T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKALI ÖĞRENCİLERİN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI

Doktora Tezi

Yasemin İpek

ANKARA-2021

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKALI ÖĞRENCİLERİN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI

Doktora Tezi

Yasemin İpek

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Cemal TOSUN

ANKARA-2021

T.C.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)

ANABİLİM DALI

ÜSTÜN ZEKÂLI ÖĞRENCİLERİN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cemal TOSUN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	**İmzası**
Prof. Dr. Cemal TOSUN	……..……
Prof. Dr. Mualla SELÇUK	……..……
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	..……
Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN	...……..
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YEMENİCİ	…….

Tez Sınavı Tarihi: 12/07/2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (12/07/2021)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Yasemin İpek

İmzası

.....

ÖN SÖZ

Genel popülasyona göre birçok açıdan farklı özelliklere sahip olan üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmeleri ilgi alanlarının tanınmasını ve bu doğrultudaki ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirmektedir. Ancak genel olarak bütün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının, üyesi olduğu toplumun kültürel kodları ve eğitim uygulamaları çerçevesinde değişebilirliği söz konusudur. Dahası eğitim uygulamaları, disiplinlerin muhtevası, özel amaçları ile öğretim yöntem ve teknikleri gibi unsurlar bakımından kendi içerisinde de çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu durum üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel ilgi ve ihtiyaçlarının içerisinde bulundukları toplumun kültürel kodları ve disipline özgü eğitim uygulamalarına göre belirlenmesini gerektirmektedir. Ancak din öğretimi özelinde bu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını konu edinen bilimsel araştırma verilerine rastlanılmamaktadır. Dahası bu kapsamdaki ilgi ve ihtiyaçlarının içerisinde bulundukları dini geleneğe göre değişebilirliğine dikkat çeken araştırmalarla karşılaşabilmenin güç olduğu da söylenebilir.

Üstün zekâlı öğrencilerin kendilerini kuşatan dini kültür ve dahil oldukları din öğretimi uygulamaları çerçevesinde dinsel alan öğrenme özelliklerinin keşfedilmesi önemli bir ihtiyaç olarak durmaktadır. Nitekim araştırmanın odağındaki bu öğrencilerin dinsel alan öğrenme özelliklerinin keşfedilmesi, bu öğrencilere özgü bir din öğretiminin gereğinin, imkânının ve nasıllığının tartışılmasına zemin hazırlayacaktır.

Araştırmada öncelikli olarak üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan eğitim durumları ele alınmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey

düşünme becerilerinin dinsel alan düşünmelerinde de karşılık bulup bulmadığı ve olası durumlarda din öğretiminin görev ve sorumlulukları tartışılmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin, *karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini dinsel alan düşünmelerinde ve dolayısıyla dinsel alan öğrenmelerinde de aktif olarak kullandıkları* ortaya çıkmıştır. Söz konusu tespit araştırmanın merkezi unsuru olan bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde de düşünme becerilerine ilişkin başat özelliklerinin desteklenmesinin önem ve imkanı üzerinde düşünülmesine zemin hazırlamıştır.

Araştırmanın bir diğer boyutunda üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi kapsamında öğrenme hedeflerinin keşfedilmesine odaklanılmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alanda neyi, niçin öğrenmeye ihtiyaç hissettikleri tartışılmıştır. Çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin *kendini gerçekleştirme ve evrensel değerlere sahip olma* hususlarında din öğretimine ihtiyaç duydukları ancak mevcut din öğretimi uygulamalarının söz konusu ihtiyaçlarını karşılamada zayıf kaldığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan katılımcı öğrencilerin din öğretimini; *toplumsal uyum, din-kültür ilişkisini anlama, ahlaki gelişime katkı sağlama ile din hakkında doğru ve güvenilir bilgi sunma* hususlarında etkin gördükleri ve mevcut din öğretimi uygulamalarına ilişkin bu kapsamda olumlu kanaate sahip oldukları görülmüştür.

Öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarının tasarlanmasındaki ve yürütülmesindeki etkin rolü dikkate alınarak üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi programlarında benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkarılması bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine yanıt verecek

öğretim yaklaşımlarının, din eğitimi alanı özelinde çoğulcu, problem merkezli ve sorgulayıcı; eğitim bilimsel alanda disiplinlerarası ve modüler yaklaşım olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin din öğretiminde öğrenme hedefleri, benimsedikleri öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikler kapsamındaki açıklamalarının birbirini tamamlayıcı ve pekiştirici olduğu belirtilmelidir. Bu durum ise dinsel alan öğrenmeleri üzerinde öz yönetim becerisine sahip olmalarıyla ilişkilendirilerek açımlanmıştır. Çalışmada vurgulanması gereken bir diğer tespit öğrencilerin din öğretimi uygulamalarına ilişkin ilgi ve ihtiyaçları konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğu ve din öğretimi süreçlerinde ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması beklentisinde olduklarıdır.

Doktora eğitimi yolculuğumun bende olumlu yönde köklü değişim ve dönüşümlere kapı araladığını mutlulukla paylaşmak isterim. Bu serüvenin benim için öz tarifi *"okyanusun ortasında yelken açmak"*tır. Bu kapsamda öncelikle bana bu yolculuğa başlama cesareti vermesi ve bu yolculukta varlığını her daim hissettirmesinden dolayı Allah'ı şükür ve minnet duygusuyla anmak isterim. Okyanusun ortasında beni sevgiyle kucaklayan, bilgi ve birikimleriyle kuşatan; sahip olduğum gemiyi güçlü teçhizatlar ve iyi haritalarla donatan hocalarımı ismen anmaktan kendimi alıkoyamayacağım. Her biri farklı ve özel olduğu kadar birbirinin tamamlayıcısı olmasıyla da beni büyüleyen Prof. Dr. Mualla SELÇUK, Prof. Dr. Cemal TOSUN, Prof. Dr. Recai DOĞAN, Doç. Dr. Remziye EGE, Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH ve Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN hocalarıma saygı duygularımla teşekkürlerimi iletmek isterim. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi ailesine verdiği değeri, tez çalışma sürecimdeki ilgisi, nezaketi ve katkısıyla derinden hissettiren eğitim bilimcisi Prof. Dr. Selahiddin

ÖĞÜLMÜŞ'e şükranları sunarım. Desteklerini ve sevgilerini benden esirgemeyen Öğrt. Gör. Dr. Fatma ÇAPCIOĞLU'na, Arş. Gör. Dr. Havva Sinem UĞURLU'ya ve Arş. Gör. Ayşe UYANIK'a derin duygularla teşekkür ederim.

Doktora tez çalışmam kapsamında teşekkürün en özeli için elbette danışmanım Prof. Dr. Cemal TOSUN'un ismini onurla ve taze bir heyecanla yinelemeliyim. Kıymetli hocam, tez çalışma sürecimi benim için çok yönlü kazanımlara dönüştürmüştür. Tezimin tüm süreçlerinde "*Danışman nasıl olmalıdır?"* sorusuna en güzeliyle cevap verebileceğim bir deneyim yaşadığımı belirtmeliyim. Tezimin her aşamasını ilgiyle takip etmesi, ilham verici fikirleriyle desteklemesi, bu zorlu ve uzun soluklu süreçte heyecanıma, kaygılarıma, çaba ve emeklerime duyarlı olması açısından hocamın zihnimde bıraktığı anlamlı izleri tüm akademik hayatımda canlı tutmayı diliyorum.

Doktora sürecim için okyanusun ortasında yelken açmak demiştim ya!.. Bu okyanusun derinliğinde yaşadığım en güzel karşılaşmalardan biri de kuşkusuz ki Prof. Dr. Mualla SELÇUK'tur. Değerli hocam içerisinde bulunduğum okyanusun enginliğinde ve derinliğinde karış karış gezme cesaretini bana kazandırmıştır. Doktora tez yazma sürecim boyunca bu cesaretimi canlı ve dengede tutabilmem için çalışmanın her aşamasının sıkı takipçisi olmuştur. Mualla SELÇUK hocamla en başından itibaren yaşadığım anlamlı ve güzel karşılaşmanın bende bir ömür yansıması olacağını bugünümü referansla belirtmek isterim. Bu karşılaşmanın şükrünü çalışmalarımla eda etmeyi Rabbime karşı borç bilirim.

Dinsel alan düşünmeleriyle beni büyüleyen ve din öğretiminin bilinçli ve istekli hedef kitlesi olmalarıyla da beni şaşırtan çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerle karşılışmamın, doktora eğitimi sürecimi şükür duygusu üzerine tamamlamama vesile

olduğunu belirtmeliyim. Yaptıkları samimi ve üst düzey değerlendirmeleriyle tez çalışmamın niteliğini arttırmanın yanı sıra dinsel alan düşünme alışkanlıklarımı gözden geçirme ve varoluşsal arayışımı derinleştirme hususlarında bana sağladıkları değerli katkılardan dolayı çalışma grubundaki öğrencilerin her birine ayrı ayrı minnettarım. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı Denizli Neziha-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi ailesinin idarecileri başta olmak üzere bütün üyelerine teşekkür borçluyum.

Tez çalışma sürecimi heyecanla ve özveriyle takip eden; bir akran uzman olarak desteğini en yoğun zamanlarında bile benden ve çalışmamdan esirgemeyen, çalışmamın her bir başlığını detaylı okuyarak değerli ve etkili geri bildirimlerde bulunan sevgili Habibe Erva UÇAK'ın ismini minnetle zikrederim. Ayrıca tez çalışma sürecimde duygusal desteklerini benden esirgemeyen, akademik yazma becerimi geliştirmemde değerli katkılarda bulunan ve tezimin bütün içeriğini derin akademik alt yapısıyla gözden geçiren değerli dostum Dr. Öğr. Üyesi Elif YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışması sürecine sağladıkları katkılardan dolayı Allah'ın yardım ve bereketi üzerinde bir kez daha düşünmeme vesile olan değerli Dr. Öğr. Üyesi Hasan SÖZEN ve Arş. Gör. Dr. Vahdettin ŞİMŞEK'e müteşşekirim.

Eğitim hayatıma verdikleri değeri, maddi ve manevi destekleriyle bana her an hissettiren ve bir bilim insanı yetiştirme duyarlılığı ve heyecanıyla doktora eğitimi sürecimi kucaklayan ailemin annem ve babam başta olmak üzere bütün fertlerine ayrı ayrı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatımı sürdürmem konusundaki saygısı, sabrı ve desteğinin yanı sıra akademik çalışmalarımın yoğunlaştığı bu dönemi özveriyle paylaşan kıymetli eşim Erhan İPEK'e en derin duygularımla teşekkür ederim. Eğitim

sürecimin maddi ve manevi güçlükleri içerisinde büyüyen ve artık çalışmalarımın yakın ve zorlu takipçileri olan çocuklarım M. Salih'i ve Mustafa'yı bu kapsamda anmak benim için şükrün en büyüğüne müsebbibdir.

Bu çalışma 2018-2020 tarihleri arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı çerçevesinde desteklenmiştir. Çalışma sürecinde beni onure ve motive edici bu destekten dolayı ilgili bütün şahıs ve kurumlara teşekkürlerimi iletirim.

Yasemin İpek

Ankara – 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ I

İÇİNDEKİLER VII

TABLOLAR LİSTESİ X

ŞEKİLLER LİSTESİ X

KISALTMALAR XI

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

1.1. Araştırmanın Problemi 1

1.2. Araştırmanın Amacı 8

1.3. Araştırmanın Önemi 8

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 10

1.5. Araştırmanın Soruları 10

1.6. Araştırmanın Temel Kavramları 11

BÖLÜM 2 21

YÖNTEM 21

2.1. Araştırmanın Modeli 22

2.2. Çalışma Grubu 23

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi 31

BÖLÜM 3 43

BULGULAR VE TARTIŞMA 43

3.1. Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları 43

3.1.1. Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Dinsel Alan Düşünmelerine Yansıması Durumu 49

3.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular 53
3.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular 70
3.1.1.3. Analitik Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular 86
3.1.1.4. Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular 98
3.1.2. Öğrencilerin Din Öğretimi Süreçlerini Kılavuzlayıcı İlkeler 113
3.1.2.1. Üst Düzey Düşünme Süreçlerini Desteklemek 116
3.1.2.1.1. Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı Yaratmak 118
3.1.2.1.2. Düşünce Paylaşımına Teşvik Etmek 138
3.1.2.1.3. Açık Uçlu Düşünmeyi Benimsemek 147
3.1.2.1.4. Öğretimin Hızında ve Akışında Esnek Olmak 156
3.1.2.2. Duyuşsal Gelişim Özelliklerine Duyarlı Olmak 162
3.2. Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri 177
3.2.1. Kendini Gerçekleştirme Vurgusu 179
3.2.2. Evrensellik Vurgusu 186
3.2.3. Toplumsallık Vurgusu 195
3.2.4. Kültür Vurgusu 198
3.2.5. Ahlak Vurgusu 208
3.2.6. Dini Aslına Uygun Öğrenme Vurgusu 216
3.3. Öğrencilerin Din Öğretiminde Benimsedikleri Yaklaşımlar 223
3.3.1. Çoğulcu Yaklaşım 225
3.3.1.1. Din Öğretiminde Farklı Din, İnanç ve Dünya Görüşlerine Açık Olma İlkesi 229

3.3.1.2. Din Öğretiminde İnanç Özgürlüğüne Duyarlı Olma ve Dini Çeşitliliğe Tarafsız Kalma İlkesi 239

3.3.2. Problem Merkezli Yaklaşım 243

3.3.3. Sorgulayıcı Yaklaşım 252

3.3.4. Disiplinlerarası Yaklaşım 258

3.2.5. Modüler Yaklaşım 268

SONUÇ VE ÖNERİLER 282

KAYNAKÇA 311

EK.1. ARAŞTIRMA İZNİ 343

EK.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU 346

ÖZET 348

ABSTRACT 350

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler 30

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları Temasının Kod Haritası 40

Şekil 2. 2 Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri Temasının Kod Haritası 41

Şekil 2. 3 Öğrencilerin Din Öğretiminde Önceledikleri Yaklaşımlar Temasının Kod Haritası 41

Şekil 2. 4. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Davranışlarına İlişkin Nitel Verilerin Analizi Kelime Bulutu 42

KISALTMALAR

Akt.	**:**	Aktaran
BİLSEM	**:**	Bilim ve Sanat Merkezi
bk.	**:**	Bakınız
C.	**:**	Cilt
Çev.	**:**	Çeviren
DKAB	**:**	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ed.	**:**	Editör
MEB	**:**	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	**:**	Sayfa
T.C.	**:**	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	**:**	Türk Dil Kurumu
vb.,vs.	**:**	Ve benzeri, Vesaire
Yay.	**:**	Yayınları
X	**:**	Bilinmeyen
%	**:**	Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Bireyin sahip olduğu genetik yapı, doğup büyüdüğü coğrafya, çevresi ve bunlarla etkileşimi, sahip olduğu bilimsel ve teknolojik imkânlar ve bunları kullanım biçimleri gibi birçok faktör kendisini eşsiz kılmaktadır. Bireyi kuşatan bütün bu bileşenlerin, onun yeteneklerini, kavrayışını, ilgi ve beklentilerini, değerlerini hatta diğer bütün özelliklerini ve dolayısıyla eğitsel ilgi ve ihtiyaçlarını da etkilemesi kaçınılmazdır. Nitekim öğrencinin bireysel özellikleri ile öğrenme tercihleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi sahip olduğu bireysel farklılıklara göre değişebilmektedir (Yeşilyaprak vd., 2003: 160; Kuzgun ve Deryakulu, 2017: 7).

Öğrenciler, öğrenme ortamınlarında benzer özellikler sergileyebildikleri gibi birbirinden farklı bireysel özelliklere de sahip olabilmektedirler (Yeşilyaprak, 2017: 233). Bireysel farklılıkların göz ardı edildiği eğitim ortamlarının ürünü ise tek tip bireylerdir. Oysa eğitim tek düzeliğe değil çeşitliliğe ve değişerek gelişmeye yol açmalıdır. Dolayısıyla eğitim-öğretim programlarının tasarımında bireysel özellikler de dikkate alınmak durumundadır. Nitekim öğretim programlarının tipik gelişim gösteren öğrencilerin yetenek düzeyine göre hazırlanması (Melekoğlu vd., 2018: 194), öğrenme güçlüğü yaşayan veya birçok alanda hızlı gelişim gösteren çocuklar için dezavantaj oluşturmaktadır. Zira akranlarına göre öğrenme güçlüğü çeken ya da daha hızlı öğrenen

çocuklar olağandışıdır ve öğretim süreçlerinde özel hizmet ve uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar (Webb vd., 2016: 15).

Bireye farklılıklarına uygun öğrenme ortamlarının sağlanması; onun farklılıklarının tanınmasını, bu özelliklerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğinin bilinmesini ve öğrenme-öğretme süreçlerinin buna göre planlanmasını gerektirmektedir (Yeşilyaprak, 2017: 233). Bireyin gelişimsel olarak birçok açıdan farklılaşması, kendisini ve davranışlarını tanımlamayı güçleştirmiştir. Ancak insanların öğrenebilmeleri ve yaşam çevrelerine uyum sağlayabilmelerindeki en önemli araçları zekâ ve yetenekleridir. Bu bağlamda düşünüldüğünde insan ve davranışlarının tanınmasında onun zekâ ve yeteneklerinin merkeze alınması, tanınma sürecini nispeten kolaylaştırmıştır. Nitekim bireyin zekâ ve yetenekleri eğitim programlarının tasarlanması ve yürütülmesinde önemli bir parametre olarak görülmekte ve işe koşulmaktadır (Turgut vd., 2016: 231; Kuzgun, 2017: 53).

Bireyin tanınması ve eğitsel ihtiyaçlarının dikkate alınmasında kendisine önemli bir görev atfedilen zekâ ve yetenek kavramlarının tanımlanması ve sınıflandırılmasında da evrensel anlamda bir birliktelik bulunmamaktadır. Bu kavramların net tanımlanamaması, birbiriyle olan ilişkilerinin belirsizliği dahası her birinin kendi içerisinde de çeşitlilik barındırması (Altan, 1999; Özkan, 2008; Gür, 2017: 5; Çitil, 2018: 164), bu kapsamdaki bireysel farklılıkların tanımlanmasını ve ihtiyaçların belirlenmesini güçleştirmiştir. Bu çalışma özelinde söz konusu güçlükle nispeten başa çıkmak üzere genel zihinsel yetenek alanında üstün bir niteliğe sahip olan öğrencilere yoğunlaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın kapsamı içerisinde bu grup için üstün zekâlı kavramının kullanımı

tercih edilmiştir.[1]. Dolayısıyla araştırma probleminin tartışıldığı bu akışı üstün zekâlı çocuklar üzerinden devam ettirmek daha makul olacaktır.

Olağandışı çocuklar olarak üstün zekâlı çocukların genel popülasyonda az olmaları (Emir vd., 2017: 3), okul ortamında tanınmalarının zor olması, yakın muhataplarınca tanıtıcı özelliklerinin yeterince bilinmemesi ya da bilinse dahi ihtiyaçlarının bilinmemesi ve karşılanamaması (Webb vd., 2016: 284) gibi birçok faktör eğitim faaliyetlerini karmaşıklaştırmakta ve zorlaştırmaktadır. Oysa üstün zekâlı öğrenciler önemli düşünce gücü kaynaklarıdır. Bu bireyler potansiyelleri doğrultusunda desteklenirse toplumu ilerletecek ve ona yön verecek şahıslar olabilirler (Emir vd., 2017: 3). Ancak desteklenmedikleri durumda toplumda kaybolabilir ya da insanlık için yıkıcı etkilere yol açabilecek şahsiyetler olabilirler (Gündüz, 2018: 237). Nitekim özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinin önemsendiği; bu yönde geliştirilen politikaların, araştırmaların ve uygulamaların hız kazandığı görülmektedir (Gür, 2017: 133-135).

Türkiye'de üstün zekâlılar ile ilgili faaliyetler irdelendiğinde bu konuda farkındalığın henüz yeterli olmadığı (Kaplan Sayı, 2016: 4), hatta bazı alanlarda konunun derinlemesine ele alındığı çalışmalara rastlamanın bile güç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla dünyanın gelişmiş ülkelerinde üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine gösterilen eğilimi anlamak ve bu yönde atılan adımları dikkate almak elzemdir (Gür, 2017: 133). Ancak dünyadaki uygulamalar takip edilirken bu çocukların üyesi oldukları toplumun

[1] Söz konusu tercihin dayanakları için tezin 11-14 arası sayfalarına bakınız.

kültür kodları etrafında keşfedilmesi de ihmal edilmemelidir. Nitekim Eving ve Yong (1992), farklı etnik kökenlere sahip üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme biçimi ile ilgili genel profillerini inceledikleri araştırmasında etnik kökene göre öğrenci özelliklerinin ciddi bir şekilde birbirinden farklılaştığına ulaşmışlardır (Şimşek, 2017: 115-116). Ayrıca üstün zekâlı çocuklarla ilgili literatür incelendiğinde bu çocukların kimlik ve niteliklerinin ülkelere göre değişiklik gösterdiğine ilişkin araştırma referanslarıyla karşılaşılmıştır. Söz konusu durumun ise benzer şekilde bireyin gelişimsel özelliklerinin bulunduğu kültür, coğrafya ve sosyo-ekonomik yapıya göre farklılık göstermesiyle ilişkili açıklandığı görülmüştür (Levent, 2014: 13).

Genel popülasyona göre birçok açıdan farklı özellikler ve bu bağlamda farklı öğrenme davranışları sergileyen üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmeleri farklılıklarının tanınmasına bağlıdır. Ayrıca ilgi ve ihtiyaçlarının bulundukları toplumun kültür kodları ve eğitim uygulamaları çerçevesinde değişebilirliği de dikkate alınmak durumundadır. Dahası eğitim uygulamalarının da kendi içerisinde çeşitliliği söz konusudur. Dolayısıyla üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel alandaki ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, üyesi oldukları toplumun kültür kodları dahilinde ve disipline özgü araştırmalarla incelenmesini gerektirmektedir. Ayrıca disipline özgü araştırmalarla bu öğrencilerin tanınmasının ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin diğer disiplinlere de katkı sağlayacağı hatırlanmalıdır.

Türkiye'de son dönemlerde —özellikle 2000'li yıllardan sonra— üstün yeteneklilere yoğunlaşıldığı ve bu durumun çeşitli alanlardaki ve türlerdeki akademik çalışmalara yansıdığı belirtilmektedir. Bu kapsamdaki araştırmaların önemli bir oranını ise eğitim alanındaki çalışmalardan oluştuğu tespit edilmiştir (Güçin & Oruç, 2015).

Ancak eğitim alanındaki araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilere gösterilen bu yoğun eğilime din eğitimi özelinde rastlanılmamaktadır. Hatta din eğitimi alanında üstün zekâlı öğrencilere yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu ve eğitim bilimleri disiplinlerinin gerisinde kaldığı söylenebilir.

Din eğitimi özelinde üstün zekâlı öğrencilere yönelik araştırmaların veya pratikteki uygulamaların dünya ölçeğinde de zayıf kaldığı görülmüştür. Nitekim bu duruma Mull (1962), bireysel farklılıklar konusunda din eğitimi alanında çok keskin bir zayıflığın olduğuna, bu konuda yeterli bir çabanın söz konusu olmadığına dikkat çekmiştir. Ayrıca bu kapsamda engellilerin eğitimine yönelik bir farkındalığın akademik çalışmalarda kendisini göstermeye başladığını ancak bu canlanmanın üstün zekâlıların/yeteneklerin eğitiminde henüz gerçekleşmediğini belirtmiştir. Mull'in bu durumu Hıristiyan geleneği çerçevesinde iki sebebe bağladığı görülmektedir. Ona göre bunlardan biri öğrencilerin aldıkları din eğitiminin sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik bir eğilimin olmamasıdır. Bir diğeri din eğitiminin bireylerin (üstün zekâlılar dahil) potansiyelini geliştirmede sağlayacağı katkıya yönelik bir kaygının olmamasıdır (Mull 1962, 5). Mull'un ortaya koyduğu bu durumun günümüzde de devam ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim Simpsom (2012), din eğitimi ve üstün yetenekli/zekâlı öğrenciler arasındaki boşluğa yakın bir tarihte dikkat çekerek bu öğrencilere yönelik araştırmalarda din eğitiminin izlerine rastlanılmadığını belirtmiştir (s. 248). Yine Tosun ve diğerleri (2020) tarafından nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada da üstün zekâlı öğrencilerin din eğitimine ilişkin tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu ancak normal okul programlarında yer alan bu dersin ve materyallerinin ilgilerini çekmekte yetersiz kaldığı saptanmıştır. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin din ve ahlak öğretimi alanındaki ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Dahası

bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitim faaliyetlerinin bir bütünlük içerisinde yürütülmesini sağlamak üzere dinsel alan da öğrenme kapasitelerinin, üst düzey düşünme becerilerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkat dikkate alınmasının önemi vurgulanmıştır (s. 48).

Öğrenciye görelik, eğitimin her alanında olduğu gibi (Varış, 1976: 87-96) din öğretimi süreçlerinin bütün aşamalarında da aranılan bir ilkedir (Tosun, 2011: 161). Öğrenciye görelik ilkesi öğretimin planlanmasında ilk ve sistematik bir basamak olan program geliştirme süreçlerinden itibaren dikkate alınmak durumundadır. Çünkü öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması öğretim programlarının temelini oluşturur. Program geliştirme süreçlerinde programın amaçları, muhtevası, öğretim süreçleri ve değerlendirmesi şeklindeki bütün boyutlarının şekillenmesinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları merkezi bir role sahiptir (Varış, 1976: 87-96; Küçükahmet, 2005: 20-42).

Din eğitimi bilimcileri eğitim bilimsel alandaki sorumluluklarını gerçekleştirmek üzere üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi programları bakımından öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek durumundadır. Çünkü genel olarak öğretim programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesinde öğrencilerin yeterlikleri ve bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınması esastır (Yılmaz, 2015: 130). Nitekim Mull (1962), zihinsel yetenek alanında standardize edilmiş zekâ testlerine göre IQ'su 130 ve üstü olan öğrencilerin birçok eğitsel alanda olduğu gibi din öğretiminde de ortalama zihinsel yeteneğe sahip öğrencilerden farklılaşabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin zor kavramlarla daha kolay başa çıkma, kavramlar arasındaki derin ilişkileri daha erken görme ve genel olarak daha hızlı öğrenme gibi gelişkin özelliklerinin din öğretimi ortamlarında da kendisini gösterebileceğini ileri sürmüştür. Mull, kendi hızları ve

yetenekleri doğrultusunda bir din öğretimi süreciyle karşılaşmamalarının öğretim sürecinden sıkılmalarına yol açacağına da dikkat çekmiştir (s. 5).

Üstün zekâlı öğrencilerin öğretimlerinin kendi yetenekleri doğrultusunda yapılandırılması, öğrenme motivasyonlarını canlı tutmanın yanı sıra potansiyellerinin desteklenmesi açısından da önemlidir. Nitekim din öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini desteklemedeki imkânı üzerinde de düşünülmelidir. Selçuk (1997), din öğretiminin öğrenciyi dinsel alanda karar vermeye, akıl yürütmeye, araştırma ve sorgulamada bulunmaya, dinsel öğretileri yorumlama ve anlamaya teşvik edebilmesi açısından öğrencinin zihin gelişimine katkı sağlayabilecek bir alan olduğuna dikkat çekmiştir. Dahası din öğretimindeki kuramsal yaklaşımlarda din öğretimi faaliyetlerinin tüm unsur ve aşamalarında öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyinin önemli bir değişken olarak değerlendirildiği görülmektedir (Bilgin & Selçuk, 1991: 135).

Din öğretimi kapsamında üstün zekâlı öğrencilerin gelişimlerini destekleyici öğrenme faaliyetlerinin belirlenmesi, disiplin özelinde zihin yapılarının anlaşılmasını ve bu doğrultudaki ilgilerinin ve ihtiyaçlarının saptanmasını gerektirmektedir. Ancak din eğitimi alanında bu tür araştırma verilerine rastlanılmaması, söz konusu durumun mevcut şartlarda tartışılmasını bile güçleştirmektedir. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin; din öğretimi alanındaki öğrenme özelliklerinin ve ihtiyaçlarının tespit edilerek kendilerine özgü bir din eğitimin gereğinin, imkanının ve nasıllığının tartışılması önemli bir problem alanı olarak durmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özelliklerini keşfetmek ve bunları program geliştirme süreçleri bakımından değerlendirmektir. Ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özelliklerinin bu araştırma kapsamında keşfedilerek kendilerine özgü bir din öğretiminin gereğinin, imkanının ve nasıllığının tartışılması da araştırmanın bir diğer temel amacıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bütün öğrenme alanlarında olduğu gibi dinsel alan öğrenmelerine de yansıması kaçınılmazdır. Çünkü birey bir bütündür ve onda meydana gelen değişme, tüm gelişim alanlarının etkileşiminin ürünüdür. Diğer bir ifadeyle farklı gelişim alanları, birbiri ile ilintilidir ve bireylerin bilişsel, sosyal, ahlaki vs. farklı gelişim alanları bir bütünlük içerisinde değişme ve ilerleme kaydetmektedir (Atik, 2015: 731). Bu bağlamda değerlendirildiğinde üstün zekâlı çocukların çok yönlü düşünme süreçlerinin ve karmaşık duygularının her alandaki öğrenmelere yansıması ve bunlarla kaynaşması kaçınılmazdır. Hatta üstün zekâlı çocukların farklı tutumlara, eğilim, beklenti ve isteklere sahip oluşlarının yanı sıra bir dizi fikirle, çeşitli düşünceler ve sosyal gündemlerle meşgul oluşlarının yoğunluğu (Alsop, 2017: 61-63) göz önünde bulundurulduğunda bu yönlerinin dinsel alan öğrenmelerine nasıl yansıdığı bir merak uyandırabilmektedir.

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin kendi doğasındaki farklılıklarının dinsel alan öğrenmelerine yansıma durumu incelenmiştir. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özellikleri keşfedilmeye çalışılmış ve öğrenme

özelliklerine duyarlı bir din öğretiminin önemi, imkânı ve nasıllığı tartışılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan eğitsel ilgi ve ihtiyaçlarının derinlemesine irdelenmesi açısından bu araştırmanın Türkiye'de Din Eğitimi Bilimi alanında gerçekleştirilen ilk saha çalışması olduğu söylenebilir.

Üstün zekâlı öğrencilerin din eğitimi süreçlerine yönelik bir eğilimin sadece ilgili alanyazında değil Türkiye'de bu öğrenciler özelinde yürütülen eğitsel faaliyetlerde de karşılık bulmadığı belirtilmelidir. Türkiye'de genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanında olmak üzere özel yetenekli öğrencilere yönelik faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinin mevcut programları incelendiğinde bu merkezlerde 19 ayrı alanda eğitsel faaliyetlerin yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu kapsamda din öğretimine yönelik müstakil bir dersin ya da uygulamanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin din, ahlak, varlık, varlığın başlangıcı ve sonu, yaratılış, sonsuzluk, ebedi hayat gibi konulara yoğun ilgi duydukları ve bu ihtiyaçlarının felsefe dersi kapsamında karşılanmaya çalışıldığı da bu doğrultuda belirtilenler arasındadır (Gündüz, 2018: 269).

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi alanında da potansiyellerini desteklemek üzere dinsel alan öğrenme özellikleri ve eğitsel ihtiyaçları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bu kapsamda Din Eğitimi Bilimi literatürünün yanı sıra öncelikle öğrencilerin kendilerine katkı sağlaması umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, Denizli Neziha-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden ve genel zihinsel yetenek alanında üstün olan 6 ve 12. sınıf aralığındaki öğrencilerle sınırlıdır.
- Türkiye'de üstün zekâlı öğrenciler özelinde herhangi bir din öğretimi programı veya uygulaması bulunmamaktadır. Bu durum, çalışma grubunun din öğretimi süreçlerine ilişkin değerlendirmelerini normal okul programlarındaki din kültürü ve ahlak bilgisi dersi üzerinden gerçekleştirmelerini zorunlu kılmıştır.
- Üstün zekâlı öğrencilere yönelik dinsel alan öğrenme özelliklerini inceleyen saha araştırmalarının sınırlı olması, elde edilen bulguların başka araştırma bulgularıyla karşılaştırılmasını sınırlandırmıştır.
- Araştırmada elde edilen veriler, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara ve bu soruların detaylandırılmasını sağlamak üzere kullanılan sonda sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler, program geliştirmenin hedef, içerik, süreç ve değerlendirme şeklindeki dört temel öğesi etrafında analize tabi tutulmuştur. Ancak araştırmada değerlendirme unsuruna yönelik veri gelmediğinden bu boyutun ele alınması mümkün olmamıştır.

1.5. Araştırmanın Soruları

Bu araştırmada temel olarak "Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özellikleri nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma konusunun detaylandırılması ve sınırlandırılmasında ise şu sorular belirleyici olmuştur:

- Üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik özelliklerinin dinsel alan öğrenmelerine yansıması nasıldır?
- Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenmelere ilişkin genel yaklaşımları nasıldır?
- Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenmelerinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Üstün zekâlı öğrencilerin din öğretiminden beklentileri nelerdir?
- Üstün zekâlı öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinde öncelenmesi gereken yaklaşım, yöntem ve teknikler nelerdir?
- Üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerini geliştirmede din öğretimi nasıl bir katkıda bulunabilir?
- Üstün zekâlı öğrencilere yönelik bir din öğretiminin özellikleri neler olmalıdır?

1.6. Araştırmanın Temel Kavramları

Üstün yetenek/Özel Yetenek/Üstün Zekâ: Araştırmanın odağında yer alan öğrencileri temsil edecek kavramı belirlemek üzere ilgili alan yazına başvurulduğunda; bu öğrenciler için üstün yetenek, özel yetenek ve üstün zekâ kavramlarının kullanıldığı ve bu kavramların birbirinin yerine kullanılabilecek kadar girif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda akademik alan yazında bu öğrencilerin niteliklerine göre sınıflandırılması ve bu niteliklerinin kavramsallaştırılmasında bir güçlüğün olduğu (Çitil, 2018: 164) belirtilmelidir. Araştırma sınırları içerisinde bu güçlükle baş etmek ve bu yöndeki kavram kargaşasını minimize etmek üzere araştırmanın odağında yer alan bu öğrenciler için kullanılacak kavramın belirlenmesi bir ihtiyaç olarak görünmüştür.

Üstün zekâ, üstün yetenek ve özel yetenek kavramlarının tanımlanmasında yaşanan güçlüğün başlıca nedeni ise üstün zekânın psikolojik olduğu kadar sosyolojik bir kavram olması ve dolayısıyla üstün zekâ tanımının bireyden bireye, toplumdan topluma, zamandan zamana ve coğrafyadan coğrafyaya farklılık göstermesidir (Sak, 2017: 6). Ayrıca Howard Gardner'in 1980'li yılların başından itibaren gündeme getirdiği "Çoklu Zekâ Kuramı"yla zekânın tanımlanmasında, geleneksel yaklaşımların zayıflayarak zekânın çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda olduğunu benimseyen yeni bir anlayışın güçlenmesi (Altan, 1999; Özkan, 2008) söz konusu güçlüğü arttırmıştır. Zekâ ve yetenek kavramları arasındaki ilişkinin belirsizliği, yetenek kavramının geniş bir anlam içermesi, "üstün yetenek" ve "özel yetenek" şeklindeki iki kullanım arasında kavramsal bir netliğin bulunmaması da (TBMM, 2012: 96-102; Çitil, 2018: 164; Gür, 2017: 5) bu kavramların ayrışmasını ve tanımlanmasını güçleştirmektedir. dünya literatüründe yaşanan bu güçlüğün; İngilizcede üstün yetenek için kullanılan "gifted" kavramının Türkçede tam olarak karşılık bulamamasından dolayı ulusal düzeyde daha da belirginleştiği (Çitil, 2018: 164) bu kapsamda belirtilmelidir.

Araştırmanın çalışma grubunun Türkiye'deki öğrencilerden seçilmiş olmasından hareketle araştırma sınırları içerisinde bu öğrenciler için kullanılacak kavramın belirlenmesine yönelik tartışmayı, ulusal uygulamalar ve kullanımlar üzerinden devam ettirmek daha makul olacaktır. Türkiye'de üstün yetenekliler eğitiminin yasal dayanaklarının 1982 Anayasasına dayanması, bu konudaki kavramsallaşma serencamının izlerini ancak yakın bir tarihe kadar sürdürülebilir kılmaktadır. 1983 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile Türkiye'de özel eğitim hizmetleri konusunda ilk kez doğrudan bir kanun çıkarılmış ve bu kanunun 20. Maddesine istinaden çıkarılan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde ilk kez üstün

yetenek kavramı tanımlanmıştır. Söz konusu Yönetmelikte üstün zekâ ve üstün yetenek olmak üzere ikili bir tanıma gidilmiştir. Buna göre üstün zekâlılar, *"zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı olanlar"* şeklinde tanımlanırken; üstün özel yetenekliler ise *"zekâ bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 110 ve daha yukarı olup güzel sanatlar, teknik ve benzeri alanlarda da yaşıtlarından belirli ölçüde üstün olanlar"* şeklinde tanımlanmıştır (Çitil, 2018: 151).

T.C Millî Eğitim Bakanlığı Özel Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitim Komisyonu 1991 Yılı Raporu'nda "üstün zekâ" ve "üstün özel yetenek" kavramlarının "üstün yetenek" başlığında toplandığı görülmektedir. Kavramın tanımına da yer verilen bu raporda üstün yetenekliler, *"genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş çocuklar"* olarak betimlenerek ulusal sınırlar içerisinde kavramsal netliğe ulaşılmaya çalışılmıştır (Gür, 2017: 2).

Daha sonra "üstün yetenek" şeklindeki kullanım devam etmekle birlikte kavramın tanımlanmasında bir güncellemeye gitmek üzere kavramın, 2006 tarihli "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"ne konu olduğu ve *"zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey"* şeklinde detaylandırıldığı görülmektedir. 2007 tarihli Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesi kapsamında tekrar ele alınan üstün yetenek kavramının *"özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenci"* şeklinde yapılandırıldığı belirtilebilir (MEB, 2013: 41).

Günümüzde "üstün zekâ" kavramının, üstün yetenek kavramı içerisinde değerlendirildiği (TBMM, 2012: 101; MEB, 2013: 42), üstün yetenek kavramının da kendi içerisinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre zekâ, "insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı"; yetenek ise "bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite" (TDK, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. İlgili tanımlar bir arada dikkate alındığında da zekâ kavramının bilişsel alanda birçok yeteneğin birleşiminden oluştuğu ve üstün yetenek kavramının da üstün zekâ kavramını kapsayacak bir genişlikte olduğu çıkarsanabilir (Çitil, 2018: 165).

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesinde de özel yetenekli bireyin, *"yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey"* (MEB, 2016: 2) şeklinde betimlenmesi, üstün yetenek kavramının birçok yetenek alanını kapsadığını ve bir üst şemsiye görevi üstlendiğini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim yönergede özel yetenekli öğrencilerin genel zihinsel, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarına göre sınıflandırılması da söz konusu yargıyı destekler niteliktedir (bk. MEB, 2016). Ancak ulusal sınırlar içerisinde üstün zekâ/üstün yetenek/özel yetenek şeklindeki kavramların kullanım alanlarını belirlemeye yönelik bu çabaya rağmen pratikte bu kargaşanın hala devam ettiği söylenebilir.

Çalışma grubunun Bilim ve Sanat Merkezlerinde genel zihinsel yetenek alanındaki öğrencilerden oluşması ve bu öğrencilerin söz konusu merkezlere zekâ puan

aralığına göre kabul edilmesi (Kaya, 2013: 117) ulusal sınırlar içerisinde bu gruba yönelik faaliyetleri ve çalışmalarıyla önde gelen özel eğitim alanındaki bilim insanlarının üstün zekâ kavramını kullanmaları (Sak, 2017: 1), dahası çalışma grubunun kendisini üstün zekâlı olarak algıladığının gözlemlenmesi bu çalışmada da üstün zekâlı kavramını kullanma eğilimi oluşturmuştur. Ayrıca üstün yetenekliliğin sadece üstün genel zekâ potansiyeline sahip olma ile sınırlandırılmayacak bir genişlikte olması (Çelikten, 2017: 88) da hedef kitlesi için üstün zekâlı kullanımının tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Eğitim durumu: Üstün zekâlı öğrencilerin potansiyel olarak sahip oldukları üst düzey düşünnme becerilerinin din öğretimi süreçlerinde dikkate alınmasının gereğini, önemini ve imkanını çalışma grubundaki öğrenciler özelinde tartışmak üzere çalışmada eğitim durumu temasına yer verilmiştir.

Eğitim durumu kavramı, "*belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar"* şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2017: 89). Eğitim durumları program geliştirmenin *"amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme"* şeklindeki dört temel öğesinden öğrenme-öğretme süreci öğesine karşılık olarak kullanılan bir kavramdır (Görgen, 2017: 12). Bu süreç; bir eğitim programının amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere seçilen muhtevanın, tanımlı bir zamanda öğrencilere öğretilmesi için tasarlanan etkinlikleri içermektedir. Söz konusu etkinlikler kapsamında öğretim ilke, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretimin planlanması gibi unsurlar sıralanabilir (Küçükahmet, 2014: 23). Bu bağlamda eğitim durumları kavramı, öğrencilerin istendik davranışlar kazanmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede öğrenciye kazandırılacak istendik

davranışların nasıl öğretileceğinin cevabı aranmaktadır (Görgen, 2017: 12; Küçükoğlu & Taşgın, 2018: 14).

Yaratıcı düşünce: Üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatür tarandığında bu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisiyle karakterize edildikleri ve öğrenme süreçlerinde bu becerilerinin dikkate alınmasının önemine ilişkin bir vurgunun olduğu görülmektedir (Kim et al., 2013; Washington & Andersen, 2016; Nuhoğlu & Akgül, 2019) Bu durum araştırmanın odağına yer alan bu öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerinin dinsel alan düşünmelerinde nasıl karşılık bulduğunun keşfidilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Yaratıcı veya yaratıcılık kavramlarının merkeze alındığı literatür incelendiğinde bu konuda çok sayıda araştırmayla karşılaşılmaktadır. Söz konusu araştırmalarda göze çarpan husus, bu kavramlarda uzlaşılan bir tanımın bulunmadığıdır ve bu konuda kavramsal netliğe ulaşma çabasının olduğudur (Craft, 2003: 143-144; Lambert, 2017: 3). İlgili çalışmalarda mutâbık kalınan husus, yaratıcı düşünce ve yaratıcılık kavramlarının birbirinin yerine kullanılacak kadar yakın bir ilişki içerisinde olmasıdır. Bu iki kavramın yakın ilişki içerisinde görülmesinin nedeni ise yaratıcılık kavramının hem performansa hem de zihinsel etkinliğe dayalı boyutları kapsaması, böylece yaratıcı düşünceyi de içermesidir (Akyürek Tay, 2019: 35).

İlgili literatürde yaratıcılık kavramı çerçevesinde yapılan açıklamalarda; yaratıcılığın daha çok *zekâ ile yakın ilişkili* olduğu, *doğuştan sahip olunan bir yetenek* olarak görüldüğü ve çevre şartlarına göre *keşfedilebilir, geliştirilebilir veya köreltilebilir* olduğu vurgusuyla karşılaşılmaktadır (Akyürek Tay, 2019: 35; Yeşilyurt, 2020: 3874). Yaratıcı düşünme becerisine dair açıklamaların, bu becerinin *problem çözme becerisiyle girift ilişkisi* etrafında yoğunlaştığı da görülmektedir. Söz konusu açıklamalarda yaratıcı

düşünme becerisiyle problem çözme becerisinin aynı doğrultuda bir gelişim seyri gösterdiği ve bu becerilerden birinin desteklenmesi durumunda diğerinin de olumlu yönde değişim gösterebildiği belirtilmektedir (Topal Germi , 2020).

Yaratıcılık veya yaratıcı düşünme kavramıyla ilgili yukarıda öne çıkan hususlara temas eden bazı tanımlamalara yer verilebilir. Hatırlandığı gibi bu doğrultudaki açıklamalarda öne çıkan hususlardan biri yaratıcılığın zekâ ile olan yakın ilişkisidir. Nitekim Craft'e (2003: 148) göre yaratıcılık, *"kişinin kendisini ifade etme, zekâ ve hayal gücü kapasitesi"*dir.

Yaratıcı düşünme kavramının problem çözme becerisiyle yakın ilişkisinin öne çıktığı tanıma da yer verilebilir. Bu kapsamda yaratıcılık/yaratıcı düşünmenin, henüz doğru cevabı bulunmayan problemler üzerinde yeni fikirler, yeni çözümler, yeni buluşlar geliştirme yeteneği (Akyürek Tay, 2019: 35) olarak açıklandığı söylenebilir. Tanımda da görüldüğü gibi yaratıcı düşünme becerisi, problem çözme becerisi üzerinden temellendirilmektedir. Hatta yaratıcı düşünmenin sadece problem çözmeyi değil, problemi bulma ve keşfetme yeteneğini gerektirdiği de belirtilmektedir. Bu durumun gerekçesi; problem bulmanın, problem çözmekten daha çok yaratıcı düşünme becerisini desteklediği savıdır (Hoffman, 1995). Ayrıca yaratıcı düşünmenin, *Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasına göre sentez basamağına yani üst düzey bir bilişsel öğrenme türü olan yeni, farklı, özgün vb. bir ürün (düşünme, tasarım, çözüm önerisi gibi) ortaya koyma davranışına karşılık geldiği* (Korkmaz, 2018: 228) belirtilmelidir.

Eleştirel düşünme: Üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel özelliklerinin incelendiği araştırmalarda bu öğrencilerle ilgili vurgulunan bir diğer özellik, eleştirel düşünme becersine sahip olmalarıdır (Johnson, 2001; Dilekli, 2017; Özyaprak, 2017: 173). Söz

konusu durum, çalışma grubu özelinde, bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin din öğretimi süreçlerinde dikkate alınmasının gereğini, önemini, imkân ve nasılllığının tartışılması ihtiyacını belirginleştirmiştir.

Eleştire düşünme kavramının birçok tanımı ile karşılaşmak mümkündür. Ancak yaygın olarak kullanılan tanımlardan biri Robbert Ennis'e aittir. Ennis'e göre eleştirel düşünme, inanılacak ya da yapılacak şeye karar verirken odaklanılan mantıklı ve yansıtıcı bir düşünmedir (Ennis, 1985: 45; Nosich, 2018: 1). Yaygın olarak kullanılan bir diğer tanım ise Richard Paul'e aittir. Paul'e göre eleştirel düşünme, kişinin düşündüğü esnada, düşüncesini daha iyi bir hale getirmek amacıyla kendi düşündükleri hakkında düşünmesidir (Nosich, 2018: 2).

Eleştirel düşünme becerisine dair literatürde kavramın çok sayıda tanımıyla karşılaşılmasının gerekçesi, bu becerinin çok yönlü ve karmaşık bir mahiyette olması dolayısıyla araştırmacıların konuya sahip oldukları yaklaşımlarına göre tanım getirme ihtiyacı hissetmeleriyle ilişkilendirilmektedir (Söylemez, 2016: 688). İlgili literatürde sıkça karşılaşılan bir diğer husus, bu düşünme becerisinin üst düzey düşünme becerileri arasında değerlendirildiği ve öğretim süreçlerinde tüm öğrencilere kazandırılmasının hedeflenmesi gerektiği vurgusudur (Conklyn, 2012: 10, 32 ; Kandırmaz, 2018: 82).

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasının öğretim programlarının temel öğesi olan amaçları arasında yer almasının (Kandırmaz, 2018: 82) nedeni, bu beceriye sahip olan kişilerin gösterdiği davranış özelliklerine yer verildiğinde daha anlaşılır olmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi gösteren bireylerin; sorgulama, tartışma, kanıtlara başvurma, ölçüt kullanma, neden-sonuç ilişkisini kurma, kaynakların güvenirliğini araştırma, kendi görüşleri dışında başka görüşlerin olabileceğini fark etme ve dikkate alma, kalıp

yargıların farkına varma, mantıklı düşünme, argüman geliştirme, bir konudaki tutarlılığı ve tutarsızlığı tespit etme vb. kompleks yetiler sergileyebildikleri belirtilmektedir (Ennis, 1985: 46; Nosich, 2018; Özyaprak, 2017: 180; Kandırmaz, 2018: 79-80; Önal, 2020: 33). Ayrıca eleştirel düşünmenin bireye kazandırdığı bu çok yönlü ve kapsamlı yetilerin, bireyin yaratıcı, analitik ve yansıtıcı gibi diğer üst düzey düşünme becerilerini edinme süreçlerini de etkileyebilmektedir (Söylemez, 2016; 689).

Analitik düşünme: Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimi olan analitik düşünme becerisi de, üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan ve üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel süreçlerinde kullanımının önemine dikkat çekilen temel kavramlardan biridir. (Klaczynski, 2001: 846; Conklin & Frei, 2007: 70; Çakır, 2013: 70; Değirmenci, 2018: 51). Bu kapsamda çalışma grubu özelinde bu öğrencilerin analitik düşünme becerilerini dinsel alan düşünmelerine yansıtma durumlarının ve bunun öğretim süreçlerinde ortaya çıkardığı ihtiyaçların belirlenmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Analitik düşünme, bir bütünün ya da bir problemin, açıklamak ve analiz etmek üzere parçalara ayırılmasını ve parçaların birbiriyle olan ilişkisinin yanı sıra bütünle olan ilişkisinin ortaya koyulmasını içeren bir süreçtir (Çakır, 2013: 14; Değirmenci, 2018: 51). Analitik düşünme kısaca, *"bütünün parçalara ayrılması ve onun yeniden tanımlanarak sınıflandırması"* işlemidir (Güneş, 2012: 131).

Yansıtıcı Düşünme: Temellerinin Platon felsefesindeki Sokratik sorgulamalara uzandığı, kavramsallaşmasının ise John Dewey'e dayandığı bir düşünme tarzı olarak yansıtma kavramı (Lee, 2005; Gül, 2018: 193); bireyin karşısına çıkan bir problemle ilgili içsel sorgulamada bulunma süreci olarak tanımlanabilir (Gül, 2018: 193).

Rodgers'e (2002: 285) göre yansıtıcı düşünme, öğrencinin deneyimlerinden hareketle anlam oluşturmak üzere edindiği bir deneyiminin diğer deneyimleri ve fikirleriyle olan ilişkisini ve bağlantısını daha derin bir şekilde anlamlandırması sürecidir. Rodgers'in yansıtıcı düşünmeye getirdiği bu tanımı; bireyin edindiği bilgi ve tecrübelerini daha derin bir anlayışla yorumlayarak bugüne ve geleceğe anlam verme çabası ya da önceki yaşantılarından ders çıkararak yeni yaşantılarına yön vermesi şeklinde açımlamak mümkündür (Gül, 2018: 195-196). Bu kapsamda yansıtıcı düşünmenin, bilişüstü özellik göstergelerine sahip olması açısından (Ersözlü & Arslan, 2009; Eğmir, 2019: 195) üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan yaşantılarında, deneyimlerinde ve öğrenmelerinde karşılık bulup bulmadığı çalışma grubu özelinde irdelenmiştir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki öğrenme özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın odağında yer alan bu öğrencileri din eğitimi alanında derinlemesine konu edinen saha çalışmalarına rastlanılmamıştır. Bu durum araştırma konusunun keşifçi bir yaklaşımla ele alınması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın ana olgusu hakkında ilgili literatürde yeterli bilgi bulunmamaktadır. Araştırma probleminin keşfe dayalı ele alınması gerektiği durumlarda araştırma sürecinin nitel bir yaklaşımla tasarlanması önerilmektir (Creswell, 2017a: 21). Dahası nitel araştırmalar, sıra dışı grupların veya eğilimlerin çalışılmasına esnek bir çerçeve sunması açısından da tercih edilebilirdir. Araştırmada nitel yaklaşımın tercih edilmesinde belirleyici unsur ise sıra dışı grupların veya eğilimlerin derinlemesine ve geniş bir perspektifle çalışılmasına imkân tanıyan çerçeve sunmasıdır (Creswell, 2017b: 7, 19).

Araştırmanın merkezi unsuru olan üstün zekâlı öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri yönünden genel popülasyon içerisinde yer alan yaşıtlarından belirgin bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu durumun eğitsel ihtiyaçlarına da yansıdığı bilinmektedir (Levent, 2011b: 15). Ancak alan yazında araştırmanın hedef kitlesi olan bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye ilişkin bir eğilimle karşılaşılmamıştır. Araştırma konusu hakkında yönlendirici bir literatürün bulunmaması, çalışma konusunun derinlemesine ve çalışma sürecinin esnek bir

yaklaşımla yürütülmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Söz konusu ihtiyaçtan hareketle araştırma sürecinin yürütülmesinde nitel bir yaklaşım tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşım ile tasarlanan bu araştırmada "olgu bilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. "İnsanların kendilerini ve çevrelerini nasıl gördüklerini anlamaya odaklanıldığı" (Robson, 2015: 186) olgu bilim araştırmaları, araştırmacının bir olgu hakkında farkındalığının olduğu; ancak bu farkındalığın ayrıntıları hakkında yeterli bir anlayışa sahip olmadığı durumlarda kullanılan bir yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2013: 19; Yıldırım & Şimşek, 2016: 69). Zekâ düzeyinin henüz bebeklik çağından itibaren çocukların davranış özellikleri üzerinde belirleyiciliğini (Webb vd., 2016: 35; Sak, 2017: 57); zekâ puanı, normal popülasyonun sahip olduğu değer aralığının üstünde olan öğrencilerin düşünme süreçlerinin ve öğrenme alışkanlıklarının da farklılaşabileceğini konu edinen araştırmalar uzun bir geçmişe ve geniş bir havuza sahiptir (Webb vd., 2016: 42, 48; Clark, 2015: 160). Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sahip oldukları farklı ilgi ve ihtiyaçların, dinsel alan öğrenmelerinde de karşılık bulacağı varsayılmış ve bu varsayımın derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma varsayımları ve hedefleri göz önünde bulundurularak araştırma sürecinin yürütülmesinde olgu bilim deseninin kullanımı tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılanmış 6 ve 12. sınıf aralığındaki öğrencilerden seçilmiştir. Çalışma grubunun bu sınıf düzeyindeki öğrencilerle sınırlandırılması; zihinsel kabiliyetlerin tam olarak gelişiminin 11 yaşından sonra mümkün görüldüğü Piaget Teorisi ile ilişkilidir. Bu teoriye göre 11 yaş sonrasına denk gelen ve soyut işlem evresi olarak isimlendirilen bu dönemde çocuklar, "*hipotetik düşünme dâhil olmak üzere çok boyutlu, karmaşık ve soyut düşünebilme"* yetisine sahip olabilmektedirler. Ayrıca Piaget'in Bilişsel Gelişim Teorisi'nin dine uyarlanması ile ilgili çalışmalarda da, soyut işlem evresindeki çocukların "dinin derin manalarını anlamaya, din adına daha önceden öğrenmiş olduğu şeylerin gerçek değerini takdir etmeye ve din hakkında kendi kararlarını bağımsız almaya daha haiz oldukları ortaya çıkmıştır (Karaca, 2007: 33-34). Araştırmanın odağında din öğretiminde üstün zekâlı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının irdelenmesi yer aldığından söz konusu kuramsal bilginin işe koşulması kayda değer görülmüştür.

Bu araştırmada; standardize edilmiş zekâ testlerinde IQ puanının akranlarına göre üstün olduğu, alan uzmanlarınca tespit edilen öğrencilere yoğunlaşılmıştır. Kişinin zekâ yaşı puanının kronolojik yaşına oranı olarak ifade edilen IQ değeri, günümüzde hala popülerliğini korumakta olup standardize edilmiş zekâ testleriyle ölçülmeye devam edilmektedir (Sezgin, 2020: 35-38).

Araştırmanın odağında üstün zekâlı öğrencilerin yer alması, çalışma grubuna dahil edilecek katılımcıların üstün zekâlı olarak tanılanmış öğrencilerle sınırlandırılması ve bu öğrencilere ulaşılabilirliğin güç olması dikkate alınarak çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Bu kapsamda

amaçlı örnekleme ve kolaylıkla bulunabilme örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bunlardan amaçlı örnekleme, çalışmadaki temel olguyu açığa çıkarmaya veya anlamaya yardım edebilecek katılımcıları seçme sürecidir. Kişilerin ya da grupların bir kitlenin temsilcisi oldukları ya da ulaşılabilir oldukları için seçilen ve belirli özelliklere sahip örneklemelerdir (Creswell, 2017a: 267; Creswell, 2017b: 108; Gürbüz & Şahin, 2015: 130). Amaçlı örneklemede cevapları aranan sorulara ışık tutması bakımından bilgi zengini katılımcı/durumların seçimine odaklanılır (Patton, 2014: 230).

Katılımcıların seçiminde bilgi açısından zengin olma standardı tek başına çalışma grubunun belirlenmesinde fazlasıyla genel kalabilir ve araştırmacıyı geniş bir havuz ile karşı karşıya bırakabilir (Creswell, 2017a: 267; Creswell, 2017b: 109). Dolayısıyla belli bir amaç doğrultusunda bilgi zengini durumların seçiminde de bazı stratejilerin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilmektedir. (Patton, 2014: 230; Creswell, 2017a: 268; Creswell, 2017b: 109) Bu bağlamda araştırmada sırasıyla *ölçüt, kartopu ve maksimum çeşitlilik* stratejilerinden yararlanmıştır.

Çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin zihinsel alanda IQ değerinin 130 ve üstünde olmasını sağlamak üzere amaçlı örnekleme stratejilerinden *ölçüt örneklem* kullanılmıştır. Nitekim ölçüt örneklemin odağında, araştırma sürecine dâhil edilecek katılımcıların bilgi verme açısından zengin olması yer almaktadır. Ayrıca ölçüt örneklemenin kalite güvence çalışmalarında yaygın kullanılan ve gözlem birimlerinin önceden belirlenmiş bazı önemli özelliklere sahip olması gereken çalışmalar için uygun bir örnekleme stratejisi (Patton, 2014: 238; Büyüköztürk vd., 2013: 91-92) olduğu belirtilmelidir. Bu stratejiden hareketle çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin seçiminde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kuruluşlar olan BİLSEM'lerde genel zihinsel

yetenek alanı programı öğrencisi olmak kriteri getirilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilecek öğrencilerin BİLSEM'de genel yetenek zihinsel alanı programı öğrencisi olması kriteriyle hedeflenen ise katılımcıların zihinsel yetenek alanında üstün olduğu konusunda araştırmanın güvenirliğini arttırmaktır.

Türkiye'de üstün yeteneklilere yönelik okul dışı zamanlarda olmak üzere planlı bir eğitim programı sunan BİLSEM'lere yetenek alanlarına göre öğrenci kabul edilmektedir. BİLSEM'ler bu kapsamda genel zihinsel yetenek alanı, görsel sanatlar yetenek alanı ve müzik yetenek alanında olmak üzere özel yetenekli öğrencilere yönelik üç ayrı alanda faaliyet göstermektedir. Bu alanlardan genel zihinsel yetenek alanı programlarına, standardize edilmiş zekâ testlerine göre IQ değeri ortalama 130 ve üstü olan öğrenciler girebilmektedir (Kaya, 2013. 117; Sezgin, 2020: 63).

BİLSEM'lere öğrenci alım süreci, MEB tarafından yürütülmekte olup BİLSEM yönergesi doğrultusunda işlemektedir. Bu yönergeye göre; BİLSEM'e öğrenci alım süreci örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin Bakanlıkça hazırlanan gözlem formu kriterlerine göre aday göstermeleriyle başlamaktadır. Aday gösterilen öğrenciler öncelikle, başvurulan yetenek alanına göre Millî Eğitim Bakanlığı'nca merkezi sistemle düzenlenen ve yürütülen grup tarama testine tabi tutulurlar. Grup tarama testinin değerlendirilmesinde belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrenciler daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı uzmanları tarafından bireysel incelemeye tabi tutulmaktadırlar. Konunun uzmanlarınca üstün yetenekli olduğu tespit edilen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerinde yetenek alanına göre eğitim almaya hak kazanabilmektedir (MEB, 2016: 4; Levent, 2011a: 56).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bu kuruluşların ilki 1925 yılında Ankara'da açılmıştır (Kaya, 2013. 117; Sezgin, 2020: 63). BİLSEM'ler özellikle son 10 yılda ciddi bir artış seyretmiş; 81 ilde olmak üzere sayısı 182'ye ulaşmış ve halihazırda ortalama 63 bin öğrenciye sahiptir (MEB, 2021). Araştırma kapsamında çok sayıda BİLSEM örneğiyle ve bu kapsamda geniş bir öğrenci havuzu ile karşılaşılmış olması çalışma grubunun sınırlanmasında amaçlı örneklemenin tek başına yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla çalışmaya dâhil edilecek BİLSEM öğrencilerini belirleme de olasılıklı olamayan örnekleme yöntemlerinden *kolaylıkla bulunabilme örnekleme* yönteminden de yararlanılmıştır.

Kolaylıkla bulunabilme örnekleme; araştırmacıya, çalışmasını "*yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde"* (Erkuş, 2009:98) gerçekleştirme imkânı sunulmaktadır. Bu çalışmada kapsamda Türkiye'de çok sayıda yer alan BİLSEM'ler arasından ulaşılabilirliğinin ekonomik olması bakımından Denizli İlindeki Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi seçilmiştir.

Denizli İli Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi'nden çalışmaya dâhil edilecek öğrencilerin seçiminde gönüllük, idare ile iş birliği kurularak öğrencilerin program dışı saatlerini dikkate alma ve randevu oluşturma gibi hassasiyetler esas alınmıştır. Ayrıca görüşme süreçlerinde öğrencilerin özellikle konuyu örneklemek üzere referans verdikleri ya da bilgi zengini oldukları konusunda önerdikleri arkadaşlarına — dinsel alan görüşlerinin pozitif veya negatif yönde olmasına bakılmaksızın— da ulaşılmıştır.

Araştırmada bu yönüyle amaçlı örnekleme türlerinden *kartopu örneklemeden* de istifade edildiği söylenebilir. Kartopu örnekleme, bilgi zengini kişilere ulaşmak amacıyla genellikle araştırma başladıktan sonra araştırmacının, katılımcılardan ya da hangi durumların bilgi açısından zengin olduklarını bilen insanlardan "Bu konu hakkında kim en çok şeyi bilir?", "Kiminle mülakat yapmalıyım" şeklindeki sorulara karşılık gelecek tavsiyeleri almaya ve bu tavsiyelerden yararlanmaya çalışması olarak ifade edilebilir (Patton, 2014: 237; Creswell, 2017a: 270; Creswell, 2017b: 111). Ayrıca çalışmaya dahil edilen öğrencilerin her sınıf düzeyini ve her iki cinsiyeti temsil edilebilirliği sağlamak üzere amaçlı örnekleme kapsamında maksimum çeşitlilik ilkesi de veri toplama sürecinin merkezinde tutulmaya çalışılmıştır. Nitekim maksimum çeşitlilik, "*incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı kapsayan ana temaları keşfetme ve tanımlama"* (Baltacı, 2018:249) esasına dayanmaktadır.

Araştırma sürecinde çalışma grubunun belirlenmesi ile ilgili değinilmesi gereken bir diğer husus, katılımcı sayısıdır. Olgu bilim araştırma deseniyle yürütülen araştırmaların örneklem sayısında, katılımcıların araştırma amacını karşılamada sahip oldukları bilgi zenginlikleri ve katılımcılardan elde edilen verilerin derinlemesine incelenebilme imkânı belirleyici başlıca unsurlardır (Baltacı, 2018: 263). Ancak nitel araştırmalarda veri toplamanın ve verileri analiz etmenin genel olarak fazla zaman alması, katılımcıların her birinin araştırma soruları çerçevesinde derinlemesine incelenmesi ve detaylı bir şekilde raporlamaya yansıtılması gerektiğinden az sayıda birey ya da durumla çalışılması genel olarak olumlanmaktadır. Bu sayı bazı araştırmalarda 1 kişiye düşebildiği gibi 40 kişiye kadar da çeşitlilik gösterebilmektedir. Araştırmaya dahil edilecek katılımcı sayısının belirlenmesinde, araştırmanın deseni, elde edilecek verinin zenginliği ve kapsamı ile derinlemesine incelenmesinin imkânı gibi özellikler etkili olmaktadır. Bu

genel kriterlerin yanı sıra esas alınan bir diğer husus araştırma sürecinde araştırmacının veri doyumuna ulaştığını hissetmesidir. Veri doyumundan kast edilen ise veri toplanma sürecinde katılımcılardan aynı şeylerin duyulmaya başlanması ya da yeni bilgi elde edilememesi yani verinin tekrara düşmesidir (Creswell, 2017a: 271-272; Creswell, 2017b: 109-110).

Ancak üstün zekâlılara yönelik din öğretimi süreçlerini inceleyen çalışmaların ulusal alan yazında yok denecek bir yetersizlikte oluşunun tespiti, mütevazı bir söyleme sadık kalmak üzere dünya literatürünün de zayıf kalındığının ifade edilebilmesi, konunun derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde irdelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Konunun oldukça ham olması ve dolayısıyla derinlemesine irdelenmesi ihtiyacını dikkate almak üzere zengin ve kapsamlı bir veri setine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubuna 41 öğrenci dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularının tartışılması aşamasında benzer araştırmaların olmadığı hesap edilerek yer yer verinin yine veriyle açımlanması, pekiştirilmesi ya da anlamlandırılmasına başvurmak üzere nitel bir çalışma için üst sınır kabul edilebilecek bir katılımcı grubu oluşturulmuştur. Nitel bir araştırmada çalışma grubunun kapsamının geniş tutulmasının beraberinde getirdiği güçlükler ve riskler — raporlanmasının fazla zaman alması veya yüzeysel bir bakış açısıyla sonuçlanabilmesi gibi hususlar— (Creswell, 2017a: 271) dikkate alınmış ve bunlarla baş etmek üzere yoğun bir çaba harcanmıştır.

Nitel araştırmalarda okuyucuların, çalışmada yer alan katılımcıların demografik nitelikleriyle ilgili detaylı bir kavrayışa ulaşabilmelerine imkân tanımak açısından — katılımcıların saptanamayacağı bir şekilde— cinsiyet, ırk, meslek gibi kişisel profillerini içeren bilgilerin verilmesi önemli görülmektedir (Creswell, 2017b: 52, 107, 110). Bu

amaçla katılımcı öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi bilgisine yer verilen tablo aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması ilkesi gereği öğrencilere Denizli il Milli Eğitim bünyesinde ortaokul düzeyinde olan bir okulun herhangi bir sınıf listesinden alınmış hayali isimler verilmiştir. Katılımcıların kimliğinin tespit edilebilmesinin önüne geçmek üzere devam ettikleri okul türü bilgisine yer verilmemiştir. Ancak bu hususta belirtilmesi gereken ortaokul kısmındaki öğrencilerin farklı devlet okullarına veya özel eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerden oluştuğudur. Lise düzeyindeki öğrencilerin ikisi dışında tümünün fen lisesi türündeki devlet okullarına devam ettiği; bu iki lise öğrencisinin ise birinin nitelikli kabul edilen bir devlet okuluna diğerinin de özel bir eğitim kuruma devam ettiği belirtilmelidir.

Tablo 2. 1. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Sıra No	Kod Adı	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet
1	Buse	6	Kız
2	Hakan	6	Erkek
3	Başak	7	Kız
4	Defne	7	Kız
5	Halis	7	Erkek
6	Eyüphan	7	Erkek
7	Ömer	7	Erkek
8	Rafet	7	Erkek
9	Serra	7	Kız
10	Toprak	7	Erkek
11	Atakan	8	Erkek
12	Utku	8	Erkek
13	Yahya	8	Erkek
14	Alper	9	Erkek
15	Furkan	9	Erkek
16	Melike	9	Kız
17	Yücel	9	Erkek
18	Doğukan	10	Erkek
19	Ege	10	Erkek
20	Hülya	10	Kız
21	Hüseyin	10	Erkek
22	Samet	10	Erkek
23	Buğra	10	Erkek
24	Aysima	11	Kız
25	Bedirhan	11	Erkek
26	Berkay	11	Erkek
27	Burak	11	Erkek
28	Çetin	11	Erkek
29	Ecem	11	Kız
30	Ecenur	11	Kız
31	Fatma	11	Kız
32	İdris	11	Erkek
33	Mesut	11	Erkek
34	Nesrin	11	Kız
35	Nilay	11	Kız
36	Sudenaz	11	Kız
37	Şeyma	11	Kız
38	Yunus Emre	11	Erkek
39	Ferit	12	Erkek
40	Feyza	12	Kız
41	Harun	12	Erkek

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özelliklerini keşfetmek üzere araştırma sürecine dahil edilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.[2] Nitekim görüşme tekniğinin olgu bilim araştırmalarının başlıca veri kaynağı olduğu belirtilmektedir. Görüşme tekniği araştırmacıya katılımcılarla esnek bir zeminde etkileşimde bulunma imkânı sunmakta ve böylece araştırmacının olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları irdeleyebilmesi açısından önünü açmaktadır (Yıldırım & Şimşek 2016, 71). Görüşme sorularının hazırlanmasında detaylı bir literatür taraması sağlanmış ve bazı kaynaklar doğrudan bazıları ise dolaylı olarak soruların oluşmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda yararlanılan kaynakların listesi şöyledir:

Çotuksöken, B. & Tepe, H. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Direk, N. (2002). *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, N. (2011). *Çocuklarla Felsefe.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, N. (2006). *Filozof Çocuk.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, N. (2009). *Bilgin Çocuk.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Direk, Z. (2018). *Çocuk ve Allah*. Ankara: Epos Yayınları.

[2] Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte sunulmuştur.

Eroğlu, Ö. (2017). *Çocuk ve Yaratıcılık*. İstanbul: Tekne Yayınları.

Labbe, B. & Dupont-Beurier, P. F. (2016). Ahlaki Olan ve Olmayan. *Çıtır Çıtır Felsefe serisi içinde*. İstanbul: Gün Işığı Kitaplığı Yayınları

Lone, J. M. (2018). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Sola Yayınları.

MEB din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitapları (4-12. sınıflar olmak üzere tüm sınıf düzeyleri).

Yapılan bu taramadan sonra geniş bir soru havuzu hazırlanarak araştırma sürecinin takipçisi üç alan uzmanının değerlendirilmesine sunulmuştur. Daha sonra uzmanlarla bir araya gelinmiş ve havuzdan etkin görülen soruların çekilmesi yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Söz konusu bu form son halini almadan önce sürecin dışındaki bir diğer alan uzmanının görüşlerine de sunulmuş ve ilgili dönütler çerçevesinde tekrar gözden geçirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son haline karar kılındıktan sonra araştırma sürecinin başlatılabilmesinin ön şartını yerine getirmek üzere araştırma izni başvurusunda bulunulmuştur.

İzin süreci kapsamında öncelikle insan deneklerin haklarını koruduğunuza dair etik izin almak üzere öğrencisi olunan Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'dan onay alınmıştır. Daha sonra Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi'deki öğrenciler üzerinde veri toplama aracının uygulanması hususunda bu kurumun bağlı bulunduğu Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'den araştırma izni alınmıştır. İzin süreçlerinin tamamlanmasının akabinde 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında veri toplanmıştır.

Görüşme sürecinin yürütülmesinde her bir katılımcıya, araştırmacının akademik kimliği ve araştırmacıya ulaşabileceği iletişim bilgileri, araştırmanın amacı, görüşmenin ortalama ne kadar sürebileceği hakkında gerekli malumat verilmiştir. Araştırmaya katılımının gönüllülük esasına dayandığı ve istediği zaman görüşmeyi sonlandırabileceği bildirilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil olması durumunda gizliliğinin korunacağının teminatı verilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğrencilere ve bunların velilerine aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Görüşme sürecini başlatmadan önce her bir katılımcıdan görüşmeyi kaydetmek üzere ses cihazını kullanabilme ve ihtiyaç halinde görüşme tutanak formu üzerinde not alabilme hususlarında izin alınmıştır. Sadece bir katılımcı görüşmenin kayıt altına alınması konusunda izin vermekle birlikte görüşme sürecinin sonunda bu durumun kendisinde kaygı oluşturduğu izlenimini vermiştir. Araştırmacı henüz 6. sınıf öğrencisi olan bu katılımcının kaygısını gidermek üzere katılımcının huzurunda görüşme kaydını silmiştir. Dolayısıyla bu katılımcı araştırma sürecine dâhil edilememiştir.

Görüşme tutanağının önceden pilot çalışmasının yapılmasının, katılımcılardan yeterli bilgi sağlanıp sağlanamayacağı konusunda yol gösterici olacağı (Creswell, 2017b: 135) dikkate alınmış ve bu doğrultuda 3 öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamadan hareketle görüşme formundaki bazı soruların anlaşılırlığının arttırılması ve soru akışının öncelik-sonralık durumu konusunda gözden geçirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Görüşme formunun bu kapsamda düzenlenmesi konusunda iki deneyimli akran uzman ile bir araya gelinmiş ve soru ifadelerinin anlaşılırlığı ile akışı üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu düzeltmelerden sonra asıl uygulamalar başlatılmıştır.

Olgu bilim araştırmalarında yaşantıların derinliğine incelenebilmesi ve açıklanabilmesi amaçlandığından araştırmacının katılımcı ile yoğun bir etkileşimde bulunması gerekmekte ve bu durum çoğunlukla görüşmelerin uzun sürmesiyle sonuçlanabilmektedir. Hatta araştırmacının bazı görüşmeleri birkaç seansta tamamlaması bile söz konusu olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek 2016: 71). Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler 30 ve 120 dakika arasında değişmekle birlikte daha çok 60 dakika etrafında toplandığı söylenebilir. Her bir katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların tümüne karşılık gelebilecek bir görüşme akışının yakalanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcıların yanıtlarının anlaşılmasını, detaylandırılmasını veya dayanaklarını irdelemek üzere —bir örnek verebilir misin, biraz daha açıklayabilir misin, niçin böyle düşünüyorsun gibi— sondaj sorulardan yararlanılmıştır.

Görüşmelerde katılımcının eklemek ya da paylaşmak istediği herhangi bir şeyin olup olmadığı ifade eden tamamlayıcı sorulardan yararlanarak araştırmanın öngöremediği konuların ortaya çıkması açısından etkili olabilmektedir (Creswell, 2017b: 131; Yıldırım & Şimşek 2016: 271). Bu bağlamda görüşme sürecini tamamlamak üzere katılımcının son olarak eklemek istediği bir şeyin olup olmadığı da katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya karşılık verdiği cevaplar, mülakat formunun yapı geçerliğine ve araştırmacının çalışma konusu hakkında doyurucu bilgiye ulaştığına referans olması açısından değerlendirilebilir. Katılımcıların "Eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusuna verdikleri yanıtlardan bazısı şunlardır:

"Çok düşünülmüş sorular. Bence yeterli. Bunların üstüne koyamam." (Mesut/11)

"Söyleyeceğim bir şey yok. Bence (görüşme) iyiydi gayet." (Hakan/6)

“Gayet yeterli sorular. Her konuda konuştuğumuzu düşünüyorum.” (Ferit/12)

“Baya konuştum ben. Galiba eklemek istediğim bir şey yok. Çünkü sorular kapsamlıydı. Zaten din de çok kapsamlı bir şey.” (Utku/8)

“Gerçekten çok şey sormuşsunuz. Bence hemen hemen her şey var.” (Nilay/11)

“Ben soruları çok beğendim.” (Buğra/10)

Öğrencilerin final sorusuna verdikleri bazı cevaplar ise katılımcıların araştırma konusunu önemsediklerini ve dolayısıyla bu görüşmeyi ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması hususlarında fırsat gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin bu yöndeki değerlendirmelerine örnek göstermek üzere 6. sınıf öğrencisi Buse’nin, “*Lütfen din dersini çok sıkıcı yapmayın. Çocukları eğlendirin. Sıkılmadan işlenilen dersler her zaman daha çok sevilen ve daha çok istenilen ders olmuştur.”* şeklindeki meramını ve son sınıf öğrencisi olması açısından din öğretimi müfredat programını değerlendirebilme potansiyeline sahip 12. sınıf öğrencisi Feyza’nın *“Müfredatı lütfen geliştirin.”* şeklindeki isteğini belirttiği final açıklamasına yer verilebilir. Nitekim katılımcıların bu ifadeleri, görüşme sürecine gösterdikleri ehemmiyeti örnekleyen açıklamalardan sadece bazısıdır.

Araştırma verilerinin toplanmasında 6 ve 12. sınıf aralığındaki her sınıf düzeyinin ve her iki cinsiyetin temsil edilebilirliği dikkate alınmış ve bu kapsamda 41 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşme kayıtları dokümana aktarılmak üzere deşifre çalışması yapılmıştır. Bu çalışma neticesinde yaklaşık 450 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Nitel bir araştırma için yaklaşık 450 sayfalık bir dokümana karşılık gelen 41 ayrı belge üzerinde çalışmanın zorlayıcılığı dikkate alınarak analiz süreci MAXQDA

2018 programı üzerinden yürütülmüştür. Her bir katılımcıya ait dokümanın tekrarlı okunması sağlandıktan sonra kodlama süreci başlatılmıştır.

Verilerin analizinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz yönteminin seçiminde ise araştırmanın amaçları, sınırlılıkları ve elde edilen verilerin niteliği belirleyici olmuştur. Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi özelinde ilgi ve ihtiyaçlarını keşfetmek üzere yoğunluklu olarak içerik analizinden faydalanılmıştır. Ancak üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik öğrenme özelliklerinin din öğretimi süreçlerine yansıyıp yansımadığını incelemek üzere ise —bu amaçla diğer branşlardaki karakteristik özellikleri temel alınmıştır— daha çok betimsel analiz kullanılmıştır. Dolayısıyla verilerin analizinde tümevarımsal ve tümdengelimsel nitel analiz yöntemlerinin işe koşulduğu söylenebilir.

İçerik analizi, hacimli bir nitel veri setinin, temel tutarlılıklarını ve anlamlarını ortaya koymak üzere, indirgenmesi ve anlamlandırılması çabası (Patton, 2014: 453) olarak açıklanabilir. Verinin kavramsallaştırılması ve ortaya çıkan kavramların olguyu tanımlayabilecek temaların etrafında şekillenmesi yoluyla analiz süreci gerçekleştirilir. Tümevarımsal bir yaklaşımın hâkim olduğu bu yöntemde veriden hareketle tema ve kategorilerin keşfedilmesini mümkün kılmak üzere veriye açık olmanın önemi vurgulanmaktadır. Bu durum ilgili literatürde açık kodlama olarak karşılık bulmaktadır (Patton, 2014: 453; Yıldırım & Şimşek, 2016: 242). Bir diğer deyişle içerik analizi elde edilen veri tanımlanmaya ve içerisinde saklı olabilecek gerçeklerin açığa çıkarılmasını sağlamak üzere benzer durumların belli kavramlar etrafında bir araya getirilmesi ve düzenlenerek okuyucuya sunulması çabasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 242).

Betimsel analiz ise *"araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçevenin oluşturulması"* (Yıldırım & Şimşek, 2016: 242) şeklinde karşılık bulmaktadır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik özelliklerinin din öğretimi özelinde irdelenmesinde bu yaklaşımdan yararlanılmıştır. Ancak analizin bu sürecinde de tamamen tümdengelimsel bir yaklaşımın hâkim olduğu söylenemez. Çünkü nitel veri yer yer tümdengelimsel olarak analiz edilmeye başlanmışsa da önceden belirlenmiş kavram ve kategoriler üzerinden gidilmesi tek başına yeterli olmamış ve elde edilen veriden bazı kavramlara ve kategorilere ulaşılması söz konusu olmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde kodlama denemesinde bulunmak üzere öncelikli olarak uzman deneyimine başvurularak ve rastgele seçilen bir veri seti üzerinde uzman ile birlikte örnek bir kodlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu örnek kodlamadan sonra araştırmacı kodlamalara devam ederek belirli temalara ulaşmıştır. Araştırmacı oluşturduğu kodların ve ulaştığı temaların; kendi arasındaki uyumunu, bunların veri setiyle uyumunu ve araştırmanın alt problemlerini açıklamadaki işlevselliğini kontrol etmek (Yıldırım & Şimşek, 2016: 259-260) üzere yaptığı analizi, biri tez danışmanı olmak üzere üç ayrı uzmanın değerlendirmesine sunmuştur. İkisi din eğitimi alanı, biri de eğitim bilimleri psikolojik hizmetler alanında bulunan bu üç uzman öncelikle bireysel olarak analizleri incelemiştir. Daha sonra araştırmacı bu üç uzmanla birlikte analiz sürecini değerlendirici toplantılar gerçekleştirmiştir.

Uzmanların araştırmacı ile yer yer ayrıştığı hususların ortaya çıkması üzerine araştırmacı tarafından tüm analizler tekrar gözden geçirilmiş ve analizde güncellemelere gidilmiştir. Bu süreç sonucunda araştırmacı üç uzmanla tekrar bir araya gelerek veri-kod-

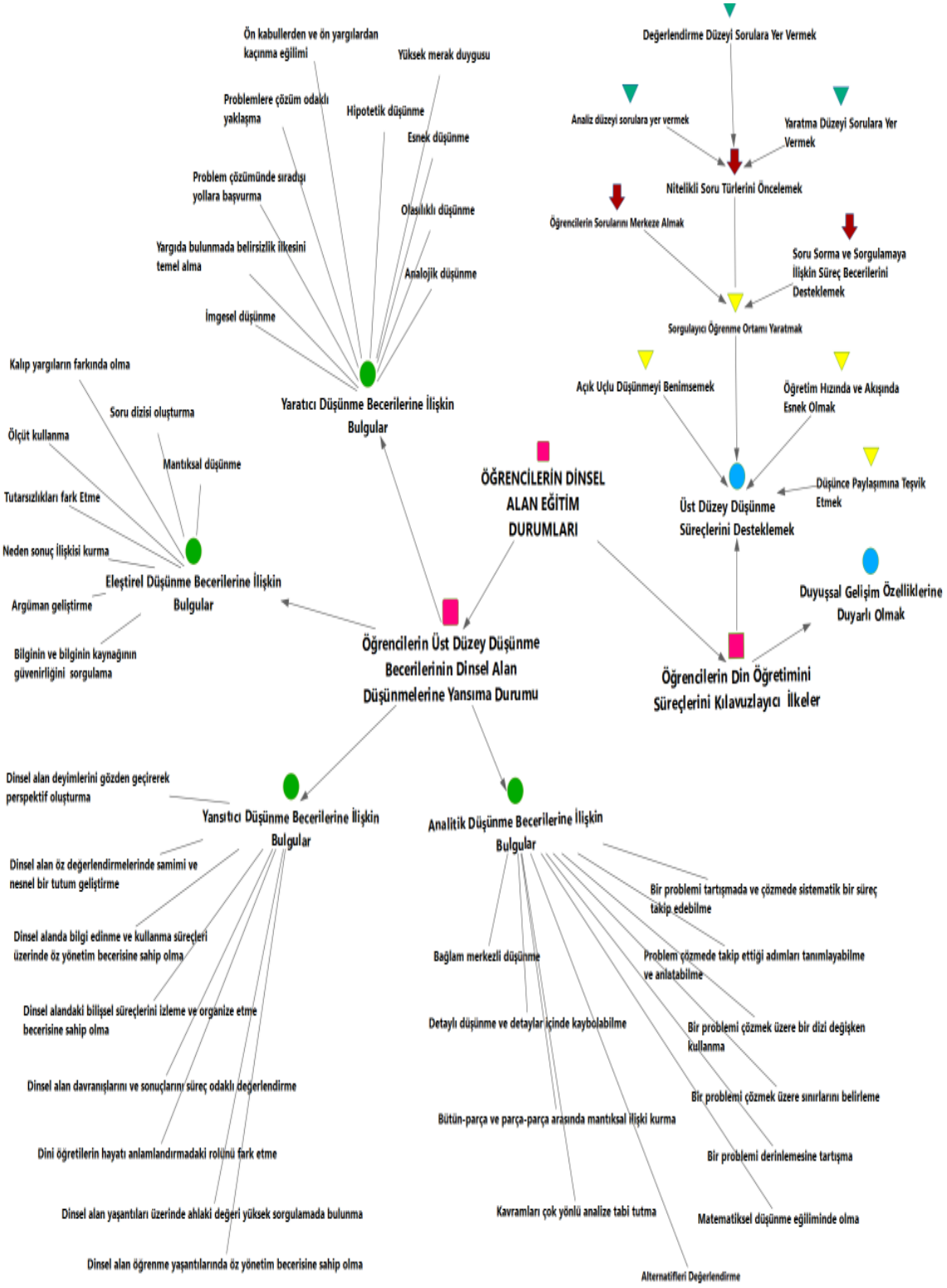
tema uyumunu ve bunların araştırmanın alt problemleriyle tutarlığını değerlendirmiştir. Bu değerlendirme toplantısıyla birlikte uzmanlar ve araştırmacı arasında uzlaşının sağlandığı anlaşılmış ve böylelikle yaklaşık sekiz ay devam eden veri analiz süreci nihayete ermiştir. Araştırmacı ve uzmanlar arasında oluşturulan kodlar ve elde edilen temalar üzerinde uzlaşıya varılmış olması analizin güvenirliğini; bunların araştırmanın alt problemleriyle tutarlılığını, üzerinde uzlaşıya varılmış olması da analizin geçerliğini desteklemesi (Bilgin, 2014: 16-17) açısından önemlidir. Ayrıca analiz sürecinde kod, kategori ve temaları belirlemede temel alınan yaklaşım, bu yönde karşılaşılan güçlükler ve güçlükleri aşmada geliştirilen stratejiler ilgili temaların altında detaylı raporlanmıştır. Nitekim analiz sürecinin kanıtları ile birlikte detaylı raporlanmasının nitel araştırmalarda bir geçerlik yöntemi olarak kabul gördüğü (Creswell, 2017b: 199) belirtilebilir. Araştırmanın raporlanması aşamasında katılımcılara ait örnek alıntı ifadelerin seçiminde; yapılan kodlamaların ve elde edilen temaların iyi temsil edilebilirliğinin yanı sıra katılımcıların sınıf düzeylerine göre cevap çeşitliliğinin ve olumlu-olumsuz görüşlerinin tutarlı bir şekilde yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde öğrenciyi veya durumu betimleyici saha notları, ihtiyaca göre yer yer araştırma raporuna yansıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada takip edilen metodolojiye ilişkin bütün detaylar bu başlıkta sıralanmamış olup bazı detaylara doğrudan ya da dolaylı olarak bulgular kısmında yer verilmesi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda görüşme sürecinde temel alınan soruların neler olduğu ve bunların hangi amaçla seçildiği, ihtiyaç halinde ortaya çıkan sondaj sorular, veri analizinde yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerin aşımında geliştirilen stratejiler, kodlamaların ve temaların temellendirilmesi, bulguların tartışılmasında izlenilen yol gibi hususlar kendi bağlamında değerlendirilmiştir. Bununla amaçlanan ise hem araştırmanın

metodolojisinin anlaşılırlığını ve etkililiğini arttırmak hem de bulgular kısmında bu tercihin yer yer bir ihtiyaca dönüştüğünü dikkate alarak araştırmanın raporlanmasında tekrarlı anlatımları minimize etmektir.

Araştırmada elde edilen kod, kategori ve temaların görselleştirilmesini sağlamak üzere MAXQDA 2018 harita çıktılarına yer verilmiştir. Ayrıca öğrecilerin açıklamalarında sıklıkla kullandığı kelimelere dikkat çekmek kelime bulutu oluşturulmuştur. MAXQDA 2018 programında kelime bulutu tablosu çıktısında aynı köke sahip kelimelerin eklerinden dolayı tekrar edildiği fark edilmiştir. Kelime bulutunda sadeleştirmeye gitmek üzere —frekansların temel alınan kelimede birleştirilmesi yoluyla—kelimelerin çekimli hallerine ayrı ayrı yer verilmemiştir. Örneğin sorguladım, sorguluyorum, sorguladığımda gibi kullanımlara ait tüm frekanslar sorgula kökü altında birleştirilmiştir. İlgili kod haritaları ve kelime bulutu aşağıda sunulmuştur:

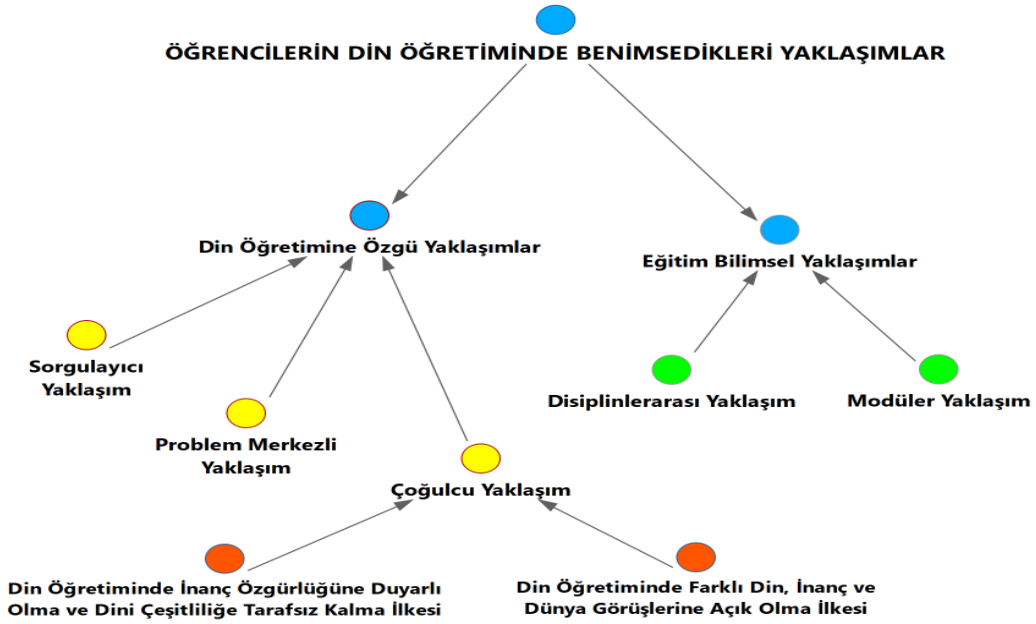
Şekil 2. 1. Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları Temasının Kod Haritası



Şekil 2. 2 Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri Temasının Kod Haritası



Şekil 2. 3 Öğrencilerin Din Öğretiminde Önceledikleri Yaklaşımlar Temasının Kod Haritası



Şekil 2. 4. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Davranışlarına İlişkin Nitel Verilerin Analizi Kelime Bulutu


din
neden
Tanrı
soru
sor
ama
sebep
bilgi
niçin
nasıl
çünkü
evren
düşün
düşünce
dua
Kur'an
insan
ahiret
merak
ders
akıl
Müslüman
tartışma
metafizik
felsefe
mesela
araştır
sorgula
müfredat
yaratıcı
öğren
inanç
Allah
Islam
fizik
bilim
bilinç
anlam
anlat
evrim
kültürel
argüman
ispat
ahlak
hoşgörü
empati
karmaşık
kişisel
kültürü
farklı
deney
sonsuzluk
inanmak
istemek
dinlerde
Tevrat
ayet
hangi
bilgi
Tanrı
yaratılış
hakikat
kutsal
cevap
mantık
incil
kaynağı
varlık
değişir
çalış
Hristiyan
sorgulamak
sorgulayan
sorgulayıcı
sorgulayıcılık
sorgulayıcılığı
sorgulayıcılığın
sorgulayıcılığını
sorgulayıcılığınızı
sorgulayıcılığınızın
sorgulayıcılığınızın
sorgulayıcılığınızın

BÖLÜM 3

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sorularından ve çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalarından hareketle oluşturulan temalara, kategorilere ve kodlara yer verilmiştir. Bu kapsamda "*Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları", "Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri"* ve *"Öğrencilerin Din Öğretiminde Benimsedikleri Yaklaşımlar*" şeklindeki temalar/ana başlıklar çerçevesinde üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme davranışları tartışılmıştır.

3.1. Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları

Eğitim durumu hakkında kısaca program geliştirmenin süreç boyutuna karşılık geldiği ve öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının bu aşamada düzenlendiği söylenebilir. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde ise bazı ölçütlerin dikkate alındığı ve bu ölçütlerden asıl vurgunun öğrenci unsuruna yapıldığı görülmektedir. Nitekim öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenme özelliklerinin tanınmasıyla yakından ilişkili olduğu bu bağlamda dikkat çekilen açıklamalardan biridir. Ancak öğretim sürecinin yürütülmesinde ve dolayısıyla öğrenci üzerindeki rolünden dolayı öğretmen unsurunun da öğrenme-öğretme yaşantılarının düzenlenmesinin önemli bir paydaşı olarak kabul gördüğü belirtilmelidir. Dolayısıyla öğretim süreçlerinin iki önemli bileşenini dikkate almak üzere öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesine

ilişkin değerlendirmelerin iki yönlü ele alınması kaçınılmazdır (Demirel, 2011: 151-166; Şimşek, 2017a: 161; Görgen, 2017: 12-13).

Öğrenci unsuru açısından programda yer alacak etkinliklerin iyi saptanabilmesi, öğrencinin öğretim sürecindeki giriş özelliklerinin bilinmesiyle yakın ilişkilidir (Demirel, 2011: 151). Nitekim öğrencinin kendisini gerçekleştirme olanağı bulması; öğrenme süreçlerindeki tipik öğrenme davranışları tespit edildiği ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alındığı ölçüde mümkündür (Varış, 1976: 96).

Babadoğan (2000), bireylerin nasıl öğrendiğinin anlaşılmasında ve kendilerine nasıl bir öğretim tasarımının uygulanması gerektiğinin belirlenmesinde, öğrenme biçimlerinin bilinmesinin etkili olduğuna dikkat çekmiştir (Ateş & Altun, 2008: 130; Özyaprak, 2017: 173). Açıklamak gerekirse Şimşek'in (2017b: 95) öğrenme biçimini, "*bireyin kendisini çevreleyen uyarıcıları; algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki karakteristik yaklaşımı"* olarak tanımladığı görülmektedir. Ayrıca Şimşek, öğrenme biçiminin; bireysel farklılıkların temelini oluşturduğuna, kolayca değişiminin söz konusu olmadığına ve öğretim sürecine yansımalarının kaçınılmaz olduğuna da ilgili literatürden hareketle dikkat çekmiştir. Dahası öğrenme biçiminin, öz itibariyle bilişsel biçim kavramıyla yakın ilişkili olduğunu ve bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılageldiğini de belirtmiştir (s. 96-98).

Araştırmanın üstün zekâlı öğrenciler özelinde olduğu dikkate alındığında bu öğrencilerin genel popülasyonun yanı sıra kendi aralarında da ilgi ve ihtiyaçlarının çeşitlilik içerdiği ve dolayısıyla öğrenme özellikleri bakımından da genelleyici sonuçlara ulaşmanın güç olduğu gerçeğiyle karşılaşılmaktadır. Fakat üstün zekâlı öğrencilerin; karmaşık fikirleri kavrama düzeylerinin, ilgi ve merak alanlarının, öğrenme hızlarının ve

kavram kullanımlarının yaşıtlarına göre daha gelişkin olduğu hususunda ilgili literatürde genel bir kabulün olduğu söylenebilir. Öğrencilerde görülen bu gelişkin özelliklerin, daha çok sahip oldukları üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilerek açıklandığı görülmektedir (Kohan-Mass, 2016: 187, Emir & Yaman, 2017: 5; Kurnaz, 2018: 274). Bu durum araştırmanın odağında yer alan öğrencilerin din öğretimindeki süreç özelliklerinin keşfedilmesinde düşünme becerilerinin incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde asıl vurgunun bilişsel alandaki öğrenme özelliklerine yapıldığının (Demirel, 2011: 151) da bu kapsamda hatırlanması, araştırmanın bu başlığı altında öğrencilerin düşünme becerilerinin merkeze alınmasının temellendirilmesine de katkı sağlamıştır.

Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin eğitim durumlarının belirlenmesinde düşünme becerilerinin merkeze alınmasının bir diğer gerekçesi de özellikle son dönemlerde öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde bütün öğrenciler için bu hususun önemsenmesidir. Bu bağlamda öğretim sürecinde düzenlenecek öğrenme yaşantılarının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri başta olmak üzere düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak, genel olarak ilgilerini çekebilecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir nitelikte olmasının tüm öğrenciler için önemli görüldüğü söylenebilir (Demirel, 2011: 151). Hatta genel olarak öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasının ve bu yöndeki potansiyellerinin geliştirilmesinin öğretim programlarının temel hedefi haline geldiği de bu doğrultuda belirtilebilir (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018: 3; Kurnaz, 2018: 273).

Günümüzde önemli bir güç haline gelen bilgi, gittikçe daha da karmaşıklaşmakta ve derinleşmektedir. Bu durum hızla gelişen dünyamızda bilginin anlaşılması ve

kullanılmasının yanı sıra üretilmesine ve sentezlenmesine duyulan ihtiyacı daha da belirginleştirmiştir. Bilginin dönüşümünü gerçekleştirmenin bir güç kazandırdığı çağımızda bilgiyi anlamanın ve kullanmanın da ötesinde dönüştürmeye imkân tanıması açısından üst düzey düşünme becerilerinin önemi anlaşılmış, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması öğretim programlarının önemli bir hedefi haline gelmiştir (Lo & Feng, 2020: 197; Kurnaz, 2018: 276).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, tüm öğretim programlarının temel hedefi olsa da üstün zekâlı öğrencilere yönelik program geliştirme süreçlerinde bu durumun daha çok merkezî bir rolde konumlandırıldığı söylenebilir. Bu kapsamda üzerinde durulan husus, üstün zekâlı öğrencilerin düşünme becerilerinin akranlarına kıyasla daha gelişkin olduğu, dolayısıyla bu üst düzey düşünme becerilerin öğretimine çok daha hazır bulunduklarıdır. Ayrıca ilgili literatürde, üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları bu becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine fırsat veren öğrenme yaşantılarının kendileri için bir ihtiyaç olduğuna ve bu yönde müfredat farklılaşmasına gidilmesinin bu öğrenciler için elzem olduğuna da dikkat çekilmektedir (Dover, 1983: 1; Sak, 2009: 81; Taber & Corrie, 2017: 105; Knox, 2017: 44; Kurnaz, 2018).

Üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatür bu bağlamda incelendiğinde, öğretim programlarında bu öğrencilere yönelik farklılaştırma unsurlarından daha çok eğitim durumlarının, bir diğer deyişle programın süreç boyutunun vurgulandığı belirtilmelidir (Maker, 1986: 154; Sak, 2009: 81). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerine yönelik çalışmalarıyla öne çıkan Maker (1986), bu öğrenciler için müfredat farklılaştırmada temel ilkenin öğretimin süreç boyutunun olduğunu belirtmiş, bu öğenin üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine göre formüle edilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Maker,

bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilere yönelik sosyal, fen, matematik veya diğer disiplinlerde gerçekleştirilen öğretimde çoğunlukla, bu öğrencilerin ne kadar öğrendikleriyle ya da ne düşündükleriyle ilgilenildiğini ancak özellikle nasıl düşündükleri hususunda bir ihmalin olduğunu ileri sürmüştür.

Maker'e (1986) göre üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerileri, öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde göz ardı edilmektedir ve dolayısıyla bu öğrenciler söz konusu becerilerini kullanmak ve geliştirmek üzere ihtiyaç duydukları ortamları yakalayamamaktadır. Bu öğrencilerin eğitim programlarında üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamak üzere salt düşünme oyunlarına, mantık egzersizlerine yer verilmesiyle yetinilmesini eleştiren Maker, yaratıcılıklarının desteklenmesinde üst düzey düşünme becerilerinin bilgi tabanı (önemli fikir ve bilgilerin öğretimiyle birleştirilmesi) üzerinde geliştirilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Maker bu doğrultuda yaratıcı davranışın bilgi, hayal gücü ve değerlendirmenin bir ürünü olduğunu ve sofistike yaratıcı ürünlerin ancak alan bilgisi yüksek kişilerde görülebileceğini hatırlatmıştır. Dahası üstün zekâlı öğrencilere yönelik öğretim süreçlerinin düzenlenmesinin ön şartının, öğrencilerin öğretim süreçlerinde nasıl düşündüklerinin keşfedilmesi olduğunu vurgulamıştır (s. 151-154).

Maker'in (1986) açıklamalarından hareketle, üstün zekâlı öğrencilerin öğretim süreçlerinde bilgi elde etmelerinden ziyade bilginin kullanımına imkân veren üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Bu hususta ilk yapılması gerekenin ise ne düşündüklerinden ziyade nasıl düşündüklerinin keşfedilmesi olduğu söylenebilir. Nitekim ilgili literatürde de üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini kullanma ihtiyacında

oldukları vurgulanmaktadır (Washington & Andersen 2016: 71; Özyaprak, 2017: 172). Dahası bu öğrencilerin, yönelecekleri alanın uzmanları ve profesyonelleri olma potansiyeline sahip oldukları ve öğretim süreçlerinde bunun dikkate alınmasının önemi de bu kapsamda vurgulanan bir diğer husustur. Olası bu rollere ulaşabilmelerinin, süreç becerilerinin tanındığı ve aktif kullanımına fırsat verildiği ölçüde mümkün olduğuna dikkat çekilmektedir. Öte yandan genel eğitim sisteminde bu becerilerini kullanma fırsatı yakalayamayan üstün zekâlı öğrencilerin; öğrenmeden soğuma, potansiyellerini geliştirememe, insanlığa yapması beklenilen katkıyı gerçekleştirememe ve okul hayatından uzaklaşma eğiliminde bulunabildikleri de bu yönde belirtilenler arasındadır (Özyaprak, 2017: 172).

Özetle, eğitim durumları programın süreç boyutudur ve hedefleri gerçekleştirmek üzere muhtevanın nasıl öğretileceği/öğrenileceği sorusunun cevabının verildiği program öğesidir (Görgen, 2017: 12). Çalışmanın bu başlığı altında din öğretimi hedeflerine dönük olarak belirlenmiş bir içeriğin üstün zekâlı öğrencilere etkin bir şekilde nasıl öğretilebileceğinin cevabı aranmıştır. Din öğretiminin daha çok süreç boyutuna işaret eden bu kısımda öğrencilerin öğretim sürecindeki ilgilerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almak üzere din öğretiminde temel alınabilecek bazı ilkelere ulaşılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerini kılavuzlayıcı bu ilkelerin gerçekleşmesinin ve nitelik kazanmasının öğretmenin duruma duyarlılığı ve yeterlilikleri ölçüsünde mümkün olabileceği de bir gerçekliktir. Dolayısıyla öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan bu ilkelerin, öğrenci-öğretmen ilişkisi zemininde tartışılması tercih edilerek öğretim sürecinin kılavuzlanmasında öğretmenin rolü de belirginleştirilmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerini kılavuzlayıcı ilkelere yer verilmeden önce, süreç özelliklerinin tanınmasında belirleyici rolünden dolayı düşünme becerileri keşfedilmeye çalışılmıştır. Yukarıda yer alan ilgili literatürden hareketle bu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları, bu özelliklerinin öğretim süreçlerinde bazı ihtiyaçlara kapı araladığı ve desteklenmelerinde bu ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin söz konusu karakteristik özelliklerinin ve ihtiyaçlarının din öğretimi kapsamında da dikkate alınmasının gereği ve önemi üzerinde düşünülmesine zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin din öğretimi süreçlerinde de karşılık bulup bulmadığı ve olası durumda din öğretiminin görev ve sorumlulukları tartışılmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Dinsel Alan Düşünmelerine Yansıması Durumu

Üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili alan yazın tarandığında bu öğrencilerin bilişsel süreçlerini yönetme ve kontrol etme açısından biliş üstü kabul edilen (Değirmenci, 2018: 52) üst düzey düşünme becerileriyle karakterize edildikleri görülmektedir (Maker, 1986: 154; Lo ve Feng, 2020). Ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları bu özelliklerinin öğrenme-öğretme sürecindeki ihtiyaçlarında belirleyici olduğu ve dolayısıyla kendilerine yönelik öğretim programı geliştirme çalışmalarında özellikle süreç boyutunda farklılaştırılmaya gidilmesinin önemine ilişkin vurgularla karşılaşılmıştır (Maker, 1986: 154; Sak, 2009: 81).

İlgili literatürde üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile karakterize edilmiş olmaları ve bu özelliklerinin öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde

dikkate alınmasının önemi konusunda bir vurguyla karşılaşılmış olması, bu özelliklerinin ve ihtiyaçlarının her disiplin özelinde düşünülmesi gereken bir durum olduğunu açığa çıkarmıştır. Çünkü öğrencilerin öğretim süreçlerinde genel olarak sahip oldukları düşünme becerilerinden hangilerini nasıl ve düzeyde işe koştukları disiplinlere göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda atılması gereken öncelikli adım, üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip oldukları yönündeki genel kabulün disiplinlere özgü çalışmalarla incelenmesidir. Diğer bir deyişle, üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme özelliklerinin öğretim süreçlerine yansıyıp yansımadığı veya nasıl yansıdığı her bir disiplin kapsamında ayrı ayrı değerlendirilmelidir (Özyaprak, 2017: 195; Yeşilyurt, 2020: 3882). Buna göre üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini her disiplinde olduğu gibi din öğretimi ortamlarına da transfer etme durumlarının nasıl olduğu, araştırmada tartışılması gereken öncelikli hususlar arasında değerlendirilmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini, din öğretimi süreçlerine yansıtıp yansıtmadıklarını ortaya koyan ve bu doğrultudaki ihtiyaçlarına dikkat çeken herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu kapsamdaki öncelikli hedefi, üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alanda nasıl düşündükleri konusunda bir kanaatin oluşmasını sağlamaktır. Araştırmanın bu kapsamdaki bir diğer hedefi, bu öğrencilerin dinsel alan düşünme becerilerini keşfetmenin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini dikkate alacak bir din öğretiminin önemi, imkânı ve nasıllığı üzerinde durmaktır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde söz konusu amaçlar doğrultusunda dinsel alanda (İslam dini özelinde) düşünmeye imkân veren ve yaygın olarak kullanılan bazı

kavramlar/ifadelerden yararlanılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin "Olmayacak duaya âmin denmez." ve "Mahşerde görüşürüz." ifadeleri üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere bu ifadeleri duyup duymadıkları, kullanıp kullanmadıkları, bu ifadelerden ne anladıkları, bu yargılar hakkında ne düşündükleri gibi soru dizileri yöneltilmiştir.

Öğrencilerin düşünme becerilerini keşfetmek üzere bu sorulara ilişkin yaptıkları açıklamalarla yetinilmemiştir. Öğrencilerin bu çerçevede değerlendirilmeye uygun olmak üzere görüşmenin diğer sorularına verdikleri açıklamaları da değerlendirilmiştir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini yansıtan ifadelerin seçiminde araştırmanın diğer başlıklarında değerlendirilen verinin tekrarlı kullanımından kaçınılmaya özen gösterilmiştir.[3] Ayrıca araştırmanın raporlanmasında çalışmanın sınırları göz önünde bulundurmak üzere öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olduklarını gösteren açıklamalarından temsil gücü yüksek örneklere yer verilmesiyle yetinilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini, dinsel alandaki öğrenme davranışlarına da yoğun olarak yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak sahip oldukları yaratıcı, problem çözme, analitik, eleştirel, yansıtıcı ve metabilişsel düşünme becerilerinin (Lo & Feng, 2020: 199; Brookhart, 2021; Dover, 1983; Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018;

[3] Bu kapsamda özellikle "Nitelikli Soru Türlerini Öncelemek" alt başlığında olmak üzere "Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Süreçlerini Kılavuzlayıcı İlkeler" başlığı kapsamında da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olduklarını gösteren açıklamalarına sıklıkla rastlamak mümkündür.

Dilekli, 2017; Piske et al., 2016; Knox, 2017; Kaplan vd., 2017; Taber & Corrie, 2017) izdüşümlerine dinsel alandaki açıklamalarında da sıklıkla rastlanıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin dinsel alan açıklamalarında eleştirel, analitik, yaratıcı, problem merkezli, yansıtıcı ve metabilişsel düşünme becerilerinin izleri ayrı ayrı sürdürülebilir olmakla birlikte çalışmanın analiz sürecinde bu becerilerin kendi aralarında gruplandırılması tercih edilmiştir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde yaratıcı düşünme becerisinde, problem merkezli düşünme becerisine (Piske et al., 2016; Knox, 2017; Nuhoğlu & Akgül, 2019); yansıtıcı düşünme becerisinde ise bilişüstü (metabilişsel) düşünme becerisine (Ersözlü & Arslan, 2009; Eğmir, 2019: 195) sıklıkla vurgularda bulunulduğu fark edilmiştir. Söz konusu iki grup düşünme becerileri arasındaki girift ilişki, çalışmanın hacimsel olarak sınırlılıklarının da dikkate alınmasına imkân tanımıştır. Dolayısıyla öğrencilerin problem merkezli düşünme biçimine işaret ettiği açıklamaları yaratıcı düşünme becerisi başta olmak üzere diğer düşünme becerileri kapsamında; metabilişsel (bilişüstü) düşünme becerilerine işaret ettiği açıklamaları da yansıtıcı düşünme becerisi kapsamında değerlendirilmiştir.

Verilerin analiziyle ilgili belirtilmesi gereken bir diğer husus, öğrencilerin ilgili açıklamalarının birden çok düşünme biçimine işaret etmesi bakımından sınıflandırılmasında yaşanılan güçlüktür. Bu durumun nedeni ise düşünme becerilerinin çok çeşitli boyutlara ve özelliklere sahip olmaları, birbiriyle girift bir ilişki içerisinde olmaları ve birbirinin tamamlayıcısı rolünde olmalarıdır. Ayrıca üst düzey düşünme becerilerinin ortak bileşenlere sahip olabildikleri de bu bağlamda hatırlatılmalıdır. Hatta analitik, eleştirel, yaratıcı vb. düşünme becerilerinin birbiri yerine kullanılacak kadar karıştırıldığı da söylenebilir. Ancak her bir düşünme biçiminin ayrıştıkları durumlara ve

kendine özgü süreç ve tekniklere sahip olmaları, öğrencilerin açıklamalarını düşünme biçimleri türlerine göre değerlendirmeyi mümkün kılmıştır (Güneş, 2012: 131; Değirmenci, 2018: 52-53; Gül, 2018: 131; Çelik vd., 2015: 397).

3.1.1.1. Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle karakterize edildiği alan yazın tarandığında bu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve buna bağlı olarak problem çözme becerilerinin gelişkinliği bilgisiyle karşılaşılmaktadır (Kim et al., 2013; Washington & Andersen, 2016; Nuhoğlu & Akgül, 2019; Lo & Feng, 2020). Nitekim çalışma grubundaki öğrenciler de görüşme akışı içerisinde kendilerine yöneltilen sorulara sıra dışı bir yaklaşımla karşılık vermeleriyle bu kapsamda dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin açıklamalarının satır aralarında dinsel alandaki konuları alışılmışın dışında irdelediklerini ve dinsel alanda sınır tanımaz bir hayal gücüne sahip olduklarını gösteren motiflerin yoğunlukta olduğu bilhassa belirtilmelidir. Konuyu örneklemek üzere 7. sınıf öğrencisi Eyüphan'dan bir pasaja yer verilebilir. Eyüphan'ın dinsel alanda merak ettiği konulara ilişkin açıklamasında sahip olduğu *geniş bir hayal gücünü ve bunun ortaya çıkardığı yaratıcı ürününü* gösteren akış şöyledir:

> "Kabir hayatını merak ediyorum. İşte öldükten sonra ne oluyor, nereye gidiyoruz gibisinden ya da mezardayken ne oluyor? Berzah hayatıyla ilgili bir şeyler. *Berzah deyince aklıma nedense hep şey geliyor: Okyanusun ortasında perde hayal ediyorum hiç kimse geçemiyor sadece ruhlar geçebiliyor* falan. Bunu hep düşünürüm. Onun dışında cennet ile ilgili de hep şey düşünüyorum. Hani ilk mahşerde falan toplanılıyor ya! Mahşer de neye benzer falan gibisinden düşünüyorum. Merak ediyorum *yani acaba neye benziyor* diye." (Eyüphan/7)

Eyüphan'ın bu açıklamasında yaratıcı düşünme becerisinde öne çıkan tekniklerden imgesel düşünme tekniğine başvurduğu görülmektedir. Zira yaratıcı fikirlerin üretilmesinde problem bulma, problem çözme, *imgesel düşünme*, çağrışımsal

düşünme ve analojik düşünme gibi bazı tekniklerin aracı rolüne dikkat çekilmesi, Eyüphan'ın yaratıcı düşünme özelliklerini sergilediğini anlaşılır kılmak açısından önemlidir (Washington & Andersen, 2016: 72; Özyaprak, 2016: 69-73, Yeşilyurt, 2020: 3882; Ünveren, 2020: 380). Eyüphan ile aynı yaş grubunda bulunması, aynı şekilde bir merak alanına sahip olması ve bu merakını anlamlandırmak üzere imgesel düşünme tekniğini kullanması açısından 7. sınıf öğrencisi Halis'in de bir açıklamasına yer verilebilir. Zira benzer örneklerin verilmesi keşfedilen durumların desteklenmesine katkı sağlayacaktır. Halis'in ilgili açıklamasında ölüm ötesi hakkındaki merakını gidermek için imgesel bir teknikle ölüm ötesini zihninde canlandırdığı ve dahası bu yönde *analojik bir teknikle desteklenen bir açıklamaya ihtiyaç duyduğu* açığa çıkmaktadır. Halis'in söz konusu duruma referans gösterilecek ifadesi şöyledir:

> Halis/7: —"Mesela Kuran-ı Kerim'de betimlediği şeylerin gerçekte nasıl göründüğünü merak ediyorum. Mesela melekler, cennet, cehennem, ahiret, mahşer yeri betimleniyor ya gerçekte onların nasıl göründüğünü merak ediyorum."
>
> Araştırmacı: —"Melekler ile ilgili neyi merak ediyorsun?"
>
> Halis/7: —"Mesela onlar gibi olmak nasıl hissettirir onu merak ediyorum."
>
> Araştırmacı: —"Peki, ahiret ile ilgili neyi merak ediyorsun?"
>
> Halis/7: —"Aslında bir sürü şeyi merak ediyorum derste bize anlattılar sırasıyla nasıl olacağını. Ben de böyle kendimi şey yapmaya çalışıyorum. Böyle ölmüş gibi düşünüyorum oradaki olayları gerçekleşiyormuş gibi düşünüyorum. Ama çok fazla şey eksik kalıyor arada çok fazla boşluklar oluyor. Ben bir kere araştırmıştım bunları. Sonra hocanın bizi anlatmadığı bazı şeylerin olduğunu fark ettim. Mesela onları derste anlatsa daha iyi olur. Ahiret ile ilgili merak etmemin sebebi daha önce hiç öyle bir şey görmemiş olmam. Bunun için de acaba nasıl olabilir diye aklımda canlandırıyorum."

Halis'in imgeleyici bir teknikle ölümü deneyimlediğini anlattığı açıklamasında dikkat çekilmesi gereken husus, *daha önceki öğrenmelerinin bu imgelemi gerçekleştirmeye yetersiz kalmasıdır*. Halis'in yaratıcı düşünmenin temel bileşenlerinden

olan *imgelem ve analoji* yoluyla düşünmenin yanı sıra *dengeleme tekniğine* de başvurması, dersteki öğrenmelerinin kendisi için yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Çünkü yaratıcı problem çözme becerisinde bir konunun özümsenerek anlaşılabilmesi, problemin tüm alt yapılarının koordinesini gerektirmektedir. Bu kapsamda bir çatışma, boşluk, çelişki veya tedirginliğin yaşanması söz konusu yapıların birbiriyle uyumunu bozabilmekte ve böylece süreci kesintiye uğratabilmektedir (Cohen, 1986).

Yukarıda Halis'in açıklamalarıyla örneklendiği gibi çalışmanın odağında yer alan bu öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi dinsel alanda da özümseyici öğrenme davranışlarında bulundukları, bu durumun derinlemesine öğrenme ihtiyaçlarını belirginleştirebildiği söylenebilir. Ancak dinsel alan öğrenmelerinde kendilerine sunulacak detayların bir bütünlük ve tutarlılık içerisinde olmasının göz ardı edilmemesi gerektiği de öğrencilerin açıklamalarından referansla belirtilmelidr.

Eyüphan ve Halis ile benzer bir merak alanına sahip olması ve merakını anlamlandırmak üzere *analojik düşünme* tekniğini kullanması açısından 8. sınıf öğrencisi Yahya'nın da bu yöndeki açıklamasına da yer verilebilir. Yahya'nın ilgili açıklamasında küçüklükten beri ahiret hayatını merak ettiği ve analojik düşünme tekniğine başvurarak bu merakını gidermeye çalıştığı açığa çıkmıştır. Bu durum yaratıcılığın temel özellikleri olarak görülen ve üstün zekâlı öğrencilerin düşünme süreçlerinin bir parçası olarak değerlendirilen yüksek merak duygusunun, gelişkin hayal gücü kapasitesinğn ve analojik düşünme becerisinin (Dover, 1983: 9; Washington & Andersen, 2016: 72; Yeşilyurt, 2020: 3882) henüz küçük yaşlarından itibaren Yahya'nın dinsel alan düşünmelerinde belirginleştiğini ortaya çıkarmıştır. Yahya'nın dinsel alanda yaratıcı düşünme eğilimini gösteren açıklaması şöyledir.

Yahya/8: —"Ya mesela ben daha çok ahirette ne olacak veya cennet iyi mi veya cehennem karanlığı ile ilgili hani oralarda ne olacak nasıl bir yere benziyor daha çok ben bu dünyadaki yaşantımızdansa ben diğer dünyayı daha çok merak ediyorum."

Araştırmacı: —"Merakını biraz açabilir misin?"

Yahya/8: —"Küçüklüğümden beri bu soruyu tam şey yapamadım. Cennet yani nasıl gözüküyordur mesela şu an *dünyamız gibi mi gözüküyordur yoksa izlediğimiz filmlerdeki gibi mi gözüküyor*? Bunu çok merak ediyorum veya o mahşer yeri nasıl olacak veya orada nasıl bir yer yaşayacağız, nasıl bir olaylar geçecek? Yani bu geçen senelerden ahiret konusunu işlerken falan hep aklıma takıldı."

Hayal gücünün sınırsızlığı ve daha da önemlisi bu özelliğinin farkında olması açısından dikkatleri çekecek bir diğer öğrenciye yer vermek gerekirse henüz 7. sınıf Halis'ten bahsetmek kaçınılmazdır. Halis'in görüşme akışı içerisinde "Olmayacak duaya âmin demek/denmez" konusundaki görüşlerine başvurulduğunda sıra dışı ve akıcı açıklamalarıyla karşılaşılmıştır. Zira yaratıcı düşünen bireylerin temel özelliklerinden biri de karşılaştıkları problemlere ilişkin birbirini takip eden akıcı makul öneriler geliştirmeleridir (Korkmaz, 2018: 220; Yeşilyurt, 2020: 3882). Halis'in oldukça *sıra dışı ve akıcı* açıklamalarla dinsel alandaki sorunsallara çözümler geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca Halis, bu ilginç açıklamalarda bulunurken oldukça olağan bir tutum sergilemesiyle de dikkat çekmiştir. Halis'in bu kapsamdaki ifadeleri şunlardır:

Halis/7: —"Bence insan istediği şeye âmin diyebilir yani bu Allah'la insanın arasında bir şey... İnsan hayalindeki şey nasılsa onu isteyebilir. *Gökten köfte yağsın desin ve buna âmin desin ne olacak*."

Araştırmacı: —"Sence bu mantıklı olur mu?"

Halis/7: —"Tamam ama mantıklı olmasına gerek yok ki... En azından insan için bir umuttur ya da insan ile *Allah arasında bir bağ kurulmuş olur ve bu bağı güncel tutmuş olursun*. Yani insan mesela çok hayalperest birisi ise sürekli o hayallerinin gerçekleşmesini istiyor ise sürekli dua eder ama gerçekleşmese bile en azından Allah'ın varlığını unutmaz."

Araştırmacı: —"Peki, o kişi hayal kırıklığına uğramaz mı? Allah benim hiçbir dediğimi yapmıyor diye?"

Halis/7: —"Benim gibi düşünüyor ise uğramaz. Hani bir bildiği vardır. Her işte bir hayır vardır diye düşünüyorsa sorun yaşamaz."

Araştırmacı: —"Peki, o zaman ben yazın ortası 'Allah'ım kar yağsın kar tatili olsun' şeklinde dua edebilir miyim?"

Halis/7: —"Olur." [Katılımcının söz konusu durumu onaylarken sergilediği olağan tavrının şaşırtıcı düzeyde olduğu belirtilmelidir.]

Araştırmacı: —"Yani sen buna gülmez misin?"

Halis/7: —"Bilmem [düşünüyor…] çünkü Türkiye yağmaz da başka yerlere yağar."

Araştırmacı: —"Peki, şöyle desem Allah'ım ben Güneş'i çok merak ediyorum ben Güneş'e çıkmak istiyorum desem mesela?"

Halis/7: —"Benim bir fikrim vardı da emin değilim. Çünkü hiç gerçekleşmedi. Ama bence şey olabilir. Mesela insan bir şeyi merak ediyorsa mesela Güneş'e çıkmak istiyorum diyorsa o zaman rüyasında görebilir. Allah gerçek hayatta değil de rüyasında yaşatır yani."

Halis'in sınır tanımaz bir hayal gücüyle görüşmedeki (sondaj) zorlu soruların üstesinden geldiği, problemlere ürettiği çözümlerde ciddi sıçramalarda bulunduğu ve bunları bir o kadar da makul gerekçeler üzerinden yürüttüğü ortaya çıkmıştır. Nitekim ilgili alan yazında üstün zekâlı öğrencilerde problem çözme becerisinin gelişkin olduğu, problem çözme süreçlerindeki adımların normal gruptaki akranlarına göre daha erken başladığı belirtilmektedir (Knox, 2017: 44). Ayrıca bu öğrencilerin problemleri çözme süreçlerinin doğrusal olmaktan ziyade karmaşık bir yapıda olduğu ve problemlere çözüm geliştirmedeki yaratıcılıklarının standardın çok ötesinde, anlaşılması güç bir düzeyde karmaşık ve gelişkin olduğu ifade edilmektedir (Piske et al., 2016: 2269). "Olmayacak duaya âmin denmez." yargısı hakkındaki değerlendirmeleriyle *problemlere dolaylı çözüm geliştirme durumunu* somut olarak örneklemesi açısından 10. sınıf öğrencisi Hülya'nın açıklamaları kayda değerdir. Hülya'nın ilgili açıklaması şöyledir:

"Ben dualarımızın karşılık bulduğuna inanıyorum ama benim düşündüğüm gibi bulduğuna inanmıyorum. Mesela ben bir şeyin A'dan B'ye gitmesini istiyorum ve

> bunun için dua ediyorum. Ama A'dan C'ye gidiyor ve dolaylı yoldan B'ye geliyor gibi ama ben bunu fark edemiyorum. Hem ne kaybedersin ki. Yine de dua et ne kaybedersin ki? Senden bir şey eksilmiyor sonuç olarak." (Hülya/10)

Hülya'nın *probleme çözüm odaklı yaklaşma*sı ve *çözümünde sıra dışı yollara başvurması* özelliğiyle yaratıcı düşünme özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Ancak bu durumun Hülya'ya özel olmadığı, çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun gelişkin bir yaratıcı düşünme becerisine sahip olduğu ve bu özelliklerinin problem odaklı düşünme süreçlerinde kendisini gösterdiği belirtilmelidir. Öğrencilerle "Mahşerde hesaplaşırız." ve "Olmayacak duaya âmin demek/denmez" şeklindeki kalıp yargılar üzerinde gerçekleştirilen konuşma akışında öğrencilerin bu yargıları alışılmışın dışında bir yaklaşımla değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu yargıları öncelikle bir sorunsala dönüştürerek tanımladıkları, akabinde oluşturdukları sorunsal üzerinde çok boyutlu ve detaylı düşündükleri ve sonrasında çözüm odaklı yaratıcı değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür.

Yaratıcı düşünen bireylerin karşılaştıkları bir durumun detaylarını fark edebilmede gelişkin bir yetiye sahip olmalarının düşünsel süreçlerinin temel özellikleri arasında gösterilmesi de (Yeşilyurt, 2020: 3882) araştırmanın söz konusu bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin 7. sınıf Rafet'in ahiret hayatı ile ilgili merakını ifade ettiği açıklamasında *detaylı imgelemde* bulunduğu görülmüştür. Rafet'in bu kapsamdaki açıklaması şöyledir:

> Rafet/7: —"Ahiret ile ilgili merak ettiğim bir şey var hocam. Şimdi biz ahirette herkes ile helalleşeceğiz ya hocam çok uzun bir süreç olmaz mı? Mahşerde herkes yani karşı karşıya gelecek hani hesaplaşacak ya. İşte yani o çok uzun bir süreç gibi geliyor *şu an bile 8 milyar insan var her 3 saniyede bir insan doğup her 3 saniyede bir insan ölüyor*."
>
> Araştırmacı: —"Oradaki zaman algısı biraz farklı olamaz mı?"

Rafet/7: —"Peki bizim aklımız bunu nasıl şey yapacak."

Rafet'in gelişmiş zekâ düzeyinden hareketle bulunduğu imgeleme süreçlerine akli olgunluğunun bile eşlik etmede zorlandığı ilgili açıklamasından çıkarsanabilir. Rafet gibi henüz erken yaşlarda olmasına rağmen yaratıcı düşünme becerisine sahip olmasıyla dikkat çeken bir diğer katılımcı da 6. sınıf öğrencisi Hakandır. "Mahşerde hesaplaşırız." yargısından ne anladığını ifade ettiği açıklamasında Hakan'ın da konuyu çok boyutlu ve detaylı bir yaklaşımla *hipotetik* bir zeminde irdelediği açığa çıkmıştır. Hakan'ın bu kapsamdaki açıklaması şöyledir:

> "Şöyle bir şey... İnsan kendi yaptığı kötülükler için cezalandırılacak ama iki kişinin birbiri ile karşılıklı hesaplaşması için düşünürsek ikisi de cennete giderse cennette zaten kavga edemezler, Allah buna izin vermez. Ben öyle düşünüyorum. Eğer ikisi de cehenneme giderse zaten onlara cezaları çektirecekler ve onun için de orada o fırsatları olmaz. Yani ikisi farklı giderse de zaten birbirlerini görmezler yani bireysel olarak ceza göreceğiz ahirette göreceğiz ama iki kişinin birbiriyle olan şeyi davasını bilmiyorum bana olmazmış gibi geliyor
>
> Yani bence buna izin vermezler bence cennet güzel olduğu için. Orada kargaşa çıkar ya çok büyük şeyler olur, bence olmaz izin vermezler buna. Cehennemde de olmaz
>
> Bence şöyle olacak birine haksızlık ettik. Mesela biz onun cezasını çekeceğiz ama ona bir etkisi bulunmayacak gibi geliyor bana. Olsa bile nasıl desem haksız olan cezasını çekecek mağdur olan da daha önce yaşadığı üzüntüsünden dolayı, Allah ona güzel bir şey verecekmiş gibi geliyor." (Hakan/6)

Hakan'ın mahşerde hesaplaşmanın nasıllığını açıklamak üzere *varsayımlara başvurması*, yaratıcı düşünmenin bir bileşi olan hipotetik düşünme biçimine sahip olduğuna referans gösterilebilir. Yaratıcı düşünme becerisini destekleyici zihinsel etkinliklerden biri olarak hipotetik düşünme, bireyin hayali bir konuda alternatifler/varsayımlar oluşturabilmek ve bunların olası sonuçları üzerinde konuşabilmek üzere akıl yürütmeleri (Amsel, 2011: 87) şeklinde açıklanabilir.

Duaların karşılık bulma durumunu, Tanrı'nın varlığı sorunsalına kadar götürerek problemin özüne inmesiyle ve hipotetik bir zeminde tartışmasıyla dikkat çeken 10. sınıf öğrencisi Hüseyin'in bu kapsamdaki açıklamasına değinilebilir. Hüseyin'in ilgili açıklamasında Tanrının varlığı, duanın kabulü ve konuyu daha da ileri bir noktaya taşıdığı ölüm ötesi hakkındaki görüşlerinde *hipotetik bir düşünme* biçimini sergilediği açığa çıkmıştır. Hüseyin'in sahip olduğu hipotetik düşünme biçiminin, görüşlerinde belirsizlik ilkesini benimsemesini beraberinde getirdiği de bu kapsamda keşfedilmiştir. Hüseyin'in görüşlerinde *belirsizlik ilkesini* benimsemesi, konuyu *varsayımlar üzerinden tartışması* ve açıklamalarını anlaşılır kılmak üzere *analojiye başvurması* açısından yaratıcı düşünme becerisinin birçok bileşenini yansıttığı açıklaması şöyledir:

> Hüseyin/10: —"Eğer bir yaratıcı varsa kesinlikle bir karşılık da vardır ama olmaya da bilir o zaman karşılık da olmayabilir. Nasıl desem. Şimdi evden çıkmadan önce Âyetel Kürsî okuyorum diyelim o gün bana kötü bir şey olmaması için. Ama ben günü yaşamadan bana zaten kötü bir şey olup olmayacağını bilemem. O gün zaten bir şey olmayabilir ben dua etsem de etmesem de. Ama o duayı ettikten sonra da bir şey olmuyor. Bu şimdi duanın koruyuculuğu mudur? Yoksa o gün zaten bana bir şey olmayacağı durumu için midir? Çok anlatamıyorum düşüncemi ama.
>
> E şimdi bir deney üstünden gidelim. Schrödinger'in kedisi deneyi var. Bu deneyde kapalı bir oda var. Bu odanın içinde zehirli bir gaz tüpü var. Bu tüp de mekanik bir sisteme bağlı durumda. Bu mekanik sistem o zehirli gaz tüpünü %50 ihtimalle açıyor. Yani açma ihtimali yarı yarıya. İçinde kedinin bırakıldığı bu deney odasını Schrödinger terk ediyor ve bekliyor. Beş dakika içerisinde o gaz tüpü açılacak ya da hiç açılmayacak. Ama Schrödinger odanın içerisine girmeden anlayamaz. Bu durumda kedi yaşıyor da olabilir ölmüş de olabilir. Ama bunu odaya girmeden anlayamaz. Biz de ölmeden kesin olarak anlayamayız bence."
>
> Araştırmacı: —"Bu konu sende nasıl bir eğilim oluşturuyor?"
>
> Hüseyin/10: —"Yani ben duaya inanmak istiyorum. Çünkü eğer bu yoksa gerçekten korkunç bir şey olur. O yüzden her zaman Tanrı'nın da duanın da varlığı üstüne gidiyorum."

Üstün zekâlı öğrencilerin ilgi alanlarındaki çeşitlilik, karmaşık düşünme biçimleri ve buna eşlik eden araştırma becerileri; alternatifli düşünmelerini ve bir konuya farklı ve

çoklu bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca bu öğrenciler genel olarak *tek düze düşünmek ve önyargıları kabul etmek yerine belirsizlik içeren yargılarda* bulunmayı tercih etmektedirler. Diğer bir ifadeyle belirsizlikle konuşmayı tercih etmeleri, ön yargılı durumları gözden geçirme fırsatını yakalamalarını sağlamaktadır. Nitekim yaratıcı düşünme becerisine sahip bu öğrencilerin mutlak bir gerçeğe ulaşmak yerine gerçekleri aramak için fırsat yakalamayı önemsedikleri belirtilebilir (Piske et al., 2016: 2269).

Durumun somut örneği olması açısından 10. sınıf öğrencisi Ege ile yapılan görüşmeden bir kesit sunulabilir. Ege varoluşsal sorgulamalar üzerinde konuşabileceği ve yardım alabileceği kimseyi bulamadığı dahası çevresel baskıların buna imkân tanımadığı ve dolayısıyla bireysel olarak gerçekleştirdiği bu düşünsel etkinliklerini bir süreden sonra terk etmek durumda kaldığı hususlarında bir sitemde bulunmuştur. Akabinde bu sorularının doğru cevabından ziyade bu sorulara farklı yaklaşımlarla verilecek yanıtları daha çok merak ettiğini belirtmiştir. Ege'nin *mutlak gerçeğe ulaşmak yerine gerçek üzerinde düşünmeye ve konuşmaya duyduğu ihtiyacını* açığa çıkaran kısa ancak oldukça derin açıklaması şöyledir:

> "Ben doğru düşünceyi değil de diğer insanların düşüncelerini merak ediyorum bu konuda (ölüm ötesi hakkında gerçekleştirilen sohbetten bir kesittir). Çünkü *doğru düşünceyi bilemeyeceğiz asla!* Her konuda karşı düşünceyi öğrenmek daha önemli bence. Çünkü hiçbir düşünceye tamamen doğru diyemeyiz aslında. Dolayısıyla *doğru düşüncenin peşinden gitmektense herkesin düşüncelerini almak* ve karşılaştırmak daha mantıklı." (Ege/10)

Ege'nin dinsel alanda bazı konularda *mutlak doğrunun bilenemezliği* görüşü, 10. sınıf öğrencisi Doğukan'ın açıklamasında gerekçeleriyle karşılık bulmuştur. Doğukan, dinsel alandaki "bilinemezliğin" aslında dinin amacını gerçekleştirmesine hizmet eden bir ilke olduğuna ve inancın ayırt ediciliğinin bu ilkeden hareketle mümkün olduğuna

dikkat çektiği çarpıcı bir açıklamada bulunmuştur. Doğukan'ın bu yöndeki açıklaması şöyledir:

> "Aslında *bence pek bir delil yok, daha çok inanç meselesi* gibime geliyor. Hatta *delil veya doğrudan ispat olsaydı dinin amacının dışında olacağını* düşünüyorum. Bu konuda öyle bir fikrim var. Çünkü mesele herhangi bir delil veya ispat olmadan inananları inanmayanlardan ayırmaksa, *herkesin inanacağı bir delil sunulduğu zaman ayırt ediciliği kalmaz inancın*. Yani sunulan deliller inancı ölçtüğü için herkesin inanacağı bir düzeyde olursa ayırt ediciliği kalmaz. O yüzden öyle kesin deliller olmamalı bence." (Doğukan/ 10)

Yaratıcı düşünen bireylerin herhangi bir konuda yargıda bulunurken keskin sınırlardan çok *belirsizliği tercih etme eğiliminde olma* durumuna çalışma grubundaki öğrencilerde yoğun olarak karşılaşılmıştır. Söz konusu bulguyu göstermek adına 11. sınıf öğrencilerinden Yunus Emre'ye ait bir açıklamaya yer verilebilir. Yunus Emre insanların mükemmel bir varlık olmaması gibi insanların tesis ettiği adaletin de mükemmel olamayacağını, dünya hayatında mutlak iyi ya da kötünün de bilinemeyeceğini, dolayısıyla aşkın bir varlığın adaletine duyulan ihtiyacın zorunlu olduğunu belirtmiştir. Yunus Emre'nin "Mahşerde hesaplaşırız." ifadesinden hareketle yaptığı ve söz bulguyu temsil ettiği açıklaması şöyledir:

> "Bu doğru bir şey bence. Tabii dünyada hesaplaşılacak şeyler de var ama her şey dünyada halledilmiyor. Herkes yaptığının mükâfatını bu dünyada almıyor. Bazı şeyleri öbür dünyaya bırakmak gerekiyor. Çünkü insan hiçbir şeyi mükemmel yapamıyor. Adalet bile asla mükemmelliğe sahip değil her şeyin bir zıttı var. O zıttın arasındakiler de var. İyi veya kötü yok gri de var insanlıkta insan için her şeyde. Bu yüzden *insan her zaman gri çizgide mutlak ya da mutlak kötü değil*. Gri çizgide olduğu için adalet de gri." (Yunus Emre/11)

Öğrencilerin "Olmayacak duaya âmin denmez." yargısını ön kabul içermesi açısından reddetmeleri dinsel alan düşünmelerinde yaratıcı düşünme becerisine sahip olduklarına referans gösterilebilir. Söz konusu durumu örneklendirmek üzere 7. sınıf Ömer'in açıklamaları irdelenebilir. Ömer, ön yargıları ve genel kabulleri, insanın yeniliği

keşfetmesinin ve girişimde bulunmasının önünde bir engel olarak değerlendirmesiyle bu bağlamda dikkat çekmiştir. Dahası Ömer, kişinin söz konusu engelle baş etmek üzere mutlak bir varlığın sınırsız gücüne inanmasının ve güvenmesinin, ona kendi sınırlarını zorlama fırsatı sunacağını da belirtmiştir. Ömer'in insanın sınırları zorlamasında ön kabullere takılıp kalmamasını kilit nokta gördüğü açıklaması şöyledir:

> Ömer/7: —"O duanın olmayacağını düşünmek... Bence kalıp olmuş ondan dolayı..."
>
> Araştırmacı: —"Nasıl yani?"
>
> Ömer/7: —"Yani diyelim ki Kara deliklerin içine girilmez. Ama biri bunu düşünüyor girilebilir diyor ama çoğunluğa göre girilmez. O kişi çalışıyor çabalıyor ve dua ediyor yardım alıyor destek alıyor bir şekilde başarıyor ve kara deliğin içine giriyor. Yani olay şu [hımlıyor…]. Nasıl diyeyim [hımlıyor…] *Biz kendimizi sınırlandırdığımız sürece olmayacak bir sürü şey var.* Mesela normalde eski inanışlarda dünya bir tepsi gibi düşünülmüş ve diğer tarafa gidersek düşeriz denmiş. Ama biri bu inancı kırmaya kalkmış ve dünyayı tamamen turlamış. Biz kendimizi sınırlamazsak yapılabilecek bir sürü şey var. Allah istediği sürece her şeyin olması ihtimaldir."

Ömer'in "Olmayacak duaya âmin denmez." yargısının insanı sınırlandırıcı bir *ön kabul barındırması açısından reddettiği* değerlendirmesinden sonra daha üst sınıf öğrencilerinden olan Yunus Emre'nin bu yöndeki açıklamalarına yer verilebilir. Ön kabullerin insanı sınırlandırması açısından Ömer ile hem fikir olan 11. sınıf öğrencisi Yunus Emre, bunun mutlak sınırsızlık şeklindeki anlaşılmasının da önüne geçmek üzere konuyu daha da detaylandırmıştır. Yunus Emre, insanın yaratılış itibariyle sahip olduğu imkân ve sınırlılıklarına uygun bir şekilde duada bulunmasının makul olacağını belirtmiştir. Bu yönüyle Yunus Emre'nin sahip olduğu güçlü hayal kapasitesini mantık ilkeleri doğrultusunda kullandığını belirtmek mümkündür. Ömer'in açıklamasını pekiştirmesi ve detaylandırması açısından Yunus Emre'nin okuyucuyu araştırmanın

odağında yer alan bu çocukların dinsel alandaki hayal gücünü kontrollü kullanmalarının yaş ile ilişkisi üzerinde de düşünmeye davet ettiği açıklaması şöyledir:

> Yunus Emre/11: —"Biraz önce de dediğim gibi insanların sınırlarını aşması gerektiğini düşünüyorum. Bu yüzden olmayacak bir şey aşırı imkânsız olmadığı sürece her şey imkânlıdır diye düşünüyorum. İnsanın yapabileceği şeyler çerçevesinde."
>
> Araştırmacı: —"Aşırı imkânsız ifadesini açabilir misin?"
>
> Yunus Emre/11: —"İnsanın sınırlarını aşacağı bir şekilde olması durumu. Allah'ın koyduğu sınırlara aykırı olması. Kişinin imkân sınırları içerisindeyse kişinin kapasitesini aşmayacak bir şeyse dua yapılmalı."

Yaratıcı düşünme yetisine sahip bireylerde belirgin görülen bir diğer özellik *esnek düşünme* becerisine sahip olmalarıdır. Bu yeti yaratıcı düşünen bireye eski düşünme kalıplarını terk etme ve yeniliklere açık olma noktasında katkı sağlamaktadır. Nitekim esnek düşünmenin üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin önemli bir bileşeni olduğu ve bu düşünme biçiminin zekâ seviyesi ile doğrusal bir ilişki seyrettiği ilgili literatürde belirtilmektedir (Dover, 1983: 96; Korkmaz, 2018: 223).

Bireyin karşılaştığı bir sorunun çözümünde esnek düşünebilmesi, kendisine zihnindeki kalıpları gözden geçirme, ihtiyaç halinde yıkma ve böylece özgür düşünmenin önünü açma imkanını vermektedir. Hatta zihinsel esnekliğin bir bakıma tüm üst düzey düşünme becerileri için önemli bir bileşen olduğu ve ihtiyaç olarak görüldüğü belirtilebilir. Çünkü zihinsel katılığın farklılıkları ve zenginlikleri keşfetmenin veya bir problemin çözümünde strateji değişikliğine gitmenin önünü kapatması kaçınılmazdır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin problem çözümünde repertuvarlarında kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin olduğu ve dolayısıyla uygun strateji seçme ve gerektiğinde stratejide değişikliğe gitmede esnek davranabildikleri belirtilmektedir. Dahası bireyin problem çözme becerisinin esnek düşünme becerisine göre farklılık

gösterdiğine ilişkin bulgular, üstün zekâlı öğrenciler özelinde yapılan alan araştırmalarıyla da desteklenmektedir (Dover, 1983: 9, 96, 108; Yeşilyurt, 2020: 3884).

10. sınıf öğrencilerinden Hülya'nın "Mahşerde hesaplaşırız." ifadesi hakkındaki görüşlerine başvurulduğunda *esnek bir düşünce* yapısından beslenen *ve belirsizlikle* yoğrulan bir açıklamasıyla karşılaşılmıştır. Hülya'nın dinsel alanda yaratıcı düşünmenin bileşenlerini kullandığına referans gösterilecek açıklaması şöyledir:

> "Şu an bir karşılık bulmadı ama öbür dünyada bulacak tarzı bir şey bu ifade. İnanıyorum ama dediğim gibi yine *bizim anlayacağımız düzeyde olduğunu yine düşünmüyorum.* Hani bu şey değil sonuçta *hammurabi kanunu değil, kısasa kısas değil* yani o beklentinizi karşılar mı orasını bilemeyeceğim." (Hülya/10)

Görüşme akışı içerisinde dua sorunsalı etrafındaki görüşlerinde zihinsel esnekliğe sahip olmasıyla dikkat çekmesi açısından 11. sınıf öğrencisi Burak ile de söz konusu bulgu desteklenebilir. Burak'ın ilgili açıklaması tahlil edildiğinde esnek düşünebilme yetisinin kendisine, kesin yargılarda bulunmadan kaçınma ve bir durumun gerçekleşme/gerçekleşmeme şansının zayıf bile olsa her zaman varlığını devam ettirdiğine inanma yaklaşımını kazandırdığı çıkarsanabilir. Bu yönüyle *olasılıklı düşündüğü* anlaşılan Burak'ın, mucize değerinde gördüğü varlığımızın bile zayıf olarak nitelendirdiği olası durumlardan biri olabileceğine dikkat çektiği dua temalı açıklaması şöyledir:

> Burak/11: —"...yani ben kendim yapayım gerisi Allah'a kalsın. Üstümüze düşeni yapınca olup olmayacağını bilmiyoruz ama yapmazsak olmaz. İşte oradaki ihtimal konusunda dua ederim.
>
> Araştırmacı: —"Olmayacak duaya âmin denmez ifadesi hakkında ne düşünürsün?"
>
> Burak/11: —"Evet. Neden olmasın olabilir belki. Yani neden olmayacağı belli, hani bazı şeyler kesindir diyorsun bellidir. Ama neden olmasın *küçük bir şans*

vardır ya 0,001 o neden olmasın. Sonuçta şu an benim burada bulunmam bile o küçük olasılıklardan biri değil midir?"

Burak'ın ilgili açıklamasıyla örneklendiği gibi yaratıcı düşünen bireylerin olasılıklı düşündükleri ve durumun kendilerine farklı bakış açısı geliştirme olanağını verdiği belirtilebilir (Korkmaz, 2018: 223). Yaratıcı düşünen bireylerin hayal kurabilme ve olasılıkları değerlendirebilme potansiyelleri, problemlerin çözümüne ilişkin farklı bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır (Korkmaz, 2018: 223). Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin problemlerin çözümünde farklı bakış açısı geliştirmeleri ise repertuvarlarında kullanabilecekleri çeşitli stratejilere sahip olmalarına imkân vermektedir. Dahası bu yönüyle üstün zekâlı öğrencilerin problem çözmede uygun strateji seçme ve gerektiğinde stratejide değişikliğe gitmede de esnek bir yaklaşım sergileyebildikleri bu konudaki performanslarının normal hatta parlak zekâya sahip öğrencilere göre yüksek olduğu ilgili araştırmalarda belirtilen hususlardandır (Dover, 1983: 9).

Üstün zekâlı öğrencilerin sahip olduğu yaratıcı düşünme becerilerinin temel bileşenlerinden esnek düşünme ile problemlere çözüm odaklı yaklaşma yetileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu ilgili alan yazında belirtilmektedir (Dover, 1983: 108; Piske et al., 2016: 2269). Üstün zekâlı öğrencilerin genel anlamda sahip oldukları söz konusu özelliklerinin dinsel alanda da aktif olduğunu gösteren imlere araştırma verilerinde de yoğun olarak karşılaşılmıştır. Araştırmada bu yönde öğrencilerin *dinsel alandaki problematiklere çözüm odaklı bir yaklaşım sergiledikleri ve problemleri tek düze ve tutucu yaklaşımla ele almaktan kaçındıkları* bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgunun elde edilmesindeki veriler yoğun olmakla birlikte örneklendirilmesini sağlamak üzere öğrencilerin açımlayıcı bazı ifadelerine yer verilebilir.

Bulgunun elde edilmesinde ağırlıklı payı öğrencilerin "Mahşerde hesaplaşırız." yargısına ilişkin değerlendirmeleri oluşturmuştur. Öğrencilerin söz konusu yargının düşünülenden çok ciddi anlamlar barındırdığını, bu kavramı kullanmanın insan ilişkileri üzerinde yaratacağı olumsuz etkinin farkında oldukları, dünya hayatında karşılaşılan bir sorunu, anlaşmazlığı ötelemek yerine mümkün mertebe bu dünyada halledilmesini yeğledikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin anlaşmazlıklara *çözüm odaklı bir yaklaşım* sergilediklerini örneklemesi açısından 11. sınıf öğrencisi Nesrin'in bu yöndeki açıklamasına yer verilebilir. Nesrin'in ahiret hayatını küçük meseleleri oraya bırakamayacak kadar ciddi bir yer olarak gördüğünü de yansıttığı ifadesi şöyledir:

> "Ben açıkçası mahşerde hesaplaşmaktan biraz korkuyor olabilirim. Çünkü yani bütün hesabımızı sanki dünyada bitirmeliymişiz gibi. Sanki ortada kul hakkı kalmamalıymış gibi düşünüyorum. Eğer ki çok büyük bir olay varsa ancak o zaman ahirete ertelenebilir. Yani ancak bir insan sizin hayatınızı çok fazla etkilemiştir kötü bir yönde o zaman o tarz olayların ahirete kalması gerektiğini düşünenlerdenim. *Küçük meseleler için mahşerde görüşürüz demek bana böyle çok büyük bir şeymiş gibi geliyor.*" (Nesrin /11)

Nesrin'in insani ilişkilere kılavuzluk etme niteliğindeki dinsel öğretilere tek düze yaklaşmadığı, dinsel öğretilerin/telkinlerin kendisinde olumlu bir tavır geliştirmeye katkı sağladığı da bu kapsamda belirtilebilir. Nitekim çalışma grubunun çoğunluğunda görülen bu durumu başka alıntılara da yer vererek pekiştirmek mümkündür. Henüz 7. sınıf öğrencisi olan Rafet, dinsel öğretilerin kendisine *insani ilişkilerde yapıcı ve çözüm odaklı bir yaklaşım kazandırdığına* işaret ettiği bir açıklamada bulunmuştur. Bu kapsamdaki kesit şöyledir:

> "Hocam orası çok geç bence şimdi helalleşmeleri lazım. Yani *hocam bunlar ertelenmemesi gereken şeyler*. Yani benim hiç olmadı böyle bir durumum ama hakkımı helal ederim ben. Helal olsun [tekrarlar] helal olsun. Oraya bırakmak en son seçenek olur mümkün olduğunca *şimdi halletmeye çalışırım*. Orası çok geç olabilir diye düşünüyorum." (Rafet/7)

Rafet ile aynı yaş grubunda olan 7. sınıf öğrencisi Eyüphan da sorunu ötelemek yerine bu dünyada çözmeyi tercih ettiğini gerekçeleriyle birlikte ilgili açıklamasına yansıtmıştır. Eyüphan'ın *çözüm odaklı* bir yaklaşımın kazanımlarını *hipotetik* bir zeminde tartıştığı üst düzey açıklaması şöyledir:

> Eyüphan/7: —"Mahşerde görüşürüz, ahirette hesaplaşırız yani. Özellikle anlaşma sağlanmadığı durumlarda."
>
> Araştırmacı: —"Sen bu kalıp için ne düşünüyorsun?"
>
> Eyüphan/7: —"Bence gerek yok yani. Yani *ertelemek yerine dünyada bence çözülmesi daha mantıklı geliyor bana.* Nasıl açıklayabilirim ki? Ya dünya yaşamında iken... Şimdi dünya yaşamındaki bir arkadaşım mesela kavga ettim yakın bir arkadaşım olsun hadi şimdi çok kavgalıyız bunu şimdi ahirette mi çözmek daha dünyada mı çözmek daha mantıklı. Dünyada çözersek hani arkadaşımız değişir. Belki o bize yardım eder, ben ona yardım ederim. Hani ahirette çözmekten ise dünyada çözmek hani daha güzel olur. Yani hem arkadaşlığımız bozulmamış olur hem de birbirimize yardım edebiliriz o konularda."

Yukarıda geçen örnek alıntılarda da görüldüğü gibi öğrencilerin herhangi bir anlaşmazlık durumunda konuya genel olarak çözüm odaklı yaklaştıkları, dini öğretilerden de olumlu tutum geliştirmek üzere istifade ettikleri, dini öğretilerin doğasının bunu gerektirdiğinin farkında oldukları ve din referanslı telkinlere ilişkin duyarlılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası öğrencilerin çözüm bulunamayacağı durumlarda da dini öğretilerin kendisine sunduğu sabır telkinini dikkate aldıkları da bu doğrultuda belirtilmesi gereken hususlardan biridir. Söz konusu bulguyu örneklemek üzere 11. sınıf öğrencisi Aysima'nın tutuculuğa direnç gösterdiği ve çözüm üretme noktasında ısrarlı tutumunu gösteren açıklamasında bütün olumlu yaklaşımlara rağmen netice elde edemediği durumlarda da konuyu ötelemek durumda kalınabileceği alternatifini de değerlendirdiği açığa çıkmıştır. Aysima'nın olumlu yaklaşımın bile her zaman sonuç veremeyeceği olasılığına yer verdiği açıklaması şöyledir:

> "Ben çok kin tutan bir insan değilim. Onun için biriyle bir sorunum varsa ya o anda çözerim. Ahirette görüşürüz kullanımı çok gerekli değil bence ya. Ahirette hani… Mesela şimdi ben biriyle kavga etsem bunu kullanmam. Belki 10 gün sonra öleceğim ya da 50 yıl sonra öleceğim. 50 yıl sonra öldüm diyelim. Gerçi o zaman da hissetmeyeceğimizi söylüyorlar kabirde beklerken. Ben o kişi ile uğraşmam ya söylemem yani böyle bir şey. Ağzımdan çok kaçacak bir kelime de değil, boş bulunup söyleyeceğim bir kelime de değil o yüzden kullanmam yani. Biri bana bunu dese de gerçekten böyle mi düşünüyorsun derim. Yani yıllarca bunu mu bekleyeceksin derim o yüzden. *Yani nasıl desem halledebileceğim şeyleri hallederim halledemeyeceğim şeyleri de mecburen o zamana bırakırım*." (Aysima/11)

Üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi potansiyellerinin dinsel alanda da kendisini gösterebildiği çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalardan hareketle açığa çıkmıştır. Öğrencilerin dinsel öğretileri anlamlandırmada ve kullanmada yaratıcı düşünme becerisinin önde gelen bileşenlerini işe koştukları belirtilebilir. Bu doğrultuda problem bulma, problem çözme, imgelemci, analojik, hipotetik, çözüm odaklı, esnek, dengeleyici şeklindeki düşünme tekniklerine başvurdukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin dinsel alan öğrenme ortamlarında da yaratıcı düşünme becerisine ilişkin başat özelliklerini kullanmaya ve geliştirmeye imkân tanıyan etkinliklere/eğitsel ortamlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktır.

Yaratıcı düşünme eğilimindeki bireylerin esneklik, yüksek hayal gücü, orijinallik, problemleri görebilme ve tanımlayabilme, problemin çözümüne ilişkin duyarlı olabilme, mevcut duruma yenilik kazandırabilme vb. başat özelliklerinin (Yeşilyurt, 2020: 3895) çevresel şartlara göre daha özel anlamda öğrenme ortamının bu özelliklerine duyarlılığına göre gelişebildiği ya da körebildiği belirtilmektedir. Nitekim her bir disiplin çerçevesinde bu öğrencilerin öğrenme özelliklerinin tanınması ve dikkate alınması, yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi ve olumsuz çevresel faktörlerden etkilenme riskinin minimize edilmesi açısından elzemdir (Korkmaz, 2018: 223).

Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel öğretileri anlamlandırmak ve kullanmak üzere yaratıcı düşünme becerilerini işe koştuklarının keşfedilmesi, din öğretimi disiplini özelinde bu yöndeki ihtiyaçları üzerinde düşünülmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Nitekim öğrencilerin dinsel alandaki öğretileri sıra dışı yaklaşımla anlamlandırmalarının, öğrenme ortamlarında yadırganmalarını da beraberinde getirmesi olasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin bu özelliklerine duyarlı öğrenme ortamları ihtiyaçlarının dinsel alanda daha da belirginleşebileceği ön görülebilir.

3.1.1.2. Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Üstün zekâlı öğrenciler özelinde yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile karakterize edildikleri görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilere yönelik müfredat farklılaşması çalışmalarında öğrenme yaşantılarının bu beceriyi kullanmaya ve geliştirmeye imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesinin önemine dikkat çekildiği belirtilmelidir (Johnson, 2001; Dilekli, 2017: Özyaprak, 2017: 173).

Din öğretimi süreçlerinde eleştirel düşünmenin önem ve imkânına ve dahası disiplinin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimine sunacağı katkıya dikkat çeken birçok araştırma ile karşılaşmak mümkündür (Erdoğan, 2012; Çetin, 2013; Cingöz, 2019; Öncel, 2020; Coşkun, 2013; Âşık Ev, 2014). Ancak üstün zekâlı öğrenciler özelinde din öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin değerlendirildiği herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu durum öncelikli olarak üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini din öğretimi süreçlerine de yansıtıp yansıtmadıklarının ve yansıtmaları durumunda kendilerinde ne gibi ihtiyaçlar ortaya çıkardığının tespitini gerektirmiştir. Nitekim öğrencilerin tipik özelliklerinin öğrenme ihtiyaçları üzerinde etkin olduğu, öğretim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı ve gelişimini

bir bütün olarak dikkate aldığı ölçüde başarılı olabileceği bilinen bir gerçekliktir (Varış, 1976: 95-96). Her disiplin için söz konusu olduğu gibi din öğretimi disiplini özelinde de —öğretim programının amaçlarının, muhtevasının, yöntem ve tekniklerinin yapılandırılmasında— hedef kitlesinin ihtiyaçlarının dikkate alınabilmesi tipik öğrenme özelliklerinin analizini gerektirmektedir.

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin tipik olarak sergilediği eleştirel düşünme becerilerini din öğretimi ortamlarına yansıtıp yansıtmadıkları irdelenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler bu amaçla incelendiğinde öğrencilerin açıklamalarında dinsel alanda da eleştirel düşünme eğilimi gösterdiklerine referans olacak imlerin yoğunluklu olduğu görülmüştür. Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenmelerinde de ortaya çıkan bu eğilimlerini temsil gücü yüksek bazı açıklamalarla sınırlandırmak üzere örneklemek mümkündür. Örneğin kendisine sunulan dinsel bilgiye anlam yüklemenin yanı sıra onu benimseme ve yaşamına aktarma arayışında olan 7. sınıf öğrencisi Serra, bu ihtiyacını belirttiği açıklamasında eleştirel düşünmenin yapıtaşı özelliklerinden biri olan *bilginin nedenselliğini sorgulama* (Özyaprak, 2017: 180; Kandırmaz, 2018: 79-80) davranışıyla dikkat çekmiştir. Serra'nın eleştirel düşünme eğilimini yansıttığı açıklaması şöyledir:

> "*...yani nedenleriyle verilebilmeli bilgiler*. Mesela namaz kılmalıyız neden işte şu şundan dolayı böyle olmuştur. Bunlardan dolayı gibi...Ama çok yapılmıyor bunlar. İki üç şey için nedenleri söyleniyor daha sonra yapmalıyız, yapmamalıyız ya da yapmazsak günah olur işte! Mesela ben namaz kılmam veya oruç tutmam gerektiğini biliyorum ama *nedenini düzgün bilmeliyim, faydalarını anlatabilmeliyim*. Karşımdakine direkt Allah'ın rızasını kazanmak için namaz kılmak önemli desem olur mu? Adam zaten başka bir şeye inanıyor. Onu kendime çekmek için hem sağlığa hem bedene hem ruha yararlı olduğunu anlatabilmem gerekiyor ya da insanların gözünün fazlaca aç olduğunu ve bunun bencilliği azalttığını söyleyebilmeliyim.

> Mesela bir Hristiyan gelip bana neden Müslüman oldun ya da Müslümanlık neyi gerektirir diye sorduğunda; senin dinin benim dinime benziyor ama benim dinimin daha mantıklı olan sebepleri şunlar şunlardır diye konuşabilmem lazım. Onları bilmem lazım
>
> Mesela birçok şeyin nedenini merak ettim bunların nedenlerini öğrendim. İşte namazın önemini, haccın nasıl farz olduğunu, cihat anlayışını falan." (Serra/7)

Dini bilginin; kendisinde anlam oluşturmasını, derinlik kazanmasını ve ikna edici olmasını sağlamak üzere nedenselliğini sorgulayan ve araştıran Serra'dan sonra çarpıcı bir örnek olması açısından 10. sınıf Doğukan'ın açıklamasına yer verilebilir. Serra'nın mevcut din öğretimini bilginin nedenselliğini sorgulamada yetersiz olduğu görüşü, Doğukan'ın açıklamasında daha şiddetli bir şekilde karşılık bulmaktadır. Dinsel bilginin sorgulanabilir olması konusunda bir inancı kalmadığı anlaşılan Doğukan'ın hayatı anlamlandırma konusundaki düşünsel sürecinde dini öğretilere başvurmayı tercih etmediği ortaya çıkmıştır. Mevcut din öğretiminin Doğukan'ın sahip olduğu eleştirel düşünme becerisini geliştirmenin de ötesinde kullanma imkânını dahi bulmadığını gözler önüne süren görüşme akışı şöyledir:

> Doğukan/10: —"...dinle bağlantılı değil ama bence neden var olduğumuzu düşünmek güzel bir konu. Ama dinle bağlantısız bir şekilde. Çünkü dinle bağlantılı düşünürsek düşünmemize pek gerek kalmıyor. Çünkü sınav olduğu açıklamasını getiriyor din... Pek çok din için öyle diyelim. O yüzden de insanın pek düşünmesine gerek kalmıyor bence."
>
> Araştırmacı: —"O zaman din, düşünsel sürecimize ket mi vuruyor?"
>
> Doğukan/10: —"Biraz hazır cevaplara, kalıplı cevaplara sahip olduğu için evet diye düşünüyorum. Bu konuda en azından. Mesela var olma sebebimizin burada imtihan olup karşı tarafta ödüllendirileceği. Bir insan yaşama sebebinin bu olduğunu düşünürse pek bir düşünme çabasına girmeden de buna varabilir. Çünkü zaten bundan bahsediliyor öyle değil mi?"

Doğukan'da oluşan bu durumu yanlış din öğretimi uygulamalarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Doğukan'ın bu yöndeki kanaatinin bu düzeyde belirginleşmesinin sebebi ise Doğukan özelinde üstün zekâlı öğrencilerin potansiyel

olarak her alanda olduğu gibi dinsel alanda da yoğun sorgulama süreçlerine ihtiyaç duyabilmeleri ve bu konudaki baskılanmışlığın farkında olabilmeleri çerçevesinde anlamlandırılabilir.

Doğukan'ın dinsel alanı ve dolayısıyla din öğretimi uygulamalarını eleştiriye kapalı gördüğü bu açıklamasından sonra açımlanması gereken husus, din eğitimi bilimi literatüründe eleştirel düşünmenin özellikle genç yaştaki her birey için bir ihtiyaç olarak görüldüğü ve bunun din öğretimi süreçlerinde dikkate alınmasının önemine yapılan vurgudur (Bilgin & Selçuk, 1991: 76). Din öğretimin temel amacının Selçuk'un (1997) öz ifadeleriyle *"Öğrencinin bilincinin gelişmesini sağlayacak koşulları oluşturmak ve öğrenciye, hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek"* olduğu bu kapsamda hatırlatılmalıdır. Selçuk, bu yaklaşımla formüle edilen bir din öğretiminden beklenilen ise öğrenciye kendi başına düşünme, eleştirel bir zihniyet ve seçme kabiliyeti kazandırarak hayatın anlamını keşfetme ve inancını aklıyla bütünleştirme imkânı sunması olduğuna da dikkat çekmiştir (s. 157-158). Dahası ilgili literatürde din eğitimi süreçlerinin akıl yürütme ilkesine dayandırıldığı ve bu yönüyle diyalektik bir özelliğe sahip olduğu da belirtilmektedir. Nitekim din eğitimi-öğretimi süreçlerinde kutsal olan, tartışılmaz bir muhteva olarak değil ancak üzerinde düşünmeye ve anlamaya imkân verecek bir şekilde konumlandırıldığında dikkate alınmasının mümkün olabileceği söylenebilir (Tosun, 2011: 83-85). Dolayısıyla din öğretimi programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye hatta üstün zekâlı öğrencilerin bu yöndeki potansiyellerini desteklemeye açık bir alan olduğu belirtilmelidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin kendilerine sunulan dinsel bilgileri anlamlandırmak, benimsemek ve içselleştirmek amacıyla sorguladıklarını,

sorgulamalarını mantıksal bir şekilde gerçekleştirmeye özen gösterdikleri ve ancak bu süreçlerin sonucunda bir yargıda bulunmayı tercih ettikleri görülmüştür. Nitekim eleştirel düşünen bireylerin başat özelliklerinden biri de karşılaştığı bilginin nedenselliğini sorgulama süreçlerinde mantığa uygun davranma eğilimini göstermeleridir (Kandırmaz, 2018: 80). Dahası eleştirel düşünme konusundaki literatürde önde gelen bir isim olarak Nosich (2018:5), bir düşüncenin eleştirel kabul edilmesinin şartlarından birinin mantıklı düşünmeye uygunluğu olduğunu belirtmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel sorgulamalarında sıkça mantıksal bir zeminde akıl yürütmede bulunduklarını göstermek üzere örnekleyici açıklamalarına yer verilebilir.

8. sınıf öğrencisi Utku, varoluşsal sorgulamada bulunduğu bir açıklamasında dinsel öğretilerin kendisine sunduğu bilgiyi anlamlandırmak üzere bir soru dizisine yer vermiştir. Utku, bu açıklamasında eleştirel düşünmenin güçlü bir göstergesi olarak sorular üretmesinin yanı sıra birbiriyle eş değer görmediği iki olgudan (dünya-ahiret), birbirinin karşılığı olarak verilmesinin mantığını anlama çabasıyla dikkat çekmiştir. Daha somut bir ifade ile Utku'nun küçük bir zaman dilimine denk gelen dünya hayatımızda yaptıklarımızın, ahiret hayatında sonsuz bir yaşamla karşılık bulmasını *mantıksal açıdan anlamlandırmada* güçlük yaşadığı bu açıklamasına yansıtmıştır. Utku'nun bu sorgulamasında eleştirel düşünmenin başat unsurlarından biri olan mantık ilkelerini işe koştuğu açıklaması şöyledir:

> "Dediğim gibi hani böyle çok güçlü bir varlığın bizim gibi küçük ve önemsiz şeyleri neden yaratıp sorgulamaya çektiğini anlamamıştım. Anlamıyordum ve hatta belki hâlâ anlamıyorumdur. Nedenini merak ediyorum yani bu kadar gücün varken bir insanı neden sorgulamak isteyesin ki?"
>
> "Küçük bir dünya yaratıp O'nun için çok küçük bir zaman dilimi bizim için çok büyük bir zaman dilimi olsa da onun için çok küçük bir zaman dilimi içerisinde onun yaptıkları şeylerden sorguluyorsun. Bunun nedenini merak ediyorum mesela

> hani bunu neden yapıyor? O konuda gerçekten kafam çok karışık. Onun yüceliğine göre biz çok önemsiz şeyleriz. Neden bu kadar önemsiz şeyleri yarattı? Ya belki de bilmiyorum aslında illaki her şeyin bir nedeni olmak zorunda değil istediği için yapmış olabilir." (Utku/8)

Utku'nun aynı konuyu, aynı düşünsel yaklaşımla görüşme akışı içerisindeki bir başka kesitte de yinelediği ifadesine yer vermek, söz konusu özelliğinin aşikârlığını ortaya koyacaktır. Utku'nun meselenin *mantığını anlamadaki ısrarını* yansıttığı sorgulaması şöyledir:

> "Ya öbür dünyayla alakalı çok şeyi sorguladım mesela burada yaptığımız bir saniyelik bir şey öbür dünyada bizi çok fazla şeye mal olacak birkaç yıla belki milyonlarca yıla mal olacak çünkü diğer dünya sonsuz yani ve o yüzden aslında bence. Böyle nasıl desem *küçücük bir şeyin bir enerjinin diyelim mesela öldükten sonra milyonlarca yıla dağılması çok garip*. Yani aslında burada çok büyük bir enerji büyümesi var gibi bir şey nasıl anlatabilirim bilmiyorum bunu. Çok garip bir şey." (Utku/8)

Utku'nun varoluşsal sorgulamalarını mantık ilkesini merkeze alarak yaptığı görülmektedir. Bu durumun Utku ile sınırlı olmadığı ve hemen bütün öğrencilerin açıklamalarındaki satır aralarında yakalamanın mümkün olduğu belirtilmelidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel öğretileri mantıksal bir şekilde sorguladıklarını gösteren örnekleri çoğaltmak adında 9. sınıf Yücel'in açıklamasına yer verilebilir. Yücel'in evrenin yaratılması ve son bulması konusuna *mantıklı bir açıklama bulma arayışını* gösteren görüşme kesiti şöyledir:

> "Tanrı evreni fizik kurallarına göre oluşturdu ya ama sonra istediği gibi kendisi bozuyor. Peki o zaman neden bu şekilde oluşturdu ki? Bir şeyi bozacaksa neden oluşturdu? Mesela mucizeler fizik kuralları dışındadır. Dünya evrenimizde küçük bir gezegen. Bunun için bir fizik kuralı bozmak saçma olmaz mı? Dünya evrende küçücük bir yer." (Yücel/9)

Bir taraftan örnekleri çoğaltmak diğer taraftan da öğrencilerin sahip olduğu bu özelliklerinin keskinliğini göstermek açısından Yücel'in bu kapsamda değerlendirilmeye uygun bir başka açıklamasına da yer verilebilir. Yücel'in İslamın kutsal kitabında yer alan

bilgileri, anlamlandırmak üzere bilimsel bilgilere başvurduğu görülmektedir. Yücel'in bu bilgileri mantıksal açıdan, derinlemesine ve ölçüt kullanarak irdeledeği açıklaması şöyledir:

> "Kur'an'da şöyle bir ayet geçtiği söyleniyor: Size dağları depremler olmasın diye yarattık şeklinde…Ama dağların oluşmasının nedeni, kıta panellerinin birbiriyle çakışması. Yani panellerin çakışması sonucu dağlar oluşuyor ama beraberinde depremler de oluşuyor. Dağları depremler olmasın diye oluşturduk diyor ya ama dağlar oluştuğu esnada depremler de olmakta. Çünkü paneller oynarken alttaki kısımlarda da oynamalar olmakta. Panellerdeki bu hareketlilik hâlâ devam ediyor. Panel bir tarafta bir panelden ayrılıyorken diğer tarafta da başka panellerle çakışıyor. Böylelikle dağların oluşumu da devam ediyor. Ve depremlerin devamı da bu şekilde mevcut. Yani sorguluyorum hangisi doğru neye göre doğru?
>
> Bir de şey var şunu anlayamadım tam olarak. Tanrı Kuran'da evrenin genişlediğini söylüyor. Ama daha o zamanlar hiçbir şey gelişmemiş yani evrenin geliştiğinin bilinmesinin Tanrısal bir etkisinin olma ihtimali çok yüksek. Ama Kur'an sonradan değiştirilmiş de olabilir. Bunu da düşünüyorum açıkçası. Tam olarak nasıl değiştirilmiş onu da bilmiyorum. Öyle bir şey olacak ki kimsede olmaması gerekir kitabın. Çünkü değiştirmek için kimsede örneği bulunmamalı. Yeni bir şey üretemezsiniz sadece üzerinde küçük değişiklikler yapılması için. Diğer insanların fark etmemesi için. Hıristiyanlıkta olduğu gibi büyük bir değişiklik yapılmaması lazım bence.
>
> …bu defa da Tanrı bir kitabı (Kur'an) nasıl korur, ya da Tanrı neden diğer kitaplarını da korumadı şeklinde sorular aklıma geliyor. Bilmiyorum ama Tanrı'nın olmadığını Kuran'ın doğru olmadığını düşünüyorum bunun nedenlerinden biri olarak. Ama tam olarak bilmiyorum. Neden önceki kitapları korumadı da bu kitabı korudu diye sorarım. Önceki peygamberde bunu yapsa daha çok kişi Müslüman olabilirdi. Çünkü ne kadar erken olsaydı o kadar kişi inanırdı diye düşünüyorum. Gerçi mantıklı değil ama bilmiyorum açıkçası." (Yücel/9)

Örnek alıntılardan da anlaşıldığı üzere çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel öğretileri yoğun olarak sorguladıkları ve bu sorgulamalarında mantıksal düşünme özelliklerini sergiledikleri keşfedilmiştir. Öğrencilerin sergiledikleri bu davranışların eleştirel düşünmeye referanslığını güçlü kılmak adına Nosich'in eleştirel düşünmenin anlaşılmasına kılavuzluk ettiği açıklamasına başvurulabilir.

Nosich (2018)'in bu doğrultudaki açıklamasında, tam ve gerçek eleştirel düşünmenin üç bileşenden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Nosich, bunlardan ilkinin cevaplanması gereken nitelikli sorular olduğunu belirtir. Çünkü ona göre eleştirel düşünme soru sormakla başlar ve bir konunun özüne inmenin yolu iyi sorular sormaktan geçer. İkinci bileşen ise bu soruların cevaplarını mantıklı bir şekilde çözümlemeye çalışmayı içerir. Bu durum cevap olsun diye verilen, akla ilk gelenin verildiği, izlenimci bir yaklaşımla (Bu bana...'yı hatırlatıyor) verilenden kısacası üzerinde yeterince düşünmeden verilip daha sonra bu cevabın var gücüyle savunulmasından farklıdır. Üçüncüsü ise yürütülen mantık çerçevesinde ulaşılan sonuca inanmayı gerektirmesidir. Yani eleştirel düşünme zihinsel bir alıştırma yapmanın da ötesinde sorgulama süreci sonucunda ulaşılan yargıya inanmayı ve onu içselleştirmeyi de kapsamaktadır.

Nosich'e göre, kişi bu zihinsel süreçte konunun mantığını çözmek için var gücü ile çalıştığından, onun güvenilir bir sonuca ulaşmasında cevapları çözümlemesi iyi bir yoldur. Kısacası eleştirel düşünme soru sormakla başlar, üretilen cevapları derinlemesine ve mantıklı bir şekilde çözümlemekle devam eder ve ulaşılan yargıya yoğun bir inancın gelişimiyle amacına ulaşır (s. 5-12). Nosich'in eleştirel düşünmenin temel unsurları olarak gösterdiği özellikleri açıklamasına yansıtması açısından 10. sınıf öğrencisi Doğukan ile yapılan görüşmeden bir kesit sunulabilir. Zira Doğukan'ın ilgili açıklamasına yer verildiğinde *bir sorunsala mantıklı cevaplar üretme, cevapları çözümleme ve bunun neticesinde bir kanaat oluşturma* aşamalarını birebir takip ettiği görülmektedir. Doğukan'ın eleştirel düşünmenin bu temel bileşenlerini kullandığını yakalamak açısından açıklamasından uzun bir kesite yer verilmek durumunda kalınmıştır. Doğukan'ın eleştirel düşünmenin göstergelerini yoğun olarak yansıttığı açıklaması şöyledir:

Doğukan/10: —"Hani mesela İslami bir sitede Tanrı'nın varlığına deliller hakkında bir şeye bakmıştım. Ama bunlar pek kesinlik içermeyen delillerdi. Aklımda şimdi bunların tam olarak ne oldukları yok ama bunlar kesinlik içermiyorlardı. Mesela bunların olmaması gerektiğini söyleyebilirim bence. Çünkü insanı soğutuyor gibi bir şey var. Ha tamam gaye ve nizam deliliydi galiba. Yani bu tür deliller de pek bir kesinliğe sahip değil o yüzden mesela kullanılmaması bence daha iyi olur. Bunlar biraz daha sanki savunması bizim dinimizin zayıfmış gibi hissettiriyor. Onun yerine daha yine mantığa dayalı şeyler kullanılabilir gibime geliyor."

Araştırmacı: —"Peki bu konuda ne yapılabilir?"

Doğukan/10: —"Aslında bence pek bir delil yok daha çok inanç meselesi gibime geliyor. Hatta delil veya doğrudan ispat olsaydı dinin amacının dışında olacağını düşünüyorum. Bu konuda öyle bir fikrim var. Çünkü mesele herhangi bir delil veya ispat olmadan inananları inanmayanlardan ayırmaksa herkesin inanacağı bir delil sunulduğu zaman ayırt ediciliği kalmaz inancın. Yani sunulan deliler inancı ölçtüğü için herkesin inanacağı bir düzeyde olursa ayırt ediciliği kalmaz. O yüzden öyle kesin deliller olmamalı bence. Bu durumda yine karşıdaki insanların savlarından örnekler alıp kendi anti-savunmalarını yapabilirler. Uygun bir kelime değil ama. İnanmayana karşı savunmak ama yine saldırgan bir biçimde olmadan bunu yapmak.

Ya tamamen inançla olduğu için pek bir argümanda yok bilmiyorum. Aslında başından beri saçma bir fikir oldu sanırım. Çelişiyor, kendi cümlelerim çelişiyor yani. Bence iki tarafında hâlâ yeterli bir yani ispat olarak adlandırılabilecek bir şey yok. O yüzden karşı argümanlar neler olabilir bilmiyorum yani. Bir örnek verememem."

Araştırmacı: —"Ama bir taraftan da diyorsun ispatlanırsa zaten amacından sapar diyorsun."

Doğukan/10: —"Evet, yani ispat edilirse eğer... Yani ispatlamaya çalışıyoruz çünkü yine temel bir konu bence düşünülmesi gereken bir konu. Bilmiyorum düşüncelerim koptu gibi. Sanırım ben inancımın mantıklı argümanlara dayanmasını istiyorum o yüzden arayış içerisindeyim diyebilirsiniz."

Eleştirel düşünen bireylerin karakteristik özelliklerinden biri de karşılaştıkları bilgiyi ve bilginin kaynağını sorgulama ihtiyacında olmalarıdır. Bu bireylerin araştırma bulunurken başvurdukları kaynakları, analize tabi tutma (birincil-ikincil) ve bunların güvenirliğini gözden geçirme gibi davranışları sıklıkla sergiledikleri belirtimektedir (Ennis, 1985: 46; Kandırmaz, 2018).

Çalışma grubundaki öğrencilerin karşılaştıkları bilgiyi değerlendirmek ya da herhangi bir konuda bir araştırma yapma ihtiyacı hissettiklerinde bilginin sunulduğu kaynağa da eleştirel yaklaştıkları açığa çıkmıştır. Öğrencilerin merak ettiği konuları öğrenmede nasıl bir yol takip ettiklerini gösteren açıklamalarında karşılaştıkları *dinsel bilgiye ve dinsel bilginin kaynağına eleştirel bir yaklaşım*a sahip olduklarını gösteren ifadelerin yoğunlukta olduğu belirtilmelidir. Söz konusu duruma referans göstermek üzere öğrencilerin birbirini açımlayıcı, destekleyici ve pekiştirici ifadelerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

> "Düzgün internet sitelerinden araştırıyorum ama yani direkt internette yazan doğrudur şeklinde bakmıyorum tabii." (Feyza/12)
>
> "...hani internetteki bilgileri eğer dibine kadar inmezsem doğruluğuna güvenmiyorum açıkçası."(Hülya/10)
>
> "Mesela internetten çok araştırmam çünkü hani internette artık sadece doğruların olduğu kanıtlanmış bilgiler yayınlanmıyor. Dini bilgiyle hiç alakası olmayan biri de gelip bir sayfa açıyor. Ben İnternetten açıkçası ben bir şey bakmıyorum." (Buse/6)
>
> "...internetten çok baktığımı hatırlamıyorum. Çünkü çok fazla bilgi kirliliği olduğunu düşünüyorum. Yani bir de yorumlarda insanı çok fazla etkileyebiliyor. O yüzden genelde daha güvenilir kaynaklara başvuruyorum." (Nesrin /11)
>
> "Araştırırım mesela ama böyle internetteki bazı sitelerden değil de çünkü onların bazıları bazen çok uç oluyorlar. Yani ya çok İslam… Nasıl desem [hımlıyor] bazı sayfalar anlıyorsun yani bazı şeyleri reddedebilirsin ama bu kadar da dini reddetmezsin diyorsun. O sayfaları okumam ya da aşırı dini sayfaları da okumam. Onun dışında hani bazen diyor ya işte Kur'an'ın şu kısmından alıntı yapılmıştır, bunlara daha çok inanırım. Çünkü daha çok somut gelir bana ya da daha nasıl diyebilirim bu bana daha güvenilir gelir. Çünkü Kur'an bütün dünyanın kabul ettiği bir kitap o yüzden oradan fikir almanın daha doğru olduğunu düşünüyorum." (Aysima/11)
>
> "Nasıl öğreniyorum? Başta internetten bakıyorum ama internetten aklıma takılan şeyleri taratıyorum ve internet çok büyük bir bilgi havuzu ve fazla ve gereksiz bilgiler de var. Neyin doğru neyin yanlış olduğunu anlayamıyorsunuz. O yüzden kutsal kaynakları mesela Kur'an-ı Kerim'in tefsirini okudum, İncil'i okudum ya da bilgisinin gerçekten iyi olduğunu düşündüğüm insanlara danışmayı seviyorum." (Fatma/11)

Yukarıda verilen örnek alıntı ifadelerini çoğaltmak mümkün olmakla birlikte durumu örneklendirmek üzere verilenlerden hareketle; çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel bilgiyi araştırma süreçlerinde ya da dinsel bilgiyle karşılaşmalarında bilginin kaynağının güvenirliğini sorgulama ihtiyacında olduklarını dahası *kaynak analizinde bulunma* ve bu süreçlerinde *ölçütlere başvurma* becerisine sahip oldukları çıkarsanabilir.

Eleştirel düşünen bireylerin bilginin inandırıcılığı veya kaynağının güvenirliği konusunda ikna olmak üzere ölçütler kullanmaya ve argümanlara başvurmaya ihtiyaç duydukları ve bu durumun davranışlarına da somut olarak yansıdığına ilgili literatürde dikkat çekilmektedir (Ennis, 1985: 46; Nosich, 2018: 3). Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrencilerin, genel olarak bir konuda görüş belirtirken ya da bir konuyu tartışırken ölçütlere ve argümanlara sıklıkla başvurdukları belirtilmelidir. Konuyu örneklemek üzere 11. sınıf öğrencisi Çetin'in "Olmayacak duaya âmin denmez." yargısına ilişkin değerlendirmesine yer verilebilir. Çetin'in öncelikli olarak dua olgusunun sınırlarını belirlemek üzere bazı ölçütlere başvurduğu görülmüştür. Çetin'in bu açıklamasında duanın kabul olmasının bazı ölçütler dahilinde mümkün gördüğü ve bu görüşünü insan açısından yaratılış kapasitesiyle; yaratıcı yönünden ise insanı fiziksel ve biyolojik yasalarla kuşatmasıyla temellendirdiği ortaya çıkmaktadır. Çetin ile bu kapsamda gerçekleştirilen görüşme kesiti şöyledir:

> Çetin/11: —"Belli olmaz olmayacağını nereden biliyoruz? Bence yanlış bir kullanım. Dua ettiğimiz zaman gerçekten istiyorsak karşımıza çıkmayacağını ne malum? Allah'ın gücünden dolayı sonuçta sınırı yok yani. Bizim olmayacak dediğimiz bir şeyi o gayet oldurabilir."
>
> Araştırmacı: —"Ben uçmak istiyorum mesela?"
>
> Çetin/11: —"Ama bu dua değil ki. Yani bu sadece bir istek ama."

Araştırmacı: —"İstek aynı zamanda bir dua değil mi? Sonuçta O'ndan istiyorsam duadır."

Çetin/11: —"İşte nasıl açıklasam? [hımlıyor] Bu yani fiziksel ve biyolojik açıdan mümkün bir şey değil. Yaratıcının da Allah olduğunu düşündüğümüz zaman uçmakla ilgili kapasitemiz bu kadar. Sadece yürüyebiliriz, koşabiliriz, fiziksel anlamda kapasitemiz bu kadar bunun üstü bizim için mümkün değil.

Yani biz bir mucize falan yaratamayacağımız için mecburen bizim yapabileceğimiz bir şeyler olmalı. Biz kapasite dışı olarak sadece bağımsız şeylerde dua edersek geçerli olmayacak duaya âmin demenin yanlış olduğu, bizim müdahalemiz dışında gerçekleşen şeylerde geçerli bence. Mesela çok acayip bir bulutlu hava düşünelim herkes yağmur yağacak diyor. Biz inşallah yağmur yağmaz diyoruz mesela. Bizim müdahale edebileceğimiz bir şey değil. Herkes diyor ki baksana işte buradan çok belli yağmur gelecek ama yağmur yağmayabilir." (Çetin/11)

Çetin'in söz konusu açıklamasından hareketle Yaratıcının insan ile ilişkisini; — dua ekseninde ve insanı bağlayan yönüyle— belli bazı sistemler ve ölçütler çerçevesinde yorumladığı görülmektedir. Çetin'in konuya getirdiği bu yaklaşımı daha ileri bir noktaya taşıması açısından henüz 7. sınıf öğrencisi Toprak'ın açıklamasına yer verilebilir. Toprak, bu açıklamasında dua bağlamında insanın kutsal ile olan ilişkisinin rastlantısal olarak değil, yasaları kutsal tarafından belirlenmiş bir sistemde gerçekleştiğine ve aksi bir durumda kaosun ortaya çıkmasının kaçınılmazlığına dikkat çekerek dinsel alanda güçlü değerlendirilebilecek argümanlarla konuyu tartışmıştır. Toprak'ın insanın kutsal ile ilişkisinde bazı yasalarla karşı karşıya kalmasının *nedenselliğini sorguladığı* açıklaması şöyledir:

"Mesela ben burada 200 metre sıçramak için dua ediyorum. Tabii olmayacak bir şey. Çünkü bu bana verilse bu sefer herkes aynı şeyi yapar. Herkes gider baya yükseğe sıçrayabilir ya da insanlar istiyor ki Mars'ta yaşam olsun, olabilir belki ama oraya çok uzun yılda gidiyoruz, bir yılda gidiyoruz. İnsanlar oraya koşarak falan gitmesi imkânsız mantık gereği yani bilimle alakalı. Dua edip olmasını beklersek de olmaz. Çünkü bu bize verilse insanüstü bir şey oluyor ve tüm insanlar aynı şeyi yaparsa bu sefer araçlara ne gerek kalır. Rokete ne gerek kalır. O yüzden bazı şeyler... İnsanlar roket ile bir yılda ulaşabiliyorlar. Zaten gitmesi bir yıl, gelmesi bir yıl oluyor o yüzden çok fazla bir süre. Tabi teknolojiyi ilerleterek varabilirler ama ben koşarak Mars'a gitmek istiyorum deyince biraz abartı oluyor.

> Allah'ın gücü buna da yetiyor. Peki, bunu bana verse bu insanüstü bir şeyi o zaman herkes istemez mi?"
>
> "Mesela ben Güneş'te yaşamak istiyorum diye dua edeyim mesela siz de başka bir galaksi de. Andromeda galaksisinde yani Samanyolu galaksisine en yakın galaksi. Onda yaşamak istiyorsunuz. O zaman insanlıklar da parçalanır. Düzen de bozulur. Allah için imkânsız olduğu için değil bu düzenin devam etmesi için imkânsız." (Toprak/7)

Toprak'ın insanın kutsal ile olan ilişkisine bir nevi nesnel ölçütler kazandırdığı bu yaklaşımı, henüz 6. sınıf öğrencisi olan Hakan'ın açıklamasında manevî bir değer de kazanarak karşılık bulmuştur. Hakan bu bağlamda dua ekseninde Tanrı insan ilişkisinin salt bir sebep-sonuç ilişkisi ardışıklığı çerçevesine indirgenemeyeceğine dikkat çekmek üzere mucize olgusuna da dikkat çekmiştir. Hakan'ın ilgili açıklaması çerçevesinde belirtilmesi gereken bir diğer husus, bir taraftan sebep-sonuç ilişkisinin varlığını kabul ettiğine dolaylı da olsa ulaşılabilirken sebepler üstü müdahalelerin varlığını da kabul ettiğine ilişkin net söylemidir. Ancak Hakan'ın bu iki durum arasında bir tutarsızlığa düşmediğini göstermek üzere mucizeye yüklediği anlam dikkate alınmalıdır. Hakan mucize kavramının her insanının kendi çapında standartlarını aşması şeklinde de yorumlanabileceğine dikkat çekerek insanın isteklerinin karşılık bulup bulmadığının değerlendirilmesinde nesnel ölçütlerin yanı sıra manevî değerlerin de atlanmaması gerektiğine işaret etmiştir. Hakan'ın yaşının çok üstünde bir yaklaşıma sahip olduğunu gösteren açıklaması şöyledir:

> "Bence her duanın var olma ihtimali vardır. Mesela benim şu anda Naim Hüseyinoğlu kadar ağır kaldırmam imkânsıza yakın bir şey çok zor. Ama dua tarafından bakarsak bence her duanın olma ihtimali vardır. Yani peygamberlerin onlara inanmaları için şey oluyor ya böyle mucizeleri. O mucizeleri bile oldu ise diyorum denizi yardıysa, Kur'an-ı Kerim geldiyse, bize niye olmasın ama bizim tabiki onlar kadar şey olmaz. Ama yani biz niye böyle Allah'ın verdiği güçlere şey olmayalım diye düşünüyorum [mazhar olmayalım kast edilmiştir]. Allah onlara yaptırmış. Bize de daha küçük ölçekte tabii bize niye böyle imkânlar sunmasın diyorum." (Hakan/6)

Hakan'ın dua ekseninde Tanrı-insan ilişkisini anlamlandırmada bir taraftan nesnel ölçüt yakalama öbür taraftan dinî öğretilerin sunduğu gizemi kaçırmama çabasında olduğu ve bu iki uç durumu da bir tutarlılık içerisinde dikkate aldığı çıkarsanabilir. Hakan'ın bu zorlu durumu, dinsel alanda gerçekleşen olay ve olguların kişinin kendi şartlarında anlamlandırılması gerektiği yaklaşımıyla çözdüğü söylenebilir. Bir taraftan dünyadaki mevcut işleyişin düzen içerisinde devamlılığının sağlanmasında sebep-sonuç ardışıklığının kaçınılmazlığını işe koşması öte yandan sebep üstü bir gücün her şeyi yapabilmesi konusuna halel getirmemeye özen göstermesiyle dikkat çeken 11. sınıf öğrencisi Mesut'e de bu kapsamda yer verilebilir. Mesut'ün dua olgusunu ve sorunsalını, yaratıcı tarafından insana tanınan bir hareket alanı içerisinde anlamlandırdığı, dolayısıyla herhangi bir tutarsızlığa yer bırakmadan tartıştığı açıklaması şöyledir:

> Mesut/11: —"Olmayacak ama nasıl olmayacak. Olmayacağı ben burada ikiye ayırayım. Olmayacağına inandığımız ama çok küçük de olsa mümkün olanlar ve gerçekten mümkün olmayanlar."
>
> Araştırmacı: —"Yaptığın bu ayrıma göre açıklayabilir misin?"
>
> Mesut/11: —"Gerçekten olmayacağa denmez mesela."
>
> Araştırmacı: —"Sana göre gerçekten olmayacak olan nedir?"
>
> Mesut/11: —"Belirli sebeplerden dolayı ciddi anlamda olmayacak ama bunu açamadım tam olarak. Yani mümkün olmayan neye göre mümkün olmayan Tanrı'ya göre mümkün olmayan söz konusu değil. Dünya şartlarında mümkün olmayan diyeyim. Kendi sınırlarımızda mümkün olmayan.
>
> Bu daha çok boşa atılan laflar gibi. Bir şeyin olması geçmiş zamandan kaynaklı değişmeyecek durumdur ya öyle olması gereken öyle devam etmesi gereken bir şeydir. Olması muhtemel olmayan şeyler için insanlar bazen dua edebiliyorlar. Bunu yanlış da buluyorum açıkçası.
>
> Tanrıdan istiyorum tanrı için imkânsız yok. Bu evreni yoktan var eden bu süreçte de tamamen yok edebilecek bir güçten istiyorum ben. O'nun için imkânsız bir şey olamaz ki. Sadece O'nun kendi koyduğu kurallar var ve kıyamete kadar da bu kurallara müdahalede bulunmayacağını, onları bozmayacağını düşünüyorum. O müdahale edilmeyen alandan bir istekte bulunulmaması gerek. Çok absürt

şeylerden bahsediyorum mesela ben. Tanrı bunlar için fizik kurallarını bozacak bir müdahalede bulunmaz." (Mesut/11)

11. sınıf öğrencisi İdris'in açıklaması da Mesut'ün dua konusundaki yaklaşımıyla örtüşmektedir. İdris'in "Olmayacak duaya âmin denmez." ifadesine getirdiği mantıksal açıklaması şu şekildedir:

"Evet duydum bence doğru değil. Çünkü bir şey olacağına varırsa yani insanlar bilemez bunu kesin olarak. Yani olmayacak dua için şöyle düşünebiliriz. Mesela binayı ben tek elimle kaldırayım değil de daha çok olası şeyler söz konusu olduğunda kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum. Yani olası olan her türlü şeye dua edilir bence. İnsan sınırları dahilinde olmayacak dua diye bir şey yoktur bence."(İdris/11)

Eleştirel düşünmenin temel göstergelerinden biri olarak dua olgusunu bir sorunsala çevirmesi ve bunu mantıksal yaklaşımla derinlemesine irdelemesi açısından zikredilmeden geçilmeyecek isimlerden biri de 9. sınıf öğrencisi Yücel'dir. Nitekim Yücel'in bu kapsamdaki açıklamasında dua olgusunu mantıksal olarak zihninde anlamlandırmak üzere bir sorunsala dönüştürdüğü, formüle ettiği bu sorunsala cevap üretme ve ürettiği cevapları da argümanlara başvurarak onaylama veya çürütme çabasında olduğu gözlemlenmiştir. Yücel'in dua olgusunu mantık zemininde sorguladığı akış şöyledir:

Yücel/9: —"Sınavlardan önce ya da bir şey yapmadan önce dua ederim. Allah'ım bana yardımcı ol ve benzeri şeyler söylerim. Açıkçası İslam'ın doğru din olduğuna tam olarak emin değilim. Ama yine de ya doğru din ise düşünüp dua ediyorum.

Araştırmacı: —"Dualarının karşılık bulduğunu hissediyor musun?

Yücel/9: —"Açıkçası evet. Turnuvada mesela şans eseri yeniyorum adeta. Bu şansımın Tanrı sayesinde olabileceğini düşünüyorum. Ama Tanrı küçük bir varlığın yani insanın isteğine neden kulak versin ki. Bence sadece tek evren diye bir şey de yok. Birkaç tane evren olabilir diye de düşünüyorum. Bu evrenin içindeki küçük bir galaksinin içinde küçük bir gezegeninin içinde küçük bir insan. Neden böyle bir insanın isteğini önemsesin ki."

Araştırmacı: —"Her şeyi yaratan her şeyi düşünemez mi?"

> Yücel/9: —"Düşünür de. Çok gereksiz bir konu olsun mesela. Atıyorum bir futbol turnuvası olsun. Neden böyle gereksiz küçücük bir şeyi düşünsün. Dünyayı geliştirebilecek bilimsel bir konuda yardım edebilir ama böyle gereksiz bir şeyde yardım etmesi bence çok saçma ve zaman kaybı bence. Tanrı için zaman kavramı da yok. Zamanın zaten kendisi. Zaman kendisine ait. Ama yine de gerek var mı boş bir işle uğraşmasına." (Yücel/9)

Öğrencilerin dinsel alandaki konulara yaklaşımlarını içeren açıklamalarında eleştirel düşünmenin göstergelerinden olan sorgulama, ölçüt kullanma, derinlemesine tartışma, kalıp yargıların farkında olma, mantıksal düşünme, alternatifler oluşturma, argüman geliştirme, neden-sonuç ilişkisini kurma, kaynakların güvenirliğini araştırma, bir konudaki tutarlılığı ve tutarsızlığı tespit etme vb. şeklindeki yeterlikler sergiledikleri açığa çıkmıştır. Öğrencilerin dinsel alanda eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya çıkaran söz konusu bulgu; din öğretiminde kendilerine sunulan dini bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla sorgulama ihtiyacında olmaları ve sahip oldukları bu becerilerin gelişimine disiplinin sağlayacağı katkı şeklinde iki yönlü bir yaklaşımla dikkate alınmalıdır.

Din öğretiminin temel amacının Selçuk'un (1997) "*Yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerini sağlamak ve gençleri bilinçlendirmektir.* " şeklindeki söylemi dikkate alındığında öğrencilerin doğru bir din anlayışı geliştirmek üzere ihtiyaç duydukları eleştirel yaklaşımlarının din öğretiminin esas amacıyla örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Selçuk, İslam dininin eğitim öğretim anlayışıyla yapılandırılan bir din öğretiminin; öğrenciyi karar verme, akıl yürütme, öğrenme, araştırma, sorgulama, yorumlama ve anlama şeklinde zihinsel çabalara teşvik ettiği ve dolayısıyla bir zihin eğitimi potansiyeline sahip olduğuna da dikkat çekmiştir (s. 12-13).

3.1.1.3. Analitik Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Sternberg'e göre analitik düşünme becerisi; analiz etmeyi, değerlendirme yapmayı, yargılama ve karşılaştırmada bulunmayı sağlayan bir yetidir (Sternberg, 2006: 324-325). Analitik düşünürlerin bu işlemleri yaparken genel olarak nesneleri bağlamından ayırma ve nesnenin niteliğine odaklanarak onu mantık kuralları çerçevesinde kategorilere atama (taksonomik sınıflandırma) şeklinde bir yol izledikleri belirtilmektedir (Nisbett et al., 2001: 293; Koo at al., 2018: 105). Analitik düşünen bireylerin nesneleri bağlamından ayırma ve kategorilerine ayırma işlemi eğiliminde bulunmaları ise, nesnelerin davranışlarını açıklamak ve ön görmek üzere bazı kural ya da ölçütlere ihtiyaç duymalarından kaynaklı görüldüğü söylenebilir (Umay & Arıol, 2011: 28).

Çalışma grubundaki öğrencilerin dini kavramları açıklarken kavramın anlamının bulunduğu *bağlama göre değişebilirliği* konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları öncelikle belirtilmelidir. Öğrenciler dinsel alandaki bir kavramı açıklamak üzere kime ve neye göre, nasıl, niçin ve ne zaman soruları çerçevesinde düşünerek çözümleme eğiliminde olmalarıyla dikkat çekmişlerdir. Örneğin çalışma grubundaki öğrencilerden 11. sınıf öğrencisi Burak'ın "İnşallah" kavramı hakkındaki görüşlerine yer verdiği bir açıklaması bu kapsamda değerlendirilebilir. Burak, kavramın dinsel alana özgü bir kullanım olmadığına ilişkin kanaatiyle ve bu yargısını gerekçelendirmek üzere yaptığı analizle dikkat çekmiştir. Burak yaptığı analizde, bireyin bu kavramı kullanım durumunun İslam özelinde dinin inanırı olup olmamasına göre değişebilirliğine dikkat çekecek bir karşılaştırmada bulunmuştur. Dahası kavramın kendisi tarafından kullanımına ilişkin öz değerlendirmesiyle de dinin inanırı tarafından kullanılma

durumundaki ayırt ediciliğini de örneklendirmiştir. Burak'ın söz konusu açıklaması şöyledir:

> "Bu biraz şey olmuş klişeleşmiş bir söz. Herkes tarafından kullanılıyor. Mesela dine mensup olan da olmayan da kullanıyor. İnanmayan insan da kullanıyor. Ben de kullanıyorum ama güvenerek kullanıyorum." (Burak/11)

Örnekleri çoğaltmak adına 7. sınıf öğrencisi Halis'ten de bu durumu gösterir bir kesite yer verilebilir. Halis'in "inşallah" kavramından ne anladığını ifade ettiği açıklamasında, kişinin içinde bulunduğu duygu durumuna göre bu kavramın kullanımının ve dolayısıyla anlamının değiştiğine dikkat çektiği görülmüştür. Halis'in inşallah kavramını analitik bir düşünme biçimiyle formüle ettiği açıklaması şöyledir.

> "Değişiyor mesela sıradan bir ortamdayken kalıp anlamında kullanıyorum. Ama mesela çok heyecanlanırsın bir şey için ya da çok muhtaç isem bir yardıma o zaman böyle Allah'tan yardım için yani istemek için kullanıyorum." (Halis/7)

Halis'in kavramın anlamının bulunduğu bağlama göre değişebilirliğini göz önünde bulundurmak üzere kullandığı duruma göre alt boyutlara ayırıp detaylı bir şekilde çözümlediği anlaşılmıştır. Halis'in dinsel alandaki bir konu ya da kavrama ilişkin değerlendirmede bulunurken detaylı bir yaklaşım sergilemesini tetikleyen unsurun, kavramın bulunduğu şartlara göre değişebilirliği konusundaki farkındalığı ile ilişkilendirmek mümkündür. Nitekim söz konusu tespite ulaşmada Halis'in yanı sıra başka öğrencilerin de bu yöndeki davranış göstergelerinde bulunmalarının belirleyici olduğu belirtilmelidir. Örneğin Halis ile yakın bir yaş grubunda olan 8. sınıf öğrencisi Atakan'ın "Olmayacak duaya âmin denmez." ifadesine ilişkin değerlendirmelerine başvurulduğunda varsayımlı bir yargıda bulunduğu görülmüştür. Bu konuda esnek bir yargıda bulunmasının gerekçesini ise ilgili ifadenin anlamının kişiden kişiye, durumdan duruma göre değişebilirliği ile temellendirmiştir. Atakan'ın dinsel alandaki bir konuya

tekdüze yaklaşım sergilenmesine ilişkin tepkisini de örtük olarak yansıttığı ifadesi şöyledir:

> Atakan/8: —"Belki olur yani. Ben yine de şansımı denerim."
>
> Araştırmacı: —"Nasıl yani?"
>
> Atakan/8: —"*Yani kime göre neye göre olmayacak bir şey?* O imkânsız diyor ben onu yaparım diye düşünüyorum. Yani yapabileceğimi düşündükten bunun için çalıştıktan sonra Allah'a her şey dua edilir."

Henüz 7. sınıf öğrencisi Halis ve 8. sınıf öğrencisi Atakan'ın dinsel alanda sıklıkla kullanılan kavramlara ilişkin değerlendirmelerinde kavramların kullanıldığı kişiye ve duruma göre anlam kazandığına dikkat çeken bir çözümlemede bulundukları ortaya çıkmıştır. Bu durumun yaşça daha büyük olan öğrencilerde nasıl olduğunu göstermek üzere üst sınıflardaki öğrencilerin bu doğrultudaki cevaplarına da yer verilebilir.

Yapılan bu incelemeler sonucunda yaşça daha büyük üstün zekâlı öğrencilerin *kavramları çok boyutlu bir analize tabi tuttukları* ortaya çıkmıştır. Yaşça daha büyük bu öğrencilerin dinsel alandaki kavramlar üzerinde kritikte bulunurken bağlam merkezli bir çözümlemeye başvurdukları ve bu doğrultuda öncelikle kavramın değerlendirileceği zemini netleştirme ihtiyacı hissettikleri; bu ihtiyaçtan hareketle kavramın konumlandırılacağı zeminin sınırlarını belirlemek üzere ölçütler kullandıkları ve ancak bu adımlar sonucunda yargıda bulunabildikleri görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrencilerin bir konu ya da kavramı anlamlandırmada öncelikle bazı adımları takip ederek bir çözümlemede bulundukları ve bu sürecin neticesinde bir yargıya ulaştıkları söylenebilir. Bu durum üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alanda analitik zihin yapısını henüz erken yaşlardan itibaren aktif olarak kullandıkları ve yaş düzeyi arttıkça bu özelliklerinde bir derinleşmenin söz konusu olabileceği izlenimi yaratmıştır.

“Olmayacak duaya âmin denmez.” ifadesi hakkında değerlendirmelerine başvurulan 10. sınıf öğrencisi Buğra’nın, söz konusu ifade hakkında bir yargıda bulunmak için öncelikle ifadenin konumlandırılacağı bağlamı netleştirmeye ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Buğra’nın kavramı iki ayrı kategoride analize tabi tuttuğu açıklaması şöyledir:

> “*Olmayacak duaya âmin denmez derken olmaması gereken dua mı; yoksa bu olmaz ya anlamında mı? Bu iki durum üzerinden gidelim*. Olmaması gereken duaya âmin denmez bence de. Çünkü bu bedduaya girer artık. Yani mesela İnşallah düşer, inşallah ayağını kırar gibi. Diğer durum da ‘olanaksız’ anlamındaki kullanımıdır. Ancak her zaman olumlu olmak hedeflerini yüksek tutmak gerek. Hani olanaksız olsa dahi sürekli bir olumlu düşüncemiz olmalı. Evet her zaman olmalı. Zarar gelmeyecekse neden olmasın herhangi bir şey kaybetmeyeceksin. Bir şey kazanma olasılığın var her zaman bunun sonucunda. Bence her zaman olumlu olmak ve hedeflerini yüksek tutmak iyi. Bence her zaman bir ihtimal vardır. Hem dua edince bir şey mi kaybedeceksin? Ki her zaman bir kazanma olasılığın da var.” (Buğra/10)

Buğra’nın ilgili açıklamasından hareketle, söz konusu ifadenin kullanıldığı bağlama göre yüklendiği anlamı netleştirme ihtiyacında olduğu; bunu sağlamak üzere ifadenin iki ayrı durumdaki kullanımına karşılık gelen kategorileri belirlediği; daha sonra kavramı iki ayrı kategoride mantıksal bir yaklaşımla değerlendirmeye tabi tuttuğu ve bu adımlar sonucunda bir yargıya ulaşabildiği çıkarsanabilir.

Buğra ile benzer şekilde “Olmayacak duaya âmin denmez.” ifadesini günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirerek belli durumlar dahilinde anlamlandırmayı tercih etmesiyle dikkat çeken bir diğer öğrenci 11. sınıf öğrencisi Feyza’dır. *İfadenin kullanıldığı bağlama göre değişkenliğini* göz önünde bulundurmak üzere ifadeyi detaylı bir yaklaşımla irdeleyen Feyza’nın salt bir anlam üzerinden açıklamayı sürdüremediğini gösteren akış şöyledir:

> "Şöyle düşünüyorum ben en basitinden örnek versem benim için daha iyi olacak. Mesela arabayla son hız gidiyoruz ama emniyet kemerimiz takılı değil ama hani dua ettik kaza olmasın, şu olmasın diye. Ama baktığımızda hiçbir önlem alınmamış bence bu sözün anlamı bu. Yani bunun için olmayacak duaya âmin denmez kullanılabilir. Veya *bence iki farklı anlam çıkabiliyor buradan ve* birincisi az önce dediğim durum. İkincisi de bir şeyi imkânsız görüyorsunuz hani asla olmaz bu diyorsunuz. Ama hani olması gereken bir şey istediğiniz bir şey olursa mucize olur şeklinde düşünüyorsunuz ikinci anlamı da bu bence. Ama ben her şeyin az ya da çok olma ihtimali olduğunu düşüyorum. Öncelikle mesela içinde yaşadığımız evrene bakarsak milyon tane gezegen yıldız var ve kocaman bir yer. Biz burada (evrende) ufacık kum tanesiyiz aslında. Biz bile burada bir şans bulmuşuz yaşıyoruz. Akıl ve irade sahibiyiz. Niye olmasın?" (Feyza/12)

Feyza'nın ilgili açıklamasında dikkat çeken bir diğer husus açıklamasının sonuna doğru olan kesitinde tümdengelimsel bir yaklaşımla kendisini evrende konumlandırması ve evrenden insana ulaşmak üzere aşamalı bir süreç takip ederek konuyu detaylandırması ve ulaştığı *parçanın bütünle ilişkisinin farkında olması*dır. Nitekim analitik düşünen bireylerin, bir bütünün ya da problemin parçaları arasında —parça ile bütün ya da parça ile parça arasında— mantıklı ilişki kurma eğiliminde olduğu bu kapsamda belirtilebilir (Akkuş Çakır & Senemoğlu, 2016: 1490).

Buğra ya da Feyza'da ortak olarak öne çıkan özellik, düşünsel süreçlerinde detaylı düşündükleri ve bir durumu anlamlandırmak üzere alternatifleri dikkate aldıkları; böylece bir durum hakkında kanaat geliştirirken tek düze bir yaklaşım yerine alternatifli, geniş ve olumlu bir yaklaşım sergileyebilmeleridir. Nitekim üstün analitik düşünen bireylerin mesleki, sosyal, toplumsal ve bireysel alanda yetkinlik gösterme potansiyeline sahip olduklarına ilgili literatürde dikkat çekilmektedir. Bu durumun gerekçesi ise araştırmanın odağında yer alan bu bireylerin taşıdıkları analitik düşünme becerisinin kendilerine amaçlı düşünme, alternatifleri değerlendirme ve mantığa uygun karar alma olanağı sunması olarak öne sürülmektedir (Çakır, 2013: 13).

Analitik düşünme hakkındaki kuramsal izahlardan ve çalışma grubundaki öğrencilerin analitik düşünce biçimiyle formüle ettiği açıklamalardan hareketle analitik düşünen bireylerin bir durumu/problemi/ifadeyi açıklamak üzere bir dizi değişkene ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca bir durumu ya da problemi temel aldıkları değişkenler çerçevesinde ayrıştırdıktan sonra sınırları belli bir zeminde (dahil edilen kategori çerçevesinde) anlamlandırmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu kapsamda parçalar arasında mantıksal bir şekilde ilişki kurma çabalarıyla ve derinlemesine tartışmaya özen göstermeleriyle dikkat çekmektedirler. Bütün bu düşünsel sürecin sonucunda da *mutlak bir yargı yerine alternatifli yargılarda bulunmayı yeğledikleri* ortaya çıkmıştır. Söz konusu vargıyı somutlaştırmak üzere 9. sınıf öğrencisi Yücel'in açıklaması değerlendirilebilir. Onun kıyamet kavramı hakkında bir sorunsala sahip olduğu ve sorunsalı çözmek üzere kıyametin gerçekleşeceği alanın sınırlarını belirlemek üzere bazı değişkenlere başvurduğu görülmüştür. Yücel, bu doğrultuda evrende farklı yaşam alanlarının bulunabileceğini ve bunların farklı zamanlarda yaratılmış olabileceğini; ancak eş zamanlı olarak bu farklı yaşam alanlarının son bulmasını mantıklı görmediğini belirtmiştir. Yücel'in detaycı bir yaklaşımla ele aldığı kıyamet kavramı sorunsalına ilişkin açıklaması şöyledir:

> "Yani ilk başta kıyamet nedir onu sorarım? Yani dünyanın sonu mu evrenin sonu mu? [Karşısındakinden evrenin sonu olduğuna dair onay isteyen bir ses tonuyla bir sonraki soruyu yönlendirir.] Evrenin sonu değil mi? Ama şöyle mesela evrende birçok gezegen var ve uzaylı olma ihtimali %100 gibi bir şey. Eğer öyle bir şey varsa ve diyelim ki dünyaya göre 100 yıl içinde kopacak dünya biraz gelişmiş bir yer. İnsanlar daha eski bir zamanda oluşmuş, gelişmiş daha da gelişerek elektronik şeyler üretmiş. Ama oradaki gezegende yaşam daha yeni başlamış. Bir yerde daha yeni başlamış bir yerde ise kendini geliştirmiş bir gezegen var. İkisini bir anda yok etmek biraz adaletsizlik olmaz mı? Onlar daha gelişmemiş hiçbir şey yapamamış." (Yücel/9)

Yücel'in ilgili açıklamasında kavramla ilgili bir yargıda bulunmadan önce kavramın tartışılacağı zemini netleştirme ihtiyacında olduğu ve bu bağlamda kıyamet olgusunu değerlendirmek üzere bir dizi değişkene başvurduğu görülmektedir. Yücel, evrende farklı yaşam alanlarının olabileceğine ve dolayısıyla kıyamet olgusunun farklı yaşam alanlarına göre değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca farklı yaşam alanlarını mantıksal olarak ilişkilendirmek üzere parametre olarak yaratılma zamanını kullandığı ve bunun sonucunda asenkronize yaratılmış yaşam alanlarının aynı duruma— sonuca ya da kıyamet olgusuna— tabi tutulmasını mantıklı bulmadığı görülmektedir. Nitekim analitik düşünmenin, *"açıklama getirilmek istenen bir duruma karşılık gelen bir dizi değişkenin belirlenmesine, bu değişkenler arasında mantıklı ilişkiler kurulmasını içeren bir analiz yöntemine ve bu yöntemle oluşturulan bir düşüncenin sınanabilirliğine"* (Akkuş Çakır & Senemoğlu, 2016: 1490) karşılık geldiği belirtilebilir.

Yücel'in ilgili *sorunsalı tartışmak üzere kademeli bir yol izlemesi* analitik düşünme süreçlerinin özelliğini yansıttığına referans gösterilebilir. Çünkü analitik düşünen bireyden beklenilenlerden biri de problemi kendi içerisinde alt problemlere ayırabilmesi, problem çözme sürecindeki adımları tanımlayabilmesi ve bu kapsamda takip edeceği her adımı anlatabilmesidir. Analitik düşünen bireylerin belli adımları takip etmek üzere sistemli, tutarlı ve mantıklı düşünmeleri yönüyle matematiksel düşünme eğilimine sahip oldukları da söylenebilir (Umay & Arıol, 2011: 28-29; Sebetci & Aksu, 2014: 68; Gül, 2018: 55). Nitekim analitik düşünme ve matematiksel düşünme arasında yakın bir ilişkinin olduğu da belirtilmektedir (Umay & Arıol, 2011: 28-29). Analitik düşünen öğrencilerin *matematiksel düşünme eğiliminde bulunması* durumunu örneklemesi açısından 7. sınıf öğrencisi Rafet'in dua sorunsalını nicel bir yaklaşımla çözümlediği açıklamasına yer verilebilir. Rafet'in bir eylemin gerçekleşmesinde duanın

rolü ve bunun çalışmakla ilişkisini tartışmak üzere hipotezler geliştirdiği açıklaması şöyledir:

> "Yani hocam her çalışan kazanır, başarır diyebilir miyiz diyemeyiz bence. Yapacağımızı nereden biliyoruz ki. Yani Hocam ben bir şey demek istiyorum 'Çalışmayan kaybeder, çalışan kazanmayabilir ama çalışmayan kesinlikle kaybeder, çalışan kaybedebilir de kazanabilir de.' Bu sonuncusu kilit noktası ve işte dua da orada başlıyor. Yani bizdeki çalışmak ve çalışmamak olayı bölüyor. *Çalışmayınca kesin kaybediyorsun çalışınca çalışma kısmının %50 si kazanmak %50'si kaybetmek diyelim. Dua ederek yüzde 25'i arttırıyorsun bu benim düşüncem. Yani dua ederek %50 kazanma şansını arttırarak %75'e çekiyorsun gibi bir şey.*
>
> Dua ederek %50'yi arttırabiliyoruz ama hiçbir şey yapmazsak sıfırı katlama şansımız olur mu? Bence olmaz. Şimdi size şöyle diyeyim. *Duanın etkisine X diyorum. Elinden geleni yaptığında bir konuda onun gerçekleşmesi %50 ihtimaldir. Sen dua edince %50+X olur. Bu "X" sonucu ne kadar etkileyecek bilmiyoruz. Belki onu 80'e 90'a çıkarabilecek bilmiyoruz*. Yani duanın bir etkisi olur ama ne kadar olur belli değil." (Rafet/7)

Rafet'in duanın gerçekleşmesindeki varsayımları/hipotezleri sayısal verilerle tartışması durumunun daha üst sınıftaki öğrencilerde de karşılaşılabilir olduğunu göstermek üzere 11. sınıf öğrencisi Burak'ın açıklamasına yer verilebilir. Burak ilgili açıklamasında "Mahşerde hesaplaşırız." ifadesi ekseninde iki kişinin anlaşmazlık yaşayabileceği olası durumları tartışmıştır. Burak'ın, iki tarafın hak arayışı değerlendirmesini *nicel bir yaklaşımla tartıştığı* açıklaması şöyledir:

> "Evet duydum. Bir kişiye karşı kullanmasam da karşılığının elbet alınacağını düşünürüm. Yani Burada yapmış olduğumuz bir davranışın sonucunun elbet ya bu dünyada ya da diğer dünyada çıkabileceğinden bu söz bahsediyor. Yani ona inanmış oluyorsun ben de buna inanıyorum. Bu genellikle ulaşılamayacak bir durumda kullanılan bir ifadedir. Yani karşındakine kendini açıklıyorsundur ve doğru olduğuna eminsindir ancak olmuyordur. Ya da kendin kötüsündür yanlış taraftasındır ancak yanlış tarafta olduğunun farkında değilsindir. Kendine kabullendiremiyorsundur. Bunu yine kullanabilirsin. Bence rahatlatıyor yani bu sonuçta kim doğruysa, kim haklıysa kiminki daha mantıklıysa o bulsun. *Mesela ikimizinki de doğru değildir ikimizinki de eşit oranda %50'ye 50 doğrudur ya da yanlıştır o zaman ikimiz de eşitizdir hiçbir şey olmaz*." (Burak/11)

Yukarıda verilen örneklerden de görüldüğü üzere analitik düşünen bireyler, problemlerin çözümünde belirli adımları takip etmek üzere sistematik, kontrollü, zahmetli ve bilinçli zihinsel bir süreçle karşı karşıya kalmaktadırlar. Çünkü analitik düşünen bireyler genellikle bütünün parçalarıyla ya da parçaların birbirleriyle olan ilişkisini belirlemek üzere detaylar üzerinde odaklanmak durumundadırlar. Detaylara odaklandıkları için problemin ya da sorunun çözümünde zihinsel süreçleri yoğun olarak kullandıkları ve fazla zaman harcayabildikleri söylenebilir. Bu durum problem çözümünde bazen detayın içinde kaybolmalarını ve bütünü kaçırabilmelerini de olası kılmaktadır (Klaczynski, 2001: 846; Değirmenci, 2018: 51-55). Bu kapsamda üzerinde konuşulması gereken isimlerden biri olarak 10. sınıf öğrencisi Doğukan, herhangi bir konudaki görüşlerini belirtirken hemen neredeyse görüşmenin tamamında detaycılığıyla ve dolayısıyla görüşme akışını kaçırmasıyla dikkat çekmiştir. Doğukan'ın bu yöndeki özelliğinin belirginliğini göstermek üzere kendisiyle gerçekleştirilen görüşme süresinin standardın çok üstünde devam ettiği öğrencilerden biri olduğu bu doğrultuda belirtilmelidir. Doğukan'ın açıklamasında *detaylar içinde kaybolmasının* yoğun olarak yansıttığı örnek bir kesit şöyledir:

> "Duamın karşılık bulduğunu düşünüyor muyum? Bilmiyorum [sessizlik…] şey…[düşünmeye devam ediyor…] Dua etsek bile bu konu için kendimiz çalışmamız gerekmiyor mu? Ama bazen de kendimiz çalıştığımızda ve dua etmediğimiz de olumlu sonuç alınıyor. İşte o yüzden bu iki durum arasında karşılaştırma yapmak gerekir. Yani dua ettikten sonra gerçekleşen ve dua etmeden gerçekleşen bir şekilde karşılaştırılması [sessizlik…] Ama mümkün değil çünkü ikisi farklı şeyler oluyor. İkisi aynı anda yapılırsa belki [sessizlik…].saçma mı oldu?" (Doğukan/10)

Doğukan'ın bir durumun gerçekleşmesinde duanın etkisini belirlemeye yönelik hipotezler kurduğu açıklamasında hipotezlerin sınanabilirliğini de dikkate alacak düzeyde detaylı düşündüğünün ve dolayısıyla zihinsel olarak bir dağılmışlık hissi yaşadığının

izleri sürülebilmektedir. Doğukan'ın söz konusu özelliğinin başatlığını göstermek açısından "Olmayacak duaya âmin denmez." ifadesine ilişkin açıklamalarına da yer verilebilir. Üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi özelinde de *detaycı düşünebildikleri* ve dolayısıyla sabırla dinlenmeye ihtiyaç duyabilecekleri üzerinde düşünmeye kapı aralayan görüşme akışı şöyledir:

> Doğukan/10: —"Yani hedefe ulaşamayacağımız bir şey olduğu zaman dua edilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela şey şimdi diyelim benim hiç Almancam yok ama Almanya'da bir üniversitede okumak istiyorum bunun için dua etmekte bir sakınca yok. Ama buradan atlayıp uçmak için dua etmemde bir sakınca var. Çünkü birinin gerçekleşme olasılığı var yani. Ama yine *kendimle çelişiyorum çok saçma cevaplar veriyorum*. Öyle değil mi? saçma değil mi?"
>
> Araştırmacı: —"Neden saçma buldun?"
>
> Doğukan/10: —"Olmayacak dua zaten olmayacak şeyleri içeriyor ve o da [uçma örneğini kast ediyor] olmayacak bir şey. Diğeri ise zaten ihtimali olan bir durum [yani Almanya'da okuma durumu] Almanya'da okuma ihtimalim var, olabilecek bir şey tabii onunla ilgili bir şey yaptığımdan ya da istediğimden değil yanlış anlamayın ama." (Doğukan/10)

Öğrencilere ait verilen açıklama kesitlerinde de görüldüğü gibi analitik düşünen bireyler, bir bütünü anlamak üzere bazı parametreler çerçevesinde parçalara, durumlara veya kategorilere ayırarak bunların benzeştiği ya da ayrıştığı noktaları keşfetme, bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyma eğiliminde bulunurlar. Nitekim analitik olmak; durumların, uygulamaların, sorunların, önermelerin, düşüncelerin, teorilerin, iddiaların vb. şeylerin meydana geldiği veya oluştuğu bileşenlerine ayrıştırmayı ve her bir bileşenini dikkate almayı beraberinde getirilebilmektedir (Sebetci & Aksu, 2014: 68).

Analitik düşünen bireylerin durumları tümdengelimsel bir yaklaşımla analiz etme eğilimi göstermelerinin yanı sıra durumları anlamlandırmada tümevarımsal bir yaklaşıma sahip oldukları belirtilmelidir. Nitekim analitik düşünürlerin bir davranış göstergesi de, parçalar arasındaki anlam ilişkisini keşfederek bütünü anlama çabasında da

bulunabilmeleridir. Çünkü bu bireyler birbirinden uzak parçalar arasında ilişki kurma eğilimindeler. Parçalar arası kurdukları anlam ilişkisi onların sorunu çözmelerini, detaylardan hareketle nesnenin tamamını anlama ve betimleme imkânı yakalamalarını da sağlamaktadır (Değirmenci, 2018: 54). Çalışma grubundaki öğrencilerin de dinsel alanda bir konunun detaylarını inceleme, detayları arasında anlam ilişkisi kurma ve böylece detayların bütün içerisindeki yerini, anlamını veya önemini keşfetmeye ilişkin bir eğilimde bulunmalarıyla dikkat çektikleri belirtilmelidir. Aynı ifadenin (demirden dağ) farklı alanlardaki (edebiyat ve din) kaynaklarda farklı durumlardaki kullanımının dikkatinden kaçmadığı ve bu farklılıklar arasında bir anlam ilişkisini yakalama arayışında olduğu anlaşılan 9. sınıf öğrencisi Yücel'in açıklamaları söz konusu durumu örneklendirmek üzere değerlendirilebilir. Yücel'in *birbirinden uzak parçalar arasında bir anlam ilişkisinin imkânını* irdelediği kesit şöyledir:

> "Türklerin Ergenekon destanında geçiyordu sanırım "demirden dağ". Bir de Kur'an'da da Zülkarneyn'di sanırım o da demirden dağ yapıyor. Ve sonra Yecüc ve Mecüc'ün de demirden dağdan çıkacağı söyleniyor. Bu kadar çok yerde demirden dağ kullanılması biraz şey değil mi? Mesela biraz garip geldi yani. Alakası yok ama hepsinde demirden bir dağ var. Neden demirden dağ? Nasıl? Demirden dağ oluşturmak çok kolay bir şey değil. Neden üç tane olayda demirden dağ örneği geçiyor? Bunlar birbirinden etkilenerek mi oluşturulmuş? Yoksa hiçbir alakası yok mu?" (Yücel/9)

Yücel'de görülen bu durumun başka öğrencilerde de karşılaşılabilir olduğunu göstermek üzere bir başka örneğe de yer verilebilir. Analitik düşünme başlığı altında daha önceki akışta açıklamasının değerlendirildiği ve dolayısıyla bu becerisinin belirginliğinin de açığa çıkacağı bir isim olarak 10. sınıf öğrencisi Doğukan'ın bu bağlamdaki bir diğer açıklamasına da başvurulabilir. Doğukan vahye dayalı dinlerde tek tanrı inancının hâkim olması ve vahye dayalı olmayan dinlerde de tek tanrı inancı söz konusu olduğunda çoğunluk tarafından daha çok kabul görmesi arasında bir anlam ilişkisi kurma arayışıyla

bu doğrultuda dikkat çekmiştir. Doğukan'ın tek tanrı inancının, farklı eksenlerde (vahye dayalı olan ve olmayan) benzer etkiyi yaratmasının nedenselliğini sorguladığı açıklaması şöyledir:

> "Mesela Tek tanrılı inançla ilgili ama vahiyle gelmesi ile ilgili değil de [doğru ifadeyi aradığına işaret eden bir hımlama…]. Yani insanların neden tek tanrılı bir dine inandıkları hakkında bir şey merak ederim. Veya dinlerin, ana dinlerin yani temel dinlerin veya toplumda çoğunluk tarafından kabul görmüş dinlerin neden tek tanrılı inanç olduğunu merak ederim. Şimdi düşününce cevabı da belli gibi aslında. Çok tanrılı din mantığa uymuyor gibi." (Doğukan/10)

Analitik düşünen bireylerin sergiledikleri davranış örneklerini çeşitlendirmek mümkün olduğu gibi bunların çalışma grubundaki öğrencilerde rastlanabilirliğini güçlendirmek de mümkündür. Ancak yukarıda verilen örnek açıklamalardan da anlaşıldığı gibi üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alanda karşılaştığı bir durumu, sorunu ya da konuyu analiz etmek üzere bazı parametreler çerçevesinde parçalara ayırma, bir bütüne ulaşmak üzere parçalar arasında anlam ilişkisi kurma veya parçanın bütünle ilişkisini ortaya çıkarma eğiliminde oldukları açığa çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin söz konusu bu adımları sistematik ve derinlemesine bir yaklaşımla takip etme, her bir adımı değerlendirmede argümanlara başvurma, nesnelerin durumsallığını göz önünde bulundurmak üzere varsayımsal kurgulamalara başvurma ve genel olarak detayları dikkate alma eğilimiyleri de sıklıkla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin dinsel alan düşünmelerindeki bu davranış göstergelerinden hareketle üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alanda da analitik düşünme becerilerini aktif olarak kullandıklarına ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin analitik düşünmeye ilişkin sahip oldukları yetiler, kendilerine dinsel öğretileri kendi bağlamı içerisinde değerlendirebilme imkânı tanıdığı da anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu öğrencilern dini öğretileri, salt bilgi üzerinden değil bilgiyi çervreleyen unsurlar içerisinde anlaşılmasını benimsedikleri de açığa

çıkmıştır. İslam'ın doğru anlaşılmasında yerel/kültürel/tarihsel unsurları ile evrensel ilkeleri arasındaki ayrımı yakalamada bağlamsal düşünmenin etkin bir role sahip olduğu bu doğrultuda belirtilebilir. Nitekim din öğretimi süreçlerinde öğretmenlerde bu becerilerin geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir (Selçuk, 2020: xii). Din öğretimi alanındaki öğretmenlere kazandırılması istenen bu gelişkin becerinin araştırmanın odağında olan öğrencilerde sıklıkla kendisini göstermesi, dinsel alan düşünme düzeylerinin gelişmişliğine de referans olacak niteliktedir.

3.1.1.4. Yansıtıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Yansıtıcı düşüncenin izlerine insan yaşamının her alanında ve anında rastlamak mümkündür. Örneğin bireyin gün içerisinde yaptığı davranışlarının sebepleri, sonuçları ve doğruluğu üzerinde sorgulamada bulunması yansıtıcı düşünme sürecine işaret etmektedir (Gül, 2018: 193). Nitekim Rodgers'in (2002) yansıtıcı düşünmeyi, *"öğrenmenin sürekliliğini mümkün kılan, bireyin ve nihayetinde toplumun ilerlemesini sağlayan temel bir bağ ve ahlaki amaçlara giden bir araç"* (s. 845) olarak açıklaması bu doğrultuda dikkat çekicidir. Dahası yansıtıcı düşünme becerisinin bazı temel değerler üzerine kurulu olduğu da bu kapsamda belirtilenler arasındadır. Bu değerlerin; içtenlik, açık fikirlilik ve zihinsel sorumluluk şeklindeki üç davranış koşulu (Gül, 2018: 194; Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018: 1709) olarak sıralandığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel alan deneyimleri üzerinde yoğun bir şekilde ahlaki değeri yüksek öz değerlendirmelerde bulundukları bu kapsamda belirtilmesi gereken öncelikli tespitlerden biridir. Söz konusu bulguyu desteklemek hatta yansıtıcı düşünmeyi çalışma grubundaki öğrencilerin örneklendirici açıklamalarından hareketle daha anlaşılır kılmak üzere 10. sınıf öğrencisi Ege ile yapılan görüşmeden bir

kesite yer verilebilir. Ege'nin dua sorunsalı konusundaki görüşlerine başvurulduğunda bu yöndeki deneyimleri hakkında *içsel bir sorgulamasıyla* karşılaşılmıştır. Ege'nin bu sorgulamasında dua eylemini gerçekleştirirken kendini eksik hissettiği bir duruma yoğunlaşması ve kendisinde beliren bu durumun çıkış noktasını anlama gayreti içerisinde olması açısından bir *öz değerlendirmede* bulunduğu görülmektedir. Ege'nin kendisinde olumlamadığı söz konusu tutumu neden-sonuç ilişkisi içerisinde güçlü argümanlara dayandırarak tartıştığı açıklaması şöyledir:

> "Sanırım bu dünyayla alakalı daha çok ediyorum. Genelde insanlar hep bu dünyayla alakalı ibadet etmezler mi? Yani şey dua etmezler mi? Allah'ım umarım cennete giderimdense Allah'ım inşallah şu sınavımdan yüksek alırım daha çok yok mu? İnsanların kaygısı bu dünyayla alakalı olduğu için duası da bu dünyayla alakalı oluyor. İnsanların kaygısı öteki dünyayla alakalı değil çoğu zaman." (Ege/10)

Ege'nin bu açıklamasından hareketle yansıtıcı düşünmenin temel göstergelerinden biri olarak içsel sorgulamada bulunabilme özellliğine sahip olduğu söylenebilir. Ege'de karşılaşılan bu durumun diğer öğrencilerde de karşılaşılabilir olduğunu açığa çıkarmak üzere farklı öğrencilerden alıntı örneklerine yer verilebilir. Bu bağlamda 11. sınıf öğrencisi İdris'in de dua yöneliminde bulunmasının nedenselliğinin farkında olduğu ve bu davranışını anlamlandırmak üzere bazı argümanlara başvurduğu görülmektedir. İdris'in dua eylemini gerçekleştirmede kendisini dürten durumları saptamak üzere duaya başvurduğu durumları bir analize tabi tuttuğu ve durumu sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde irdelediği açıklaması şöyledir:

> "Hani kafama ne zaman eserse demiyim de başım sıkıştığında ederim çoğunlukla. Bir şeyi istediğimde ederim. Onun dışında hani ruhsal olarak bir sıkıntıya girmişimdir hani ruhumun daraldığını hissetmişimdir hani o zaman özellikle hani gece yatarken dua ederim. Yani aslında üstün bir varlığın varlığını hissetmek istediğim zamanlarda dua ederim." (İdris/11)

Ege ya da İdris'in dua olgusu özelinde dinsel alandaki yaşantıları üzerinde *içsel muhakemede bulunma eğilimi*nde bulunmaları, çalışma grubundaki öğrencilerin genelinde karşılaşılan bir durumdur. Öğrencilerin dua sorunsalı özelindeki ya da farklı yöndeki açıklamalarında yoğun olarak *öz değerlendirmede bulundukları* ve *bunu gerçekleştirirken samimi ve nesnel bir tutum sergiledikleri* açığa çıkmıştır. Öğrencilerin dinsel alanda yansıtıcı düşünmenin ahlaki değer taşıyabilme özelliğini sergilediklerini göstermesi açısından 12. sınıf öğrencisi Harun'un bu kapsamdaki açıklamasına yer verilebilir. Harun'un dua eylemine ilişkin edindiği deneyimini eleştirel, dürüst ve cesur bir tutumla irdelemesini yansıttığı sesli düşünmesi şöyledir:

> Harun/12: —"Dua ederim hem de sıklıkla. Ama çoğu *bencilce dualar*. Çoğu kendi hayatımla ilgili şeyler. Ama illaki dua ederim yani ya üzülünce ya da şükredince ederim."
>
> Araştırmacı: —"Neden bencilce dedin?"
>
> Harun/12: —"Çünkü insanlık namına değil de daha çok kendi isteklerim üzerine dua ediyorum."

Harun'un açıklamalarında da belirdiği gibi yansıtıcı düşünen bireyler, her durumda değerlerini, bilgilerini, inançlarını ve eylemlerini sorgulama eğilimindedirler (Gül, 2018: 196). Öğrencilerin bu yöndeki davranışlarına referans olacak açıklamalarını çoğaltmak adına 9. sınıf öğrencisi Yücel'in bu kapsamda değerlendirilmeye uygun ifadesine yer verilebilir. Harun'un dua eylemi özelindeki yaşantılarını gözden geçirmek üzere sergilediği objektif, dürüst ve samimi tutumu, 9. sınıf öğrencisi Yücel'in ezan okununca hissettiği ruh halini değerlendirdiği açıklamasında karşılık bulmuştur. Yücel'in ezan okununca hissettiklerini eleştirel bir yaklaşımla sesli bir şekilde irdelediği açıklaması şöyledir:

> "Açıkçası değişiyor. Ruhumda arada garip bir şekilde iyi bir şeyler oluyor okuduğunda. Arada da normal bir ses gibi geliyor. Genelde sanırım kendimi kötü hissettiğim bir ruh halinde olduğumda bir yaratıcıya sığınmaya ihtiyaç duyuyorum ve bana iyi geliyor. Mutluyken de bana gereksiz gibi geliyor sanırım. Zaten iyiyim ona ne gerek var gibi düşünüyorum sanırım." (Yücel/9)

Dewey (1933)'e göre yansıtıcı düşünme bireyin deneyimlerini mevcut problemlere çözüm bulmak için irdelemesidir. Dewey'in ifadesiyle yansıtıcı düşünme, "*eldeki gerçekleri, eldeki soruna çözüm bulmak için irdelemek*"tir. Dahası yansıtıcı düşünen bireyin sahip olduğu bu özelliği, onu yaşamın her alanında kuşatabilmektedir. Bireyin yaşamın her alanında kendisini sürekli bir öz değerlendirmeye tabi tutması ise ona olumlu bir gelişim seyri yakalama potansiyeli kazandırabilmektedir (Özçınar, 2009: 34). Konuyu somutlaştırmak üzere çalışma grubundaki öğrencilerden 8. sınıf öğrencisi Utku'nun dua olgusu merkezli yaşantılarına ilişkin öz değerlendirmede bulunduğu açıklamasına yer verilebilir. Utku'nun dua özelinde dinsel alandaki deneyimleri üzerinde bulunduğu öz değerlendirmelerini ve bununla yakaladığı içsel huzuru açığa çıkaran açıklaması şöyledir:

> "Genel olarak dua ettiğimde kendimi rahatlamış hissediyorum. Huzurlu hissediyorum. Zaten yani insanın bir inanma duygusu kesinlikle var içgüdüsel olarak güzel bir şey bence bu. Hani birisinin çok gücü olduğunu düşündüğün zaman ve hani hiçbir şeyin aslında çok büyük bir şey olmadığını düşündüğün zaman. Yani bu dünyada sadece bir insansın ve hani bir sürü evren kocaman bir boşluk var. Hani bilmediğimiz çok fazla şey var. Ve aslında bu kadar küçük şeylerin ki senin için ne kadar büyük olursa olsun bir çözümü vardır diyorsun" (Utku/8)

Utku örneğinde de görüldüğü gibi yansıtıcı düşünen bireyin, edindiği bilgi ve deneyimlerini daha derin bir anlayışla yorumlayarak bu birikiminden bugüne ve geleceğe anlam vermede yararlanabildiği belirtilmelidir (Gül, 2018: 193-194; Elmalı & Balkan Kıyıcı ,2018: 1709). Yansıtıcı düşünme becerisinin önemli katkılarından birinin *"bireye, teori (bilgi) ile uygulama (yaşam) arasında ilişki kurmasını kazandırabilmesi"* (Gül,

2018: 193) olduğu bu doğrultuda vurgulanmalıdır. Dinsel alandaki yaşantıları üzerinde öz değerlendirmede bulunarak, edindiği bilgi ve deneyimleri bugünü anlamlandırmak ve farklılıkları tanımada kuşatıcı bir perspektif kazanmak üzere irdelemesi açısından Yahya'nın bu kapsamdaki bir açıklamasına yer verilebilir. Henüz 8. sınıf Yahya'nın *dinsel öğretilerin hayata anlam vermedeki rolünü keşfetmek* üzere sorgulamada bulunduğu ifadeleri şunlardır:

> "Ben çoğunlukla hani din derslerinde de veya çeşitli normal ortamda da gerçekten *bizim yaşantımızda dinimizin bir yerinin olduğunu düşünüyorum*. Mesela atıyorum evdeyken okuldayken dinimizin davranışlarımızda ve konuşmamıza ve ahlakımızda bir yeri vardır. Ama bunun başka dinlerdeki insanların yaşam tarzları yani onların yaşam tarzlarını, onların dini nasıl etkiliyor? Bunu gerçekten merak ediyorum. Yani *onların dininin, onların yaşamına etkisini merak ediyorum*. Gerçekten mesela bir Hıristiyanlık nasıldır veya bir Yahudiliğin yaşam tarzı nasıldır? Onların çeşitli ilkeleri var mı mesela bizdeki edep, saygı, çalışma, ahlak, dürüstlük, saygı gibi. Onlarda bu kavramlar ve buna benzer veya bizden farklı kavramlar var mı?
>
> Bu kavramlar onlarda nasıl açıklanıyor? Gerçekten bunları merak ediyorum. Çünkü bana göre bu konuyu öğrenmem diğer konuları da öğrenmeme yardımcı olur. Çünkü bir insanın dininin yaşam tarzına olan etkisini öğrendin mi artık yaşam tarzından atıyorum bir A dini, B kişisinin yaşamına etki nasıl etmiş yani bu kişinin yaşam tarzından çeşitli kavramları nasıl yorumlayabildiğini bence çıkarabiliriz. O yüzden bence benim az önce dediğim gibi merak ettiğim bu konuları öğrenmem yardımcı olur diğer şeyleri öğrenmemde." (Yahya/8)

Yahya'nın ilgili açıklamasında vurgulanması gereken bir diğer husus, dinsel alandaki öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinden hareketle söz konusu bu süreçlerinde bazı öğrenme ilkelerini keşfettiğidir. Yahya'nın bilişüstü bir değerlendirmede bulunarak elde ettiği bu ilkelerin, kendisine dinsel alanda teorik (bilgi) ve pratiğin (yaşam) birbirinin tamamlayıcısı olarak görebilme yaklaşımını kazandıracak nitelikte olduğu da belirtilebilir.

Bilişüstü (metabilişsel) yeti kişiye kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilişsel bir farkındalık kazandırarak düşüncesini izleme, düzenleme ve değerlendirebilme

potansiyeline sahip olma imkânı sağlamaktadır. Kendi düşünce süreçlerini kontrol edebilen kişinin ise esnek bir çerçevede bireysel öğrenmeler gerçekleştirmesi (dışsal bir faktöre daha az ihtiyaç duyması) ve etkili öğrenme süreçlerine ulaşması daha olasıdır (Dover, 1983: 1-2). Söz konusu durumu örneklendirmek üzere 10. sınıf öğrencisi Hülya'nın dua eylemi özelindeki bir içsel sorgulamasına yer verilebilir. Hülya'nın ilgili açıklamasında dua konusundaki yaşantılarının kendisindeki olumlu etkilerini ve bu yaşantılarda kendisini eksik gördüğü yönlerini ortaya çıkarabilecek nitelikteki öz değerlendirmesi ile karşılaşılmaktadır. Dahası Hülya'nın dinsel alan yaşantılarını sadece bir değerlendirmeye tabi tutmakla kalmadığı, zayıf yönlerini tespit edip bunu gidermek üzere kendisine bir *perspektif oluşturma* çabasında olduğu da anlaşılmaktadır. Hülya'nın dinsel alanda yansıtıcı düşünme özelliklerini gösterdiğine referans olacak açıklaması şöyledir:

> "Dua ediyorum. Bilmiyorum işim düşünce oluyor aslında bakarsanız ama *bunu aşmaya çalışıyorum*. Hani inanmak bir ihtiyaç olduğu gibi dua etmekte bir ihtiyaç aslına bakarsanız bana göre. Yani her ne kadar açık fikirli olsanız bile kimseye açamayacağınız konular vardır ve aslında bazı durumlarla tek başınıza baş etmek için yardım istemektir dua." (Hülya/10).

Hülya'nın açıklamasında dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus, dinsel alandaki öz değerlendirmesinde bir taraftan yaşantılarında zayıf kaldığı yönleri tespit etmek ve gidermek öbür taraftan olumlu yaşantılarının nedenselliği sorgulayarak güçlendirmek üzere dinsel alan davranışlarında amaçlı bir yaklaşım sergilemesidir. Bu bağlamda, normal düşüncenin amaçsız ve gelişigüzel gerçekleşebilirken yansıtıcı düşünmenin amaçlı, sistemli, planlı ve aktif bir düşünme biçimi olarak gerçekleştiği ve belirli bir plan içerisinde sebep ve sonuçlarıyla düşünebilme becerisini geliştirdiği belirtilmelidir. Esasında yansıtıcı düşünme seçimler yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu alma cesareti ve yeteneği olarak da görülebilir. Çünkü yansıtıcı düşüme süreci bireyin

deneyimleri üzerine düşündüğü ve bu düşüncelerin belirlenmiş amaçlar doğrultusunda değerlendirildiği süreç olarak değerlendirilebilmektedir (Gül, 2018: 193-194).

Öğrencilerin açıklamalarında dinsel alandaki yaşantılarının dayandığı gerekçelere ve kendilerindeki çıktılarına göre onlara bir değer atfettikleri ve dolayısıyla yaşantılarını bir sebep-sonuç ilişkisi içerisinde süreç değerlendirmesinden geçirme yetkinliğini gösterebildikleri keşfedilmiştir. Durumun somut örneklerinden biri olması açısından 11. sınıf öğrencisi Nesrin'in bu doğrultudaki açıklamasına yer verilebilir. Nesrin'in dua eylemini anlamlandırmada süreç odaklı bir yaklaşım benimsediğini gösteren açıklaması şöyledir:

> "Yani genelde rahatlıyorum dua ettiğimde ve bu yüzden duanın beni huzura eriştirdiğini düşünüyorum. Yani süreç açısından huzur verici olduğunu düşünüyorum ve bu yüzden yapıyorum ama sonucunu da aldığımı hissediyorum genelde. Yani şu an buradaysam kötü bir şekilde değilsem sonucunu da almışım demektir. Bence duanın gücü o süreci rahatlatmasında ya da huzura erdirmesinde." (Nesrin /11)

Nesrin'in bu açıklamasında dua eylemine yönelimini gerekçelendirmek üzere bu konudaki duyuşsal ve bilişsel alan yaşantıları üzerinde *öz değerlendirmede* bulunduğunun izleri sürdürülebilirdir. Nesrin'de öne çıkan bu özelliklerin diğer öğrencilerde de karşılaşılabilir olduğunu desteklemek üzere 11. sınıf Ege'nin de dua özelindeki bir açıklamasına yer verilebilir. Ege'nin dua konusundaki yaşantılarını bilişsel ve duyuşsal alanda anlamlandırdığını ve dolayısıyla söz konusu yaşantılarında bir farkındalığa sahip olduğunu ortaya çıkaran açıklaması şöyledir:

> "Duayı ediyorum çünkü o iş bittikten sonraki boşluğu doldurmam gerekiyor. Çalıştım, yapmak için hazırım ama bir boşluk var. Yani hiçbir şeyin garantisi olmadığında ki o işte çaresizlik duaya sevk ediyor." (Ege/10)

Yansıtıcı düşünen birey, yaşamının her alanda olduğu gibi eğitsel alanında da öğrenme yaşantılarını değerlendirme kapasitesine sahiptir. Bu bağlamda yansıtıcı düşünce, Given (2002)'nin açıklamasıyla, kişinin kendi öğrenmelerini göz önünde bulundurmasıdır. Nitekim Given'e göre yansıtıcı düşünme, bireye kendi öğrenme ve düşünme süreçleri konusunda farkındalık kazandırarak, zayıf ve güçlü yönlerini tespit etme ve böylece zayıf yönlerini geliştirme ve güçlü yönlerini ise pekiştirme olanağı sunmaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde yansıtıcı düşünen bireyin, eğitsel süreçlerdeki başarı durumu hakkında da öz değerlendirme bulunabilmesi ve ihtiyaçlarını belirleme yetkinliği gösterebilmesi de işe koşulabilir (Ersözlü & Arslan, 2009: 683, Turan, 2017: 248).

Çalışma grubundaki öğrencilerin genel olarak dinsel alandaki öğrenme yaşantılarını değerlendirebilme, bu çerçevede zayıf ve güçlü oldukları yönlerini belirleyebilme, ihtiyaçlarını saptayabilme ve ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin çözüm önerileri geliştirebilme yetkinliği gösterdikleri keşfedilmiştir. Söz konusu bulgulardan hareketle öğrencilerin dinsel alandaki öğrenme yaşantılarında yansıtıcı düşünme becerilerini aktif olarak kullandıkları çıkarsanabilir. Öğrencilerin dinsel alan öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme eğiliminde bulunduklarını ortaya çıkaran açıklamaları yoğunluklu olmakla birlikte durumu örnekleyici bazı açıklama kesitlerine yer verilebilir. Mesela 11. sınıf öğrencisi Sudenaz'ın kendisinin de müdahili olduğu üstün zekâlı öğrencilerin bulunduğu öğrenme ortamlarında öne çıkan öğrenme özelliklerini saptadığı ve bu özelliklerinin dinsel alanda da dikkate alınmasına duyulan ihtiyacı belirttiği açıklaması şöyledir:

> “Bence özellikle hani bu BİLSEM grubu öğrencileri için konuların sebebine inilmesi daha önemli. Buradaki öğrencilerin en çok buna yöneldiğini düşünüyorum. Çünkü bir şeyin temelini anlamak için o şeyin oluşma sebebini de bilmemiz gerekiyor. O yüzden her şeyin sebebini bilmek, anlamamız ve kafamıza oturtmamız için daha geçerli oluyor.” (Sudenaz/11).

Sudenaz’ın ilgili açıklaması kendisi ile aynı profildeki öğrencilerin eğitsel ortamlardaki karakteristik özelliklerini keşfedebildiğini ve bu özelliklerinin öğrenme ortamlarında ortaya çıkardığı ihtiyacı saptayabilmesi, kendi öğrenmeleri üzerinde düşünebildiğini göstermesi açısından önemlidir. Nitekim yansıtıcı düşünen birey, öğrenme sürecinde de kendini tanımak üzere öğrenme süreçlerini eleştirel bir gözle değerlendirme eğilimi gösterebilmektedir (Gül, 2018: 200). Sudenaz’ın öğrenme süreçlerinde gösterdiği bilişüstü bu özelliğini başka öğrencilerin açıklamalarıyla desteklemek bu durumun öğrencilerin karakteristik özelliği olduğu izlenimini güçlendirmek adına önemlidir. Bu kapsamda dikkat çeken öğrencilerden biri 11. sınıf öğrencisi Çetin’dir.

Sudenaz ve Çetin’in öğretimin daha üst basamığında yer almaları ve üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitsel etkinliklerin sunulduğu BİLSEM ’deki öğrenme ortamlarını daha uzun süre tecrübe etmiş olmaları, sadece kendilerinin öğrenme özellikleri hakkında değil genel olarak bu öğrenci profilinin sahip olduğu öğrenme özelliklerini ve ihtiyaçlarını keşfetmelerine imkân tanımıştır. Çetin özelinde de konuyu örneklemek adına bu kapsamdaki açıklamasına yer verildiğinde; Çetin’in bu öğrencilerin hemen her disiplinde olduğu gibi dinsel alandaki öğrenmelerde de derinlemesine öğrenmeye ihtiyaç duyduklarına kanaat getirdiği görülmektedir. Çetin’in kendisinin de dahil olduğu öğrenci grubunun hem genel olarak öğrenme ortamlarındaki hem de din öğretimi ortamları özelindeki ilgi ve ihtiyaçlarını değerlendirdiği pasaj şöyledir:

> “Buradaki öğrencilerin [BİLSEM’deki öğrencileri kast etmektedir] öğrenme tarzı çok daha farklı işte. Ders işlerken ya da bir etkinlik yaparken, bir oluşum kurarken her alanda daha farklılar. Yani normal bir okulda yaptığımız gibi değil. Mesela buradakiler gerçekten işlediği dersi ya da alanı sonuna kadar işlemeyi seviyor herkes. Mesela okulda Matematikte bir konu işlerken sınavda size yetecek kadar işlenir fazlası size angarya gelir. Burada matematik öğrenmek isteyen matematik öğrenmek için coğrafya öğrenmek isteyen coğrafya öğrenmek için geliyor sınav için değil.
>
> Biraz önceki soru da bahsettiğim gibi İslamiyet bazında daha detaya girerek ya da diğer dinler için de yapılabilir. Bence dinlerin tarihi kesinlikle işlenmeli. İlk ortaya çıkışından günümüze kadar tarihsel gelişimi ile alınmalı detaylı olarak. Bunun dışında ibadetlerin daha detayına daha özeline girilebilir. İşte bizim namaz, oruç ve zekat gibi diğer dinlerde de bazı ritüeller vardır. İşte bu şekildeki ilgi çekici gelen konuların araştırılması, insan psikolojisi açısından da açıklanması, bunların neden yapıldığı gibi konular üzerinde durulabilir.” (Çetin/11)

Maker (1986), üstün zekâlı öğrencilere yönelik program geliştirme çalışmaları hakkındaki değerlendirmelerinde asıl vurguyu programın süreç unsuruna yapmıştır. Çünkü ona göre bu öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü özelliklerinin öğrenme süreçlerini etkilemesi de kaçınılmazdır. Süreç çalışmaları kapsamında geliştirdiği önerilerden biri de bu öğrencilerin öğrenme özellikleri konusundaki öz farkındalıklarının yüksek olduğu ve dolayısıyla süreç tasarımında öğrencilerin bu özelliklerinin dikkate alınmasıdır.

Maker’in söz konusu yargısını açımlamak, öğrenci grubumuzun dinsel alandaki öğrenmelerinde de bu karakteristik özelliklerini kullandıklarını göstermek açısından önemlidir. Maker’e göre üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları onlara kendi öğrenme yaşantılarını da değerlendirebilecek bir nitelik kazandırabilmektedir. Dahası ona göre bu öğrencilere öğrenme süreçlerinde kendi öğrenmeleri üzerinde muhakeme fırsatı verilerek öğrencinin öğrenme süreçlerininde daha etkili olması sağlanmalıdır. Maker bunu sağlamak üzere bu öğrencilere yönelik süreç etkinliklerin tasarlanmasında esnek uygulamaların tercih edilmesini önermektedir. Öğrencilere, öğrenmeleri üzerindeki öz yönetim becerileri ölçüsünde ders içeriğinin ve

kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi konusunda tolerans sağlanabileceğine dikkat çekmiştir (s. 154).

Üstün zekâlı öğrencilerin bilişüstü (metabilişsel) özelliklere sahip olmaları, hayatın her alanında olduğu gibi öğrenme yaşantıları üzerinde de öz değerlendirmede bulunmalarına imkân vermektedir. Diğer bir ifadeyle çalışma grubumuzdaki öğrencilerde de belirgin bir şekilde ortaya çıktığı gibi öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmesi bilişüstü bir özelliğe sahip olmalarının göstergesidir (Gül, 2018: 194). Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel süreçlerini izleme ve organize etmede normal IQ değerine sahip akranlarına göre daha iyi bir performansa sahip oldukları ilgili araştırmalarda belirtilmektir (Knox, 2017: 43-44).

Çalışma grubundaki öğrencilerle dua sorunsalı üzerinde yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin dua eylemine ilişkin içsel bir sorgulamada bulunurken *dinsel alanda bilgiyi elde etme ve kullanma süreçleri konusunda bir farkındalığa sahip oldukları* keşfedilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin bir belirtisi olarak her alandaki yaşantılarını öz değerlendirmeye tabi tutabildikleri gibi dini bilgi edinme ve kullanma süreçlerini de değerlendirebildikleri ve yönetebildiklerini göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerde görülen bu durumun en somut ve sade örneği olması açısından 10. sınıf öğrencisi Hülya'nın bu kapsamdaki açıklamasına yer verilebilir.

Hülya'nın inşallah kavramının kullanımı hakkında *"aslında toplumda çok kullanıldığı için kullanıyorum yani tamamen kelime dağarcığımıza dâhil olduğu için bilerek kullanmıyorum"* (Hülya/10) şeklindeki açıklaması, dinsel alanda sıklıkla kullanılan bir kavramı edinme ve kullanma konusundaki *zihin alışkanlığının farkındalığını* ortaya koymaktadır. Benzer bir örneğe daha yer vermek gerekirse bu

kapsamda değerlendirilecek açıklamalardan biri de 12. sınıf öğrencisi Feyza'ya ait ifadelerdir. Feyza'nın dua olgusunun; bilgi, değer ve eylem olarak kendisindeki karşılığını irdelediği görüşme kesiti şöyledir:

> Feyza/12: —"Duanın tam hani tanımını bilmiyorum. Yani terim anlamını bilmiyorum ama bence dua şükür için yapılabilir, bir şey istemek için yapılabilir ya da hayatımız zaten güzeldir böyle devam etmesini istemek için yapılabilir. Bu şekilde günden güne göre değişiyor."
>
> Araştırmacı: —"Sen daha çok hangi durumlarda dua ediyorsun?"
>
> Feyza/12: —"Öncelikle şükretmek için halime. Sonra istediğim bir şeyler için ederim. Mesela en basitinden dünyevi bir şey olarak üniversite sınavına gireceğim ben. Mesela bunun için güç isterim. Aslında duanın hem karşılık bulduğuna inanıyorum hem de alışkanlık bence. *Ya zaten alışkanlık olmasıydı her akşam yapabileceğim bir şey olduğunu düşünmüyorum ama aynı zamanda da inanıyorum.*" (Feyza/12)

Feyza, bu açıklamasında sahip olduğu *dini değerler üzerinde zihin alışkanlıklarını etkili görmesinin* yanı sıra benimsediği bu dini değerlerin anlam dünyasında da karşılık bulduğu konusundaki farkındalığıyla dikkat çekmiştir. Konuyu yansıtıcı bir düşünme biçimiyle formüle etmesi ve daha ileri bir düzeye taşıması açısından 10. sınıf öğrencisi Doğukan'ın da bu doğrultudaki açıklamasına da yer verilebilir. Doğukan dua olgusu üzerine yaptığı içe dönük sorgulamasında, dua eylemine karşılık gelen yaşantılarına alışkanlık, bilinç ya da istek durumlarındaki kullanımlarına göre değer atfetmesiyle dikkat çekmiştir. Doğukan'ın dua özelinde dinsel alandaki yaşantılarını eleştirel bir tutumla ve bilişüstü süreçler çerçevesinde değerlendirdiği görüşme akışı şöyledir:

> Doğukan/10: —"Bazen ediyorum. Ama sıklıkla... Bazen çok saçma oldu neyse. Gün içerisinde mutlaka ediyorumdur yani sıklıkla denir mi bilmiyorum ama en az 2- 3 kez farkında olmadan yani alışkanlıktan dolayı ediyorumdur mutlaka.
>
> Araştırmacı: —"Peki, hangi konularda ediyorsun?
>
> Doğukan/10: —"Çok bencilce ama daha çok zorda kaldığım konularda dua ediyorum.

Araştırmacı: —"O zorda kaldığın durumlar ne mesela?

Doğukan/10: —"Çok saçma bir örnek ama örneğin epey doğru olmayan bir örnek olacak ama.

Araştırmacı: —"İçinden geçtiği gibi ifade edebilirsin."

Doğukan/10: —"Hayır, ama doğru bir örnek değil ve şey (hımlıyor). Ya bahsetmek istediğim şey şu. Mesela bir soruyu yapamıyorum. Örnek vermek için kullanıyorum öyle bir şey olduğundan demiyorum. Ondan sonra umarım veya inşallah yaparım diyorum yani. İnşallah demiyorum umarım yapabilirim gibi bir şeyler diyorum. İşte yani Tanrı'ya ettiğim Allah'a ettiğim dua genellikle bilinçsizce oluyor yani. İşte buna dua değil de alışkanlık diyebiliriz gibi. Bu durum pek çoğumuzda vardır bence bilmiyorum. Yani dua ederken çoğu zaman istekli ya da bilinçli olduğumuz söylenemez.

Genel anlamda kendi gücümün yetmediği konularda ediyorum ki böyle olmaması gerek bence biraz da. Eğer dua etmeye niyetliysek bence sahip olduğumuz şeyler için de dua etmemiz gerekiyor. Sadece o yapıldığında pek samimi değil gibi yani insanlar kendi yapabildikleri şeylere gelince genelde bu konuyu düşünmüyorlar ama çaresiz kaldıkları zaman düşünüyorlar yani o yüzden."

Doğukan'ın dua olgusunda samimi bir niyetle kutsala bir yönelimin söz konusu olabilmesinin, bilinç ve istek durumunda mümkün olabileceğine dikkat çektiği açıklamasında izi sürülmesi gereken bir diğer husus öz değerlendirmesinde sergilediği samimi ve açık fikirli tutumudur. Nitekim yansıtıcı düşünme becerisine sahip bireylerin karakteristik özelliklerinin içtenlik, açık fikirlilik ve zihinsel sorumluluk gösterme eğiliminde bulunmaları olduğu da bu bağlamda hatırlatılmalıdır. Diğer bir ifade ile yansıtıcı düşünme gelişiminin ön koşulunun *içtenlik, açık fikirlilik ve zihinsel sorumluluk* şeklindeki bu üç davranış özelliği olduğu söylenebilir (Gül, 2018: 194; Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018: 1709).

Doğukan'ın dinsel alandaki davranışlarını dürüst ve açık fikirli bir yaklaşımla gözden geçirebilme yetisini başka öğrencilerin açıklamalarıyla da desteklemek mümkündür. Zira bu doğrultudaki örnekleri çoğaltmak, üstün zekâlı öğrencilerin yansıtıcı düşünmenin üzerinde kurulu olduğu değerlere sahip olduklarını açığa çıkarmak ve bu

eğilimlerine rastlanabilirliğinin mümkünlüğünü göstermek açısından önemlidir. Doğukan —Fizik alanı öğrencisidir.— ile aynı sınıf düzeyinde olup farklı bir programın öğrencisi olan Hüseyin —Kimya alanı öğrencisidir.— de dua olgusu özelinde dini yaşantısının duyuşsal boyutundaki deneyimlerinin otokritiğinde kendisini eksik hissettiği hususu tespit etmesi ve bunun nedenselliği konusunda öz eleştiride bulunma erdemliliğiyle bu bağlamda dikkat çekmiştir. Hüseyin ile bu kapsamda gerçekleştirilen akış şöyledir:

> "Genelde elimi açarak Bismillahirrahmanirrahim der ve arzularımı sıralarım. Ama yaparken ne yazık ki çok uç bir şey hissedemiyorum. Eğer üstün bir varlıkla irtibat kuruyorsak benim de üstün duygular hissetmem lazım, kendimden geçmem lazım. Ama olmuyor bunlar. Muhtemelen benimle ilgili sıkıntılar bunlar." (Hüseyin/10)

Doğukan ve Hüseyin'de görülen bu ahlaki değeri yüksek öz değerlendirmelerin daha alt sınıf öğrencilerde de karşılaşılabilirliğini göstermek açısından henüz 8. sınıf öğrencisi Utku'dan da bir kesite yer verilebilir. Utku'nun dinsel alanda merak ettiği ve üzerinde düşündüğü konuları belirttiği açıklamasının satır aralarında ilgili durumu örneklendirecek ifadeleri yakalamak mümkündür. Dahası Utku'nun ilgili açıklamasında tabusal görülen bir alanda öz değerlendirmede bulunurken sergilediği cesur ve samimi tutumun yanı sıra *düşünme alışkanlıkları üzerinde öz değerlendirmede bulunma*sıyla da yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiğine ulaşılabilir. Utku'nun sonsuzluk kavramı özelinde dinsel bazı konularda derinlemesine düşünmeden genel olarak kaçınıldığı ve bunun nedenselliğini kendi deneyimlerinden hareketle sorguladığı bilişüstü değerlendirmesi şöyledir:

> "Sonsuzluk kavramı da aynı şekilde, mesela bir şeye sonsuz diyoruz ama sonsuz çok garip bir şey değil mi? Yani sanki her şeyin bir çıkış noktası olması gerekiyormuş gibi hissediyoruz o yüzden. Zaten belki de aşırı derecede insanlar yorumlamaktan çok sorgulamaktan korkuyorlar. Çünkü bir süre düşündükten sonra gerçekten bir şeylerin cevabını bulamadığınız zaman gerçekten saçmaladığımızı düşünüyoruz ve acaba böyle bir şey olmayabilir mi diye düşünmeye başlıyoruz bir süre sonra. Allah nasıl sonsuz olabilir yani bu imkânsız

> bir şey ve belki de Allah yoktur diye düşünmeye başlıyoruz. Ama aslında yani belki de bu yüzden fazla düşünmemek istiyordur insanlar. Hani bazen düşünmekten korkmanın sebebi belki de budur ama baktığımız zaman bu kadar şey yaratılabilirken ezelden bir ebedi varlık olması o kadar saçma değil mantıken baktığımızda." (Utku/8)

Utku'nun kendi deneyimlerinden hareketle insanların genel olarak dinsel alandaki düşünmelerinde yaşadıkları güçlüklere dikkat çeken açıklamasından sonra benzer değerlendirmelerde bulunması açısından 10. sınıf öğrencisi Hüseyin'in açıklamasına yer verilebilir. Hüseyin bu doğrultuda genel olarak insanların dua eylemi üzerinde derinlemesine düşünürken yaşabileceği olası güçlüğü; inancın doğası, koşulları ve temelleri ekseninde tartıştığı bir açıklamada bulunmuştur. Nitekim yansıtıcı düşünmenin *"bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma"* süreci niteliğine sahip olduğu (Altın & Saracaloğlu, 2018: 4) belirtildiğinde Hüseyin'in bu tür bir düşünceyi yüksek biçimde temsil ettiği daha anlaşılır olacaktır. Hüseyin'in duyuşsal ve bilişüstü alanlarda bir öz değerlendirmede bulunmasıyla yansıtıcı düşünmenin temel bileşenlerine sahip olduğunu açığa çıkaran açıklaması şöyledir:

> "İnsanlar olmayacak duaya âmin denmeyeceğini söyler. Belki de bunun sebebinde bir korku vardır. Eğer dua kabul olmazsa bu onların inancını sarsabilir. Bu yüzden olmama ihtimalinin olduğu şeylerde dua etmezler insanlar. Yani bazen diyorlar ki şu duayı okuyun, 100 kere İsm-i Azam duasını okuyun, ya da o dua artık neyse mesela Âyet'ül-Kürsî bilmem kaç kere okuyun duanız kabul olur diye. İnsanlar bunları yapmaktan korkar. Çünkü tüm gerekçeleri yerine getirdiklerinde eğer yeniden o dua kabul olmazsa bu kez dinde bir sıkıntı vermeye başlarlar. Bir de dua karşılık bulmadığında yine kendimize döneriz zaten nerde neyi eksik yaptım neyi eksik bıraktım diye kendimizi sorgularız. Bütün bu kendimize dönüşlerimizin nedeni o dinin doğru olmamasından duyduğumuz korkudur. O dini sorgulamamak için yine sıkıntıyı kendimizde ararız." (Hüseyin/10)

Yansıtıcı düşünme kavramının tanımı ve bu düşünme becerisine sahip olan bireylerin genel olarak davranış göstergelerinin neler olduğu ilgili literatürden hareketle ortaya konmuştur. Yansıtıcı düşünmeyle ilgili bu temel hususlar çerçevesinde öğrencilerin söz konusu durumu örnekleyen açıklamaları incelenmiştir. Bunların

sonucunda; dinsel alandaki bilgi, inanç ve eylemlerine ilişkin yaşantıları hakkında ahlaki değeri yüksek içsel bir sorgulamalarda bulundukları, dinsel alandaki deneyimlerini sürekli bir öz değerlendirmeye tabi tutmalarının kendilerine dinsel alan davranışlarında bir öz denetim kazandırdığı ve dolayısıyla dinsel alan eğilimlerinde olumlu bir gelişim seyri gösterme potansiyeline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dahası çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel yaşamın her alanında sahip oldukları öz değerlendirme becerilerinin, din öğretimi ortamlarında da kendisini gösterdiği ve bu durumun onlara öğrenmelerinde zayıf kaldıkları ya da güçlü oldukları yönleri tespit edebilme potansiyeli kazandırdığı açığa çıkmıştır. Ayrıca dinsel alan öğrenmelerinde ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olabilecek bilişüstü özelliğe sahip olmalarının kendilerine bu alandaki öğrenme süreçlerini denetleme yetisi kazandırdığı da söylenebilir.

3.1.2. Öğrencilerin Din Öğretimi Süreçlerini Kılavuzlayıcı İlkeler

Çalışmanın bu başlığında üstün zekâlı öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinin düzenlemesinde dikkate alınabilecek bazı ilkelerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Öğretim süreçlerinin düzenlenmesi; bilgi, tutum ve beceri olması bakımından hedef davranışların niteliği, öğretmen ve öğrenci grubunun özellikleri, zamansal ve mekânsal yeterlilikler şeklindeki bazı unsurlara göre değişebilmektedir (Ocak, 2017: 285-286). Ancak öğretimin ekseninde öğrenci unsurunun yer aldığı gerçeği, öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarlanmasında ve uygulanmasında öğrencinin özelliklerini öne çıkardığı belirtilmelidir. Nitekim öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayan bir öğretimden eğitsel katkı beklemenin söz konusu olması da tartışılırdır (Küçükoğlu & Taşgın, 2018: 9).

Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasında, öğretmen unsurunun sürecin kılavuzlayıcısı olması bakımından merkezi bir konumda olduğu kuşkusuzdur. Nitekim sınıf içi etkinliklerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, öğretmenin öğrencilerin genel olarak gelişim özellikleri ve öğrenme ilkeleri hakkında pratik bilgilere ve bu bilgileri uygulamaya yönelik bir beceriye sahip olmasıyla yakından ilişkilidir (Külahlıoğlu, 2004: 91). Ancak şu da bir gerçektir ki öğretmen homojen bir öğrenci grubu ile her zaman karşılaşmamaktadır. Öğrenme ortamlarında öğrenciler benzer fiziksel, zihinsel ve duygusal özelliklere; dolayısıyla benzer kapasiteye ve ihtiyaçlara sahip olduğu gibi bireysel farklılıklara da sahip olabilirler.

Öğretmenden beklenen ise öğretim sırasında öğrencilerin benzer özelliklerinin yanı sıra bireysel farklılıklarını da dikkate alabilmesidir. Başka bir ifadeyle öğretmenin sınıfta bulunan tüm öğrencilere ulaşması beklenmektedir (Küçükahmet, 2005: 27-28). Çünkü eğitimin hedefi, her öğrencinin bütün yönleriyle gelişmesine yardım etmektir. Her öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanması eğitimin temel hedefi olduğuna göre öğretimin sürecinin merkezi rolünden dolayı öğretmenden beklenen, üstün zekâlı öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıması ve öğrenme ortamlarını bu özelliklerine duyarlı olacak şekilde düzenleyebilmesidir (Greene, 2003: 22; Rotigel & Fello, 2004: 51; Gomez-Arizaga et al., 2020: 2). Üstün zekâlı öğrencilerin eğitim süreçlerinin başlangıcından itibaren bireysel özelliklerinin fark edilip tanınmasında, akademik ve duygusal gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenebileceği öğrenme ortamları imkânıyla karşılaşmalarında öğretmenin kilit bir rolde olduğu belirtilmelidir (Yılmaz, 2015: 120). Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin muhatapları olacak öğretmenler, bu öğrencilerin gelişimlerini bir bütün olarak dikkate almak ve desteklemek üzere —kavrayış hızları,

öğrenme tercihleri, duyarlılıkları gibi— öğrenme süreçlerindeki belirleyici gelişim özelliklerini tanımak durumundadır (Öznacar & Bildiren, 2016: 132).

Öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamak ve öğrenmeye ilişkin ilgilerini arttırmak, dahil oldukları öğrenme ortamlarının öğrenme özelliklerine duyarlı olması ölçüsünde mümkündür. Öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesinde öncelikli olarak yapılması gereken şey, öğrencilerin sahip oldukları kapasitelerini kullanma ve geliştirmelerini sağlamak üzere eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesidir (Sak, 2009: 81; Başaran Ugur, 2018: 143). Ancak üstün zekâlı öğrencilere yönelik öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bazı güçlükler bulunmaktadır. Bunlardan biri bu öğrencilerin; hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerinde birbirinden ayrılabildiği gerçeğidir (Rotigel & Fello, 2004: 51; Yılmaz, 2015: 120, 135). Dolayısıyla bu öğrencilerin muhatabı olacak öğretmenler; strateji, yöntem ve teknik seçiminde bulunurken standart bir formdan ziyade bazı ilkeleri temel alarak esnek uygulamalarla ilerlemeye ihtiyaç duyacaktır (Tomlinson, 2014: 10-11).

Üstün zekâlı öğrencilere yönelik öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde olası bir diğer güçlük öğretmenin, bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamında bu öğrencilerle karşılaşamamasıdır (Gomez-Arizaga et al., 2020). Hatta öğretmenin geleneksel bir sınıf ortamında bireysel farklılaşmaya gitmek durumunda kalacağı örneklerin daha yoğunluklu olduğu da söylenebilir. Bu tür bir öğrenme ortamında öğretmenin, öğretim sürecini kılavuzlamada izleyeceği makul seçeneklerden biri; üstün zekâlı öğrencilerin diğer öğrencilerle ortak yönlerinin yanı sıra farklı özelliklerine duyarlı olmasını sağlayacak ilkeleri temel almasıdır. Bu ilkelerin belirlenmesi ise disipline özgü çalışmalarla mümkün olacaktır. Çünkü öğretmenin sınıf içi uygulamaların (yöntem, teknik, etkinlik vb)

seçiminde öğrenci faktörünün yanı sıra belirleyici olan bir diğer temel faktör de öğretim programının niteliğidir (Küçükahmet, 1986: 37). Dolayısıyla üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme özelliklerine duyarlı olabilecek ilkelerin disiplin özelinde belirlenmesi, dikkate alınabilmesini daha mümkün kılacaktır.

Üstün zekâlı öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlara sahip olmaları ve çoğunluklu olarak bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarından ziyade karma öğrenme ortamlarında öğretmenin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek durumunda kalması; tüm disiplinlerde olduğu gibi din öğretiminde de olasıdır. Dolayısıyla bu öğrenciler için standardize edilmiş bir din öğretimi sürecinden bahsedebilmek de güçtür. Nitekim ilgili alan yazında da üstün zekâlı öğrencilerin potansiyel olarak sahip oldukları becerilere duyarlı bir öğretim süreci için öğretmenlerin kılavuzlayıcı bazı ilkeleri temel almalarının daha faydalı olabileceği öngörülmektedir (Tomlinson, 2014: 86). Bu doğrultuda düşünüldüğünde bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerinin düzenlenmesinde de kılavuzlayıcı ilkeler üzerinde durmak daha makul görünmektedir. Öğretim sürecinin niteliği üzerinde öğrenci ve öğretmenin yanı sıra belirleyici olan bir diğer temel unsurun ise öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda ortaya koyulması amaçlanan ilkelerin söz konusu unsurlardan bağımsız tartışılamayacağı da hatırlatılmalıdır.

3.1.2.1. Üst Düzey Düşünme Süreçlerini Desteklemek

İlgili alan yazında üstün zekâlı öğrencilerin potansiyel olarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu ve öğretim süreçlerinin bu becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine fırsat verecek şekilde yapılandırılmasına ihtiyaç duyduklarına (House et

al., 1971: 129-133; Maker, 1986: 154; Sak, 2009: 81; Şahin, 2018: 81; VanTassel-Baska et al., 2020: 155) ilişkin bir vurgu ile karşılaşılmaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerinin, öğrenme ortamlarında tanındığı ve dikkate alındığı ölçüde aktifleşip gelişebildiği aksi durumda körelebildiği belirtilmelidir (Zhang, 2002:180; Arıol, 2009: 12; Değirmenci, 2018: 56). Nitekim çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin potansiyel olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini, dinsel alan düşünmelerine de yansıttıkları bir önceki başlıkta açığa çıkmıştır. Çalışmanın söz konusu bulguları, üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi ortamlarında da üst düzey düşünme becerilerinin dikkate alınması ihtiyacını belirginleştirmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesi konusunda alan yazındaki bu güçlü kanaatten ve araştırma bulgularımızda da söz konusu ihtiyacın keşfedilmesinden sonra üzerinde durulması gereken husus, bunun nasıl sağlanacağıdır. Öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde düşünme becerilerinin desteklenmesinde temel alınabilecek ilkeler; öğretimin içsel bir süreç olması itibariyle öğrencinin merkezi konumu, ürün olarak öğrenme olgusunda sağladığı dışsal destekten dolayı öğretmenin rolü ve öğrenmeyi etkileyen diğer dışsal yan unsurları dikkate almaya imkân tanıması açısından öğrenme ortamları çatısı altında tartışılması tercih edilmiştir.

Düşünce öğretimi söz konusu olduğunda öğrenme ortamlarının; öğrencide öz saygı oluşturabilmesi, her bir öğrenci ile özel olarak ilgilenebilmesi, öğrencilerin dikkatle dinlenebilmesi, öğrencilerin duygularını paylaşabilmesi ve olumlu bir tavırla karşılaşabilmesi gibi imkanlara sahip olup olmadığı daha da önem kazanmaktadır. (Kurnaz, 2018: 310-311). Üstün zekâlı öğrenciler özelinde bu konunun daha da hassasiyet kazandığı hatta ilgili literatürde bu öğrenciler için *"düşünme dostu sınıf ortamları*

oluşturma" (Shaunessy, 2000; Kurnaz, 2018: 310) şeklinde bir kavramsallaşmanın olduğu belirtilmelidir.

Din öğretimi süreçlerinde üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme potansiyellerine duyarlı bir öğrenme ortamı nasıl olmalıdır sorusu, çalışma grubundaki öğrencilerin ilgili açıklamaları çerçevesinde irdelenmiştir. Öğrencilerin konuya işaret eden açıklamaları incelendiğinde; sorgulayıcı, düşünme paylaşımını teşvik edici, açık uçlu düşünmeyi benimseyici, öğretimin hızının ve akışının esnek olduğu öğrenme ortamlarını benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca din öğretimi süreçlerinde duyuşsal gelişim özelliklerinin de dikkate alınması ihtiyacında oldukları da ortaya çıkmıştır.

3.1.2.1.1. Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı Yaratmak

Öğrenme ortamında sorulardan yararlanmanın, öğrenenin konuyu daha detaylı ve kapsamlı öğrenmesinin yanı sıra konu üzerindeki düşünme sınırını ve sürecini geliştirmeye katkı sağladığı belirtilmektedir (Gül, 2018: 200; Başaran Ugur, 2018: 144). Hatta düşünmeyi harekete geçiren unsurun soru sorma/sorgulama olduğu, dolayısıyla bu becerinin aslında düşünmenin temelini oluşturduğu da söylenebilir (Büyükalan Filiz, 2009: 168). Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde soru sorma yetisini içermesi bakımından ortak bir paydada buluştuğu bu bağlamda hatırlatılabilir (Büyükalan Filiz, 2009: 168; Gül, 2018: 196; Kandırmaz, 2018: 79).

Üst düzey düşünme becerilerine sahip olan bireylerin soru üretmeye dayalı zihinsel etkinliklere ihtiyaç duydukları dolayısıyla da bu bireylerin soru sorma/sorgulama davranışlarını yoğun olarak sergiledikleri görülmektedir (Aslan, 2011: 238). Diğer bir

ifadeyle soru sorma ya da sorgulama alışkanlıklarının üst düzey düşünme becerilerinin hem ön şartı hem de ürünü olduğu söylenebilir. Soru sorma/sorgulama özellikleri ile karakterize edilen üstün zekâlı öğrencilerin (Borders et al., 2014: 131; Webb vd., 2016: 38; Kurnaz, 2018: 274; Ülger, 2019) öğrenme ortamlarında da bu özelliklerini sergilemelerinin aslında hem üst düzey düşünme becerilerinin bir göstergesi hem de bu becerilerini devam ettirmenin ve geliştirmenin kaçınılmaz bir koşulu olduğu ortaya çıkmaktadır (Kurnaz, 2018: 274). Dahası üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesinde soru stratejilerinden yararlanmanın eğitim hayatlarının başlangıcından üniversite düzeyine kadarki tüm süreçlerinin vazgeçilmezi olarak görülebileceği belirtilmektedir. Öte yandan bu yöndeki gelişimlerinin yaşam boyu devam ettirilmesinde de soru sorma/sorgulama davranışlarının etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Shaunessy, 2000).

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinde dikkat çeken husus, öğrenme ortamlarında soru sormaya/sorgulamaya ihtiyaç duydukları, bu ihtiyaçlarının farkında oldukları ve din öğretimi süreçlerinde bu ihtiyaçlarının dikkate alınması beklentisinde olduklarıdır. Hatta mevcut din öğretimi süreçlerine ya da öğretmenlerine soru sorma ve sorgulama ihtiyaçlarına cevap verme durumuna göre bir nitelik atfettikleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu durumun henüz erken sınıflardan itibaren belirdiğini örneklemek üzere 6. sınıf öğrencisi olan Hakan'ın dersin öğretmenine ilişkin değerlendirmesi şöyledir: "*Bence iyi bir din kültürü öğretmeni öğrencilerle nasıl desem* [hımlıyor…] *sorularımızı alan, cevaplayandır."* (Hakan/6).

Öğretimin alt kademelerinde başlayan bu durumun üst kademelerine doğru ilerledikçe devamlılığını koruduğunu örneklemek üzere 12. sınıf öğrencisi Harun'un açıklamalarına yer verilebilir. Harun'un din öğretimi süreçlerine ilişkin değerlendirmesinin, sorularını yöneltebilme durumuna göre bir nitelik kazandığını gösteren açıklaması şöyledir: "*Ya Hoca'dan hocaya çok değişiyor. Ya mesela geçen seneki hoca çok iyiydi aklıma ne takılsa soruyorduk. Cevabını bilmiyorsa da bakıp gelip söylüyordu bize."* (Harun/12).

Benzer değerlendirmelerin öğrencilerin hemen hepsinde karşılaşılabilir bir durum olduğunu göstermek üzere 12. sınıf öğrencisi Ferit'in açıklaması da bu kapsamda ele alınabilir. Ferit'in din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ilişkin görüşlerine başvurulduğunda ders sürecindeki deneyimlerinin kendisinde olumlu bir kanaat oluşturmadığı görülmüştür. Bunun nedeninin ise dinsel alan öğrenme ortamlarında sorgulama ihtiyacının dikkate alınmaması ve sorularının karşılık bulamamasıyla ilişkili olduğu açığa çıkmaktadır. Ferit'in ilgili ifadeleri şöyledir:

> "Açıkçası genel olarak bana pek bir şey kattığını düşünmüyorum ben. Çünkü genelde hocalar direk sorgulatmadan, şey yapmadan kaskatı bilgiyi veriyor. Hani değişik sorulara mesela metafiziksel konularla ilgili sorularımıza verilen cevaplar da genelde doyurmuyor bizleri. Onun için çok havada kalıyordu dersler." (Ferit/12)

Din öğretimi ortamlarında soru sorma/sorgulamaya duyulan ihtiyaca bazı öğrencilerin doğrudan bazısının ise satır aralarında temas ettiği; dolayısıyla çoğunluk tarafından dikkat çekildiği belirtilmelidir. Öğrencilerin bu konuya işaret eden açıklamalarının yoğun olması, bu kapsamda geniş bir veri setinin elde edilmesini sağlamıştır. Bu durum verinin sistematik incelenmesini gerektirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin soru sormaya ilişkin değerlendirmelerinin belli kategoriler altında

irdelenmesi tercih edilmiştir. Buna göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik sorgulayıcı bir din öğretimi ortamının; öğrencilerin sorularının merkeze alındığı, nitelikli soru türlerinin öncelendiği ve sorgulamanın bir süreç becerisi olarak değerlendirildiği özelliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

I.Öğrencilerin Sorularını Merkeze Almak

Bilinmezliğin, merakın, kafa karışıklığının, şüphenin, meydan okuyuşun, şaşırmanın ve uyumsuzluğun bir işareti olarak kabul edilen soru sorma davranışının, düşünmenin göstergesi ve anlamın oluşum ve gelişiminin temel bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir (Watts & Jesus, 2017: 141). Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin sahip olduğu bu özelliklerin bir neticesi olarak çokça soru ürettikleri ve sorularının merkeze alındığı din öğretimi süreçlerine ihtiyaç duydukları açığa çıkmıştır. Öğrencilerin verileri bir bütünlük içerisinde irdelendiğinde dinsel alan öğrenmelerinde öğretmenin onlara soru yönlendirmesinden ziyade kendilerine soru sorma imkanının sunulacağı ortamlara ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin soru sorma/sorgulama süreçlerine ilişkin öğretmenlerin sorularının salt yanıtlayısı olmasının ötesinde, sürecin rehberliğini üstlenebilme ve süreci destekleyebilme beklentisinde oldukları da bu kapsamda belirtilmelidir. Esasında üst düzey düşünme becerilerinin desteklenebilmesinde öğrenme ortamlarının odağında öğretmenlerin yerine öğrencilerin sorularının ve yanıtlarının alınmasının daha işlevsel olduğu belirtilmelidir (Albergaria-Almeida, 2010).

12. sınıf öğrencisi Ferit'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni rolündeki değerlendirmesinde öğrencilerin sorularını merkeze alan bir din öğretimi sürecini önceledi̇ği ortaya çıkmıştır. Ferit'in bu kapsamdaki açıklaması şöyledir:

> "Ben daha çok öğrencilerle ilgilenerek öğrencilerin soruları üzerine giden bir ders oluştururdum. Genelde din kültürü hocalarına sorulan sorular hep böyle çelişki sorular oluyor. Hani böyle insanın kendisinin de açıklayamayacağı çelişkiler falan soruluyor ve bu durum hani sınıf ortamını da çok kötü etkilemiyor. Aslında bir anda herkesin dikkatini de hocaya toplayabiliyor o sorular. Sorular kesinlikle iyi etkiliyordu dersi." (Ferit/12)

Lise son sınıf öğrencisi olması ve dolayısıyla tüm sınıf düzeylerindeki din öğretimi sürecini de deneyimlemiş olması açısından Ferit'in, öğrencilerin soruları üzerinde yapılandırmak istediği bir ders tasarımında bulunması, durumun kendileri için önemini anlama fırsatı sunacak örneklerden sadece biridir. Söz konusu durumu örnekleyen ifadelerin çoğaltılabilir olduğunu göstermek üzere 11. sınıf öğrencisi Nesrin'in de açıklaması ele alınabilir. Nesrin'in Bilim Sanat Merkezlerinde —bu öğrencilerin okul programlarının yanı sıra devam ettikleri destekleyici programlar— din öğretimi programına yer verilmesi durumunda beklentilerinin neler olduğuna ilişkin değerlendirilmesine başvurulduğunda, soru-cevap merkezli bir din öğretimi tasarımıyla karşılaşılmıştır. Nesrin'in soru-cevap yönteminden kast ettiğinin de öğrencilerin sorularının merkeze alındığı bir ortam olduğuna işaret eden açıklaması şöyledir:

> "…burada eğer eğitim olacaksa soru- cevap şeklinde olması bence en güzeli. Soru cevap şeklinde olup sadece öğrencilerin merak ettiği şeyler üzerine konuşulacak. Yani ben öyle tasarladım kafamda." (Nesrin/11)

Araştırmada bu kapsamda elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde yoğun bir şekilde soru ürettikleri, soru sormaya istekli oldukları ve sorularının merkeze alınması beklentisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın kapsamı itibariyle bu doğrultudaki örnek alıntı ifadeleri çoğaltamamakla birlikte araştırmanın diğer başlıkları altında yer alan örnek alıntı ifadelerde de yer yer bu durumun

izleri sürdürülebilirdir.[4] Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemek üzere sorular üretmeye teşvik edilmelerinin öğretimlerinde elzem görüldüğü ifade edilmelidir (Watts & Jesus, 2017: 139).

II.Nitelikli Soru Türlerini Öncelemek

Soru sorma/sorgulama yönteminin öğretimde uzun ve saygıdeğer bir geçmişi olduğu ve eğitimin tüm kademeleri ya da hedef kitlesi için güçlü bir öğretim yaklaşımı olduğu bir gerçektir (Cotton, 1989). Nitekim öğretmenlerin genel olarak çoğunun soru-cevap yönteminden yararlandığını hatta derslerinin yaklaşık %50 sürelerini bu stratejiye ayırdığını ve günde ortalama 300-400 arası soru ifadesi kullandıklarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinin yaklaşık %80'inin soru ifadeleri içerdiği de bu doğrultuda aktarılanlar arasındadır (Albergaria-Almeida, 2010; Valverde Caravaca, 2019).

Sınıf içi bir uygulama olarak soru-cevap ya da sorgulama yönteminin etkili bir şekilde yürütülmesinin, öğrenci özelliklerine göre belli bir yönergeyi takip etmeyi gerektirdiği belirtilmelidir (Cotton, 1989; Shaunessy 2000; Ülger, 2019). Üstün zekâlı öğrenciler özelinde ilgili literatür incelendiğinde bu öğrenciler için sınıf içi sorgulamaların önemi ve soru-cevap yönteminin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususların daha da belirginleştiği görülmüştür (Shaunessy, 2000; Ülger, 2019). Söz konusu vurgunun çalışma grubunun din öğretimi süreçlerine ilişkin yaptıkları

[4] Tezin özellikle 252-258 aralığındaki sayfalarına bakınız.

açıklamalarında da anlam kazandığı görülmüştür. Çalışma grubundan elde edilen verilerin bu öğrencilere yönelik sınıf içi uygulamalarda salt bir soru-cevap stratejisinden yararlanmanın gerekliliğine dikkat çekecek sığlıkta olmadığı bilhassa belirtilmelidir.

İlgili alan yazın dikkate alındığında, üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemek üzere soru-cevap stratejisinden yararlanmanın üst düzey bilişsel soru kullanımının tercihini gerektirdiği görülmektedir (Öznacar & Bildiren, 2016: 36; Yuvacı & Dallıoğlu, 2016: 47). Bu durumun din öğretimi özelinde irdelenmesi için üstün zekâlı öğrencilerin repertuvarlarındaki din referanslı soruların bilişsel alan basamaklarından hangisine karşılık geldiği ele alınnmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bilişsel alanın hangi basamağına ait sorularla ilgilendiklerini keşfetmede kendilerine görüşmenin akışı içerisinde "Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin önde gelen profesörlerinin senin sorularını yanıtlamak üzere bir araya geldiğini varsaydığımızda kurulun üyelerine hangi soru ya da soruları yöneltmek isterdin?" ya da "Dünyanın farklı ülkelerinden farklı dinlere sahip teologlardan oluşan bir kurula hangi soru ya da soruları yöneltmek isterdin?" şeklindeki ifadeler yönlendirmiştir. Öğrencilerin bu kapsamda kullandıkları soru formları, yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflandırılması) göre analiz edilmeye çalışılmıştır.

1956 yılından itibaren akademik alan yazına giren Bloom taksonomisi eğitim araştırmalarında yoğun ilgi görmüş ve çok sayıda dile çevrilmiştir. Ancak eğitim-öğretim süreçlerindeki amaçların, yaklaşımların ve uygulamaların değişmesi bu taksonominin güncellenmesi ihtiyacını doğurmuş ve böylece revize edilmiş hali 2001 yılında günümüz öğretimine kazandırılmıştır. Eski taksonomi "*bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme*"; yenisi ise "*hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve*

yaratma" basamaklarından oluşmaktadır (Tutkun & Okay, 2012; Aktaş, 2017: 103-104). Güncellenmiş bu sınıflamaya göre *"hatırlama, anlama ve uygulama"* basamakları alt düzey düşünme becerileri; *"analiz/çözümleme, değerlendirme ve yaratma"* basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak gruplandırılmıştır (Yılmaz & Keray, 2012: 22-23; Aktaş, 2017: 104).

Yeni Bloom taksonomisi çerçevesinde yapılan çözümlemeye göre öğrencilerin kullandıkları soru formlarının yoğunluklu olarak *"analiz, değerlendirme ve yaratma"* şeklindeki üst düzey bilişsel alan basamaklarına; diğer bir ifade ile üst düzey düşünme becerilerine (Birgin, 2016: 841) karşılık geldiği açığa çıkmıştır. Öğrencilerin soru formlarını her bir basamağa göre tasnif etmede iki türlü bir zorluk ile karşılaşıldığı belirtilmelidir. Bunlardan biri bu basamakların birbirinin üzerinde yükselmesi ve tamamlayıcısı olmasıdır. Bu durum ise bu basamaklara karşılık gelen örneklerin ayrıştırılmasını güçleştirmektedir.

Bir diğer güçlük ise öğrencilerin soru formlarının uzun, derin ve bazen de birbirini tamamlayıcı soru zincirinden oluşması ve dolayısıyla tek bir basamağa indirgenememesidir. Ancak her bir basamağın güçlü yönleri ve öğrencinin ilgili soru formunda vurguladığı hususlar analizin merkezine alınmıştır. Böylece söz konusu güçlük kısmen giderilerek soru formlarının tasnif edilmesi mümkün olmuştur. Öğrencilerin *analiz/çözümleme, değerlendirme ve yaratma* şeklindeki üst düzey düşünme basamaklarına karşılık gelen örnek açıklamaları aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Analiz Düzeyindeki Soru İfadeleri

Yenilenen Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarından çözümleme/analiz düzeyi; "*bütünü/materyali bileşenlere ayırma ve bu parçaların bütünle ya da birbiriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu tespit etme"* süreci olarak tanımlanmaktadır. Analiz düzeyi ile ilgili kavramlar ise genel olarak *"karşılaştırma, ayırt etme, seçme, organize etme, odaklanma, bütünü görme, ana çizgileri belirleme, yapılandırma, tahlil etme ve çıkarımda bulunma"* şeklinde sıralanabilir. Analiz düzeyi, kendi içerisinde ise temelde *"ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme"* şeklinde üç alt düzeye ayrılmaktadır. Öğrencilerin soru formları bu bağlamda değerlendirildiğinde bunların daha çok —analiz düzeyinin kendi içerisindeki basamaklarından en üst düzeyi temsil eden— irdeleme basamağında yoğunlaştığı açığa çıkmıştır. Temelde bir tahlil işlemine dayanan irdeleme basamağı ise bir materyaldeki (konudaki) bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme şeklinde tanımlanabilir (Bümen, 2006: 6; Smutny et al., 2007: 93; Yılmaz & Keray, 2012: 23; Aktaş, 2017: 105).

Öğrencilerin hipotetik zeminde teologlardan oluşan bir kurul ile karşılaşmalarında teologlara yöneltmek üzere oluşturdukları soru formlarının teologların; dini inançlarının ayırt ediciliğini, sahip olduğu dini inancında iradesinin yerini, dini inancının dünya görüşü üzerindeki etkisini ve dini inancının kendisine kazandırdığı değerleri sorgulama odaklı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin bir bütün olarak yaşam formu içinde din unsurunun yerini tayin etmeye yönelik soru formlarına sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin bütün (yaşam)- parça (din) ilişkisini irdelediklerini örnekleyen soru formları şöyledir:

“Önce kendi inandıkları dine neden inandıklarını sorarım sebeplerini alırım. Bunu neden isterim çünkü hem dinlerini daha iyi anlamak için hem de onlar kendi dinler hakkında ne düşünüyor diye.” (Hakan/6)

“Her insan annesinin karnından aynı şekilde doğuyor. Ama insanlar neden din aracıyla ya da başka araçlarla kendi ırkını ya da kendini diğer kişilerden neden üstün görüyor?” (Halis/7)

“İki ayrı ayrı soracak olsam bu teologlara ilk olarak kitabı olan dinlere [ehl-i kitap] sorardım derdim ki neden, ya ilk olarak neden inanıyorsunuz, neden? Bir neden arardım. Sonra da dinlerini onaylamak için nasıl olaylar kullandıklarını yani dinlerini nasıl yaydıklarını sorardım. Dinlerinin onlara yükledikleri sorumlulukları sorardım.” (Serra/7)

“Ben çoğunlukla hani din derslerinde de veya çeşitli normal ortamda da gerçekten bizim yaşantımızda dinimizin bir yeri olduğunu görüyorum. Mesela atıyorum evdeyken okuldayken dinimizin davranışlarımızda, konuşmamıza ve ahlakımızda bir yeri vardır. Ama bunun başka dinlerdeki insanların yaşam tarzlarını yani onların dini yaşam tarzlarını nasıl etkiliyor? Bunu gerçekten merak ediyorum. Yani onların dininin, onları yaşamına etkisini merak ediyorum. Gerçekten mesela bir Hıristiyanlık nasıldır yani veya bir Yahudiliğin yaşam tarzı nasıldır? Onların çeşitli ilkeleri var mı? Mesela bizde edep, saygı, çalışma, ahlak, dürüstlük, saygı var. Onlarda bu kavramlar, buna benzer veya bizden farklı kavramlar var mı?

Bu kavramlar onlarda nasıl açıklanıyor? Gerçekten bunları merak ediyorum. Çünkü bana göre bu konuyu öğrenmem diğer konuları da öğrenmeme yardımcı olur. Çünkü bir insanın dininin yaşam tarzına olan etkisini öğrendin mi artık bu kişinin çeşitli kavramları nasıl yorumlayabildiğini bence çıkarabiliriz. O yüzden bence benim az önce dediğim merak ettiğim konuyu öğrenmem yardımcı olur diğer şeyleri öğrenmemde de.” (Yahya/8)

“Ben hepsine sıra sıra soru sormak istedim açıkçası. Öncelikle sanırım “Senin için Tanrı nedir?” diye sormak isterdim. Mesela toplumumuzda din nasıl anlaşılıyor? Ya nasıl denilir ona toplumunuz da dinin tam olarak karşılığı nasıl görülüyor mesela sizce doğru mu şu an ki din anlayışlarımız? Ve bu tarz şeyler sormak isterdim.” (Utku/8)

“Önce inandığınız dinleri sorguladınız mı diye sorarım. Eğer sorgulamamışlarsa zaten önce sorgulayıp gelsinler. Neden o dine inanıyorsunuz diye sorarım.” (Furkan/9)

“Ben bir ton şeyi çok merak ederdim. Diğer milletlere karşı tavırlarını yani çünkü tuhaf geliyor açıkçası. Dini açıdan mı yoksa siyasi açıdan mı pek ayırt edemiyorum ondan dolayı ilk onu sorardım. Hani dinlerinin diğer dinlere bakış açısı gibi.” (Hülya/10)

“Neden ait olduğunuz dini tercih ediyorsunuz? İnandığınız dine neden inanıyorsunuz işte?” (Doğukan/10)

"Sizin için ahiret nedir? gibi bir şey sorabilirim ahiret nasıl bir şey." (Nilay/11)

"Öncelikle neden bu dünyada yaşadığımızı düşünüyorsunuz veya amacımız ne?" (Fatma/11)

"Mesela Bir Hristiyan için neden kutsal ruh? Ya da bir İslam alimi için neden Hz. Muhammed?" (Berkay/11)

"… inandıkları şeye [farklı dinlerdeki teologlara istinaden] inanma sebeplerini sorardım. Belki onlar da diğer dinler hakkında bunu düşünüyordur mesela. Sahip olduğunuz dine niçin inanıyorsunuz? Çünkü insanları bir şeye inanmaya daha çok toplum itiyor. O yüzden hani siz içinde bulunduğunuz toplumdan etkilenerek mi bu dine inanıyorsunuz yoksa sizi çektiği için mi [yani inandırıcı bulduğunuz için mi] bu dine inanıyorsunuz, diye sormak isterdim." (Sudenaz/11)

"Hepsine dinlerinin neden doğru olduğunu düşündüğünü sorardım. Dünyada bir sürü din var ve herkes farklı bir dine mensup ve herkes kendi dininin doğru olduğunu düşünüyor. O yüzden bunu bana nasıl anlatabilirler nasıl kanıtlayabilirler? Müslüman teologlara da neden Müslümansınız neden bu dini seçtiniz derdim." (Ecenur/11)

Öğrencilerin Değerlendirme Düzeyindeki Soru İfadeleri

Bloom taksonomisinin orijinal sınıflandırılmasında altıncı basamakta yer alan değerlendirme düzeyi yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer değiştirerek beşinci basamağa alınmıştır (Tutkun & Okay, 2012: 18). Değerlendirme basamağı kısaca *"ölçütlere ve standartlara dayanarak hüküm verme"* olarak tanımlanmaktadır. Bu basamak düzeyi ile ilgili anahtar kavramlar ise genel olarak *"eşgüdümleme, düzenleme, test etme, tartma, değerlendirme, derecelendirme, yargılama, yorumlama, gerekçelendirme ve karar verme"* şeklinde sıralanabilir. Değerlendirme basamağı kendi içerisinde ise temelde "denetleme ve eleştirme" şeklindeki iki alt düzeye ayrılmaktadır (Bümen, 2006: 6; Smutny, et al., 2007: 93; Yılmaz & Keray, 2012: 23; Aktaş, 2017: 105).

Öğrencilerin teologlardan oluşan bir kurul ile varsayımsal görüşmelerinde bu kurulun üyelerine yöneltmek üzere oluşturdukları soru formlarından değerlendirme basamağına işaret eden ifadeleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu bağlamdaki soru

formlarının teologların kendi dinine ya başka bir dine ilişkin değerlendirmelerde bulunmalarına ilişkin sorular üzerinde yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır. Dahası öğrencilerin, teologların görüşlerini belirtirken ne tür ölçütlere başvurduklarını ve nasıl bir yaklaşım sergilediklerini anlamak üzere soru formlarını yapılandırıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin din bilimcileri kendi dini inançları üzerinde bir değerlendirmeye davet ettiklerini gösteren örneklendirici açıklamaları şöyledir:

> "Neden bu dine inandıklarını sorardım sanırım. Çünkü her insan bir dine inanıyordur bence. O dine neden inandığını merak ediyorum. Mesela ben kendi dinime hoşgörü dini olduğu için inanıyorum ve onların neden o dine inandıklarını merak ederdim. Yani inandıkları dini nasıl mantığına oturtuyorlar? Neden o dine mensuplar diye sorardım yani." (Nesrin/11)

> "Şimdi insanlar birbirlerinin dinine saygı göstermeyebilirler ama teolog denebilecek insanların başkalarının dinlerine nasıl baktığını merak ederim mesela. Hıristiyan insan Müslüman insanın dinine şey olarak bakabilir. Yani onlara ön yargılı bakabilirler ama bir teolog Müslümanlığa nasıl bakar onu merak ederdim.
>
> Çünkü kendi dinini de biliyor farklı dinleri de biliyor. Yani kendi dininin ya da başka dinlerin farklılıklarının farkında ve neden onun [tercih ettiği dinin] kendisine daha mantıklı geldiğini merak ederdim.
>
> Kendi farklılıklarını temellendirmelerini isterdim aslında hepsinin teker teker. Biraz uzun oldu ama. Kendi farklılıklarını temellendirmeleri yeterince açıklayıcı olacak benim için. Çünkü ne sorsam hepsinden farklı bir yanıt alacağım nerdeyse. O yüzden kendi farklılıklarını temellendirdiği zaman bir şey sormaya gerek kalmaz. Ne cevap vereceklerini düşünebilirim." (Yunus Emre/11)

> "Dini konuda bilim üretirken kendi dinlerinin baskısı altında olup olmadıklarını sorardım. Yani objektif olup olmadıklarını merak ediyorum." (Burak/11)

> "Diğer dinlere mensup ya da ateist olan bilim insanına soracağım sorular muhtemelen hani neye dayanarak inanıyorsunuz. Hani bu bir eleştiri olarak değil de… Hangi dayanakla son olarak inmiş bir kitaptan önceki kitaplara inanıyorsunuz derdim. Ya da Budist teologa semavi olmayan bir dine yani gerçek olmayan bir dine nasıl inanıyorsunuz diye bunları öğrenmek isterdim. Eleştiri tarzında değil cidden düşünce tarzlarını merak ettiğim için ve hani ufkumun genişlemesi açısından sorardım. Çünkü bana göre aydınların mensup oldukları dinleri hakkında nasıl düşündüğü önemli. Hani nasıl bir temele oturtarak bu inancı sağlıyorlar bunu sorardım." (İdris/11)

> "Açıkçası tek birine soracak olsaydım Yahudi teologuna sormak isterdim. Onların ırkçı yaklaşımının nereden geldiğini, niye böyle davrandıklarını sorardım.

> Dininizle ırkınızı nasıl yüceltebiliyorsunuz? Din evrenseldir insanları kucaklaması gerekir. Bir yaratıcıdan geldiğimizden bahsediyoruz bu yaratıcının birini diğerinden üstün yarattığını nasıl temellendiriyorsunuz? Bunu sormak isterdim." (Mesut/11)

Öğrencilerin Yaratma Düzeyindeki Soru İfadeleri

Bloom taksonomisinin orijinal sınıflandırılmasında beşinci basamağa karşılık gelen *'sentez'* düzeyi, yenilenmiş taksonomide *'yaratma'* şeklinde yeniden adlandırılarak altıncı basamağa yani en üst basamağa yükseltilmiştir. Buna göre yaratma düzeyi "ögeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, ögeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme" olarak tanımlanmaktadır. Bu basamak kendi içerisinde hiyerarşik olarak sırasıyla "*oluşturma, planlama ve üretme*" şeklinde üç temel alt düzeye ayrılmaktadır. Bu alt düzeylerin her birine karşılık gelen anahtar kavramlar ise *"hipotez önerme, tasarlama ve yapma/gerçekleştirme"* olarak sıralanabilir (Bümen, 2006: 6; Yılmaz & Keray, 2012: 23; Aktaş, 2017: 105). Ancak bir bütün olarak bu basamak için, varsayımda bulunmak, hayal kurmak, uyarlamak, formüle etmek, inşa etmek, tasarlamak, geliştirmek, değiştirmek, üretmek, manipüle etmek, yaratmak şeklindeki anahtar kavramların söz konusu olduğu (Smutny et al., 2007: 93) belirtilebilir.

Öğrencilerin hipotetik zeminde teologlardan oluşan bir kurul ile karşılaşmalarında teologlara yöneltmek üzere oluşturdukları soru formlarından yaratma basamağına işaret eden ifadeleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu bağlamdaki soru formlarının dinlerdeki nüanslardan hareketle din olgusunu anlamlandırma çabasında oldukları ve anlamlandırma süreçlerinde sıklıkla hipotezlere başvurdukları görülmüştür. Öğrencilerin yoğunluklu olarak yaratma basamağının ilk düzeyi olan *'oluşturma'* düzeyine işaret eden soru formlarına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise dinsel alanın soyut bir alan olması ve salt soru formlarının öğrencilerin ortaya attıkları hipotezler üzerinde düşünmeye ve bir

ürün ortaya koymaya imkân vermemesi ile ilişkilendirilebilir. Bu kapsamdaki örnek ifadeler şunlardır:

> "Kendi dininin ona kendisini nasıl hissettirdiğini sorardım. Mesela Müslümanlığı kendimiz için doğru bir din olarak görüyoruz ve bu dinle alakalı bir şeyler yaparken kendimizi huzurlu hissediyoruz. Bu huzur işte diğer dinlerde nasıldır, sorardım." (Ege/10)

> "Şey sorarım diğer dinlerle alakalı bilgilerini sorarım. Kendi dinleri değil de diğer dinleri. Çünkü şeyi merak ediyorum hani Müslümanlıkta bir şey var ya diğer dinleri çok fazla önemsemiyoruz acaba onlar da bizim dinimizi şey yapıyor mu? Bizi araştırıyorlar mı?" (Ege/10)

> "Bilim her şeyi bir sebebe bağlayıp evrenselleştirmek ister. Ama din böyle değildir. Biz birçok kavrama metafizik deriz yani metafizikle açıklamaya çalışırız. Metafizik fiziğin ötesidir. Bilimin ötesidir yani. Kendi alanlarına girmeyen bir şeyi nasıl yorumlarlar. Bilim insanları bilimin açıklamayacağı bir şeyi nasıl açıklarlar? Evren yaratılmadan önce Tanrı nasıl vardı mesela. Ya da tanrı ne yapıyordu evren yaratılmadan önce? Hani bilim der ki 13. 6 milyar yıl ya da her neyse o kadar zamandır evrenimiz var. Bu süreden önce yaratıcı ne yapıyordu? Bilim insanları buna kesin bir cevap veremez. Çünkü somut şeyler üzerine kuruludur bilim ama varlığın öncesi somut şeyler değildir." (Hüseyin/10)

> "Neden insanları birleştirmek yerine bu kadar ayrıştırdıklarını sorardım. Çünkü sonuçta herkes belirli bir dünyada yaşıyor ve belli bir kültürle doğup o kültürün fikirlerini benimsiyor. Ben mesela Türkiye'de doğduğum için ya da ailemden ve gittiğim okuldan dolayı bu fikirlerime sahibim ama başka bir yerde doğsam hayata bakış açım böyle olmazdı. O yüzden onlara bunu sorardım." (Aysima/11)

> "…haaa bide dört büyük din sorardım niye hepsi bir bölge de çıkmış acaba bu bölgede bir sıkıntı mı var yoksa o insanlar da mı bir sıkıntı var acaba? Mesela biri Kudüs'te çıkmış biri Mekke'de çıkmış. Oradaki toplumda bir sıkıntı vardı belki de?" (Harun/12)

> "Ben kültürlere, dinlere çok meraklı bir insanım açıkçası merak ederim ilk önce nedeni sorardım. Hani niye seçtiklerini sorardım sebeplerini sorardım. Kültürlerini sorardım çünkü kültürle din birebir ilişkili oluyor bence. O yüzden kültür dini yansıtıyor gibi bir şey bence. Bunu sorardım başka ibadet şekillerini sorardım ve ibadetleri niye yaptıklarını sorardım. Ve bu ibadetlerin geçmişten nerden geldiklerini sorardım dayanaklarının olup olmadığını sorardım. Bir de bence dinler için kilit konu, dünyanın oluşumudur. Dünyanın oluşumu için nasıl düşündüklerini de sorardım. Mesela biz hiçbir şeye tesadüf değildir diyoruz bizim dinimize göre, bunu sorardım. Tesadüf olarak mı düşünüyorlar yoksa bizim gibi bir yaratıcıya mı inanıyorlar bunu sorardım." (Feyza/12)

Konuyu örneklendirmek üzere yukarıda verilen alıntı ifadeler ya da metinde yer verilemeyen örnekleyici diğer ifadeler irdelendiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin soru formlarında da kendisini gösterdiği ve sorularının soyut, derin ve kapsamlı bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Din öğretimi ortamında öğretmenin bu bağlamda hem öğrencilerin yüksek bilişsel düzeyde sorulara sahip olduğunun farkında olması hem de soru stratejisinden yararlanırken bu düzeyde soru formları oluşturmaya özen göstermesi gerekmektedir. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini aktif kullanmak üzere Bloom taksonomisinin ileri düzey basamaklarına karşılık gelen soru türleriyle desteklenmelerinin genel olarak önemli görüldüğü belirtilmelidir (Shaunessy, 2000). Dahası ilgili alan yazında üstün zekâlı öğrencilerin bilişsel olarak düşük düzeye karşılık gelen sorular yöneltmelerinin nadir karşılaşılan durumlardan olduğu da ilgili araştırmalarda dikkat çekmiştir (Watts & Jesus, 2017: 146).

Araştırma bulguları kapsamında belirtilmesi gereken önemli bir diğer tespit, üst düzey düşünme süreçlerine karşılık gelen soru formlarının kullanımının yaş gruplarına göre değişebildiğidir. Buna göre analiz düzeyindeki soru formlarının çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi fark etmeksizin yoğun bir şekilde kullandıkları ancak değerlendirme ve yaratma düzeyindeki soru formlarının öğretimin daha üst düzeyine karşılık gelen lise grubundaki öğrencilerin sahip olduğudur. Nitekim her bir basamağa ilişkin verilen örnek soru formlarında da bu tespitin izlerini sürmek mümkündür.

III.Soru Sorma ve Sorgulamaya İlişkin Süreç Becerilerini Desteklemek

Öğrencinin sorgulama sürecini desteklemek üzere dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de öğrencinin sorular üzerinde düşünmesi için kendisine yeterli bir zamanın tanınabilinmesidir. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin problemlere çözüm üretme

süreçlerinde çözüm tercihlerinde bulunmadan önce problemin alternatif çözümleri üzerinde düşünmelerini sağlamak üzere kendilerine belli bir süre tanınmasının, düşünme becerilerinin desteklenmesinde işlevsel olduğu ve dolayısıyla bu hususun öğretimlerinde dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. (Öznacar & Bildiren, 2016: 132).

Çalışma grubunun repertuvarlarındaki soru ifadelerinin soyut, derin ve kapsamlı yapısı hatırlandığında üstün zekâlı öğrencilerin bu tür sorular üzerinde düşünmeye daha çok zaman harcama ihtiyacında olabilecekleri ön görülebilir. Nitekim bilişsel düzeyi yüksek soruların, daha çok karmaşık işlemler gerektirdiği ve dolayısıyla daha uzun bir bekleme zamanı gerektirdiği bilinmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin ve öğretmenlerinin sorular/sorgulamalar üzerinde daha yüksek düzeyde bilişsel süreçlerde bulunmaları, bekleme süreleriyle doğrusal bir ilişki içindedir (Cotton, 1989; Albergaria-Almeida, 2010). Dahası bekleme süresinin, öğrencinin kurduğu hipotezlerin, sorulara verdikleri cevapların ve ortaya attığı fikirlerin niteliği üzerinde belirleyici olduğunu; derse katılan öğrenci sayısını arttırdığını; öğrencinin daha çok soru üretmeye teşvik ettiğini ve daha çok konuşma imkânı bulduğunu doğrulayan araştırmalara ilişkin referanslarla da karşılaşılmıştır (Albergaria-Almeida, 2010).

Üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesinde üst düzey bilişsel soru formlarının kullanımında temel alınması gereken yaklaşımın "soruların cevaplarından ziyade cevaplara ulaşma süreci" olduğu belirtilmelidir. Bir diğer ifade ile öğrenme sürecine değer vermek üzere soru stratejisinden yararlanmanın, üst düzey düşünme becerilerini desteklemede daha etkin olduğu düşünülmektedir (Shaunessy, 2000). Nitekim Sak da üstün zekâlı öğrenciler için sorgulamanın, sınıf içindeki günlük rutinlerin bir parçası olması gerektiğini ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıttan ziyade

sorularının kendisinin önemsenmesinin sorgulama süreçlerine desteklemede daha etkili olabileceğini belirtmiştir (Sak, 2009. 34).

Çalışma grubundaki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında yaptıkları değerlendirmelerinde de din öğretimi süreçlerinde sorular üzerinde yeterince düşünme fırsatı bulmanın da ötesinde soru sorma ya da sorgulamada bulunma imkânını bile yeterince yakalayamadıkları ve bu durumdan rahatsızlık duydukları açığa çıkmıştır. Öğrencilerin duruma doğrudan ya da dolaylı işaret ettikleri açıklamalarından bazısına yer verilebilir. Örneğin 7. Sınıf öğrencisi Rafet'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin değerlendirmesinde din öğretimi süreçlerinde sorgulama için kendilerine yeterli bir zaman tanınmadığını vurguladığı açıklaması şöyledir:

> "Din kültürü öğretmeni nasıl olmalı? Bilgiyi vermeli bir de… Bizim hocalarımızın şöyle bir şeyi var. Hocam sanırım öyle bir kanun var bir derste iki konu işlemek zorunda hissediyorlar kendilerini. Çok hızlı geçiyorlar konuları. Bizim soru sormamıza izin verecek şekilde olmalı. Merak ettiğimiz şeyleri açıklamalılar işte dediğim gibi soru sormamıza izin vermeliler." (Rafet/7)

Rafet'in dile getirdiği bu durumu, henüz 6. sınıf öğrencisi Hakan'ın öğretmenlerin müfredat dışına çıkamaması ile ilişkilendirdiği açıklaması şöyledir.

> "Bazen soru soruyorum cevap veremiyor. Çünkü şey oluyor mesela konumuzun dışına çıkıyorum diye pek girmek istemiyor." (Hakan/6)

Hakan'ın din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğretmenlerinin bağlı kalmak durumunda oldukları ders akışından dolayı sorularını cevaplayamadıklarına işaret ettiği açıklaması, zorunlu din öğretiminin son basamağında bulunan 12. sınıf öğrencisi Feyza'nın açıklamasında detaylı bir şekilde karşılık bulmuştur. Feyza, sınıf içi bir uygulama olarak soru sorma ya da sorgulamada bulunma etkinliğinin gerçekleştirilmesinin imkânını, müfredatın getirdiği sınırlılıklardan ziyade müfredatın

sunuş şekli ile ilişkilendirmiştir. Feyza'ya göre ders süresi içerisinde sorgulamada bulunabilme, müfredatın aktarımındaki merkezi rolünden dolayı öğretmenin buna zaman ayırması ve imkân tanıması ölçüsünde mümkündür. Feyza'nın sorgulamayı bir süreç kazanımı olarak gördüğüne de işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> "Bence hocadan hocaya da değişiyor bu durum. Bence hani direkt müfredatı işleyen hocalar bana göre hani bilmiyorum çok klasik geliyor. İyi olmuyor bence. Hani bize sorgulatarak konuyu öğretmeleri gerekiyor bence. Ben lise hocalarımı sevdim açıkçası. Güzel iletişim kurduk kendileriyle. Şey tabi müfredata göre gitmek zorundayız ama bunu güzel bir şekilde öğretiyordu. Yormadan sıkmadan açıklayarak bize yorum yaptırarak. Hani direkt salt bilgi vermiyordu." (Feyza/12)

Örnek alıntı ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin gerek sorular üzerinde düşünebilme gerek soru yöneltebilme fırsatı yakalayabilmelerinde, öğretmeni merkezi bir rolde konumlandırdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu duruma işaret ettiği açıklamaları incelendiğinde öğretmenin sorgulama sürecinin kılavuzlayıcısı ve destekleyici olması beklentisinde oldukları anlaşılmıştır. Dahası öğretmenin bu beklentilerine karşılık verebilmesi için kendisinin de sorgulama becerisine sahip olması ve sınıf içi sorgulayıcı bir tutum geliştirebilme yeterliğini taşıması gerektiği ortaya çıkmıştır. İlgili durumu öz ve etkili bir ifade ile gündeme getirmesi açısından 11. sınıf öğrencisi Mesut'ün açıklamasına yer verilebilir. Mesut'ün deneyimlemiş olduğu din eğitimi sürecini değerlendirmede öğretmeni merkezi bir rolde konumlandırdığı ve öğretmenlerine sahip olduğu sorgulama becerisine göre değer atfettiği açıklaması şöyledir:

> "Lisedeki dinci hocalarım çok ilginçti çok *iyi sorgulama kabiliyetine* de sahip insanlardı. İkisi de çok iyi sorgulatarak öğrettiler. Din eğitiminden esasında beklediğimiz bu." (Mesut/11)

Mesut'ün din öğretiminde sorgulama imkânını yakalaması açısından yaşadığı bu olumlu deneyim, bir diğer öğrencide olumsuz karşılık bulmuştur. Bu kapsamda 9. sınıf

öğrencisi Melike'nin öğretmenlerin sorgulama sürecindeki tutumları konusunda olumsuz bir kanaat geliştirdiği görülmüştür. Melike'nin araştırmanın odağındaki bu öğrencilerin din öğretimi öğretmenlerinden soru ve sorgulamalarına ilişkin *olumlu bir tutum geliştirme* beklentisinde olduklarına da referans gösterilebilecek ifadesi şöyledir:

> "Farklı görüşlere açık olmalıdır. Çocukların sorduğu sorularla dalga geçmemelidir kesinlikle. Çünkü çok merak ediyoruz. Oğlum bırak be böyle şeyleri sorma, vazgeç. Notundan kırarım diyor öyle sorular sorduğumuzda [Görüşme akışı içerisinde din olgusunu sorgulama ihtiyacında olduğunu ve din öğretimi derslerinin bu yönde ihtiyacını karşılamadığını ifade ettiği bir önceki açıklamasına atıfta bulunmuştur]." (Melike/9)

Öğretmenin öğrenciler ile kurduğu etkileşim biçiminin genel olarak öğrencilerin akademik tutum ve davranışlarını önemli ölçüde açıkladığı, öğretmenin sınıf içi tutumunun öğrencilerin öğretim uygulamaları hakkındaki kanaatlerinde ve kararlarında etkili olabildiği bilinmektedir (Greene, 2003: 23). Durumu örnekleyen öğrencilerden biri olarak 8. sınıf öğrencisi Atakan'ın merak ettiği konuları ya da soruları öğrenmek üzere nereye başvurduğu sorulduğunda internetten araştırdığı ve bunun gerekçesinin ise öğretmenlerin genel olarak sorgulayıcı tutumunu yadırgadığı olduğu anlaşılmıştır. Atakan'ın diğer derslerde yaşadığı olumsuz tecrübesinin, din öğretimi süreçlerindeki kanaat ve kararları üzerinde de etkili olduğu dolayısıyla öğretmenlerin bu öğrencilerin soru sorma ve sorgulamada bulunabilmelerinde yer yer *onarıcı bir rol üstlenmesi* gerektiği söylenebilir. Atakan'ın soru sorma konusunda genel olarak kendisini geri çektiğini gösteren ifadesi şöyledir:

> "Yani diğer derslerde konunun dışına baya bir çıkarım öğretmenim bu yüzden kızar ama bir de biraz da sınavlarda da sadece din kitaplarında yazan neyse onu soruyorlar. Onun yüzünden yani konunun dışına çıkıp ta farklı şeyleri merak edip onları da sormuyorum din dersinde." (Atakan/8)

Atakan'ın sorgulayıcı davranışlarında bulunurken diğer branşlardaki öğretmenlerinin olumlu tutumlarıyla karşılaşmamasından hareketle öğretim uygulamalarına katılım gösterme konusunda genel bir kanaate ulaştığı ve bu durumun genel olarak öğrenme davranışlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Atakan'ın bu düzeyde etkilenmesinin nedenselliği irdelemek üzere ilgili literatüre başvurulduğunda üstün zekâlı öğrencilerin, öğretmenlerinin tutumlarından daha çok etkilendiğine ilişkin açıklamalarla karşılaşılmıştır (VanTassel-Baska et al., 2020: 154). Dahası öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilere yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları yönünde görüş belirtmekle birlikte uygulamada durumun karşılık bulmadığı, aksine öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda bu öğrencilerden rahatsızlık duyduğu, hatta onlara karşı kızgınlık, öfke hissettikleri ve onları reddetme veya düşman görme gibi bazı davranış göstergelerinde bulunabildikleri çeşitli araştırmalarca desteklenmektedir (Greene, 2003: 24).

Öğretmenlerin heterojen ve kalabalık sınıflarda müfredatı yetiştirememe kaygısı taşımaları olasıdır. Bu durum heterojen bir öğrenme ortamında bulunan üstün zekâlı öğrencilerin esasında yaratıcı düşünme ve meraklı tutumlarına ilişkin potansiyellerinin bir çıktısı olarak soru üretme ve sorgulamada bulunma dürtülerinin yeterince dikkate alınamaması hatta olumlu bir yaklaşımla karşılık bulamaması zeminini genişletmektedir (Yılmaz, 2015: 127). Çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme din öğretimi ortamlarında sorgu sorabilme ve sorgulamada bulunabilmelerinde öğretmenin yanı sıra akranlarının olumlu tutumlarıyla karşılaşamamalarının da öğrenme yaşantılarında etkili olabildiğine ilişkin açıklamalarına rastlanmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin soru sorma/sorgulama etkinliğinde bulunurken öğrenme ortamında karşılaştıkları atmosferin kendileri üzerinde yarattığı etkiyi göstermek açısından 9. sınıf Yücel'in açıklaması ele alınabilir. Yücel'in bu kapsamda değerlendirilecek ifadeleri şöyledir:

> "Mesele bir fikir sunuyorum sorular soruyorum işte çok saçma, ne gerek var falan, sen yapamazsın zaten tarzında insanı kötüleştirici, ruh halini kötüleştirici şeyler söyleyen insanları sevmiyorum. Çünkü üzülüyorum. Beni bu konularda destekleyen bana bu konularda yardım eden insanlarla arkadaşlık ederim." (Yücel/9)

Çalışma grubundan elde edilen veriler ilgili literatür eşliğinde yorumlandığında üstün zekâlı öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinde sınıf içi bir uygulama olarak soru-cevap stratejisinin; öğrenci merkezli olmasının yanı sıra, bazı ilkeleri dikkate almayı gerektirdiği ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerinin desteklenebilmesinde, üst düzey bilişsel alan soru formlarının kullanıldığı ve soru sormanın bir süreç becerisi olarak değerlendirildiği ortamların işe koşulması gerektiği anlaşılmıştır. Dahası öğrencilerin soru sorma ya da sorgulamada bulunma süreçlerinde öğretmenin de soru üretebilmelerinde ve sorularını kendisine yöneltebilmelerinde teşvik edici bir rolde olması beklentisinde oldukları anlaşılmıştır. Nitekim din öğretimi süreçlerinde soru-cevap yönteminin öğrencinin zihinsel yeteneklerine yapacağı katkıya dikkat çeken Bilgin ve Selçuk (1991), bu yöntemin öğrencilerin düşüncelerini uyarmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dahası soru-cevap yönteminin din öğretimi süreçlerinde her düzey bilişsel basamak için kullanımının mümkün olduğu dolayısıyla analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerindeki öğrenmeler için de rahatlıkla kullanılabileceğine dikkat çekmişlerdir (s, 120).

3.1.2.1.2. Düşünce Paylaşımına Teşvik Etmek

House ve diğerleri (1971) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmada bilişsel olarak ortalama düzey öğrencilerinin bulunduğu sınıf ortamları —çalışmaya bu bağlamda 69 ayrı sınıf dahil edilmiştir— ile üstün zekâlı öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamları —

çalışmaya bu bağlamda 27 ayrı sınıf ortamı dahil edilmiştir—, öğrencilerin düşünme süreçlerini kullanma ve sınıf iklimi durumlarının yer aldığı bazı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Bu araştırma raporunda, üstün zekâlı öğrencilere ait sınıf ortamında üst düzey düşünme süreçlerinin daha sık ve yoğun kullanıldığı; bu sınıftaki öğretmenlerin ortalama sınıflardaki öğretmenlere göre ders süreçlerinde daha az konuştuğu; buna karşın üstün zekâlı öğrencilerin derse katılma ve derste söz hakkı almalarının ortalama öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarına göre daha sık ve yoğun olduğu belirtilmektedir (s. 125-127).

Çalışma grubumuzdaki öğrencilerin de din öğretimi süreçlerine daha aktif katılım sağlamak üzere düşüncelerini ifade edebilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Söz konusu duruma işaret eden açıklamaların yoğunluklu olduğu belirtilerek referans göstermek üzere birkaçına yer verilebilir. Örneğin 9. sınıf öğrencisi Alper, *"Ders daha çok yazı üzerine değil de sohbet üzerine olmalı bence. Çünkü sohbet üzerine olunca herkes fikirlerini görüşlerini daha iyi dile getirebiliyor. Daha iyi oluyor."* ifadeleriyle din öğretimi süreçlerinden bu doğrultudaki beklentisine dikkat çekmiştir.

Ders sürecinde daha çok söz hakkı fırsatı yakalama isteğinde olduklarını yansıtması açısından 11. sınıf öğrencisi Aysima'nın DKAB dersi öğretmeni rolünü canlandırdığı *"Önce konuyu anlatırdım. Sonra biraz daha sohbet havasında ya da böyle güncel hayattan örnekler vermelerini isteyerek konuyu daha böyle oturtmalarını sağlardım."* (Aysima/11) şeklindeki açıklamasına yer verilebilir. Aysima'nın ilgili açıklamasından, ders sürecinde müfredatı takip etmeyi ihmal etmediği ve bu kapsamda öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratmayı ve böylece öğrencilerde

kalıcı öğrenme yaşantılarını gerçekleştirebilmeyi hedeflediği çıkarsanabilir. Nitekim İslam eğitim tarihinde düşünceleriyle yer edinmiş düşünürlerden biri olan İbn Cemaa (ö. 767/1366), dersin sonunda öğrencilere konu üzerinde müzakerede bulunma fırsatı tanınmasının, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiştir (Bayraktar, 2015: 38).

Konuyu açımlamak üzere açıklamalarına yer verilen Alper'in ve Aysima'nın ya da metinde yer verilemeyen diğer öğrencilerin bu kapsamdaki ifadeleri irdelendiğinde, görüşlerine başvurulma imkânı tanınması ya da düşüncelerini rahat ifade etme fırsatı yakalamaları açısından sohbet tarzı etkinlikleri benimsedikleri açığa çıkmıştır. Öğrencilerin benimsedikleri bu etkinliklerin hangi öğrenme yöntemine karşılık geldiği irdelenmiştir. Öğrencilerin aynı amaca —görüşlerine başvurulma imkânı tanınması ya da düşüncelerini rahat ifade etme fırsatı yakalamaları— ulaşmak üzere *tartışma yöntemini* benimsedikleri anlaşılmıştır. Nitekim öğretiminin dinsel bir alan olması açısından öğrencilerin bu alanda birçok deneyime sahip olabileceği dikkate alındığında tartışma yönteminin öğrencilere deneyimlerini paylaşma, tartışma ve böylece din hakkındaki bilgilerini daha sağlam temellere oturtma imkânı vereceği hatırlatılabilir (Doğan & Tosun, 2002: 185).

BİLSEM'lerde din öğretimi programlarına yer verilmesi durumunda bu programların nasıllığı yönünde beklentisine başvurulan 11. sınıf Çetin'in tartışma ortamını önceledeğini gösteren bir açıklamada bulunmuştur. Çetin'in bu kapsamdaki açıklaması şöyledir:

> "Ya yaş kitlesine bağlı olabilir aslında. Gerçi küçük yaştaki çocukların ilgisini de çekebilir [Katılımcı burada BİLSEM'de din öğretimi programlarına yer verilip verilmemesi hususunu kastetmektedir.] tabi niye olmasın. Ya aslında gençler için

> mesela sorulacak şimdi çelişkili sorular vardı. Demiştim ya bu çelişkili sorular üzerinden bir içerik de olabilir.
>
> Gençler için bir tartışma ortamı oluşturulabilir. Ve bunun gençlerin de ilgisini çekeceğini düşünüyorum. Yani kavramlar soyut olduğu için zaten çok şey yapamıyorsunuz bir görsel bir şey sunamıyorsunuz genelde din kültüründe. Onun için en iyisi münazara tarzı tartışmalar. Çocuklar için daha çok nasıl olur bilmiyorum ama." (Çetin/11)

Çetin'in dini konu ve kavramların soyut olması ve kişinin bu alanda sorgulamada bulunma ihtiyacında olması, din öğretiminde tartışma yönteminden yararlanmanın etkin olabileceği yönündeki görüşünü destekleyici bir açıklama da 11. sınıf öğrencisi Ecenur'dan gelmiştir. Ecenur'un üstün zekâlı öğrencileri temsilen neden tartışma yöntemine ihtiyaç duyduklarına ve bu yöntemin öğrenme kazanımlarına işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> "Yani bahsettiğim gibi bazen çok küçük ayrıntılara bile takılabiliyoruz herkes takılabiliyor ama biz daha çok takılıyoruz gibi hissediyorum. O yüzden biz düşünülebilecek en küçük noktasına kadar gidebiliyoruz. İşte bizim sorduğumuz sorulara cevaben konular üzerinde ayrıntılı tartışabiliriz bence. Bu soruların cevapları "şu gibi şeylerden kaynaklıdır" gibi net olamaz hiçbir şekilde ama en azından tahmini olarak bir şeyler söylenebilir münazaralar yapılabilir. Bence gruplar arasında münazara ilgi çeker." (Ecenur/11)

Çalışma grubundaki öğrencilerin, din öğretimi süreçlerinde düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamları sağlaması ve interaktif öğrenmeyi gerçekleştirmedeki katkısından dolayı tartışma yöntemini etkin gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilere bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ortaya koyma (Küçükahmet, 2014: 84), bir konu hakkında kapsamlı ve detaylı olarak düşünme (Ocak, 2017: 299), öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle karşılıklı bir fikir alış-verişinde bulunma (Erciyeş, 2015: 277) fırsatı tanıması açısından tartışma yönteminin düşünme becerilerinin desteklenmesinde faydalanılacak yöntemlerin başında geldiği söylenebilir. Ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin tartışma ortamlarını yakalamalarına fırsat veren sınıf

koşullarını tercih ettiklerine ilişkin araştırma bulgularının da mevcut olduğu belirtilmelidir (House et al., 1971: 132-133).

Çalışma grubundaki öğrenciler, din öğretimi ortamlarında tartışma yöntemini öncelediklerine dikkat çekmekle birlikte bu yöntemin kullanımının güçlüğüne de işaret etmişlerdir. Dahası öğrencilerin dinsel alan öğrenme ortamlarında bu yöntemin kullanımında bazı hususlara dikkat edilmesi durumunda bir verim elde edileceğinin farkındalığına sahip oldukları, söz konusu şartların sağlanamaması durumunda istenmeyen olası sonuçları kestirebildikleri ve dolayısıyla kendilerini tartışma sürecinin dışında tutma eğilimi gösterebildikleri açığa çıkmıştır. Örneğin henüz 6. sınıf öğrencisi Buse'nin din referanslı konular üzerinde konuşulmasının kendisinde kaygı oluşturduğu izlenimi verdiği bir açıklamada bulunmuştur. Buse'nin dinsel alanın öznelliği ve insanın inancını içgüdüsel olarak savunma ihtiyacında olması itibariyle tartışılmasındaki güçlüğe işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> "Dini konuda sormak istediğim bir şey var ama bunu hepsine sormam biraz sıkıntı olabilir. Çünkü herkes kendi dinini savunacaktır kargaşa ortamı yaşanacaktır ama ben soracak olsam benim aslında çok merak ettiğim bir şey. Ya inandığımız din doğru değilse ve biz bunu bilmiyorsak." (Buse/6)

Öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etme ve öğrenme sürecine aktif katılım göstermeye imkân tanımasından dolayı din öğretimi ortamlarında tartışma yöntemini benimsediklerini gösteren örnek açıklamalarına yer verilebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerden 10. sınıf öğrencisi Buğra'nın mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin değerlendirmesi ele alındığında, mevcut din öğretimi sürecini kişisel görüşlere başvurulmaması yönünden eleştirdiği görülmektedir. Buğra'nın söz konusu durumun aşılmasında tartışma ortamlarını etkili gördüğüne işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> "Derslerde yorum yapmalık bir şey olmuyor hiç. İşte şu ayeti ezberle tamam, artını koydum performanstan 100 aldın gibi. Halbuki tartışmayı çok severim. Öyle şeyleri [Görüşmede daha önce değindiği bir konu olarak toplumun anlaşılmasında dinin rolünü kast etmektedir.] tartışmak bence çok daha iyi olur. Aslında tartışma ortamlarını herkes seviyor. Düzgün bir ortamda düzenli bir şekilde yapılırsa çok faydalı olur ama bizim okulda *çok fazla boş yapıyorlar, gereksiz konuşuyorlar saçma şeyler söylüyorlar*. Bir bakıma öyle oluyor çoğu zaman." (Buğra/10)

Buğra'nın ilgili açıklamasında, okul programlarındaki din öğretimi ortamlarında tartışma yönteminin pratikteki amacına ulaşamaması yönünde bir serzenişine rastlanmaktadır. Buğra'nın tartışma yönteminin başarılı bir şekilde uygulanamamasına ilişkin sıraladığı nedenlerin din eğitimi literatüründe de karşılık bulduğu belirtilmelidir. Bu kapsamda Bilgin ve Selçuk (1991), din öğretiminde tartışma yönteminin yanlış kullanımında amaçtan sapma, sessizliği yakalayamama, öğrencileri kontrol edememe, bir sonuca ulaşamama gibi olumsuzluklarla karşılaşılabileceğini, dolayısıyla bu yöntemin başarılı kullanımında öğretmenin rolünün etkinliğini vurgulamışlardır (s. 130).

Bilgin ve Selçuk (1991)'e göre din öğretimi ortamlarında tartışma süreçlerindeki amaç, bir konu hakkında gerçeğe ulaşmak ya da bir karara varmak değil, aslında bir sorunu çeşitli boyutlarıyla ele almak ve bir sorun hakkındaki çeşitli eğilim ve görüşleri açıklamaktır (s.121). Bilgin ve Selçuk tarafından tartışma yöntemiyle hedeflenen öğrenme yaşantılarının farkındalığını göstermesi açısından 11. sınıf öğrencisi Ecem'in açıklamasına yer verilebilir. Ecem'in farklı fikir ve düşünceleri paylaşmada tartışma ortamının kazanımlarını sıraladığı ve mevcut din öğretimi uygulamalarında bu kazanımlara ulaşamadıklarını gösteren açıklaması şöyledir:

> "Hani böyle tamamen ders, ezber, kitap falan değil de hani tartışalım farklı fikirler görelim. Mesela benim arkadaşım farklı bir şekilde dinini yaşıyordur, farklı bir mezheplerden arkadaşlarım olabilir hani onlarınkini görüp, kendimizinkini görüp biraz daha böyle birleştirici bir ortam olabilir. Bizim dersler bu anlamda eksik kalıyor." (Ecem/11)

Buğra'nın ya da Ecem'in heterojen öğrenme ortamlarındaki deneyimlerinden hareketle tartışma yönteminin imkan ve güçlükleri konusunda yüksek bir farkındalığı sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin ilgili açıklamaları dikkatle incelendiğinde söz konusu farkındalığın bu öğrencilerle ile sınırlı olmadığı, hemen hepsinde tartışma yönteminin din öğretimi özelinde bazı hassasiyetleri temel alarak gerçekleştirilebilir olduğuna işaret ettikleri ortaya çıkmaktadır. Tartışma yönteminin, interaktif öğrenme ortamı oluşturmaya ve insanın düşünsel sürecine sağladığı katkının farkındalığını göstermesi açısından 11. sınıf öğrencisi Burak'ın açıklaması ele alınabilir. Burak'ın din öğretimi ortamlarında bir taraftan tartışma yönteminden yararlanılmasını istediğini; öte yandan bu yöntemin kullanımıyla ilgili bazı kaygılarına sahip olduğunu gösteren açıklaması şöyledir:

> "İnsanın düşünmesini sağlayacak karşılıklı fikir tartışması, diyalektikler olsa güzel olur. Böyle olsun istiyorum ama dediğim gibi insanlar arasında kopukluğa neden olabilir. Bu tartışmalar insanı kavgaya sürükleyebilir." (Burak/11)

Din öğretimi ortamlarında tartışma yöntemini uygulamanın belli bir yönergenin takibini gerektirdiğine farklı bir boyutla dikkat çekmesi açısından 12. sınıf öğrencisi Aysima'nın açıklaması ele alınabilir. Aysima bu kapsamda, tartışma yöntemiyle ele alınacak konuların da özenle seçilmesi gerektiğine temas etmiştir. Nitekim ilgili alan yazında da din öğretiminde herkesin inanç ya da bilme noktasında ittifak ettiği konuların gündeme alınması ve tartışılmasının yersizliğine değinilmektedir (Öcal, 2005: 217). Aysima'nın bu açıklaması, üstün zekâlı öğrencilerin din öğretiminde tartışma yöntemini benimsediklerinin yanı sıra nitelikli tartışma ortamlarının bilinçli bir katılımcısı olma potansiyiline sahip olduklarına referans gösterilecek bir niteliktedir. Aysima bu açıklamasında din öğretiminde tartışma ortamlarında ne tür konuların konu edilebileceği ve bunun düşünme becerilerine ve dünya görüşlerine olan kazanımlarını da net bir şekilde

ortaya koyarak üst düzey bir değerlendirmede bulunmuştur. Aysima'nın din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni olma rolünü varsayımsal olarak canlandırdığında din öğretiminde tartışma yönteminden beklentilerinin anlaşılmasına imkân veren ifadeleri şöyledir:

> "Bazı konular tartışmaya açık değildir. Bu neden böyle diyemeyiz bazı konularda. Mesela neden basar, görmek anlamına gelir bunu direkt sorgulayamayız. Bunları direkt verirdim derdim, hani çocuklar bu böyle böyle böyle bunu ezberleyeceksiniz ya da en azından bir iki tanesini bilin. Ama diğer konularda tartışmaya yer verirdim. Mesela İslamiyet'in geldiği dönem nasıldı? Önce o dönemi anlatırdım. Sonra derdim ki siz o dönemde olsaydınız ne yapardınız? Mesela hicret konusunda ne yapardınız? Daha çok kendilerini o dönemde düşünmelerini sağlardım. Çünkü o dönem hakkında o dönemle ilgili düşündüğümüzde daha objektif bakış açısına sahip olabiliriz. Bu yüzden onları dönemin bakış açısıyla ya da o zamanki toplum düzeyine göre düşündürmeye çalışırdım öğrencileri." (Aysima/11)

Üstün zekâlı öğrencilerle yapılacak tartışma etkinliklerinde öğretmenin yöntemin nasıl uygulanacağına hâkim olması esastır. Zira öğrencilerin bu yöntemin uygulanışı ile ilgili değerlendirmeleri irdelendiğinde sınıf içi bir etkinlik olarak tartışmanın niteliği ve düşünsel süreçlerine katkısı hususlarındaki farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma yönteminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenin rolünün belirleyici olduğu (Bilgin & Selçuk, 1991: 130) ve üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerin tutumlarından diğer akranlarına göre daha çok etkilendiği (VanTassel-Baska et al., 2020: 154) yönündeki aktarımlar bir arada değerlendirildiğinde, öğrencilerin tartışma ortamlarına katılım gösterebilme ve bu ortamlarda kendilerini rahat hissedebilmelerinde öğretmenin tutum ve davranışlarının da belirleyici olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim söz konusu iddianın çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalarında güçlü bir şekilde karşılık bulduğunu örneklendirici açıklamalara da yer

verilebilir. Öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde fikirlerini belirtmede öğretmenin tutumunu belirleyici gördüklerine ilişkin örnek açıklamalardan bazısı şu şekildedir:

> "Tartışmaya açık olması lazım, direkt dümdüz ilerlememeli bize öğretmeli onu. Ayrıca bizim fikirlerimize saygı duymalı bizim onun fikirlerine saygı duyduğumuz gibi." (Feyza/12)

> "Hani öğrencileri bir yorum yaptığında bunu yanlış anlamamalı, bazen sorusu olduğunda onu geri çevirmemeli." (Buse/6)

> "Mesela diğer din kültürü öğretmenimiz çok iyiydi. Çok çok iyi bir öğretmendi ama şeydi birazcık sert bir mizacı vardı. Herhalde ona soru sormaktan çekiniyorduk. Şimdiki ise diğer öğretmene göre biraz daha yumuşak bir öğretmen bayağı yumuşak bir öğretmen herhalde. O yüzden daha rahat konuşuyoruz." (Buğra/10)

> "Mesela şey yapıyor bizim öğretmenimiz benim hoşuma gidiyor bir konu açıyor biz onu onunla ilgili ona fikirlerimizi veriyoruz." (Hakan/6).

Üstün zekâlı öğrencilerin öğretim süreçlerinde fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ve fikirlerinden dolayı yadırganmayacakları öğrenme ortamlarını yakalamalarının elzem görüldüğü ve bunun sağlanmasında öğretmenin merkezi bir rolde olduğu belirtilmelidir (Öznacar & Bildiren, 2016: 133). Ancak üstün zekâlı öğrencilerin bir taraftan derinlemesine, çok yönlü ve farklı düşünme süreçlerine sahip olmaları öte yandan dinsel alanda farklı yönde düşünme durumunda sınırlayıcı bir tutumla karşılaşmalarının olağanlığı dikkate alındığında din öğretimi özelinde öğretmenin rolünün bu doğrultuda daha belirginleştiği söylenebilir.

Öğrencilerin tartışma yöntemine ilişkin açıklamaları bir bütünlük içerisinde incelendiğinde, dinsel alan düşüncelerini paylaşmada tartışma yöntemini etkin gördükleri ve din öğretimi süreçlerinde bu yöntemin kendilerine olan kazanımları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu keşfedilmiştir. Ayrıca öğrenciler tartışma yönteminde nitelik arayışında olmalarıyla dikkat çekmiş ve nitelikli bir tartışma ortamının

yakalanmasında bazı ilkelerin işe koşulması gerektiğine işaret etmişlerdir. Dahası öğrencilerin söz konusu ilkeler dikkate alındığı ölçüde tartışma süreçlerine ilgi gösterebilecekleri de açığa çıkmıştır.

3.1.2.1.3. Açık Uçlu Düşünmeyi Benimsemek

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimlerinde farklılaştırılmaya gidilmesinde asıl vurgunun öğretimlerinin süreç boyutuna yapıldığı (Maker, 1986: 154; Güçyeter, 2017: 86) ve süreç farklılaştırılması kapsamında yapılandırılmaya gidilmesi önerilen unsurlardan birinin ise *'açık uçluluk'* olduğu görülmüştür. İlgili literatür bu bağlamda irdelendiğinde açık uçluluktan anlaşılması gerekenin bir sorunun doğru yanıtını ya da en iyi yanıtını aramak üzere farklı düşüncelere açık olabilmekten fazlası olduğu anlaşılmıştır. Buna göre açık uçluluk; doğru ya da en iyi yanıta ulaşmanın da ötesinde soru/sorun merkezli düşünsel süreçleri desteklemek üzere soru/sorun üzerinde çeşitli ve özgün yanıtların üretilme çabasıdır (Sak, 2009: 82; Erdoğan, 2015: 8; Özyaprak, 2017: 191; Şahin, 2018: 81).

İlgili literatürde sınıf içi öğrenmelerde açık uçluluğun birçok görev ve etkinliği kapsayabilecek geniş bir anlamıyla karşılaşmak da mümkündür (Güçyeter, 2018: 156). Ancak açık uçlu etkinlik süreçlerinde hedeflenen, öğrencilerin soru/sorun üzerinde daha çok fikir üreterek düşünmelerinin sağlanması ve daha çok sayıda öğrencinin soruya/soruna yanıt aramasını sağlamak üzere derse katılımlarının arttırılmasıdır (Güçyeter, 2018: 156). Dolayısıyla açık uçlu etkinlik süreçlerinin de yine düşünme becerilerinin desteklenmesi ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim "açık uçlu düşünme"ye ilişkin bir kavramsallaşmanın olması (Durhan, 2017) ve öğretim süreçlerinde bu yaklaşımın özünde bir soruyu/sorunu merkeze alarak öğrencilerin yaratıcı

düşünmenin birer bileşeni olan esnek, özgün, akıcı ve detaycı düşünme becerilerini geliştirmeyi (Sak, 2009: 82-83) hedeflemesi dikkate alınarak açık uçluluk kavramı bu çalışmada düşünme boyutu ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel alandaki bir sorunun ya da problemin yanıtı üzerinde düşünürken yaratıcılığın önemli bir bileşeni olarak görülen *olasılıklı/alternatifli düşünme* (McGregor, 1993: 6) eğiliminde oldukları ve bu eğilimlerinin din öğretimi süreçlerindeki beklentileri üzerinde de belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu eğilimi doğrudan açıklamasına yansıtması açısından 11. sınıf öğrencisi Nilay'in görüşme akışında dinsel alanda öne çıkan özelliğinden bahsettiği bir kesite yer verilebilir. Nilay'in bu özelliğini kendisinin yanı sıra BİLSEM'e devam eden diğer öğrencilere de genellediği *"...çok sorguladığımızı düşünüyorum. Galiba bütün olasılıkları sorguluyoruz biz buradakiler."* (Nilay/11) şeklindeki yaklaşımı durumu örneklendirir niteliktedir. Öğrencilerin bir soruya/soruna *çoklu çözüm üretme* eğilimlerinin din öğretimi süreçlerindeki beklentileri üzerinde de belirleyici olduğunu örnekler bir ifadeye de yer vermek gerekirse 10. sınıf öğrencisi Hüseyin'in açıklaması ele alınabilir. Hüseyin'in *"...körü körüne bir eğitim olmamalı. Yani insanları düşünmeye teşvik etmeliler. 'Bunun cevabı şudur ya bu böyledir' denmemelidir. 'Bunun cevabı bizce budur' denmelidir."* (Hüseyin/10) şeklindeki açıklaması, din öğretimi süreçlerinde sorular üzerinde çok yönlü düşünmenin önünü açacak bir yaklaşıma işaret etmesi açısından dikkat çekicidir.

Nilay ve Hüseyin'in açıklamalarına yansıttıkları bu durumun çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunda izlerinin sürdürülebilir olduğu görülmüş ve bu bulguyu irdelemek üzere ilgili literatür taranmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin genel

olarak sorulara/sorunlara açık uçlu ve çoklu çözüm üretme ihtiyacında oldukları ortaya çıkmıştır (Kim, 2006: 32). Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel alandaki soru/sorunlara cevap bulmaktan öte cevap üretme arayışında olmalarının ortaya çıkması[5] bu ihtiyaçlarının din öğretimi özelinde de karşılık bulduğunu göstermesi açısından kayda değerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin açık uçlu düşünme ihtiyaçlarına doğrudan ya da dolaylı referans olan açıklamaları bir bütünlük içerisinde incelendiğinde dinsel alanda daha çok sosyo-kültürel konulara karşılık gelen problemler üzerinde düşünme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açık uçlu düşünme becerilerinin desteklenmesinde problem çözme yönteminin kullanımına ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim problem çözme yönteminin, bireyi çözüme ulaşmak üzere çok yönlü düşünsel sürece teşvik etmesi (Derer vd., 2018: 103, 105) açısından doğrudan açık uçlu düşünme becerisiyle yakından ilişkili olduğu ve problem çözmenin yaratıcı düşünmeyi desteklemede etkin bir yöntem olarak değerlendirildiği (Korkmaz, 2018: 226-227) söylenebilir. Dahası bu öğrencilerin özgün bir şekilde problem çözme yeterliliklerine sahip olmalarının kişiliklerinin bir parçası olarak görüldüğü (Saunders, 2016: 131) dikkate alındığında öğrencilerin düşünme süreçlerinin desteklenmesinde problem çözme yönteminin işe koşulması ihtiyacında oldukları açığa çıkmaktadır.

[5] Tezin 61-66 aralığındaki sayfalarına bakınız.

BİLSEM'de din öğretimi programlarına yer verilmesi durumunda bu programların nasıl olması gerektiğine ilişkin beklentisini ifade ederken problemler üzerinde düşünme eğilimini yansıtması açısından 7. sınıf öğrencisi Halis'in ifadeleri değerlendirilebilir. Halis'in din öğretimi süreçlerinde problem çözme yöntemini önceleğini göstermesinin yanı sıra bu yöntemin nasıl uygulanabileceğine ve kazanımlarına ilişkin farkındalığını da ortaya çıkaran açıklaması şöyledir:

> Halis/7: —"Eğlenceli etkinlikler bence olmalı ama nasıl desem bize okullardaki gibi şeyler olmamalı."
>
> Araştırmacı: —"Nasıl olması gerektiği konusunda örnekler verebilir misin?"
>
> Halis/7: —"Problemler olmalı. Hoca bir kısmını anlatır mesela ondan sonra peki, neden bu böyle oldu gibi sormalı. Mesela kafalarını meşgul edecek şekilde olmalı. Tartışmalı bir ortam oluşturacak. Atıyorum bir Peygamber şurada, şu durumda şunu yaptı sizce bunu yapmasındaki amaç nedir diye soracak orada beyin fırtınası yapacak. Sonra anlatacak neden öyle yaptığını açıklayacak. Her öğrencinin sorularını cevaplayacak."

Halis'in bu açıklaması, üstün zekâlı öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinde problem çözme yönteminin öncelenebileceğine işaret etmesi açısından önemlidir. Nitekim yaratıcı düşünmenin önemli bir bileşenine karşılık gelmesi ve hemen tüm disiplinlerin temel basamağını oluşturması açısından problem bulma ve çözme merkezli düşünmenin, üstün zekâlı öğrencilerin öğretim programlarında önemli bir süreç farklılaştırma unsuru olarak görüldüğü belirtilmelidir (Özyaprak, 2017: 191). Dahası yaratıcı düşünme süreçlerinin; problem bulma, problem hakkında düşünme, problemi açıklama, çözme ve uygulama gibi süreçleri merkeze alan modellerle açıklandığına da bu kapsamda dikkat çekilebilir (Clark, 2015: 150-151). Ancak öğretim süreçlerinde merkeze alınacak problemlerin açık uçluluğu arttıkça öğrencilerin düşünme, sorgulama, keşfetme ve aktif olma şansını arttırabildiği ve dolayısıyla yaratıcılıklarına katkı sağlayabildiği ifade edilmelidir (Özyaprak, 2017: 193).

Üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesinde; öğretim süreçlerinde birden fazla cevabı ve çözümü olan, esnek düşünme gerektiren, hatta soruyu yönelten kişi tarafından bile cevabının tam olarak bilinemeyeceği *açık uçlu problemlerden* yararlanmanın genel olarak önemli görüldüğü belirtilebilir (Yuvacı & Dallıoğlu, 2016: 47; Özyaprak, 2017: 191; Gomez-Arizaga et al., 2020: 136) . Dolayısıyla çalışmanın odağında yer alan bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde ihtilaflı cevapları içeren problemlere yer vermenin yaratıcılıklarını destekleyeceği söylenebilir. Nitekim ihtilaflı sosyal konuların bu öğrencilerin daha karmaşık ve derin düşünmelerinin önünü açabileceği ilgili literatürde de karşılık bulmaktadır. Bu kapsamda ihtilaflı sosyal sorunlara dayalı sınıf etkinliklerinin üstün zekâlı öğrencilerin düşünme becerilerini desteklemede ve eğitimlerinde farklılaştırılmaya gidilmesinde bir fırsat olarak görülebileceğine ve dahası onlara zorlayıcı bir bağlam sunmak üzere bu tür etkinliklerden yararlanılabileceğine dikkat çekilmektedir (Levinson, 2017: 159-160).

Din öğretimi özelinde ilgili durum değerlendirildiğinde üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek üzere İslam dini özelinde ihtilaflı bazı konular üzerinde düşünmeleri sağlanabilir. Kaldı ki çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde bu konular üzerinde tartışarak görüş geliştirme eğiliminde oldukları da ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dinsel alanda karşılaştıkları bilgileri eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirdikleri, bazı parametreleri ölçüt alarak analiz ettikleri ve detaylandırdıkları, bilgiyi belli bir bağlam içerisinde değerlendirdikleri, bilgiye bağlam kazandıracak nüansları yakalayabildikleri, böylelikle bilgiyi yoruma açık hale getirebildikleri ve bu tür süreçler sonucunda edindikleri bilgilerden bir problematik oluşturabildikleri görülmüştür.

Açıklamasında bu tespitlerden birçoğunun izleri sürdürülebilir açısından 9. sınıf Yücel ile yapılan görüşmeden bir kesit sunulabilir. Yücel'in dinsel alanda ne tür sorgulamalarda bulunduğunu açıkladığı bu kesitte sorgulamasına derinlik ve sürdürebilirlik kazandırmak amacıyla araştırmacı tarafından kendisine bir bilgi sunulmuştur. Araştırmacının Yücel'in açıklamasını irdelemeye çalıştığı bu kesitte, kendisine sunulan bu bilgiyi eş zamanlı olarak problematiğe dönüştürdüğü görülmüştür. Yücel'in peygamber temalı sorgulamasında araştırmacının probleme çözüm kabul edilebilecek nitelikteki bir nüansı kendisine hatırlattığı ancak Yücel'in kendisine sunulan bu bilgiyi sahip olduğu sorunsalı yeniden yapılandırmak üzere değerlendirdiği ve böylece sorunsalına derinlik kazandırdığı akış şöyledir:

> Yücel/9: —"Mesela Hz. Muhammed hiç yalan söylemedi. Bir insanın bir hatasının olması lazım bence. Yani yalan söylemesi lazım. Yani peygamber normal bir insan deniyor normal olması için de yalan söylemiş olması lazım. Bana biraz abartı gibi geliyor."
>
> Araştırmacı: —"Ama peygamberlerin İsmet sıfatı var."
>
> Yücel/9: —"Peki o sıfatlar peygamber olduktan sonra mı onlara verildi yoksa doğduklarından beri mi var o sıfatlara sahipler? Bunu düşündürüyor bana. Bence peygamber olduktan sonra verilmiştir. Çünkü öncesinde normal bir insan olarak devam ediyorlar. Bu yüzden her şeyi yapabilmiş olmaları lazım."

Yücel'in İsmet sıfatı özelinde peygamber tasavvuruna getirdiği ihtilaflı yaklaşımın İslam Düşünce Tarihi'nde karşılık bulduğuna (Şahin, 2017: 14-18) dikkat çekilebilir. Çünkü bu durum Yücel'in dinsel bilgiye yaklaşımında üst düzey bir bilişe sahip olduğuna da referans olarak gösterilebilir. Yücel'de görülen bu durumun katılımcı öğrencilerin birçoğunda rastlanılabilir olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin özellikle son dönem İslam düşüncesinde ve bilimlerinde üzerinde uzlaşıya varılamamış —İslamda kadın algısı, kötülük problemi, dini çeşitlilik, çağdaş

inanç problemleri, din-bilim ilişkisi, mucize, ölüm ötesi ve sonsuzluk vb. — konulara yoğun bir şekilde ilgili duydukları ve bu kapsamdaki bilgileri ve uygulamaları tutarlılık ilkesi etrafında irdeleme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çağdaş İslam düşüncesi ve bilimlerinde tartışılagelen bu konulara eğilimlerini ve yaklaşımlarını göstermek üzere söz konusu durum örneklendirilebilir. Ancak öğrencilerin bir sorunu ya da problemi detaycı ve çok yönlü ele aldıklarını göstermek üzere söz konusu eğilimlerinin bir konu etrafında açımlanması tercih edilmiştir. Öğrencilerin bu bağlamda günümüzde tartışılagelen İslam ve kadının örtünmesi (Özçelik Yılmaz, 2009: 329) ya da İslam ve kadının sosyo-kültürel konumu (Palabıyık, 2019) gibi konulara yoğun bir şekilde ilgi duyduklarına da işaret etmek üzere söz konusu durum İslamda kadın algısı temalı problematikleri üzerinden örneklendirilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin bu konuya yoğun ilgi duymalarının üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatürde de karşılık bulduğu görülmüştür. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin feminizm teması üzerinde düşünme ve tartışma eğiliminde olabildikleri dahası sosyal adalet kapsamındaki konuların müfredatlarına entegrasyonunun düşünsel ve duygusal gelişimlerini destekleyebileceği ilgili literatürde belirtilmektedir (White, 2002). Bu durum öğrencilerin gündemlerinde yer alan konuları din referanslı yaklaşımlar etrafında da sorguladıklarını ortaya çıkarması bakımından kayda değerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet fark etmeksizin çoğunun kadın ve sosyal adalet konusunu din referanslı yaklaşımlar etrafında tartışma eğiliminde oldukları belirtilmelidir. Bu tespiti gösterir açıklamalardan bazısı şöyledir:

> "…İslam'daki kadının yerini konuşmak isterdim." (Fatma/11)

> "Ben hep merak etmişimdir. Genelde hani toplumumuza bakınca hep şey algısı var kadın, erkek eşit değildir. Kadın hep böyledir, şöyledir gibi kötü bir algı var.

Acaba bu gerçekten var mı diye hep düşünürüm. Mesela hala birkaç soru işaretlerim var. Mesela kadının şahitliği meselesi…Bunu hep merak ediyorum. Çünkü bu konu akılda bir soru işareti bırakıyor." (Bedirhan/11)

"Mesela dini konularda da bu benim hep aklıma takılan başörtüsü konusu. Bence bu tartışılması irdelenmesi gereken bir konu." (Bedirhan/11)

"Genelde İslam dininde bir kadın erkek eşitsizliği olduğunu düşünüyorum. Yani genel olarak İslam dini hoşgörülüyken bu konuyu anlayamıyorum." (Samet/10)

"Peygamber seçimi de biraz adaletsiz geliyor. Çünkü kadınlara verilmemesini bilmiyorum. Bütün peygamberlerin erkek olduğu söyleniyor. Bunun nedenini bilmiyorum bu biraz garip geliyor. Mesela Tanrı cinsiyetçi mi acaba diye bir fikir geliyor aklıma. Aslında şey diye düşünüyorum toplumlar genellikle ataerkil ya onun için erkekler seçilmiş olabilir düşünüyorum ama dünyadaki bütün milletler 240 bin tane peygamber olduğu söyleniyor ve bu kadar farklı millet olduğu anlamına geliyor. Bu bütün milletlerde hep erkek mi üstündü hiçbirinde kadın üstün değil miydi fikri geliyor aklıma.…doğuştan gelen bir şans olduğunu düşünüyorum [peygamber seçimini kast etmektedir]. Neden O, bir fazlası bir eksiği yok yani normal bir insan." (Yücel/9)

"Ya mesela kapanmakla ilgili [duraksıyor] kadınların örtünmesi mesela [duraksıyor] benim kişisel düşüncem [hımlıyor] aslında nedenini anlayamadığım bir şey. Çünkü saç çok da mahrem yeri gibi bir şey değil. Yani saç sonuçta cansız bir şey sayılır, biz bunu neden yapıyoruz? Bunu merak ediyorum çok fazla. Bu konuyu sormak isterdim. Ondan sonra aynı şekilde ne bileyim peygamber efendimizin birden fazla eşinin olması mesela normal bir şey mi? Doğru bir şey mi? Bunu da dine bağlayan kişiler var mesela. Aynı şekilde kadın cinayetlerinde namusumu temizledim falan… Bu tür şeyleri dine bağlayan çok fazla insan var. Bu tür şeyler dinle çok fazla karıştırılıyor. Ve gerçekten hani bunlarla ilgili sorular sormak isterdim." (Utku/8)

Çalışma grubunun problematik içeren bu açıklamalarından din öğretimi süreçlerinde açık uçlu düşünme eğilimde oldukları ve bu kapsamda problem çözme yöntemini benimsedikleri çıkarsanabilir. Ancak sınıf içi öğrenme ortamında problem merkezli bir yaklaşımın uygulanabilmesinin dinsel alan olması itibariyle özel bir bir çaba gerektirdiği söylenebilir. Nitekim öğrencilerin din öğretimi ortamlarında açık uçlu/esnek düşünebilmeye imkân tanıyan problemler üzerinde görüş geliştirme deneyimlerinde öğretmenin tutumundan dolayı bir güçlükle karşılaştıkları da ortaya çıkmıştır.

Tosun (2016) din öğretimi özelinde problem merkezli yaklaşımın uygulanmasında öğretmenin birçok yeterlik alanına sahip olmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Buna göre öğretmenden teolojik, pedagojik, psikolojik ve sosyolojik yeterlik alanlarının yanı sıra yeterli bir genel kültür bilgisine ve iletişim becerisine sahip olması da beklenilmektedir (s. 34). Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin de din öğretiminde problemler üzerinde açık uçlu düşünmenin imkânını öğretmenin tutum, davranış ve yeterlikleriyle yoğun bir şekilde ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin söz konusu durumu örnekleyici ifadelerinden bazısı şunladır:

> "*İleri görüşlü olmalıdır* yani her konuya açık olmalıdır ve kendini geliştirebilen bir din öğretmeni olmalıdır." (Hülya/10)
>
> "Şu an okulumuzdaki din kültürü öğretmeni gayet iyi. Yani adamı şey olarak bayağı takdir ettiğim biri [hımlıyor] nasıl desem hem *sosyal açıdan*. Hani adam şey böyle mesela hani içkisi, alkolü yok ama öyle ortamlarda da bulunmuş ama içmemiş biliyor nasıl yerler olduğunu, hani şey bize öğüt verebiliyor. Hani tavsiyelerde bulunabiliyor. Hani kendisi *her türlü ortamda bulunduğu için her türlü konuda yardımcı olabiliyor*. Ama hani bazı din kültürü öğretmenleri o konu hakkında fikri yok. Ama diyor ki bu doğru yol buradan git..."(Şeyma/11)
>
> "Bir kere bence *dogmatik olmamalıdır*! Bu budur deyip geçmemeli kesinlikle. Bu budur deyip geçmemesi lazım, olabildiğince mantıklı bir açıklamasını yapması lazım bilmesi lazım. Bilmiyorsa araştırması lazım. Benim de yapmam gereken bir şey zaten." (Harun/12)
>
> "Yeniliklere açık olması lazım." (Halis/7)
>
> "Bence biraz daha şey olmalı nasıl desem açık böyle. Hani açık dediğim derken *düşünceleri açık bir insan olmalı*. Hani mesela bazı din kültürü öğretmenleri var bir soru sorunca terliyor hani falan böyle. Hemen şey yapıyorlar böyle tersliyorlar falan. Hani biraz açık olmalı böyle şey olmalı görüşleri açısından." (Şeyma/11)
>
> "Din kültürü çerçevesinde aslında çok farklı şeyler duyuyorum ama açıkçası din kültürü hocası olarak şanslıyım. Yani ortaokulda bize sadece sınav konusunda çok katı davranan bir hocamız vardı ama sadece ders katılığı vardı. Onun dışında bir şey yoktu. *Yani fikir katılığı yoktu hocalarımız çok iyiydi*." (Mesut/11)
>
> "Din kültürü dersi öğretmeni bir kere *tutucu olmamalı*. Çünkü hani biz bu yaşta sorgulamaya ve hani bir şey üzerine akıl yürütmeye ihtiyaç duyuyoruz. Hani geçen sene ki hocamız zaten bu konuda… En çok onunla şey yaptım tartıştım." (Ecem/11)

> "Bir de öğrencilerin din dersi hakkındaki *önyargılarının farkında olmalı.* Üstelik diğer hocalara oranla biraz daha *zeki olabilir*. Size çok alakasız gelecek ama. Çünkü dini iyi açıklayabilmesi için felsefeyi iyi kullanması gerektiğini düşünüyorum en azından. Onun için de iyice *donanımlı olması* gerek öğretmenlerin." (Doğukan/10)

> "Yani bazen özellikle mesela sınıftaki diğer kişilerle de konu büyüyüp tartışmaya bile dönüşebiliyor çünkü hani bu *öğretmene çok bağlı* bir şey biraz da." (Sudenaz/11)

Üst düzey düşünme becerilerinin önemli bileşenleri olan açık uçlu, esnek ve çok yönlü düşünebilmenin, her türlü baskıdan uzak olduğu ve özgür düşünme ortamlarının yakalanabildiği ölçüde gerçekleşebildiği bilinmektedir (Yılmaz, 2015: 89, 127, 129). Nitekim öğretmenlerin ne düşündüğü ve neye inandıklarına referans olan sınıf içi davranış ve tutumlarının öğrencilerin öğrenme davranışlarında etkili olması da kaçınılmazdır (Greene, 2003: 4). Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açık uçlu ve esnek düşünmeye ihtiyaç duydukları dahası öğrenme ortamlarının bu yönde düzenlenmesinde öğretmenin rolünün farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarının dışa vurumu ve karşılanması hususlarında öğretmenlerin olumlu tutum ve davranış göstergesinde bulunmalarının yanı sıra birçok yeterliğe haiz olmalarını kilit rolde gördükleri söylenebilir.

3.1.2.1.4. Öğretimin Hızında ve Akışında Esnek Olmak

Üstün zekâlı öğrenciler yaşıtlarından daha farklı öğrenme biçimlerine sahip oldukları gibi öğrenme hızlarında da daha ileridirler (Öznacar & Bildiren, 2016: 19). Duan ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 9-13 yaş arası üstün zekâlı bir grup öğrenci, normal bir grup öğrenci ile bilgi işleme süreçleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme performansının diğer gruptan daha hızlı olduğu ortaya çıkmıştır (Duan at al., 2013). Üstün

zekâlı öğrencilerin fikirleri kolayca kavrayabilme yetenekleri, özellikle erinlik dönemlerinde öğretmenlerinin konuşabileceğinden daha hızlı öğrenmeleriyle kendisini gösterebilmektedir (Samardzija, 2011: 12). Nitekim öğretimin akış hızının yanı sıra öğretmenin konuşma hızının bile bu öğrencilerin algılama hızının gerisinde kalabileceği çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki deneyimlerinden anlaşılmıştır. Bu kapsamda 7. sınıf öğrencisi Ömer'in din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden beklentisine yer verdiği açıklamasına yer verilebilir:

> "İlk öncelikle biraz canlı olması lazım. Şu anki din kültürü hocamız biraz nasıl diyeyim yavaş ve şey bir şekilde anlatıyor. Derste dikkatimiz çok dağılıyor mesela giderek uykumuz geliyor başka şeylerle ilgilenebiliyoruz.
>
> Hani öğrencilerin dikkatini çekebilecek kadar deneyimli olmalı ama hayattan bıkmış kadar da şey olmaması lazım." (Ömer/7)

Ömer'in ilgili açıklaması, üstün zekâlı öğrenciler için genel olarak belirtilen özelliklerin din öğretimi süreçlerinde de kendisini gösterebildiğini açığa çıkarması açısından kayda değerdir. Çünkü üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatürde bu çocukların ortalama zihinsel yeterliğe sahip çocuklara göre zor kavramlarla daha erken başa çıkabildikleri, daha derin ilişkileri görebildikleri ve daha hızlı öğrenebildikleri belirtilmektedir. Ayrıca bu çocuklara yetenekleri düzeyinde hitap edilmediğinde bütün eğitim sisteminden sıkılabildikleri ve durumun din eğitimi süreçleri bakımından da gözden geçirilmesinin ve dikkate alınmasının zarureti bu kapsamda belirtilenler arasındadır (Mull, 1962: 6).

Çalışma grubundaki öğrencilerin okul programları içerisindeki mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ilişkin genel değerlendirmelerine başvurulduğunda bu programların içeriğinin sunulmasında takip edilen akış hızına ilişkin yoğun eleştirilere sahip oldukları görülmüştür. Örneğin öğretim hızındaki ağırlığın 11. sınıf öğrencisi

Yunus Emre'nin derse ilişkin genel değerlendirilmesine yön verecek kadar etkili olduğu görülmüştür. Öğretim hızının Yunus Emre'nin derse ilişkin olumsuz tutum geliştirmesinde etkili olduğuna referans gösterilecek açıklaması şöyledir:

> "Dürüst olmak gerekirse yetersiz olduğunu düşünüyorum biraz. Çünkü her yıl aynı konuları aynı cümlelerle işliyoruz sürekli. Bir örnek vereyim isterseniz. Hz. Muhammed'in hayatını, en azından 3 kez falan işlemişizdir 3 yıl boyunca. Ortaokulda öğretmenimiz bize bir kitap ödevi vermişti kitap okumuştuk bunun sonucunda özet falan çıkarmıştık. Kitabı okuduğum zaman şu 3 yılda öğrendiklerimden daha fazla şey öğrendim. Bir haftada okuduğum kitap bu kadar uzun süreli bir müfredattan daha fazla şey kattı bana." (Yunus Emre/11)

Yunus Emre'nin öğretimin hızına yönelik eleştirisi irdelendiğine, sahip olduğu bu görüşün aslında öğretimde takip edilen sarmal programlama —daha önceki öğrenmelerin yeniden daha kapsamlı ve derinlemesine ele alınması— anlayışından hoşnut olmaması ile ilişkili olduğu da söylenebilir. Üstün zekâlı öğrencilerin hızlı kavrama yetisine ve güçlü bir hafızaya sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda (Saunders, 2016: 131), sarmal öğretimin din öğretiminde bu çocuklar için yer yer öğretimin hızının yavaş ve tekrarlı olarak görülmesine yol açtığı söylenebilir. Araştırmada gelişen bu yargıya sadece Yunus Emre'nin kaynaklık etmediği birçok öğrencinin benzer ifadelerde bulunduğu belirtilmelidir. Konuya doğrudan temas etmeleri ve neredeyse öğretimin son basamağında olmaları bakımından bazı öğrencilerin bu kapsamdaki açıklamaları öncelenebilir:

> "…müfredatımız sürekli tekrar ediyor biz 4. sınıfta da aynı şeyleri görüyorduk şu anda da neredeyse aynı şeyleri görüyoruz."(Ecenur/11)

> "…bana katkısının olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sürekli olarak her sene kendini tekrar eden bir ders olduğunu düşünüyorum. 8. sınıfta neyse 7. sınıfta neyse şimdi de aynı formatta sürekli kendini tekrar ediyor."(Mesut/11)

> "…çok bilinen ve tekrarlanan kısımlar var din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde." (Doğukan/10)"

Öğrencilerde ortaya çıkan bu durumu anlamlandırmak üzere ilgili literatür irdelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak hızlı ilerlemekten ve böylece yeni konu ve kavramlarla karşılaşmaktan hoşlandıkları anlaşılmaktadır (Sak, 2017: 151). Ayrıca tekrarlı bir öğretimin bu öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olabildiği ve yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyebildiği de vurgulanan hususlardandır (Piske et al., 2016: 2269). Nitekim tekrarlı bir içeriğin ve yavaş bir öğretim hızının bu çocuklar için sorunlu olduğunu doğrulayan araştırmalara referanslarla karşılaşılmıştır (Gomez-Arizaga et al., 2020: 137). Dolayısıyla bu öğrencilere hitap eden öğretmenlerin sıklıkla durum değerlendirmesi yapmaları ve ihtiyaç halinde içeriği uyarlama, kavramları yoğunlaştırma/sıkıştırma, içeriği sunma hızı gibi unsurlar bakımından öğretim uygulamalarında değişiklikliğe gidebilmeleri ve bu kapsamda esnek bir programa sahip olmaları bir ihtiyaç olarak durmaktadır. Dahası esnek uygulamaların öğrencilerin sorularına açık olma, çoklu çözüm geliştirmelerine fırsat sunma ve onları kısıtlamama hususlarına da kapı aralayacağına da dikkat çekilebilir (Kim, 2006: 32; Öznacar & Bildiren, 2016: 17).

Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin değerlendirmelerinde açımlanması gereken bir diğer husus dersin yıllara göre tekrarlı seyrini veya hızındaki ağırlığını ifade ederken beraberinde bu durumun giderilmesinde bazı önerileri sıralamalarıdır. Öğrencilerin din öğretimi süreçlerini iyileştirmede bazı önerilere sahip olmaları din öğretimi süreçlerindeki öğrenme yaşantılarını gözden geçirdikleri ve bu bağlamda bir ihtiyaç analizinde bulunabildiklerine de işaret etmektedir. Örneğin 11. sınıf öğrencisi Fatma, ders içeriğinin kendisini tekrar edişinin yanı sıra dersin kapsamının söz konusu durumun yaşanmasındaki payına ve bunun aşılmasında geliştirdiği önerisiyle dikkat çekmiştir. Fatma'nın ilgili açıklaması şöyledir:

> "Bu konuda müfredat bence yani sürekli bir tekrar ediyormuş gibi gerçi tarihsel bilgilerin değiştirilebileceğinden değil. İşte doğdu, böyle oldu, bu bunu yaptı. Medine'ye gitti orada şey oldu gibi tarihsel sıralamalar yerine biraz da gerçekten ne anlatmak istediği bize..." (Fatma/11)

Fatma üzerinden örneklendirilen bu durumun anlamlandırılmasını sağlamak, çalışma grubundaki öğrencilerde sıklıkla karşılaşıldığını ve bu araştırmada güçlü bir alt yapısının diğer bölümde atılmış olduğunu hatırlatmak üzere bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açığa çıkan yansıtıcı düşünme özellikleri referans gösterilebilir. Çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan düşünme ve öğrenmelerinde yansıtıcı düşünme özelliklerine sahip oldukları yönündeki bulgunun[6] araştırmanın bu kesitinde de konuşulması sınıf içi esnek uygulamalarda takip edilebilecek stratejiler geliştirmeye katkı sunması açısından önemlidir. Nitekim öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak yansıtıcı düşünmenin kendilerine yaşamın her alanında olduğu gibi eğitsel süreçlerinde de öz değerlendirmede bulunabilme ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyebilme potansiyeline sahip olmalarına imkânı sunduğu (Ersözlü & Arslan, 2009: 683; Turan, 2017: 248) hatırlatılmalıdır. Yine üstün zekâlı öğrencilerin akranlarına göre daha erken ve yüksek bir içsel kontrol odağına sahip oldukları ve bu özelliklerinin eğitsel süreçlerinin planlanmasında dikkate alınmasını gerektirdiğine dikkat çeken araştırmalar da mevcuttur (Clark, 2015: 98).

Üstün zekâlı öğrencilerin akranlarına göre daha erken ve daha yüksek bir içsel kontrol odağına sahip oldukları ve bu karakteristik özelliklerinden dolayı sadece zevk

[6] Söz konusu bulguyu destekleyecek açıklamalar için tezin 105-113 aralığındaki sayfalarına bakınız.

almak üzere öğrenme süreçlerine yönelebildikleri belirtilmektedir. Yeni öğrenmelerden oldukça keyif alabilmekteler ve sorunlara çözüm bulmaları yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlayan etmenlerdendir. Bu özellikleri, eğitimsel süreçlerinin planlanmasında dikkate alınması gereken önemli farklılıklarındandır (Clark, 2015: 98). Dolayısıyla genel olarak öğrencilerin eğitim sisteminin ve uygulamalarının değerlendiricileri olma fikrinin, üstün zekâlı öğrenciler için daha güçlü bir şekilde savunulabilir olduğu söylenebilir. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin normal öğrenci gruplarına göre ders süreçlerini değerlendirmede daha etkin olduklarını ortaya koyan araştırmalara da referanslarla da karşılaşılmıştır (Gomez-Arizaga et al., 2020: 137).

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde ilgi gösterdikleri ve ihtiyaç duydukları muhtevayı, öğretim yöntem ve tekniklerini saptayabildikleri ve din öğretimi süreçlerinin planlanmasında, yürütülmesinde ve iyileştirilmesinde görüşlerinin dikkate alınması beklentisinde oldukları açığa çıkmıştır. Konuyu örneklemek üzere bu sonuca ulaşmaya öncülük eden açıklamalardan biri olarak 10. sınıf öğrencisi Samet'in ifadelerine yer verilebilir:

> "Soru cevap etkinlikleri belki olabilir sorulacak soruların konuları belirlenecek şekilde ya da konuyu belki öğrenciler kendisi belirleyebilir yani böyle bir din kültürü etkinliği olursa din kültürünü anlatacak öğretmenin ne anlatmasını istediğini öğrenciler seçebilir. *Sabit bir şey yerine sabit bir müfredattan yerine öğrenciler seçebilir."* (Samet/10)

Öğrencilerin öğretim süreçlerinin tasarımında öğrenme tercihlerinin öğretmenleri ya da uygulayıcıları tarafından dikkate alınmasına ilişkin beklentilerine doğrudan ya da dolaylı referans gösterilecek çok sayıda açıklama olduğu belirtilmelidir. Söz konusu durumu temsil eden bazı örnekler şu şekilde sıralanabilir:

> "*Öncelikle öğrencilerin ne istediği araştırılmalıdır öğrencilerin beklentisi öğrenilmelidir.* Bu derste bazı dini konuların doğruluğunu düşünmek üzerine bazı

çalışmalar yapılabilir. En temel konuya inmeliyiz. Mesela yaratıcının varlığının delillerini konuşabiliriz. Bundan sonra da olmamasının delillerini konuşabiliriz. Geniş bir bakış açısı olması için sonra da bu iki durum karşılaştırılabilir. Sadece yaratıcının varlığı ile ilgili deliller üzerinden gidilirse bu doğru bir yaklaşım olmaz." (Hüseyin/10)

"İlk derslerde bence öğrencinin ilgisini çeken konular olmalı. *Din kültürü ve ahlak bilgisi konularında merak ettiğiniz neler diye sorulabilir. Ondan sonra bir kâğıda yazarlar öğrenciler. Sonra konu sıralaması ona göre gider*. İlk başta çocukların en sevdiği konular olur. Ahiret olur, diğer dinler olur. Ondan sonra diğer konulara geçerler." (Halis/7)

"Ama soru cevap şeklinde olup sadece öğrencilerin merak ettiği şeyler üzerine konuşulacak ya. Yani ben öyle tasarladım kafamda o yüzden konu konu da bölünebilir ama soru- cevap şeklinde bence daha iyi olur." (Nesrin/11)

Ders süreçlerinin yürütülmesinde üstün zekâlı öğrencilerin deneyimlerinin, bakış açılarının ve görüşlerinin —öz yönetim becerileri ölçüsünde— öğretmenleri tarafından seslerine kulak verilmesinin, içerik ve yöntem gibi öğrenme unsurlarının seçiminde yer yer tolerans tanımanın eğitsel süreçlerinde etkin olduğu ve bunu gerçekleştirmek üzere esnek uygulamaların işe koşulmasının faydalı görüldüğü belirtilmelidir (Maker, 1986: 154; Gomez-Arizaga et al., 2020: 137). Nitekim çalışma grubunun BİLSEM programlarında din öğretiminin imkânına ve nasıllığına işaret ettikleri açıklamalarında eğitsel ihtiyaçları konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları ve esnek çerçeve programlarını ihtiyaçlarını karşılamada daha etkin gördükleri ortaya çıkarmıştır.

3.1.2.2. Duyuşsal Gelişim Özelliklerine Duyarlı Olmak

Depresyon ve IQ düzeyi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğunu doğrulayan çok sayıda araştırmanın olduğu, üstün zekâlı öğrencilerin normal akranları ile kıyaslandığı araştırmalarda da üstün grubun diğer gruba göre daha yüksek depresyon düzeyine sahip olduğu bulgulanmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerde depresyon türleri, üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar, sorumluluk ve başarı göstermede kendisinden

beklenen yüksek standartlara ulaşamama, yabancılık hissetme ve varoluşsal konularda yaşanan depresyondur (Leana-Taşcılar, 2018: 14-15).

Üstün zekâlı öğrencilerde depresyon gelişimini en çok tetikleyen durumun ise varoluşsal konulara dayandığına dikkat çekilmektedir. Çünkü varoluşsal depresyonların yaşanmasında çevresel faktörler dışında da bazı faktörler etkili olabilmektedir. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerde sıklıkla rastlanılan varoluşsal depresyon, gelişkin zekâlarının kendilerine varoluşsal konuları düşünme yeteneği kazandırması ile ilişkili görülmektedir. (Bowers, 2007: 12). Dahası her üstün zekâlı bireyin hayatının bir döneminde düzeyi farklı olmakla birlikte varoluşsal depresyon yaşadığı, bununla başa çıkmalarında ise hayatı anlamlandırma çabalarının etkin olduğu belirtilmektedir (Leana-Taşcılar, 2018: 14-15).

Çalışma grubumuzdaki üstün zekâlı öğrencilerin yoğun bir şekilde yaşamın anlamını keşfetmeye ilişkin bir düşünsel öğrenme sürecinde oldukları, bu süreçlerde daha çok din referanslı açıklamalara başvurdukları açığa çıkmıştır. Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu duruma genel olarak yoğun bir ilgi duymaları geniş ve çok boyutlu bir veri ile karşılaşılmasını sağlamıştır. Bu konuda elde edilen verinin iki yaklaşımla elde edildiği belirtilmelidir. Bunlardan biri öğrencilerin kendilerinin dinsel alanda yoğun sorgulamalarda bulunduklarına doğrudan değinmeleri ve böylece araştırmacının bunların neliğini irdeleme imkânı yakalamasıdır. Bu tema altında işlenen verinin diğer bir kısmı ise öğrencilerin görüşmede kendilerine farklı amaçlarla yönlendirilen sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Öğrencilerin konuya sıklıkla temas etmelerinin yanı sıra konuya ilişkin açıklamalarının girift ve çok boyutlu bir formda olması konuyla ilgili geniş bir veri setinin elde edilmesini sağlamıştır. Zengin veri setinin elde edilmesi ise öğrencilerin bu yöndeki ilgi ve ihtiyaçlarının düzeyini ortaya koymak

üzere konunun açımlanmasını gerektirmiştir. Ancak araştırmanın sınırları dikkate alınarak temsil gücü yüksek açıklamaların seçimine özen gösterilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin varoluşsal sorgulamalara gösterdikleri bu yoğun eğilimi anlamlandırmak üzere üstün zekâlı bireyler özelinde yapılmış araştırmalar irdelenmiştir. Bu doğrultuda üstün zekâlı bireylerin henüz küçük yaşlardan itibaren varoluşsal sorgulamalarda bulundukları, bu yöndeki arayışlarının neredeyse hepsinin ortak özelliği olduğu anlaşılmıştır. Dahası varoluşsal esenliğe ulaşma düzeylerinin yaşam doyumları üzerinde belirleyici olacak kadar kendilerini etkilediği ve hatta bu konuda danışmanlık hizmetlerine ihtiyaç duyabildikleri ortaya çıkmıştır (Perrone et al., 2006; Perrone et al., 2011). Ayrıca bir öğrencinin zekâ düzeyi arttıkça insanın kökeni hakkında spekülasyon yapma, diğer zaman ve yerlerdeki yaşam hakkında hipotezler kurma olasılığının yükseldiği de belirtilmektedir (Dover, 1983: 9)

İlgili araştırmalarda ulaşılan bu sonuçların somut bir örneği olarak çalışma grubumuzdaki 11. sınıf öğrencisi Fatma'nın *"Varlık ile ilgili konuları merak ediyorum. Yani neden bu dünyadayız, amacımız ne, ölünce ne olacak, neden geldik, ne yapmam gerekiyor, ne yaparsam içsel huzura ulaşabilirim, kendimi mutlu hissedebilirim gibi soruları merak ediyorum."* şeklindeki açıklaması söz konusu durumu özetleyicidir.

Varoluşsal esenliğe ulaşmanın kendisini iyi hissettirdiğini ifade eden 11. sınıf öğrencisi Ecenur'un açıklamaları da bu minvalde değerlendirebilir. Ecenur — varsayımsal olarak karşısında bulunduğunu düşündüğü— din alanı bilim kurulu üyelerine şu şekilde bir soru yönlendirmiştir:

> "Hepsine dinlerinin neden doğru olduğunu düşündüğünü sorardım. Dünyada bir sürü din var ve herkes farklı bir dine mensup ve herkes kendi dininin doğru olduğunu düşünüyor. O yüzden bunu bana nasıl anlatabilirler, nasıl kanıtlayabilirler. Çünkü onların düşüncelerini de merak ediyorum açıkçası. İslam

> dinini temsil eden bilimcilere de neden Müslümansınız derdim. Çünkü ben bazı şeylerin bana kanıtlanmasını istiyorum. Çünkü bir şeyler bana kanıtlanınca kendimi iyi hissediyorum. Ve şu ana kadar ben birine neden Müslümanız diye sorduğumda aldığım en etkili cevap bu sandalyenin yaratıcısı varsa neden evrenin bir yaratıcısı olmasındı!" (Ecenur/11)

11. sınıf öğrencilerinden Fatma ve Ecenur'dan sonra üstün zekâlı bireylerde daha erken dönemlerde Tanrı'nın varlığını sorguladıklarını ve bu durumun kendilerinde *kriz oluşturabildiğini* örneklemesi açısından 7. sınıf öğrencisi Başak'ın şu sözlerine yer verilebilir:

> "Allah'ın olduğunu Kur'an-ı Kerim'den biliyoruz. Kur'an-ı Kerim var, ayetler var, bize gönderilmiş ama görmediğim bir şeye nasıl inanayım. Nasıl diyeyim…İnanıyorum ama bazen sorgulama gereği duyuyorum. Yani bir şey olduğunda ben onun kanıtlanabilir olmasını isterim ama göremediğim bir şeyin var olduğuna nasıl inanacağımı bilmiyorum. İnanıyorum ama kendimi ikna edemiyorum." (Başak/7)

10. sınıf öğrencisi Doğukan ise insanın genel olarak varlık hakkında ve kendi varlığı hakkında düşünmesinin, insan olmanın özünü yakalayabilmesinin veya özüne yakışır bir şekilde yaşayabilmesinin bir gereği olarak gördüğünü yansıttığı üst düzey değerlendirmesiyle dikkat çekmiştir. Doğukan'ın insanın değerini, varlığı hakkında düşünmekle geçirdiği yolculuğun belirlediğini ve varoluşsal sorgulamaların kendisi için ifade ettiği değeri gözler önüne süren anlatımı şöyledir:

> "İnsanı insan yapan değer yok gibi sanki. Yani düşünmek diyeyim, varlığı hakkında düşünmek, insanca davranış bence budur. Çünkü geriye kalan tüm sebepler yine basit şeylere dayanıyor. Çünkü hayvanlardan farkımızın düşünme kabiliyetimizin biraz daha ileride olması bence, tek farkımızın bu olduğunu düşünüyorum. O yüzden insanca davranmakta benim için bu anlama geliyor. Düşünebilmek (düşünüyor) yani varlık hakkında düşünmek işte veya kendi varlığı hakkında düşünmek bence (duraksıyor) insanca davranış bu. *Neden var olduğunu bunu sorgularsın sonra cevabını bulamadan ölürsün. Bence insanca davranış bu!*" (Doğukan/10)

Üstün zekâlı çocukların henüz erken yaşlardan itibaren dini sorgulamalarda bulundukları ilgili araştırmalarda belirtilmektedir. Ayrıca dini sorgulamalarında öne

çıkan durum ise bu öğrencilerin *Tanrı hakkında karmaşık fikirler* oluşturma eğiliminde olmalarıdır (Mull, 1962: 33). Nitekim çalışma grubumuzdaki öğrencilerin de Tanrı'nın varlığı sorunsalı üzerinde yoğun bir şekilde düşündükleri; Tanrı'nın varlığı ve doğası konusunda girift açıklamalarda bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Tanrı'nın varlığı ve doğasını anlama arayışlarını göstermek üzere dikkate değer açıklamalardan biri olarak 8. sınıf öğrencisi Utku'nun bu bağlamdaki sorgulamalarına yer verilebilir. Utku Tanrı'nın varlığı ve doğası üzerinde düşünmenin kaçınılmazlığı ve güçlüğü arasındaki gerilimli ilişkiyi vurgulayıcı bir değerlendirmede bulunmuştur. Utku'nun Tanrı tasavvuru konusunda sahip olduğu *derin içsel sorgulamasının* dışavurumunu sağlayan söylemi şöyledir:

> "Sonsuzluk kavramı da aynı şekilde, mesela bir şeye sonsuz diyoruz ama sonsuz çok garip bir şey değil mi? Yani sanki her şeyin bir çıkış noktası olması gerekiyormuş gibi hissediyoruz o yüzdendir belki de... İnsanlar yorumlamaktan çok sorgulamaktan aşırı derecede korkuyorlar. Çünkü bir süre düşündükten sonra gerçekten bir şeylerin cevabını bulamadığınız zaman gerçekten saçmaladığımızı düşünüyoruz ve acaba böyle bir şey olmayabilir mi diye düşünmeye başlıyoruz bir süre sonra. Allah nasıl sonsuz olabilir yani bu imkânsız bir şey ve belki de Allah yoktur diye düşünmeye başlıyoruz. Yani belki de bu yüzden fazla düşünmemek istiyordur insanlar. Hani bazen düşünmekten korkmanın sebebi belki de budur. Aslında baktığımız zaman bu kadar şey yaratılabilirken ezeli ve ebedi varlık olması o kadar saçma değil mantıken baktığımızda." (Utku/8)

Allah'ın ezeli ve ebedi sıfatları konusunda zihinsel bir meşguliyet içerisinde olan Utku, görüşmenin başka bir yerinde de Allah'ın "bir" olması yani vahdaniyet sıfatı konusundaki sorgulamasıyla da dikkat çekmiştir. Utku'nun bu minvaldeki diğer açıklama kesitine de yer verilmesi, inanırı olduğu din özelinde Tanrı'yı anlama çabasını belirginleştirmesi ve sorgulamadan kendini alıkoyamadığını göstermesi açısından önemlidir. Utku'nun Tanrı'nın doğası konusundaki *karışık zihnini* örnekleyen bir diğer açıklaması şu şekildedir:

"...yani çok garip bir şey. Hani bu çok eşsiz bir güç ve şey bana garip geliyor mesela... Allah'ın tek başına olup koskoca bir evren yaratması. Hani neden tek başına? Yani bana biraz garip geliyor anlatabildim mi? Mesela tek başına olmaktan yalnızlıktan nefret ediyorum...Çok kötü bir şey bu bence. Büyük korkularımdan biri yalnız kalmak, yalnızlık bana çok korkutucu geldiği için yani bazen Allah'ın yalnız olması da ürkütücü gelebiliyor bana. Bu kadar muhteşem güç tek başına ve sonsuzdan gelip sonsuza doğru olması. Yani ezelden beri yaşamak mı ne deniyordu ona? Mesela bunun bir çıkış noktası olmalıymış gibi geliyor bana." (Utku/8)

9. sınıf öğrencisi Yücel ise merak ettiği konulara ilişkin yaptığı bir açıklamasında bu bağlamdaki akışın henüz girizgahından itibaren süreci içsel sesli bir sorgulamaya dönüştürmüş ve görüşmeyi bu atmosferi yakalamada bir fırsat olarak değerlendirdiği izlenimi vermiştir. Yücel'in sokratik bir yöntemin izlerini sürdürdüğü bir açıklamada bulunması Tanrı sorunsalı hakkındaki merakını ve derin mantıksal muhakemelerini anlamamıza ayna tutmuştur. Yücel'in ilgili görüşme akışı şu şekildedir:

Yücel/9: —"Tanrı neden evreni yarattı ve kendisine itaat edecek kullar yaratmasının nedeni ne? Neden böyle bir şey yapar? O insanlar hiçbir şey yapmazsa yeni bir şey üretmezse Tanrı'ya hiçbir fayda sağlamaz. Neden böyle bir şey yapar? Evreni oluşturmasının kendisine de bir faydası yok. O zaman Tanrı oluşturmamış evren kendisi oluşmuş olabilir diye düşünüyorum. Tanrı'nın alakası olmamış evren kendisi olmuş olabilir bir döngü şeklinde. Oluşmuş sonra kapanıyor sonra tekrar oluşuyor şeklinde. Fizikte şey geçiyor Bing Bang teorisi. Buna göre evren genişliyor bir süre sonra ise bu evren kapanacak. Sonra bir daha genişleyecek. Böyle bir döngü olduğunu düşünüyorum."

Araştırmacı: —"Evrenin kapanmasından ne kast ediyorsun?"

Yücel/9: —"Ben kıyamet olacağını düşündüm ama sonra bir daha açıldığını düşününce kıyametin olmadığını düşünüyorum. Onun için tam olarak bilmiyorum. Evreni Tanrı yaratmadıysa Tanrı'nın yokluğu fikrine gidiliyor bence. Tanrı'nın olup olmaması hakkında her iki yönde de bir eğilim oluyor bende. Ama şuan Tanrı'nın olduğunu düşünüyorum. Çünkü insanların şu an tam olarak bilmediği çok fazla şey var. Mesela toprak altında bitkilere yakın su yok ama çok uzağında su var. Bitkilerin köklerini suyun olduğu tarafa doğru salması mesela. Bitkiler bunu nasıl bilebiliyor. Bunu bilmesi için bir yönlendiricinin, fizik dışı bir şeyin olması lazım diye düşünüyorum. O yüzden bu fikir beni Tanrı'ya yönlendiriyor."

Yücel'in Tanrı sorunsalına ilişkin sorgulamasında dikkat çeken bir diğer husus, argümanlar etrafında konuyu tartışması ve argümanlarının da fen alanındaki

öğrenmeleriyle ilişkisidir. Dolayısıyla bu öğrencilerin diğer bilimlerdeki öğrenmelerinin derinliği arttıkça dinsel alan öğrenme ihtiyaçlarının da değişebilmesi ve diğer yeni öğrenmelerini dinsel alana taşıyabilmesi söz konusudur. Ancak Yücel'de görülen bu durumun diğer katılımcılarda da yoğun rastlanabilir olduğu belirtilmelidir.

Üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak fen bilimlerine ilgi duyduklarına ilgili literatürde dikkat çekilmektedir (Robinson at al., 2014: 193). Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de onların evrendeki hareket, oluş-bozuluş veya değişim gibi olgular hakkında bilimsel bilgilere ilgi duydukları ve bu yöndeki *bilgi birikimleri arttıkça daha ötesini anlama ve sorgulama eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.* Doğa bilimleri çerçevesinde kendilerine sunulan bilginin mahiyetini irdelemek üzere dinsel bir muhtevaya ve felsefi bir yönteme başvurdukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu yöndeki eğilimlerinin tespitine yön verici konulardan biri ve en belirleyicisi Bin Bang Teorisi ve ötesinin mahiyetine ilişkin yer verdikleri motiflerdir.

Bilim sahasındaki bazı son gelişmelerle —özellikle Bin Bang Teorisi— evrenin ezeli olmadığı bilgisinin ortaya çıkmasının; Tanrı düşüncesi kapsamında öne sürülen bazı argümanlar üzerindeki tartışmaları canlandırdığı bilinmektedir (Bağcı, 2019: 68-69). Bu bilimsel bilginin din felsefesi alanındaki teizm tartışmaları üzerindeki yönlendirici etkisi dikkate alındığında; öğrencilerin bilimsel bilgi-din ve felsefe üçgenindeki sorgulamalarının değerinin anlaşılırlığı artacaktır. Ayrıca doğa bilimcilerinin bile evrenin varoluş gizemi üzerinde düşünmekten kendilerini yer yer alıkoyamadıkları bu minvalde belirtilebilir (Craig, 2008: 123).

Bilimde gelinen nihai nokta olarak evrenin sonradan oluştuğu bilgisinin —Bin Bang Teorisi— öğrenciler açısından bir ilgi odağı olduğu ve bu bilginin onları evrenin

nedenselliği üzerinde düşünmeye sevk ettiği ve konuyu aşkın bir varlıkla ilişkilendirerek tartışma eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. İlgili literatür bu minvalde tarandığında çocuğun zekâ düzeyi ile evrenin açıklanmasına duyduğu ihtiyacın doğrusal bir ilişki seyrettiği ve zekâ düzeyi arttıkça bu ihtiyacın daha erken dönemlerde kendisini gösterdiği ortaya çıkmıştır (Bowers, 2007: 265).

Öğrencilerin bu konudaki örnek açıklamalarına başvurduğumuzda 12. sınıf öğrencisi Harun'un Big Bang Teorisinin evrenin oluşumuna yeterli bir açıklama getirmediği vurgusuyla karşılaşılmıştır. Harun'un bilimin evrenin mahiyetini tek başına açıklamada muktedir görülmesine meydan okuduğu açıklaması şu şekildedir:

> Harun/12: —"Tamam Bing bang diyoruz tamam...Evet çok güzel işte hepsi patladı. Tamam o zaman ilk maddeyi kim yarattı, ilk maddeyi kim açıklayacak? İlk madde nedir? Bu enerji olabilir, madde dönüşümü olabilir ama o zaman enerji nerden geliyor? Problem o!.. "
>
> Araştırmacı: —"Bilimde bu durum nasıl açıklanıyor?"
>
> Harun/12: —"Açıklayamıyor, açıklayacak bir şey yok. Bu durumda da bilim şöyle diyor. Kuantum evreninden bir şey kendi evrenimize gelmiş olabilir. Kuantum evreninde bir şey yok aslında. Hiçbir şey yok orada, hem var hem yok.
>
> Bence bu insanlık tarihinde hep var. Yani anlayamadığımız şeyi anlamak için bir yoldur din. Yani açıklayamadığımız kısımları açıklıyor yani." (Harun/12)

"Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olsan öğrencilerine ne anlatmak isterdin?" sorusuna 7. sınıf öğrencisi Serra, benzer bir cevapla karşılık vermiştir. Serra yapmak istedikleri arasında dersini fen bilimleri ile ilişkili anlatmak istediği bir kesite yer vermiştir. Serra'nın Big Bang Teorisi özelinde Yaratıcı'nın varlığının bir zorunluluk olarak ortaya çıktığını ileri sürdüğü açıklaması şöyledir:

> "…fende dünyanın bir varoluş amacı var ve hala kanıtlanmamış bir teori var. Big bang teorisi...Teoride şöyle deniyor. Koskoca bir yıldız, içinde Evren bulunduran bir diğer yıldıza çarpıyor. Büyük bir meteor ve onun dışında evren oluşuyor ve büyümeye devam ediyor. Ama bu neden oraya çarptı? Tesadüf olamaz...Ya da neden daha önce çarpmadı ve neden böyle bir olay gerçekleşti? Bunun illaki bir

> sebebi olması gerekiyor, bir yaratıcının olması gerekiyor, bunun içinde çok büyük bir gücün parmağının olduğu belli." (Serra/7)

Evrenin yaratılışı özelinde konuyu destekleyici örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak Tanrı'nın varlığı konusuna daha kapsamlı bir yaklaşım sergilemesi açısından 11. sınıf öğrencisi Berkay'ın açıklamasına yer verilebilir. Berkay, gerek evrendeki düzenin gerek onun küçük bir temsili olarak değerlendirilebilecek insan vücudundaki işleyişin bir aşkın gücün varlığını zorunlu kıldığına dikkat çekmiştir. Berkay'ın *Müslüman olmanın gereği olarak varlığı sorguladığı*nı ve neticesinde ulaştığı kanaatini belirttiği görüşme akışı şöyledir:

> "Öncelikle Müslüman olduğumu söylemiş olayım [kendisinden emin bir tavırla] ilk önce. Zaten iş Tanrı'nın varlığını sorgulamakla başlıyor ki ben imkânı yok böyle bir düzenin Tanrı ya da ilah ben Allah diyorum Allahsız olabileceğine asla. Allah'ın varlığının zaten hani herkes tarafından kabul edilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü çok mükemmel bir düzen var gerek evrende gerek dünyada. Yaşadığımız toplumun da böyle düşünmemde bir etkisi var ama hani zaten bakınca ya da sadece dini bilgilerle de değil doğa bilimleri fizik, kimya, biyoloji görünce de anlıyorsunuz bunu. O kadar düzenli ki vücudumuz!. İçimizde bilgisayar yok ama bütün vücudumuz bir bütünlük içinde kendini kontrol ediyor. Bunun kendi kendine olmuş olması bana çok saçma geliyor." (Berkay/11)

Berkay'ın İslam merkezli bir düşünceyle ulaştığı Tanrı'nın varlığı fikrine, öz itibariyle tüm ilahi dinlerde ulaşabilmenin mümkünlüğüne dikkat çekmesi açısından ve bu evrensel düşünceye henüz 7. sınıf öğrencisi olarak sahip olmasıyla Ömer'in açıklamaları kayda değerdir. Ömer'e din-bilim insanlarından oluşan bir kurul ile karşılaşması halinde onlarla konuşmak istediği bir konunun olup olmadığını sorduğumuzda; Ömer Tanrı-alem ilişkisi kapsamında bir konu ile giriş yapmak istediğini belirtmiştir. Bu durum Ömer'in varoluşsal konular üzerinde konuşma eğilimini göstermesi açısından önemlidir. Ömer'in evreni anlamlandırmada dini öğretilere başvurmaksızın evrenin bir bütün olarak açıklanamayacağını ileri sürdüğü açıklaması şöyledir:

> "İlk önce şöyle başlarım: Evrenin nasıl oluştuğunu anlatın derim. Hepsi tek tek anlatırlar kendi dinlerine göre. Sonra bir de bunu bilime göre anlatmalarını isterdim. Hepsi ya Big Bang'den ya da başka bir teoriden bahsedecek Newton'un teorisi mesela. Sonra düşünün derim bir gedik düşünün bu anlattıklarınızda yani evrenin olması için bir sebep düşünün derim. Mesela o Big Bang de patlama oldu. Ama nasıl oldu? Bunu bilen var mı sorardım onlara. Hiçbir bilimsel bilgi yok bu konuda. Her türlü gedik bulabiliriz bu konuda. Yani tüm dinlerde evrenin yaratılmasına ulaşabilirsiniz. Şimdi bunu tam göremiyoruz çünkü bazı dinler değiştirilmiş. Dinin kendisinde bir gedik yok aslında." (Ömer/7)

Ömer'in örnek açıklamasından evrenin yaratılışı konusuna ilgi duyduğu, bu konuyu sahip olduğu bilimsel bilgiler etrafında tartıştığı ve bu konuda zihinsel esenliği yakalayabildiği çıkarsanabilir. Örnek alıntı ifadelerinden de anlaşıldığı gibi Tanrı'nın varlığı ve doğası, evrenin yaratılışı, sonsuzluk, insanın varlık değeri, Tanrı-insan-alem ilişkisi gibi—araştırmanın kapsamından dolayı sınırlı sayıda örneklere yer verilmekle birlikte—varoluşsal konularda sorgulamaların hemen tüm öğrencilerde rastlanabilir olduğudur. Dahası öğrencilerin bu konular üzerinde düşünmelerinin, konuşmalarının ve tartışmalarının kendileri için bir tutku olduğu izlenimi verdiği ancak bu tutkunun kimisinde esenlik halinde aktifliğini koruduğu; kimisini ise kırılmış bir hevese rağmen bastırılamayan karmaşık duygu ve düşünceler içerisinde bıraktığı anlaşılmıştır.

Asıl vurgulanması gereken husus ise öğrencilerin varoluşsal sorgulamalarda bulunurken bir taraftan fen bilimlerindeki bilgi derinliklerinin etkisinde kaldıkları diğer yandan dinsel bilgiyi otorite görmek istedikleri ancak dinsel alan öğrenmelerinin buna karşın yüzeysel kalabildiğidir. Öğrencilerin bu bağlamda varoluşsal sorgulamalarda yaşadığı güçlüğe dikkat çekmek üzere 11. sınıf öğrencisi Nilay'in açıklamaları kayda değerdir. Nilay'in fen bilimlerindeki öğrenmeleri ile dinsel alan öğretileri arasında yaşadığı çıkmazı gösteren açıklaması şöyledir:

> Nilay/11: —"Ya çünkü detaya girdikçe içinden çıkılmıyor ben öyle olduğunu düşünüyorum yani evrim falan çok okudum, kaydım ve kaymamak içinde bir

yandan da dini de araştırmam lazım çünkü oradan da öğrenmem lazım ama sadece onu araştırıyorum dini araştırmıyorum.

Şu dünyaya gönderilme konusunda o kısım bana çok, çok eksik geliyor. İşte birdenbire bir elma yeniliyor ve birdenbire biz gönderiliyoruz. Yani ilk yaratılış kısmı, biz birdenbire gönderiliyoruz. Dünya var işte mesela şu evrim olayında da evrim var ama biz dış dünyadan gönderilmiş olamaz mıyız? Ama evrimi direkt kitap reddediyor. Mesela bu bana çok mantıklı gelmişti ilk başta ama hocama sorduğumda evrim direkt reddediliyor Kur'an'da dedi. Çünkü mantıklı evet gerçekten de evrim olabilir sonuçta Allah bu şekilde yarattı ve biz bu şekilde oluşmuş olabiliriz mesela timsahlar gibi kayıp halka olarak düşünebiliriz. Yani öyle gibi bir şey hani hem su hem hayvan bu şekilde kayıp halka gibi düşünülebilir Mesela işte ne bileyim deneyler var, çok çabuk gelişen bakteriler var, onlar üzerinde onların kendi kendine evrimleştiği falan ne diyordum ben buna nereden geldim?"

Araştırmacı: —"İlk yaratılış ve Kuran'da evrimin reddedilmesi diyordun"

Nilay/11: —"Evet, işte evrim oluyor biz dışarıdan gönderilmiş olamaz mıyız? Evrim niye yok gibi mesela bir şey olabilir ama bunları sorguluyorum, sorguluyorum sonra vazgeçiyorum sonra tekrar sorguluyorum. Ben kendimle çok çelişiyorum işte bu konuda dengesiz olduğumu düşünüyorum sanırım. Sizin de kafanızı çok karıştırdım şuradan itibaren error vermeye başladım. Buradan itibaren boş yapmaya başladım ben biraz." (Nilay/11)

Nilay'in kaçmak isteyip de kendisini tekrar tekrar içerisinde bulduğu anlam arayışından ve bu sürecin kendisinde yaşattığı olumsuz duygu ve düşüncelerden hareketle varoluşsal bir depresyon geçirdiği bile çıkarsanabilir.

Nitekim üstün zekâlı öğrencilerde varoluşsal depresyonun sık görüldüğüne ve bu öğrencilerde bu depresyon türünün kesitsel ya da dönemlik olmadığı ve bütün yaşamları boyunca kendisini gösterebileceği belirtilmektedir. Buna göre bireyin varoluşsal sorunlar üzerinde bilinçli bir şekilde düşünmeyi deneyimledikten sonra bunun öncesine dönmesi —yani bu sorunları düşünmeden önceki zamana dönmesinin— söz konusu olamayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin bu gerçekten kaçmak yerine bununla yüzleşmesi ve baş etmeyi öğrenmesi zorunlu bir ihtiyaçtır (Webb vd., 2016: 179). Öğrencilerin farklı düzeyde olmakla birlikte bu konuda yaşadıkları güçlüğe ve bu güçlükle baş etmedeki

çırpınışlarına referans gösterilecek çok sayıda örnek açıklamaları olmakla birlikte bunu yalın bir şekilde ifade etmesi açısından 10. sınıf Samet'in açıklamasına da yer verilebilir. Samet'in yaşadığı kafa karışıklığını daha soğukkanlı bir tutumla ve somut olarak ortaya koyduğu açıklaması şöyledir:

> Samet/10: —"Düşünülmesi kolay olmayan bazı konular var. Bazen internetten falan araştırmaya çalışıyorum ama çok uzun sürmüyor, kafa karıştırıcı geliyor bana."
>
> Araştırmacı: —"Ne gibi konular bunlar mesela."
>
> Samet/10: —"Yaratılış nedenimiz sorgulanma nedenimiz hepsi aslında. Mesela Allah acaba neden iyi olmamızı istiyor ki zaten bizi hiç kötü olamayacak şekilde yaratabilirdi bunun sebebi mesela."

Öğrencilerin varoluşsal konularda yaşadıkları sorunların elbette üstün zekâlı öğrencilere özel bir durum olmadığı, birçok insanın bu süreçlerden geçtiği düşünülebilir. Çünkü her insan yaşamı boyunca neye inanacağı ve inanmayı tercih ettiği varlıkla nasıl bir ilişki kuracağı konusunda kararsızlık ve belirsizlik hali yaşayabilmektedir (Bütün, 2020: 85). Ancak insanın yöneldiği bu aşkın varlık karşısında kendisini konumlandırma arayışının sürdürebilirliğinin, derinliğinin, karmaşıklığının, kapsamının ve bu sürecin kendisindeki etkisinin her insanda aynı düzeyde olması beklenilemez. Bu durumların insandaki tezahürleri onun hem deneyimlerine hem de deneyimlerinde yön vermede etkili olan üst düzey düşünme becerilerine göre farklılık gösterebilmektedir (Splitter, 2007).

Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerileri, *derin ve karmaşık* öğrenmelere ilişkin istekliliklerinin manevi arayışlarını ve farkındalıklarını da etkilemesi olasıdır (Zweiback et al., 2016). Çalışma grubumuzdaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerine ilişkin değerlendirmelerine başvurmak üzere gerçekleştirilen görüşme akışında bile konuyu doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sıklıkla varoluşsal sorgulamalarına veya eğilimlerine getirmeleri söz konusu durumun en açık

göstergelerinden biridir. Dahası öğrenciler içerisinde bulundukları durumu sadece sözel olarak belirtmemiş bu kısa görüşme süreçlerinde bile yaşadıkları duygu yoğunluğunu açığa çıkarmışlardır.

Dinin duygu yoğunluklu bir alan olması ve dolayısıyla öğretiminin duyuşsal alan ağırlıklı öğrenmeleri içermesi (Cebeci, 2001: 222); üstün zekâlı öğrencilerin diğer gruplara göre zihinsel aşırı duyarlıkları—merak ve sonu gelmeyen didikleyici soru sorma özellikleri gibi— (Webb vd., 2016: 45) ve duygusal aşırı duyarlıkları —kaygı, heyecan ve korku tepkileri gibi— (Greene, 2003: 8-9; Webb vd., 2016: 46) dikkate alındığında, bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde öğretmenleri tarafından tanınmalarının ve desteklenmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim din öğretimi süreçlerinde öğretmenin sınıf içi olumsuz tutumlarının öğrencilerin soru sorma süreçleri üzerindeki etkisini örneklemesi açısından 11. sınıf öğrencisi Ecem'in açıklamasına yer verilebilir. Ecem bu açıklamasında varoluşsal konulardaki merakını dillendirdiği görüşme akışında bu konularda soru sorabileceği ve sorgulamada bulanabileceği ortamları yakalamada yaşadığı güçlüğe dikkat çekmiştir. Ecem'in din öğretimi süreçlerinde de bu konuda destekleyici bir tutumla karşılaşmadığını açığa çıkaran görüşme kesiti şöyledir:

> "…mesela yani soruyorum hoca orayı sorgulama diyor. Mesela şey sormuştum ilk ünitede: "Ben cinleri ve insanları ancak bana kulluk etsinler diye yarattım." ayeti hakkında sormuştum. Hani kendisine kulluk edilmesini istiyorsa neden daha fazla melek yaratmadı da cin ve insan yarattı. Böylesi işte bu seni küfre götürür böyle yapma bunları sorma der bize hocamız." (Ecem/11)

Ecem'in din öğretimi ortamında sorgulama sürecinde yaşadığı bu olumsuz deneyimine benzer bir durum olması ve bu deneyiminden duygusal olarak etkilendiğini de ifadelerine yansıtması açısından 7. sınıf öğrencisi Serra'nın bu kapsamdaki açıklamasına yer verilebilir. Görüşmenin dua olgusu hakkındaki kesitinde Serra'nın her

gece dua eyleminde bulunduğunu belirtmesi üzerine kendisine daha çok hangi konularda dua ettiği sorulmuştur. Serra'nın dualarının merkezinde, din öğretimi sürecinde öğretmeninin sorgulama süreci hakkında kendisini yanlış yönlendirmesi sonucu kendisinde oluşturduğu yoğun kaygı ve korkunun yer aldığı görülmüştür. Serra'nın yaşadığı olumsuz deneyimini ve bunun kendisindeki kalıcı uzun tesirini yansıttığı çarpıcı açıklaması şöyledir:

> "Allah'ım [duraksıyor…] bazen ben düşünürüm neden tek tanrı var? Neden Allah'a inanıyorum? Bunları sorgularım ondan sonra tabi yine Müslüman olduğumiçin şükrederim ve Allah'a inanmaya devam ederim. Müslüman olduğum için dua ederim ve şükrederim sorgulama sonucunda. Yine tek bir Tanrı olduğunu ve ona inanmamız gerektiğini anlarım ama din kültürü hocamız bize doğrular da sorgulanmaz, siz hiç yer çekimini sorguluyor musunuz demişti. Ben de çok korkmuştum ebedi cehenneme mahkûm kalacağım sanmıştım ve hala öyle düşünüyorum. Öyle bir şey var mı? [Soruyu endişeli bakışlarla araştırmacıya yöneltmiştir] hoca bana demişti, Allah senin gibilere ceza verir, senin gibi inançsızlara. Sen sırf hani kâğıt üzerinde mi inanıyorsun demişti ve o gece uyuyamamıştım. Bu sene. Çok korkmuştum kesin Cehenneme gideceğim diye bazen akşamları dua ediyorum bunun için. Kul hu valllah ve bir elhamdülillah [İhlas ve Fatiha suresini kast etmektedir] okuyordum. (Serra/7).

Üstün zekâlı bireylerin bilişsel alanda üst düzey becerilere sahip olmaları, olay ya da konular üzerinde irdeleyici ve eleştirel düşünme özelliklerini beraberinde getirmektedir. Ancak yaşam deneyimlerinin henüz sınırlı olması ve duygusal alandaki gelişimlerinin zihinsel alan gelişimlerinin gerisinde kalması eş zamanlı olmayan gelişim seyri göstermelerine neden olmaktadır. Bu öğrencilerin varoluşsal depresyon yaşamaları ya da varoluşsal esenliğe ulaşma çabalarında güçlükle karşılaşmaları da bilişsel ve duyuşsal alan arasında asenkronize gelişim seyri göstermeleriyle ilişkilendirilmektedir (Bowers, 2007: 13; Leana-Taşcılar, 2018: 14-15). Buna göre öğrencilerin gelişmiş düşünme yeteneklerinin onlarda hayatı ve varlığını anlamlandırma dürtüsü yarattığı; ancak deneysel ve duyusal araç gelişimlerinin düşünme yeteneklerinin gerisinde kalmasından dolayı süreç yönetimini tek başına yönetemedikleri ve dışsal desteğe ihtiyaç

duydukları söylenebilir. Öğrencilerin örnek alıntılarında da görüldüğü gibi varoluşsal sorgulamalarında dinsel öğretilere başvurdukları, dahası bu alandaki öğretileri temel alacak düzeyde önemsedikleri ve bazen fen bilimlerindeki öğrenmelerinin derinleşmesi ancak dinsel alan öğrenmelerinin bu sorgulamalarına eşlik etmede yetersiz kaldığı ve din öğretim süreçlerinden de bu yönde desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

Üstün zekâlı öğrencilerin; Tanrı'nın varlığı, doğası, evrenin yaratılışı, sonsuzluk gibi konulara ilgili duydukları, felsefenin bu temel ve bağlantılı konularının müfredatlarına entegrasyonunun din-bilim ilişkisi çerçevesinde çok daha geniş tartışmalara imkân vereceği; böylece eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerinin gelişimini destekleyeceği, dahası onları sınıf ortamında canlandıracağı, araştırmalarda bulunma dürtüsü yaratacağı belirtilmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde bu zorlayıcı sorular üzerinde düşünmeleriyle amaçlananın sorularına net ikna edici cevapların üretilmesinden ziyade araştırma girişimlerinin canlandırılması, bilginin tartışılmasına ve tartışılması yoluyla genişletilmesine zemin hazırlamak olduğuna dikkat çekilmelidir. Ayrıca Tanrı'nın varlığı sorunsalının öğrencilere akıl yürütme egzersizleri yaptıracağı ve böylece üstün zekâlı öğrencilerin maceracı zihinlerinin keşfedilmesi ve desteklenmesine katkı sağlayacağı da hatırlatılmalıdır (White, 2000). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının yakın takipçisi olarak öğretmenin din öğretimi çerçevesinde bu ilkeleri dikkate alması hem öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerinin desteklenmesine hem de duyuşsal özelliklerine duyarlılık kazandıracaktır.

3.2. Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri

Araştırmanın bu başlığı altında "Okul programlarında veya daha genel bir ifade ile öğrenim süreçlerinde niçin bir din öğretimine yer verilmelidir?" sorusunun üstün zekâlı öğrencilerdekikarşılığı irdelenmiştir. Zira niçin din öğretimi sorusunun çalışma grubundaki öğrenciler tarafından açıklanması, üstün zekâlı öğrencilerin neyi, ne düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duyduklarının temellendirilmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim "*bireye ne öğretelim sorusu beklentiler dikkate alındığında daha işe vuruk hale geldiği"* (Demirel, 2011: 137) ve *"içeriğin seçiminde ilk ve değişmez ilkenin hedeflere uygunluğu olduğu"* (Baykara, 2017: 164) bu kapsamda hatırlanmalıdır.

Günümüz bilim anlayışına göre, eğitimin her alanında olduğu gibi din öğretimi alanında da program geliştirme sürecinde izlenecek birinci adım öğrenme hedeflerinin belirlenmesidir. Bu ilke, program geliştirme süreçlerinde "Öğrenci neyi öğrenmelidir?" sorusundan önce "Öğrenci niçin öğrenmelidir?" sorusuna cevap aranmasını yani öğrenme hedeflerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Çünkü bir öğretim programı çerçevesinde çocuklara ne öğretilmelidir sorunun cevapları, öğretimin hedeflerine yani niçin öğretilmelidir sorusunun cevabına göre değişiklik gösterebilmektedir (Varış, 1976: 182; Demirel, 2011: 105). Her öğretim programında olduğu gibi din öğretim programları kapsamında da hedeflerin belirlenmesinde birçok unsur etkili olmaktadır. Din öğretimi programlarındaki hedeflerin belirlenmesinde felsefi anlayışlar, toplumsal ve dinî-kültürel yapı, devletin ve toplumun dünya devletleri ve milletleri arasındaki konumu ve öğrencinin özellikleri şeklindeki unsurların temel alındığı söylenebilir (Tosun, 2011: 112-127).

Öğrenciye görelik unsuru çerçevesinde din öğretimi programlarındaki hedeflerin belirlenmesinde ise iki grup etkili olmaktadır. Bunlardan birincisi, din eğitiminin hedeflerini belirleme konumunda olan yetişkinler (yukarıdan belirleyiciler) ikincisi ise belirlenen hedeflere ulaşmaları beklenenler başka bir ifade ile yeni yetişmekte olanlardır. Bu iki gruptan birinci grup hedeflerin belirlenmesinde daha aktif rol alırken ikinci grup daha pasif kalabilmektedir (Tosun, 2011: 148). Bu çalışmada öğrenciye görelik ilkesi çerçevesinde din öğretimi programlarının hedeflerinin belirlenmesinde hedeflere ulaşmaları beklenen yani öğrencinin kendisinin beklentileri dikkate alınmıştır.

Din öğretimi programlarından beklenilen öğrencinin; bir birey olarak dini değerleri anlaması, kendi kişisel değeri haline getirmesi ve bu alandaki öğrenmelerinin hayatla başa çıkması hususlarında kendisine yardımcı olunmasıdır (Tosun, 2011: 124-126). Gerek din öğretiminin sahip olduğu bu misyonu gerçekleştirmesinde öğrenciyi aktif bir alıcı olarak görme zorunluluğu gerek çalışma grubundaki öğrencilerin bilişsel alanda üst düzey becerilere sahip olmaları ve dolayısıyla kendi ihtiyaçlarını belirlemede de yüksek bir farkındalığa sahip olabilecekleri öngörüsü, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde öğrencilerin kendi görüşlerine başvurulması ihtiyacını daha da belirginleştirmiştir. Nitekim öğrencinin öğrenmeleri üzerindeki öz yönetim becerileri ölçüsünde hedeflerin ve muhtevanın belirlenmesinde bir paydaş olarak görülmesinin eğitim bilimsel bir sorumluluk olduğuna (Tosun, 2011: 149) ve üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak söz konusu becerilerinin gelişkinliğine (Maker, 1986: 154) bu kapsamda dikkat çekilebilir.

Üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme hedeflerini keşfetmek üzere çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretiminden beklentilerine kılavuzluk edecek

açıklamaları incelenmiştir. Söz konusu duruma işaret eden açıklamalarının analizinde ise Tosun'un (2011) okuldaki din eğitimi programlarından kazandırılması beklenen hedef davranışların bazı temel kavramlar etrafında toplanmasıyla oluşturduğu kategoriler dikkate alınmıştır. Bu kategoriler; *"kendini gerçekleştirmede dinin katkısından yararlanma, toplumsal hayatın dini boyutuna uyum sağlama, dinin evrensel boyutunu kavrayabilme, dini aslına uygun öğrenme, kültürün dini boyutunu algılayıp benimseyerek onu ilerletecek güce sahip olma ve ahlaki alanda dinin katkılarından faydalanabilme*" şeklindedir. Dahası bu kategorilerin altında ilgili hedef davranışların detaylandırılarak verilmesinin bu kapsamda elde edilen verilen tasnifine rehberlik ettiği belirtilmelidir (s. 160-161).

Katılımcı öğrencilerin din öğretimi hedeflerine işaret eden açıklamalarında daha çok kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına ve evrensel değerlere sahip olmaya ilişkin vurgulamalarda bulundukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca mevcut din öğretiminin bu ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ve bu alandaki ihtiyaçlarına cevap verecek bir din öğretimi beklentisinde oldukları anlaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin din öğretimini; toplumsal uyum, din-kültür ilişkisini anlama, ahlaki gelişim ve din hakkında doğru ve güvenilir bilgi sunma hususlarında etkin gördükleri ve mevcut din öğretimi programlarının bu yöndeki beklentilerini karşılaması noktasında olumlu bir kanaate sahip oldukları görülmüştür.

3.2.1. Kendini Gerçekleştirme Vurgusu

Öğretim programlarının öncelikli görevlerinden biri, fertlerin yeteneklerini keşfetmeleri ve bunları geliştirebilmeleri ile ihtiyaçlarını uyumlu bir şekilde doyurmaları hususlarında kendilerine yardımcı olmasıdır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde din öğretimi

programlarından beklenilen de, kişilerin doğru bilgi, duygu ve beceriler vasıtasıyla inanma ihtiyaçlarını doyurmaları noktasında kendilerine yardımcı olmasıdır (Doğan & Tosun, 2002: 7).

> "Nitekim psikoloji araştırmalarında özellikle de din psikolojisi araştırmalarında inanma ve din duygusunun, her insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Kuşkusuz din, her insanda potansiyel bir yetenektir; çünkü her insan doğuştan bir aşkın varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetindedir. Din her insan için bir ihtiyaçtır; çünkü her insan doğuştan sahip olduğu bu yeteneğini kullanarak inanmaya ilişkin duygularını doyurma çabasındadır. Bu bağlamda din öğretimi, insanın kendisi hakkındaki sorularına; varlığının ve hayatının anlamını arayan sorularına cevap vermek üzere insana yardım etmede önemli bir role sahiptir." (Tosun, 2011: 94, 148)

Bu bağlamda çalışma grubundaki öğrencilerin yoğun bir şekilde varoluşsal sorgulamalarda bulundukları ve bu sorgulamalarını daha çok dinsel öğretiler etrafında sürdürdükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin, din temelli sorularının soyut ve yorum gerektiren konularda yoğunlaştığının farkında oldukları ve dolayısıyla sorularına bir cevap almaktan öte bu soruları doğru ilkeler etrafında irdelebilecekleri, tartışabilecekleri ve araştırabilecekleri öğrenme ortamları ihtiyacında oldukları tespit edilmiştir.

Açığa çıkan bu durumun, bilimsel araştırmalar ışığında irdelenmesini sağlamak üzere üstün zekâlı bireyleri konu edinen literatüre başvurulmuştur. Yapılan bu incelemeler neticesinde, üstün zekâlı bireylerin sahip oldukları entelektüel yetenekleri ve merak duyguları nedeniyle henüz erken yaşlardan itibaren yaşamın ve kendi varoluşlarının anlamını keşfetmeye yönelik konulara genel anlamda yoğun bir ilgi gösterdiklerine ulaşılmıştır (Simpson, 2012: 251). Dahası üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları varoluşsal esenlik durumuna göre yaşamsal doyuma ulaşabildiklerini gösteren nicel yaklaşımlı araştırma sonuçlarına da rastlanılmıştır (Perrone et al., 2006; Friedrich,

2015). Nitekim çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerden elde edilen araştırma verileri de varoluşsal sorgulamaların kendileri için kaçınılmazlığını ve önemini göstermesiyle dikkat çekicidir. 11. sınıf öğrencisi Fatma'nın din kültürü öğretmeni olsaydım ile başlayan ifadeleri, konunun özünü yansıtması açısından dikkate değer örnek açıklamalardan biridir:

> "...sanırım birazcık da dini ne için yaşadığımızı, dünyaya neden geldiğimiz ile alakalı anlatırdım. Ya herkesin kendi amacını keşfetmesini isterdim. Ben daha çok bu doğrultuda giderdim derste. İşte bu tarihte şu doğmuştur, bunun ismi budur, bunun kölesinin ismi nedir gibi detaylar yerine birazcık da insanların gerçekten neden bu dünyada olduklarını sorgulamasını isterdim. Bu doğrultuda işlerdim din kültürü dersini. Çünkü kendim de varoluşsal krizler yaşıyorum. Yani neden bu dünyadayız, amacımız ne, ölünce ne olacağız, neden geldik, ne yapmam gerekiyor, ne yaparsam içsel huzura ulaşabilirim ve kendimi mutlu hissedebilirim gibi soru zinciri var zihnimde." (Fatma/11)

Bu konuda görüşlerine yer verilmesi gereken bir diğer katılımcı 9. sınıf öğrencisi Furkan'dır. Zira Furkan, vahye dayalı dinleri reddetmesi bakımından aykırı görüş belirten iki katılımcıdan biridir. Furkan, gerek benimsediği inanç bakımından diğer katılımcılardan ayrılması, gerek varoluşsal sorgulamalarında evrenin gerçekliğinden bile şüphe duyacak bir karmaşıklığı deneyimlemesi açısından görüşme sürecinde de dikkat çeken bir katılımcıdır. Furkan'ın daha çok hangi konuları merak ettiğine dair yaptığı açıklamasında varoluşsal sorgulamalarda bulunduğunu gösteren kesit şöyledir:

> Furkan/9: —"Yani yaratıcı nerede, neden böyleyiz düşünüyorum. Sonra reenkarnasyon bana mantıklı geldi. Bunun sonu ise döngü, bu bir döngü!"
>
> Araştırmacı: —"Evrenin sonu hakkında da düşündün mü?"
>
> Furkan/9: —"Evet ancak bence yok zaman bir illüzyon. Beynimizin yarattığı bir illüzyon!.. Parçacıklar var biz de quarklardan oluşuyoruz. Evrenin oluştuğu tanecikler atom altı parçacıklar, quarklar, elektronlar. Onlar atom altı parçacıklar yani protonlar elektronlar onlardan oluşmakta onlar bir madde değil. Aslında onlar bir enerji o yüzden bizim de bir enerji olduğumuzu düşünüyorum."
>
> Araştırmacı: —"Bu enerjinin yaratılması hakkında ne düşünüyorsun?"

Furkan/9: —"Yaratıcı, belki de biz de olabiliriz. Kişi kendinin tanrısıdır. Evren'i biz oluşturuyoruz. Hepimiz bir enerjiyiz [masadaki su ve kahveye işaret ederek] bu su, bu kahve her şey bir enerji. Dağlar da bir enerji aslında. Belki böyle bir şey yok biz sadece bir simülasyonda olabiliriz. Yani şu gördüğünüz her şey sanal alem belki de. Çünkü gerçekten şu an sanal dünya gelişmekte belki gelecekte bir oyun yaptılar ve o oyun hafızanızı kaybetmenize sebep oluyor ve yeniden başlıyorsunuz hayata!"

Araştırmacı: —"Oyunun bir tasarımcıya ihtiyacı olması hakkında ne düşünüyorsun?"

Furkan/9: —"Bunu biz oynuyoruz ama fakat kendi bilincimizle değiliz. Bilim, sanal dünya yani sanal gerçeklik o kadar ilerledi ki! Belki her şey bir Simülasyon!" (Furkan/9)

Araştırmacı: —"Simülasyon diyorsun peki ilkel yaşamlar için ne diyeceğiz?"

Furkan/9: —"Kendimizden öncekileri bilemeyiz. Çünkü eğer simülasyondaysak onlar oyundaki gibi hikayeler de olabilir görmediğimiz için. Onlar da birer kurgudan ibaret olabilir."

Furkan'ın varoluşsal sorgulamalarında kendisini yaşam döngüsünün bir parçası olarak konumlandırdığı ve evrenin yaratılması konusundaki sorgulamalarına kuantum fikrini merkeze alarak yanıt bulmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Furkan'ın "yaşam döngüsü" fikrine sorgulamalarında rastlanılan bir diğer kişi de 12. sınıf öğrencisi Ferit'tir. Ancak Ferit'in insanın varoluşunun değeri ve gayesi hususundaki muhakemesinden hareketle bu fikri irdeleme ihtiyacında olmakla birlikte bunu makul görmediği söylenebilir. Ferit'de dikkat çeken husus ise *varlığın gayesi ve değeri* konusunun kişinin sahip olduğu dünya görüşüne göre şekillenebildiğin farkındalığına sahip olması ve bu konudaki tercihini dini öğretilerden yana kullanmasıdır. Ferit'in varoluşsal esenliğe ulaşmada dini öğretileri daha makul gördüğünü ancak varoluşsal konuların zihnini kurcalayan bir sorunsal olmaya devam ettiğini yansıttığı açıklaması şöyledir:

Ferit/12: —"Kendi kafamda en çok oluşan sorulardan biri, '*neden var olduk sorusu*'dur."

Araştırmacı: —"Bunu biraz açabilir misin?"

> Ferit/12: —"Ya neden varız dünyada? Niye dünyaya geldik? Bir amacı var mı? Yoksa *sadece yaşam döngüsünün bir parçası olarak mı geliyoruz?* Ya işte tabi ki de sonuçta *her görüş kendine göre bir açıklama getiriyor*. Din de bu olaya işte Allah'a ibadet etmek için var olduğumuz, sınava tabii tutulduğumuz anlamında bir açıklama yapıyor. Evrim anlayışında ateistlerce sadece bir canlı döngüsünün parçası olarak kalıyoruz.
>
> Ama *ben bir anlamı olmalı diye düşünüyorum*. Boşu boşuna yaratılmış olamayız diye düşünüyorum. İmtihan konusunda kesinlikle dinde bir eksik kalmadığımı düşünüyorum kesinlikle. Eğer yaratıldıysak Allah tarafından bir sınava tabii tutuluyorsak bunun karşılığının cennet veya cehennem olması tamamen mantıklı geliyor bana. Ama bu zincirin son parçası işte… Ahiret kısmı, sonrası işte?
>
> Ölünce ne olacak sorusu, hala da aklımı kurcalayan bir sorudur. Orada ne olacak yani hiçbir fikrimiz yok. Hiçbir gidenden bir bilgimiz yok edindiğimiz bir şey yok!"

Varoluşunun gayesi ve değeri konusunda sorgulamalarında çıkmaza girmesiyle dikkat çeken bir diğer öğrenci ise 11. sınıf öğrencisi Şeyma'dır. Her şeye kadir, her şeyi bilen ve mutlak iyi bir varlık olarak tanrı fikrini benimseyen Şeyma'nın ise tanrının insanın davranışlarını belirlemedeki ve yönlendirmedeki konumunu anlamlandırma hususunda da bir dizi karmaşık düşünceler içerisinde olduğu görülmüştür. Kendisine "Din alanında merak ettiğin konu ya da sorular oluyor mu?" şeklinde yöneltilen bir soruya, Şeyma'nın *aşkın bir varlığın gücü ve bu gücün insanın özgürlük ve sorumluluk alanı ile ilişkisi* konusundaki soru zincirinden oluşan yanıtı şöyledir:

> "Açıkçası oluyor. Tabii ki merak ettiklerim var. Tamam Allah, Tamam Allah var, Allah bizi yarattı. Tamam ama neden yarattı? Ben buna bir cevap bulamıyorum. Hani istediği zaman bizi kontrol edebilir. Biz ondan aciz varlıklarız. Tamam hani istese yaratmazdı. Ee tamam, Ee neden yarattı yani hani ben açıkçası *varlığım için bir sebep* bulamıyorum. Tamam imtihandayız, şu an dünyadayız ve ahiret var falan... Ama neden yarattı? Yapmasaymış hani oyun mu oynuyor? Yani benim aklıma gelen şeyler bunlar. Mesela neden yasaklar ve haramlar var? Çünkü bizi kontrol edebiliyor. Ha tamam kendi irademiz var ama neden yani ben buna bir sebep bulamıyorum açıkçası." (Şeyma/11)

Öğrencilerin bu yöndeki ifadelerini çoğaltmak mümkündür. Dahası öğrencilerin varoluşsal sorgulamalarda bulunma eğilimlerini ve bu konudaki ihtiyaçlarını yansıtan bu verilerin tek başına bir çalışmayı hak edecek zenginlikte olduğu da konunun öğrenciler

tarafından teşkil ettiği önemi vurgulamak açısından belirtilmelidir. Ancak burada gerek yer verilen örnek alıntılardan gerek çalışmanın sınırlarının yansıtılmasına imkan vermediği diğer açıklamalardan hareketle ulaşılan husus; çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin kendi öz varlığının, yaşamın ve evrenin anlamını keşfetme ihtiyacında oldukları ve bu sorgulamalarda dini öğretilere başvurduklarıdır. Öğrencilerin dinsel öğretilerin yanı sıra diğer dünya görüşlerini de bu kapsamda değerlendirdikleri ancak genel olarak din referanslı bir yolu tercih ettikleri bilhassa belirtilmelidir. Katılımcıların açıklamalarından hareketle ulaşılan bu yargıyı açıklamasına doğrudan yansıtması açısından Hüseyin'in açıklamasına yer verilebilir. Hüseyin'in *varoluşsal sorgulamalarında din referanslı düşünmeyi tercih ettiğini* gerekçesiyle birlikte ifade ettiği açıklaması şöyledir:

> "Bazı insanlar inanmakta bazen zorluk çekebiliyorlar. Çünkü biraz daha insan zihninin ucunda şeyler. Zihnimizin alması her zaman kolay olmayabiliyor. Bu yüzden dini kitaplardan yola çıkarak bu felsefeyi genişletebiliriz. Tamamen biz sorgulamaya çalışırsak da o kadar uç konuları düşünmekte yeterli olmayabiliriz. Bu yüzden *din referanslı düşünülmesi* daha iyi olabilir." (Hüseyin/10)

Gerek çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamaları gerek ilgili literatürde bu yönde yer alan açıklamalar dikkate alındığında üstün zekâlı öğrencilerin henüz erken yaşlardan itibaren bir değer arayışında oldukları ve bu kapsamda yoğun bir şekilde nereden, nereye, niçin, nasıl gibi sorularla meşgul oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmamız kapsamında elde edilen veriler, öğrencilerin bu sorularla başa çıkmada din gerçeğine başvurduklarını ortaya çıkmıştır. Esasında din öğretiminin dayandığı başlıca temellerden biri de insanın hayatı anlamlandırmada dinin verilerine başvurmasının kaçınılmazlığı ve bu konudaki sorularının fizik ötesi sorular olması açısından din referanslı cevaplara duyduğu ihtiyaçtır. Üstün zekâlı öğrencilerde yoğun bir şekilde beliren bu ihtiyacın, onların diğer öğrenme alanlarındaki ihtiyaçlarının gerisinde

bırakmamak veya bu alandaki ihtiyaçlarını görmezden gelmemek, bu öğrencilerin bedeni ve ruhi bütün yeteneklerinin uyum içerisinde gelişimine katkı sağlayacaktır (Doğan & Tosun, 2002: 7).

Selçuk'un da belirttiği gibi din öğretiminden beklenilen öğrencilerin varoluşsal amaçlarını gerçekleştirme süreçlerinde onlara kendi akıl yürütme gücünü kullanmalarına olanak vermesi ve böylece varlık karşısında doğru bir tavır almada katkıda bulunmasıdır (Selçuk, 1997). Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin farklılıkları öğrenmeye ilişkin yoğun merakları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları (Harris, 2015; Eriksson, 2015; Baykoç Dönmez, 2015: 362-363; Simpson, 2012. 250) dikkate alındığında varoluşsal konuların öğretiminde dini verilerin yanı sıra diğer dünya görüşlerinin de işe koşulmasına imkân veren ortamlara ihtiyaç duyabilecekleri belirtilmelidir. Çünkü Selçuk'un (1997) da belirttiği gibi "Din öğretimi bir zihin eğitimi de olabilmelidir. Öğrencilerin anlamaya ve yorumlamaya yönelik zihinsel çabalarını beslemesine ve zenginleştirmesine olanak vermelidir. Öğrenciye aklını kullanmanın ve insan onuruna yaraşır bir hayat sürmenin yollarını göstermelidir." (s. 158). Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilere sunulacak bir din öğretiminden beklenilen, öğrencilerin zihinlerini kurcalayan varoluşsal soru ve sorgulamalarına duyarlı olması ve varoluşsal açıdan biricikliğini hissetmelerine yardımcı olmasıdır. Aydın'ın da dikkat çektiği gibi "Bireyin varoluş düzeyi yükseldikçe, kendi varlığını, hayatı, olayları… anlamlandırma, onları tanıma düzeyi yükselecek; anlamlandırma düzeyinin yükselmesi ise ufkunun genişlemesine, yaratıcı düşünme ve sorun çözme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunacaktır." (Aydın, 2002: 115).

3.2.2. Evrensellik Vurgusu

Üstün zekâlı öğrenciler bulundukları toplumlar için potansiyel liderler olmalarının yanı sıra birer "dünya vatandaşı" olmaya da adaydırlar. Sahip oldukları entelektüel özelliklerinin, uluslararası problemlerin çözümünde değerlendirilmesinin önemine dikkat çeken birçok araştırmaya rastlanabilmektedir (Van Tassel-Baska, 1998; Gibson et al., 2004; Gibson at al. 2008). Dahası bu öğrencilerin birer dünya vatandaşı ve liderleri olabilmelerinin henüz küçük yaşlardan itibaren eğitimlerinde dikkate alınmasını gerektirdiği de bu bağlamda vurgulanan hususlardandır. Küreselleşmiş bir dünyada liderler, farklı kültürlerden bireylerle diyalojik anlamın ortak inşası yoluyla iş birliği yapmaya, iletişim kurmaya ve müzakere etmeye imkan tanıyan becerilere ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca bu bireylerin farklı kültürleri anlamaları, çoklu bir bakış açısı kazanmalarını ve eleştirel bir yaklaşıma sahip olmalarını da gerektirmektedir. Nitekim birer dünya vatandaşı olmaya aday üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaç duyacakları bu becerilerin, başka bir deyişle küresel öğrenmelerin okul müfredatlarına entegre edilmesinin önemi ve imkanına ilişkin uluslararası araştırmalar ve projeler yürütülmektedir. Öte yandan ilgili alan yazında, her ülkenin kendi vatandaşı olan üstün zekâlı öğrencileri, ulusal sınırlarının ötesinde düşünmeye ve uluslararası sorunları görmeye ne ölçüde hazırladığı konusunda mevcut eğitim sistemlerini ve programlarını gözden geçirmelerinin bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmektedir (Gibson at al., 2008; Carol & Jacobus, 2010).

Söz konusu araştırmalarda üstün zekâlı öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının ortalama bir yeteneğe sahip öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Dahası üstün yetenekli öğrencilerin kültürlerarası yetkinlik konusunda

büyük bir potansiyele sahip olduğu ve okulların onları eleştirel düşünmeye, diğer kültürlerin farkında olmaya ve farklı kültürlerle rahat iletişim kurmaya teşvik ederek onları kültürel çeşitliliğe hazırlaması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Tirri, 2009; Simpson, 2012: 251).

Üstün zekâlı öğrencilerin küresel bir perspektif kazanmalarına ve küresel farkındalıklarının gelişimine katkı sağlamaya imkan tanıyan ve dolayısıyla bu doğrultuda sorumluluk yüklenilmesi gereken öncelikli alanlardan biri din öğretimi olduğu söylenebilir. Çünkü diğer toplumlarla olumlu ilişki kurabilmek ve ilişkileri devam ettirebilmek; en başta onların kültürlerini ve kültürlerine yön vermede belirleyici olan değerleri tanımayı gerektirir. Dinin, kültürel değerlerin anlamlandırılmasında önemli bir kültürel unsur olması açısından dini inanç ve davranışların tanınması da küresel persektifin kazandırılmasında işlevsel bir role sahiptir. Esasında din, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan temel iletişim kodlarını bünyesinde taşımaktadır (Doğan & Tosun, 2002: 8-15). Öte yandan *"başka dinlere ait kutsal kitapların ve öğretilerin barış, sevgi, iyilik, dürüstlük, insana değer verme gibi içerdiği ortak mesajlar göz önüne alındığında; bu değerlerin öne çıkarıldığı bir öğretimin dünya barışına ve problemlerinin çözümüne yapacağı katkı"* (Önder, 2016: 10) da bu kapsamda hatırlatılmalıdır.

Özellikle son dönemlerdeki teknoloji ve haberleşmedeki gelişmelerden dolayı dünya milletlerinin dini inanç ve alışkanlıklarının tanınması, toplumlar için kaçınılmaz bir ihtiyaca dönüşmüş ve bu durum ülkemizdeki din eğitimi programlarına da yansımıştır (Doğan & Tosun, 2002: 8). Ancak gerek üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatür gerek

çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamaları farklı inanç ve kültürlerin tanınması ihtiyacının üstün zekâlı öğrenciler için çok daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

Üstün zekâlı katılımcı öğrenciler, din öğretimi programları çerçevesinde farklı dinleri ve kültürleri tanımaya ilişkin öğrenmelere ilgi duyduklarına ve bu yöndeki öğrenmeleri bir ihtiyaç olarak gördüklerine referans alınabilecek değerlendirmelerde sıklıkla bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenciler bu ihtiyacın nedenselliğine işaret eden açıklamalarda bulunarak söz konusu ihtiyacın temellendirilmesine imkân tanımışlardır. İlgili açıklamalar irdelendiğinde öğrencilerin diğer din ve inançları öğrenmeye ilgi duymalarının; farklı yaşam formlarından din olgusunun özünü yakalama, diğer dinlerin karşısında kendi dinini konumlandırma ve kendisine bir perspektif oluşturma, dinin uluslararası ilişkileri yapılandırmadaki ve dünya barışını sağlamadaki rolünün farkında olma gibi gerekçelere dayandığı görülmüştür. . Bu çıkarımlar dışında belirtilmesi gereken önemli husus, öğrencilerin küresel bir perspektif kazandırmada din öğretiminin yapacağı katkının farkında olmasıdır. Öte yandan öğrencilerin söz konusu açıklamalarında birer dünya vatandaşı olma vizyonuna sahip olduklarına ilişkin motiflere rastlanıldığı da atlanmaması gereken bir diğer hususdur.

Çalışma grubundaki öğrencilere her ne kadar BİLSEM kurumu üzerinden ulaşılmışsa da lise öğrencilerinin çoğunluğunun aynı zamanda fen lisesi öğrencileri olduğu ve dolayısıyla zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkinin bu kapsamda hatırlanması söz konusu bulguyu destekleyici araştırmalardan yararlanılması açısından önemlidir. Dahası ilgili literatürde farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda fen lisesi öğrencilerinin üstün yetenek/zekâ kapsamında ele alındığına da rastlanılmaktadır (Kulaksızoğlu & Otrar, 2004; Mısırlı Taşdemir & Özbay, 2004; Atabay,

2004). Bu bağlamda düşünüldüğünde Kaymakcan'ın (2021) araştırmasında içerisinde fen lisesinin de olduğu okul türlerine göre öğrencilerin din eğitimine bakışına ilişkin elde ettiği bulgusuna değinelebilir. Bu kapsamda akademik başarının temel kriter olarak alındığı okul türü sınıflandırılması ile din eğitimi algısı arasındaki ilişki irdelenmiştir. Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Süper Lise, İmam Hatip Lisesi ve Özel Lise öğrencileri "İdeal din eğitimi, öğrencilere dünya dinleri hakkında objektif görüş verir." ifadesine katılım düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Bu ifadeye ilişkin en yüksek ortalama puanı fen lisesi öğrencilerinin aldığı hatta bazı gruplarla arasında anlamlı bir düzeyde farklılık yaratacak kadar yüksek ortalama puana sahip olduğu belirtilmelidir (s. 82-83).

Kaymakcan'ın bu araştırmasından hareketle üstün akademik başarı ile dünya dinlerinin öğrenilmesine ilişkin ilgi duyulması arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu söylenebilir. Kaymakcan'ın nicel yaklaşımla ortaya koyduğu söz konusu bulgusu, üstün zekâlı olan ve dolayısıyla da akademik olarak da başarılı olma potansiyeline sahip çalışma grubumuzdaki öğrencilerin din öğretiminden beklentilerini ifade ettikleri açıklamalarında yoğun bir şekilde karşılık bulduğu belirtilmelidir. Çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu beklentilerine referans gösterilebilecek geniş bir veri seti ile karşı karşıya kalınmışsa da konunun özünü örneklemek üzere ilgili açıklamalarından bazı kesitlerin sunulması ile yetinilmiştir. Örneğin 12. sınıf öğrencisi Harun'un din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni rolünü canlandırdığı ifadeleri, diğer ilahi dinlerin öğretimine verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir:

> Harun/12: —"Ya ben din dersi öğretmeni olsam kesinlikle büyük dinlerin hepsini teker teker öğrencilerime araştırmaları için ödevler verirdim. Yani tüm o ilahi dinlerin kutsal olanların Hıristiyanlıktan, Yahudiliğe hepsini araştırmalarını sağlardım öğrencilerimin.
>
> Araştırmacı: —"Mesela hangi yönden araştırmalarını isterdin?"

Harun/12: —"Her inanışın ne anlama geldiğini mesela hani hep derler ya bize baba, oğul, kutsal ruh. Bunların temelde ne anlama geldiğini araştırmalarını isterdiğim hepsinin kesinlikle. Gerçi ben de hepsine tek tek bakmadım bu konuda biraz rahatsızım ama."

Araştırmacı: —"Bunların neden öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorsun?"

Harun/12—"Empati kurmamızı sağlayacak birbirimizi daha iyi anlamamıza yardımcı olacak."

Diğer dinlerin öğretiminin insani ilişkilerdeki yapıcı rolüne dikkat çeken Harun, konuşmasına öğretmen rolünde devam ederken bu ihtiyacın karşılanmasının ancak müfredatın bir parçası haline getirildiğinde mümkün olabileceğine de bir bakıma işaret etmiştir:

Harun/12: —"Ama müfredata uymak zorundayım."

Araştırmacı: —"Herhangi bir zorunluluğunun olmadığını varsayalım."

Harun/12: —"O zaman diğer dinlerdeki iyi insan tanımlarına bakardım. Çünkü çoğu dine baktığımızda aslında aynı. Böyle düşünüyorum çünkü bütün dinler benden iyi bir insan olmamı söylüyor, ibadetler onlar birbirini ayıran kısımlar. Onun için farklı dindeki milletlerin birbirleriyle ne alıp veremediğini merak ediyorum. Bu konudaki tek problem din değil tabii. Çünkü biraz daha siyasi şeyler var. Sorunu sadece dine bağlamak doğru bir şey değil bence. Din biraz kılıf gibi bir şey yani. Hep bu yüzden de ötekisi senden nefret ediyor. Bence birbirlerinden nefret etmek için en kolay sebep bu olabilir. Çünkü insanlarla birbirimizi ötekileştirmek için en kolay sebep bu."

Harun, ilgili açıklamasında öncelikle *ilahi dinlerin ahlak sistemlerinin temelde aynı kaynağa dayandığını ve dolayısıyla öz olarak aynı değerleri önceledi̇ğini* belirtmiştir. Bu bağlamda Harun, aslında uluslararası ilişkilerdeki anlaşmazlıkların kaynağının din olmadığının, ulusların farklı emellerini, dinin gücünden istifade etmek üzere din kisvesi altında gerçekleştirmeye çalışmalarıyla ilişki olduğunu belirtmiştir. 12. sınıf öğrencisi Harun'un ifadelerini destekleyici bir diğer açıklamanın 7. sınıf öğrencisi Halis'ten gelmesi, bu öğrencilerin din alanında yakalamış oldukları küresel perspektifin henüz erken yaşlardan itibaren ortaya çıkmasını göstermesi açısından önemlidir. Halis;

kaynağı, vermek istediği mesajı ve ahlak sistemi itibariyle aynı öze sahip bir olgunun (dinin); insanlar tarafından ayrıştırmaya, bölünmeye, üstünlüğe, eşitsizliğe referans gösterilmesini anlamlandıramadığına ilişkin açıklamada bulunmuştur. Halis'in din algısındaki evrensel perspektifi anlamaya davet edici açıklaması şöyledir:

> Halis/7: —"Mesela tüm dinlerde her insan onur sahibidir ve Allah'ın sevgisi karşısında eşittir ilk doğduğunda. O zaman insanlar neden böyle şey yapıyorlar nasıl desem... Mesela ilk doğduğunda Yahudi duası yapıp da sonradan Yahudi olamazsın diyorlar ya. Hani onun gibi şeyler... Neden o zaman din yüzünden ırkçılık yapıyorlar. Zaten tüm dinlerde iyi şeyler isteniyor ama insanlar din için sebepsiz yere kötü şeyler yapıyorlar... kötü şeyler yapıyorlar..."
>
> Araştırmacı: —"Biraz daha açıklayabilir misin?"
>
> Halis/7: —"Pekâlâ buldum şimdi... Her insan annesinin karnından aynı şekilde doğuyor ama insanlar din aracıyla ya da başka araçlarla kendi ırkını ya da kendini diğer kişilerden neden üstün görüyor. Bence zaten tüm dinlerin hepsi aynı kapıya çıkıyor. İslam'ın bunlardan farkı ise en güncel olmasıdır. Mesela aralarında nasıl bir fark vardır: Biri İsrailoğullarına gönderilmiş diğeri Araplara. Mesela birinde terimleri ayet oluyor diğerinde bap oluyor. Farklılaştığı şeyler bunlar yani. Onlar da bence çok büyük farklılıklar değil isim ve dil farklılığıdır sadece. Sonuçta hepsinde Allah'a şükür vardır hani sadece söyleyiş farklılıkları oluyor."
>
> Araştırmacı: —"Kuran-ı Kerim'in son din olduğunu ve herkesin ona inanmasını istemesini nasıl açıklarsın bu durumda?"
>
> Halis/7: —"Yani insan inanmak istiyorsa inanır zorlayamayız ama şey bu sanırım. İncil'in içinde böyle normalinde insanlar okurlarsa böyle hani sonradan Hz. Muhammed'in geleceği falan söyleniyormuş şeklinde bir yerde görmüştüm. Mesela atıyorum Hıristiyanlar İncil'in aslını okusalar bence onların da fikri değişir ama olmak istemeyenler okumayabilir."

Dinin insanları ayrıştırmada ve birleştirmedeki rolünün farkında olan ve dinin tarih boyunca bir güç aygıtı olarak kullanıldığını düşünen 11. sınıf öğrencisi Ecem, dünya siyasi tarihinde de bu konulara karşılık gelen olay ve durumları öğrenmeye ilgi duyduğuna dikkat çekmiştir. Ecem'in ulusal ve uluslararası ölçekte din-siyaset ilişkisi konusundaki farkındalığını gösteren açıklaması şöyledir:

> "*Din çok kitlesel bir şey! Yani kitleleri sürükleyebilen bir düşünce akımı gibi bir şey.* Ya da inanç sistemi. Çok etkili yani insanları sadece Allah diye peşinde

> sürükleyen insanlar var. Yani bir din aracılığıyla insanlar çok kolay etkilenebiliyor. Hani bu konular ilgimi çekiyor. Mesela hani işte Romalılar Hristiyanları öldürüyormuş. Ama ondan sonra Doğu Roma ve Batı Roma ayrıldığında Doğu Roma güçlenmek için Hristiyanlardan yardım almış falan. Mesela böyle şeyler benim ilgimi çekiyor, belki ben özellikle tarihi sevdiğim için de olabilir. Yani dini etkili kullanma ile ilgili konular dikkatimi çekiyor. Yani siyasi alanda oluyor bu galiba di mi (değil mi). Din-siyaset ilişkisi gibi." (Ecem/11)

Ecem'in dinin; insanları ve toplumları etkilemedeki rolünün farkında olduğu ve bunun dünya siyasi tarihine yansımalarını merak ettiği anlaşılmaktadır. 11. sınıf öğrencilerinden Mesut de, Ecem gibi *dinin toplumlar üzerindeki rolünün farkında olduğunu* açıklamasına yansıtmıştır. Görüşme sorularından biri olarak, dünyanın önde gelen din-bilim insanlarından oluşan bir kurul ile görüşme fırsatını bulması halinde kendileri ile ne konuşmak istersin sorusu karşısında Mesut'ün dinin ayrıştırıcı bir unsur olarak kullanılması ve ideolojik bir güç olarak görülmesi sorunsalını gündeme getirdiği görülmektedir. Mesut'ün söz konusu durumu sert ve agresif tutumla eleştirdiği ifadeleri şöyledir:

> "Neden birbirinizden nefret ediyorsunuz kısmı ile başlayabilirdim ben. İnsanların farklı düşüncelere karşı alıp veremedikleri ne var bu kadar bunu sormak isterdim.
>
> Din çoğu zaman maske olarak kullanılıyor. Din üzerinden toplumları yönlendiriyorlar. Çünkü kolay... din yanlış ellere geçtiği zaman çok güçlü bir silah olarak kullanılabiliyor çünkü din çok güçlü bir şey. Çanakkale Savaşı'nda o koca orduların koca devletlerin karşısında bizim milletimizi ayakta tutan dinleri imanları oldu ve Çanakkale bunun doğru kullanılmış haliydi. Çünkü vatanı savunmak söz konusuydu. Yani vatanı kurtarmak için canımızı veririz, dinin doğru kullanılışı bu. Ama onlar bizden değil yok edin anlayışı söz konusu olduğunda bu da dinin yanlış kullanılışı olur.
>
> Açıkçası tek birine soracak olsaydım Yahudi teologuna sormak isterdim. Onların ırkçı yaklaşımının nereden geldiğini, neden böyle davrandıklarını sorardım? Dininiz yoluyla ırkınızı nasıl yüceltebiliyorsunuz, din evrenseldir. İnsanları kucaklaması gerekir. Bir yaratıcıdan geldiğimizden bahsediyoruz. Peki bu yaratıcının birimizi değerinden üstün tuttuğunu nasıl temellendiriyorsunuz? Bunu sormak isterdim." (Mesut/11)

En belirgin özelliğinin liderlik olduğunu —arkadaş ortamında çıkan sorunları çözme, okuldaki arkadaşlarla takım kurma ve bunu yönetme, sınıfta huzuru inşa etme gibi— belirten 7. sınıf öğrencilerinden Toprak'ın ise henüz küçük yaşlarda kendisinden beklenilen potansiyel liderlik özelliklerini sergilediği anlaşılmaktadır. Nitekim Toprak'ın ileri sürdüğü bu özelliğinin izlerine bazı açıklamalarında da rastlanılmaktadır. Toprak'a "Dünyanın farklı ülkelerinden farklı dinlere sahip teologların oluşturduğu bir kurula sormak istediğin bir şey olur muydu?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Ancak bu varsayımsal konuşmanın henüz başında Toprak'ın teologlara *dinlerin ortak mesajını hatırlatarak kendilerine bir taraftan mensubu olduğu dine bağlı kalmalarına diğer taraftan dünya barışının tesisine katkıda bulunmalarına imkan tanıyacak bir perspektif kazandırma* çabasına girdiği görülmüştür. Toprak'ın Teologlara misyonlarını hatırlatmasıyla ve onları dünya barışının tesisi üzerinde düşünmeye, işbirliği yapmaya davet etmesiyle lider ruhunu yansıttığı konuşma akışı şöyledir:

> Toprak/7: —"İlk önce hepinizin Allah için burada olduğunuzu söylerim ve ortak çalışabileceklerini söylerim bu kadar yani."
>
> Araştırmacı: —"Nasıl ortak çalışabilir?"
>
> Toprak/7: —"Yani Tevrat değiştirilerek verilmiş, İncil değiştirilerek verilmiş. Kur'an şuan Hz. Muhammed'den kalan normal bir kitap. Hani bunların hepsini tartışarak çözemezsiniz, derim. *Bunların hepsinin tek ortak bir noktası var. Allah'a ortak koşmayın yani ibadetinizi Allah'a yapın*. Bunu onlara söylerim ve dolayısıyla ortak çalışabileceğinizi, bununla ilgili tartışmanıza gerek olmadığını söylerim."
>
> Araştırmacı: —"Hangi konuda ortak çalışabilirler?"
>
> Toprak/7: —"Tartışmadıkları sürece her konuda... birebir empati kurarlarsa, hoşgörülü olurlarsa her konuda ortak çalışabilirler. Mesela Yahudi der ki Allah şöyledir, Hıristiyan der ki Allah şöyledir. Mesela o sırada Yahudi empati kurarak Hıristiyanlara tamam öyledir falan deyip ama kendi dininden de kopmadan her türlü alanlardaki sorunları çözebilirler."

Çalışma grubundaki öğrenciler, dinin evrensel bir değer olarak kendilerine katkısını çeşitli boyutlarıyla tartışmışlardır. Bu boyutlarından biri de *diğer dinlerin öğreniminin kendi dinlerini konumlandırmadaki rolüdür*. Konuyu örneklendirmek üzere 8. sınıf öğrencisi Utku'nun -hipotetik bir zeminde- dünyanın farklı yerlerinden farklı dinlere sahip teolog kurulu ile gerçekleştirdiği konuşması bu duruma örnek olarak verilebilir:

> Utku/8: —"Ben hepsine sırasıyla sormak isterdim açıkçası. Öncelikle sanırım "Tanrı nedir?" diye sormak isterdim. Senin için tanrı nedir? Sonuçta ateisti de var onların içinde Müslüman'ı da var, hepsi var. Bir tanesi diyecek ki tanrı benim için hiçbir şeydir. Bir tanesi diyecek ki tanrı benim için her şeydir. Tanrının farklı bir sürü anlamı var insanlarca. Mesela sözlükte bir şey araştırdığınız zaman tek bir anlamı ya da birkaç tane anlamı vardır. Ama tanrının bizim inanç olarak düşünce olarak insanlar tarafından çok fazla anlamı var. Hani o yüzden tanrının ne olduğunu gerçekten sormak isterdim açıkçası."
>
> Araştırmacı: —"Neden bu soruyla başlamak isterdin?"
>
> Utku/8: —"Oluşumumuzu hani neden buradayız, bu tür şeyleri gerçekten merak eden bir insanım ve Müslüman olarak doğduğum için de şanslı hissediyorum kendimi. Ama gerçekten de diğer dinlerde bunun nasıl olduğunu ve insanların nasıl düşündüğünü merak ediyorum. Mesela ben ateist bir ailenin çocuğu olsaydım belki yine merak edecektim. O zaman da belki de ateist olduğum için çok mutluyum, diyecektim. Çünkü o durumda insanların bir tanrıya inanması çok saçma falan diye düşünebilirdim. Belki de şu anda yanlış düşünüyorum bilemem. Çünkü bunun gerçekten bir kesinliği yok. Hani bu yüzden insanların hepsinin görüşlerini almak bence çok önemli bu konuda."

Henüz 8. sınıf öğrenci olan Utku'nun diğer dinleri tanımanın kendi dinini konumlandırmada sağlayacağı katkıya dikkat çeken açıklamasının din öğretiminde kuramsal karşılığının olduğu belirtilmelidir. Bu bağlamda din öğretimi süreçlerinde farklı din, inanç ve kültürleri tanımanın bireye kendi inaçları, değerleri ve ilkeleri üzerinde yeniden düşünme fırsatı vererek bireyin sahip olduğu bu inanç, değer ve ilkelerin doğasını anlama ve bunları içselleştirmesine kapı aralayacağı vurgulanabilir (Selçuk, 2008; Selçuk & Valk, 2012).

Çalışma grubundaki öğrencilerde genel olarak bir tutku düzeyinde farklı din, inanç ve kültürleri tanıma isteğiyle karşılaşıldığı ve bu yöndeki eğilimlerinin üstün zekâlılar özelindeki literatürde güçlü bir şekilde karşılık bulduğu belirtilmelidir. Öğrenciler bu ihtiyaçlarının karşılanmasında din öğretimini etkin gördükleri ancak mevcut din öğretimi uygulamalarında bu konulara yeterince yer verilmediğini düşündükleri ve dolayısıyla kendisinden beklenilen bu misyonu gerçekleştirmede yetersiz gördükleri anlaşılmıştır.[7] Nitekim öğrencilerin din öğretiminden bu yöndeki beklentilerini karşılamanın imkan ve öneminin din eğitiminin kuramsal temellerinin tartışıldığı araştırmalarda (Selçuk, 2020) güçlü bir şekilde ortaya koyulduğu da belirtilmelidir.

3.2.3. Toplumsallık Vurgusu

"*Okul programında yer alan derslerin ortak hedefi, öğrenciyi yetiştirmek, topluma hazırlamak, ona toplumun değer yargılarını öğretmek, kısaca öğrenciyi 'insan olma' yolunda eğitmektir."* (Selçuk, 1998: 73). Okul programının bu genel hedefini, din öğretimi programı özelinde belirginleştirmek adına Doğan ve Tosun'un (2002) toplumsal bir varlık olarak insanın din öğretimi ihtiyacını temellendirdiği açıklamasına başvurulabilir. Din öğretiminin bu kapsamdaki amacı şöyledir:

> "Davranışlarımızla sorumlu olduğumuz veya davranışlarını tanımak durumda olduğumuz toplumsal çevreye, İslam ahlakı yoluyla yaklaşabilmemize yardımcı olmasıdır. Çünkü insan hangi görev ve sosyal faaliyette bulunursa bulunsun, üyesi olduğu toplumun davranışlarına yön veren değerleri tanımak ve hesaba katmak

[7] Söz konusu bulguyu destekleyecek örnek alıntı ifadeleri için ayrıca tezin "Çoğulcu Yaklaşım" başlığına bakınız.

> durumundadır. Bu bakımdan insan sadece kendisinin benimsediği dini inancı değil, çevresinde yaşayanların dinlerini ve inançlarını tanımak ve hesaba katmak durumundadır. Türk vatandaşı olarak herkes, Türkiye'de yaşanan dini inanç ve kültür hakkında bilgi sahibi olmak durumundadır." (Doğan & Tosun, 2002: 8)

Çalışma grubunun din öğretimine niçin ihtiyaç duyduklarına ilişkin yaptıkları açıklamalarında toplumsal uyum odaklı bir yaklaşım sergiledikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda toplumun benimsediği dini değerleri tanımanın ve toplumun değerlerine saygı göstermenin toplumsal huzura, birlikteliğe ve ortak iyiye ulaşmadaki rolünün farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin toplumun dini değerlerine duyarlı oldukları, din öğretiminin bunu aktarmada kendilerine katkı sağladığını ve dersin bu amaca hizmet etme noktasında beklentilerini karşıladığı anlaşılmıştır. Örneğin 10. sınıf öğrencisi Doğukan'a "Din kültürü ve ahlak bilgisinin sana bir katkısının olduğunu düşünüyor musun?" şeklinde bir soru yöneltildiğinde; Doğukan'ın din öğretimini toplumsallığın gereği olarak gördüğünü yansıtan bir değerlendirmesiyle karşılaşılmıştır. Doğukan'ın konunun özünü yakaladığını gösteren tespiti şöyledir:

> "Ülke nüfusunun büyük bir kısmı Müslüman olduğu için belli bir yaşa kadar alınması gereken bir ders. Biz Müslüman olmasak bile bence bilgi edinmeliyiz. Çünkü biz de *Türkiye'de yani Müslüman bir ülkede yaşıyoruz yani kültürel anlamda alınması gereken bir ders*. Bu ders benim de *kültürel anlamda dini tanımama* yardımcı oldu." (Doğukan/10)

Mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin *mensubu olduğu toplumun dinini öğrenmede ve dolayısıyla toplumu anlamada yardımcı* olduğunu düşünen bir diğer öğrenci de 10. sınıf öğrencilerinden Buğra'dır. Örnekleri çoğaltmak adına Buğra'nın ilgili ifadelerine yer verilebilir:

> "Yani çoğunlukla Müslüman bir ülkeyiz dini bilmek bence güzel bir şey ayrıca *toplumu anlama* konusunda da bize çok yardımcı olabiliyor." (Buğra/10)

Tosun'un (2011) vurguladığı gibi, "Din toplumsal bir gerçeklik, insan da toplumsal bir varlık olduğuna göre din öğretiminden beklenilen, bireyin toplumda

yaşanan dini doğru algılaması, doğru yorumlaması ve en önemlisi de uygun tepki verebilmesi yönünde ona bir katkı sağlamasıdır." (s. 160). Nitekim din öğretiminin kendisinden beklenilen bu işlevin farkındalığını henüz 7. sınıf düzeyinde olmasına rağmen gösteren Toprak'ın açıklamasına yer verilebilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini *toplumsal iyiye ulaşmada* önemli gören Toprak'ın ilgili ifadeleri şunlardır:

> "Din Kültürü dersleri *hayatta nasıl davranmamız gerektiğini gösteriyor* ve bu da önemli bir şey toplum için. İnsanlar eğer hoşgörülü olursa toplum da daha iyi gelişir ve sokaklarda hırsızlık falan azalır. Mesela yardımlaşma ve kurban konularının anlatımı, insanda bir paylaşım duygusunu oluşturuyor ve insanlar böylece fakirlere yoksullarayardım etmek istiyor." (Toprak/7)

Din derslerinin, *kendisini çevreleyen kültürü anlamadaki ve topluma ilişkin olumlu bir perspektif kazandırmadaki rolüne* dikkat çeken örnekleri çoğaltmak mümkündür. Bu konudaki katkıyı kendi deneyimlerinden hareketle keşfettiği anlaşılan 11. sınıf öğrencisi Sudenaz'ın kısa ve öz açıklaması şöyledir:

> "Hani mesela *toplumu anlamak* konusunda da bir sürü şey katıyor. Veya bakış açımızı da geliştiriyor. Hani cidden ha bu böyleymiş bunun doğrusunu da öğrenmiş oldum diyebiliyoruz." (Sudenaz/11)

Konuyu değerlendirirken sergilediği ciddi tavırla dikkat çeken 11. sınıf öğrencisi Mesut, öncelikle genel olarak eğitim sistemini bireye toplumsal değerleri kazandırmada zayıf kalması yönüyle eleştirmiş sonra da sonra da din eğitiminin de kendisinden beklenilen bu misyonu gerçekleştirmekte yetersiz kaldığına işaret etmiştir. Mesut'ün, genel olarak eğitim sisteminin ve özellikle de din öğretiminin , toplumsal huzuru sağlamadaki işlevini gerçekleştirmek üzere insan merkezli bir yaklaşım benimsemesinin ve bunu öğrenciye benimsetmesinin elzem olduğuna işaret ettiği ilgili açıklaması şöyledir:

> Mesut/11: —"İnsanlara bence ilk önce *insan olmayı* öğretmemiz gerekiyor. Bunun için de bizim eğitim sistemimiz hemen Matematikten Fenden Türkçeden

başlamaktan ya da din eğitiminde de ancak tarih ezberletmekten öte olmalı." (Mesut/11)

Araştırmacı: —"Sence insan olmayı nasıl öğretebiliriz?"

Mesut/11: —"Tek kişinin biz olmadığını hatırlayarak yani *toplum içinde yaşadığımızı* hatırlatarak...diğer herkes ile eşit statüde olduğumuzu hatırlayarak. Eşit demek yanlış oldu. Yani eşit derken oradaki temel fikre inersek karşımızdakinin bir insan olduğu ve onun da bir özgürlük sınırının olduğunu, bunu aşamayacağımızı, karşımızdaki kişinin bizim olduğu kadar yaşama hakkının olduğunu hatırlatmalıyız."

Çalışma grubundaki öğrencilerinin ilgili açıklamalarından hareketle; öğrencilerin genel olarak din öğretiminin bireye, üyesi olduğu toplumun dini düşünce, davranış ve etkinliklerini *anlama, ona karşı tolerans geliştirme* konusunda bir misyonunun olduğuna dikkat çektikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin din öğretiminin *toplumsal huzuru ve iyiyi yakalamadaki işlevselliğinin farkında oldukları ve kendilerine bu yönde katkı sağlaması* açısından da dersi önemsediklerine ulaşılmıştır. Nitekim Türkiye'deki üstün zekâlı öğrencilerin, yaşam amaçlarını fenomenolojik bir tasarımla inceleyen bir başka araştırmada da bu öğrencilerin toplumsal iyiyi ve faydayı önemsedikleri; hayatlarındaki uzun vadeli amaçlarının, toplumsal iyiye ulaşma ve topluma fayda sağlamaya yönelik olduğuna ulaşılmıştır (Demirbaş Çelik & Mertol, 2018: 2210).

3.2.4. Kültür Vurgusu

Sosyal ve kültürel bir varlık olarak insanın geçirdiği değişim ve dönüşümün, günümüz şartlarındaki karşılığına ve bunun beraberinde getirdiği gereksinimlere dikkat çekmek açısından Görgen (2017) şunları belirtmiştir:

"İnsan, içinde yaşadığı toplumun değerlerini, davranışlarını kazanarak kültürlenmekte ve böylelikle değişimini sürdürmektedir. Ancak iletişim ve ulaşım teknolojisindeki gelişimler, uluslararası ekonomik ilişkiler ve eğitim alanındaki girişimler insanı artık bir dünya insanı olma ile yüz yüze bırakmıştır. Bu durum insanın karşılaştığı değerleri arttırmış ve çeşitlendirmiştir. Dolayısıyla da içinde

yaşanılan toplumun kültürel değerlerini bireylerine kazandırmak üzere kasıtlı kültürleme süreçlerine olan ihtiyaç artmıştır." (s. 3)

Görgen'in açıklamasından da anlaşıldığı gibi küreselleşmiş bir dünyanın insanına yönelik eğitim politikası belirlenirken toplumun sahip olduğu dil, din, tarih, örf ve adetleri gibi çeşitli unsurlar bilhassa göz önünde bulundurulmak durumundadır. Çünkü dünyanın hemen her yerinde eğitim sistemleri düzenlenirken okulun toplumsallaştırma rolü merkeze alınmaktadır. Dolayısıyla bir toplumun kültürünü oluşturan bu unsurlar, eğitim sistemlerini şekillendirmektedir. Ancak burada değinilmesi gereken husus, bu çeşitli unsurların birbirleriyle etkileşim halinde olduğu ve eğitim sistemlerinde birbirinden soyut bir şekilde değerlendirilmelerinin söz konusu olmadığıdır (Lauwerys vd., 1971).

Kültürel mirasın bir bütün olarak aktarımını ve kazandırılmasını sağlamak üzere, bilgi verilmesi gereken bir olgu da din gerçekliğidir (Selçuk, 1997). Çünkü din, milletlerin ve toplumların kimliğinde belirleyici önemli bir etkendir. Nitekim toplumun benimsediği dinin; dili, tarihi, örf ve adetleri, sanatı, ahlakı vb. üzerinde de etkisi kaçınılmazdır. Dolayısıyla din olgusu tek başına kültürel bir unsur olduğu gibi diğer kültürel unsurlar üzerinde de etkileyici bir öğedir. Bu bakımdan kültürün taşıyıcılığında din olgusunun öğretimi esastır (Bolay, 2009: 44).

Sosyal bir varlık olarak çocuğun dini kültürle karşılaşması okul ile başlamamaktadır. Çocuk, kendisini çevreleyen kültürle etkileşimdedir ve o çevreden edindiği informal birikimleri ile okula gelmektedir. Çocuk, okul programlarında karşılaştığı yeni öğrenmelere özellikle dini konulardakilerekendisinde mevcut birikimlerle, çevresinden edindiği ön kabullerle yönelmektedir. Esasında çocuğun okul programlarında karşılaştığı dini öğrenmeler, kendisinde var olan dini bilgi ve tecrübelerini gözden geçirmesinin imkanını ona sunmaktadır. Zira planlı ve programlı

yapılacak bir din öğretiminden hedeflenen, çocuktaki mevcut bilginin doğrusunu yanlışından ayırt etmek üzere ilerlemesini sağlamaktır (Bilgin & Selçuk, 1991: 129). Ayrıca çocuklar birbirinden farklı düzeydeki kültürel birikimleriyle okula gelmektedir. Nitekim çocuğun dinsel alan bilgi birikimi ve tecrübelerinin zenginliği üzerinde ailesinin dinsel faaliyetlerinin belirleyici olduğu da bilinen bir gerçekliktir. Öğrencilerin ailelerinden kazandığı dini bilgi ve kültür birikiminin doğru yönlerinin pekiştirilmesi, yanlış yönlerinin düzeltilmesi ve eksik kalan yönlerinin giderilmesi okulun görevidir ve sorumluluğu altındandır (Selçuk, 1991: 148-150).

Alanyazında dini kültürün aktarımında okulun işlevselliğine yapılan vurguya çalışma grubumuzdaki öğrencilerin açıklamalarında da rastlanılmıştır. Öğrencilerin ilgili açıklamalarını örneklendirmek üzere 10. sınıf öğrencisi Samet'in durumu net bir şekilde ortaya koyduğu ifadelerine yer verilebilir. Ancak Samet ile yapılan görüşmenin genelinden hareketle aşağıdaki kesitin yeni öğrenmelerden ziyade İslam geleneğinin güvenilir kaynaklardan alınması ve doğru anlaşılması kapsamında düşünülebileceği belirtilmelidir. Nitekim öğrencilerin çoğunluğunun, *İslam dini özelinde yeni öğrenmeler edinmekten ziyade mevcut öğrenmelerini gözden geçirme ve derinleştirme kaygısı* içerisinde olduğu görülmüştür. Samet'in bu kapsamdaki ifadeleri şöyledir:a

> "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yani İslam hakkında bilgiler veriyor. İslam hakkında öğrendiğim şeylerin çoğunu okulda öğrendim." (Samet/10)

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin değerlendirmesinde bu dersin öğrenmeleri üzerindeki olumlu katkısından bahseden öğrencilerden biri de 9. sınıf öğrencisi Alper'dir. Katılımcının ilgili ifadesi şöyledir:

> "Örneğin Hz Muhammed'in hayatını ve Peygamberleri falan oradan öğrendim. Özellikle 8. sınıfta Peygamber ünitesi var, oradan öğrendim. Sureler [sessizlik…] surelerin anlamları bize ışık gösterdikleri için faydalı oldu." (Alper/9)

Samet'den farklı olarak Alper'de dikkat çeken durum, dersin katkısından bahsederken özellikle bazı konulardaki öğrenmeleriyle konuyu örneklendirmesidir. Alper'in özellikle *8. sınıfta peygamber ünitesindeki* öğrenmelerine işaret etmesi bu bağlamda dikkat çekmiştir. Çünkü peygamber ünitesi (Hz. Muhammed) her sınıf düzeyinde olmasına rağmen Alper özellikle bu konuda 8. sınıftaki öğrenmelerini vurgulamıştır. 8. sınıftaki bu ünitenin öğretim programındaki karşılığına bakıldığında, bu ünitede daha çok Hz. Muhammed'in ahlaki özelliklerine yer verildiği görülmektedir. Alper'in dersin kendisine Hz. Muhammed'in örnekliği ve Kur'an ayetlerinin anlaşılmasında sağladığı katkının anlam ve önemini gösteren açıklamalarına görüşmenin bir başka kesintisinde de rastlanılmıştır. Alper'in farklı sorulara aynı bağlamda karşılık vermesi din öğretimindeki beklentilerinin ve değerlendirmelerinin tutarlığını göstermesi açısından önemlidir. Alper, ilgili kapsamda şunu belirtmiştir:

> "Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olsaydım Peygamberimizi çok iyi anlatırdım ve daha çok Kuran'dan bir şeyler öğretirdim..." (Alper/9)

Öğrencilerin din öğretiminin kültürlerine olan katkısını örnekleyen bir diğer ifadeye yer vermek üzere 11. sınıf Burak'ın açıklamasına başvurulabilir:

> "Yani dersin genel kültür açısından bize katkısının olduğunu düşünüyorum. Mesela Hz. Muhammed'in yaşamı ile ilgili genel kültür kazandırıyor." (Burak 11).

Öğrencilerin din öğretiminin, dini kültürün aktarılmasındaki rolüne dikkat çektikleri değerlendirmelerinde öne çıkan durum Hz. Muhammed'in örnek yaşantısı konusunda kendilerine sağladığı katkıdır. Bu bağlamda 7. sınıf öğrencisi Defne'nin din öğretiminin Hz. Muhammed'in dini davranışlarını kendisine kazandırmadaki rolüne işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> "Düşünüyorum şu şekilde, özellikle şu iki senedir din kültürü derslerimizde gördüğümüz böyle Peygamber Efendimizin hayatı olsun, ne bileyim ahlaki değerlerimiz olsun bunlara günlük hayatımda da dikkat etmeye çalışıyorum. Mesela şey, bu sene işte öğretmenimiz anlatmıştı işte Peygamber Efendimiz üç Felak üç Nass üç de Fatiha okur yatarmış, dua edermiş diye ben de böyle artık her gün o duayı okuyup yatıyorum. Yapmadığım gün sanki omzumdaki yük kalkmıyor. Mesela bazen kitap okurken uyuyup kalıyorum. Uyuyup kalırım belki diye duamı edip o şekilde okumaya başlıyorum." (Defne/7)

11. sınıf öğrencisi Fatma ise din öğretiminin kültür odaklı katkısının özellikle erken yaşlarda olduğuna dikkat çekmiştir. Fatma, bu ihtiyacı temellendirmek üzere çocuğun dinsel kültürü tanımasında aile faktörünün her birey için gerekli hazırbulunuşluğu sağlayamayacağını belirtmiştir. Fatma'nın aynı zamanda din öğretimi ihtiyacının kuramsal temellerine (bk. Selçuk, 1991) işaret ettiği üst düzey değerlendirmesi şöyledir:

> "Yani şu şekilde başlarda İslamiyet'i tanıtmak açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle küçük yaşlarda. *Çünkü herkes aynı aile bilgisi ile gelmiyor*. Ailesi tarafından dini bilgileri verilenler var, verilmeyenler var." (Fatma/11)

Öğrencilerin dersin kendilerine dinsel kültürü kazandırmadaki rolünün farkındalığına sahip olduklarını göstermek üzere bazı açıklamalarına yer verilmişse de bu bağlamdaki örneklerin çoğaltılabilir olduğu belirtilmelidir. Söz konusu durum ise çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel kültürü önemsediklerini ve din referanslı değerlerin öğretimini yararlı gördüklerini açığa çıkarmıştır. Ancak üstün zekâlı öğrencilerle ilgili bu doğrultudaki tartışmalı bir konuyu çalışma grubu özelinde değerlendirmek yararlı olacaktır. Üstün zekâlı öğrenciler ile ilgili alan yazında bu çocukların genel olarak geleneksel değerlere ve ritüellere (dini adetler, törenler, giyim-kuşam, yeme-içme alışkanlıkları, özel gün ve anların kutlanması vb.) ilişkin sorgulayıcı, olumsuz ve reddedici bir tavır içerisinde olabildiklerini ileri süren araştırmalara rastlanılabilmektedir (Webb vd., 2016: 230-246). Buna karşın üstün zekâlı öğrenciler özelinde yapılan bazı

araştırmalarda da katılımcıların çoğunluğunun dini inançlarında aktif oldukları ve belirli bir dini mezhebe güçlü bir bağlılık gösterdikleri gözlemlenmiştir (Perrone et al., 2006: 262).

Söz konusu araştırmalarda farklı yönde sonuçların ortaya çıkmasının nedenleri üzerinde düşünüldüğünde bazı etkenlere dikkat çekilebilir. Bunlardan birincisi, bu çocukların geleneğe ilişkin tutumlarında geleneğin din referanslı olup olmamasının ayrımının söz konusu olabileceğidir. Diğeri ise çocuğun bulunduğu toplumun kültürel kodlarına göre durumun değişebilirliğidir. Nitekim İslam dininin yoğunluklu olduğu ve bunun öğretimlerine de yansıdığı bir toplumun üyesi olan çalışma grubumuzdaki öğrencilerin *din referanslı geleneğe duyarlı ve saygılı oldukları ortaya çıkmıştır*. Öğrencilerin dinsel geleneğin salt alıcısı olmadıkları, anlamını keşfetmek üzere sorgulayabildikleri de açıklamalarına yansımıştır. Ancak sorgulama eğilimlerinin, dinsel geleneğin bilinçli bir taşıyıcısı ve geliştiricisi olma sorumluluklarından kaynaklı olduğu keşfedilmiştir.

Öğrencilerin din referanslı geleneğe olan yaklaşımlarını incelemek üzere ezan konusu üzerinde düşünmeleri ve tartışmaları sağlanmıştır. Çünkü ezan, genel manada Müslümanlara hem dini inançlarını hatırlatan bir ritüel, hem de İslam dininin temeli olarak değerlendirilen namaz ibadetinin bir parçasıdır. Ayrıca ezan, Müslümanlar için dini bir sembol olmadan da öte devletin benimsediği inancı ilan eden bir şiardır. Esasınd Müslüman bir toplumda ezanın seslendirilmesi; toplumun sahip olduğu dini, millî ve kültürel değerlerinin özünü yansıtmaktadır (Şentürk, 2004: 41; Karadoğu, 2008; 116).

Çalışma grubundaki öğrencilerin Müslüman bir toplumun üyeleri olmaları açısından dinsel kültüre ilişkin duygu ve kültürlerini keşfetmede ezan kavramına ilişkin

tecrübelerinden yararlanılması tercih edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ezan konusu özelinde dini kültürel mirasa olumlu ve saygılı bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmüştür. Çoğunluğu temsil etmek üzere 11. sınıf öğrencisi Mesut'ün dini kültürel mirasa saygısını ile bunun gönüllü ve bilinçli bir taşıyıcısı olduğunu gösteren ifadelerine yer verilebilir. Mesut'ün ezanı dini bir sembolden öte, dinin özüne bir çağrı olarak değerlendirdiği ve ona manevi bir anlam yüklediği açıklaması şöyledir:

> Mesut/11: —"Ezan özellikle Babadağ'da — Denizli'nin bir ilçesi— çok duyuluyor biraz daha yüksek bir evde yaşadığım için. Nasıl diyeyim çok ilginç bir ahengi var. O okunduğunda ortam çok farklı bir ortama dönüşüyor. Köpekler bir anda ulumaya başlıyor, bir anda her şey duruyor." (Mesut/11)
>
> Araştırmacı: —"Davranışlarında bir değişiklik oluyor mu?"
>
> Mesut/11: —"Tabii ki oluyor müzik varsa hemen müziği kısıyorum ya da hemen toparlanıyorum."
>
> Araştırmacı: —"Bunları neden yapıyorsun?" (Araştırmacı)
>
> Mesut/11: —"*Bu kültürel olarak gelmiş bize*. Ezanın oluş sebebi nedir? Bir çağrıdır. Çağrı, şimdi işimi bırakacağım ve namaz kılacağım anlamına geliyor. Toparlanmanın ilk aşaması yatıyorsa kalkılır toparlanılır ve namaz hazırlığı yapılır gibi. Yani işin çıkış noktasına inmeye çalışıyorum. *Dediğim gibi kültürel bir şey, bunu kimse düşünerek yapmıyor yani. Bu benim için de geçerli o şekilde gördüğüm için yapıyorum*. *Ben bunun ilk çıkış noktasına inmeye çalışıyorum sadece*. İlk nerden çıkmış olabilir diye. Çünkü 3-4 kuşak öncesinde belki bu böyle değildi. Muhtemelen anne babamızdan gördüğümüz için yapıyoruzdur bilmiyoruzdur. *Ama bu alışkanlıkların bir çıkış noktası vardır ama biz bunun sebebini bilmeyiz*. Sonradan öyle gelmiş gitmiştir."

Dinsel bir kültürün simgesi olarak ezan ritüeline ilişkin değerlendirmeleriyle dikkat çeken bir diğer katılımcı 10. sınıf öğrencisi Hüseyin'dir. Nitekim Hüseyin de ezan okununca *kendisini çevreleyen kültürden ona saygı göstermesini öğrendiği ve bu geleneğin devam ettirmekten kendisini sorumlu gördüğü* yönünde bir açıklamada bulunmuştur. Dahası Hüseyin ezanın kendisinde uyandırdığı manevi duyguları ilginç bir şekilde tasvir etmesiyle de Mesut'ü hatırlatmıştır. Her iki katılımcı da ezan okununca çevresindeki sadece insanlarda değil diğer canlılar da bir değişim gözlemlediğini

belirtmiştir. Hüseyin'in ezanın kendisi için kültürel anlamına ve manevi önemine dikkat çektiği açıklaması şöyledir:

> Hüseyin/10: —"*Yetiştiğim kültür bana ezan okunduğunda saygılı olmayı öğretti*. Ben de bana öğretilen şeylere sahip çıkıp saygılı davranmaya çalışıyorum."
>
> Araştırmacı: —"Davranışlarında bir değişiklikte bulunuyor musun?"
>
> Hüseyin/10: —"Çevremi incelediğimde herkeste bir değişim oluyor. Genelde köyümüzde insanlar birazcık daha dinlerine bağlı oluyorlar sanırım. Çünkü insanların dikkatlerini dağıtan daha az şey var. Şehirlerde insanlar sürekli bir yerlere koşuşturuyorlar. Ama köylerde yapacak çok bir şey yok. Ezan okunduğunda yataktaysa kalkılır, müziğin sesi kısılır. Bütün insanlar saygıya geçer, inananlar tabi. Evcil hayvanları seven biriyim. Üç tane köpeğim var. Köpeklerden iki tanesi ezan okunurken ulur. Belki sadece gürültüden hoşlandıkları içindir ama neden uluma oluyor farklı sesler de çıkartabilirlerdi. Eğer gürültüden kaynaklanıyorsa. Hep aynı şekilde uluyorlar. Bütün köpeklerde değil ama bazı köpeklerde bu böyle. Belki de bizim anlamadığımız bazı şeyleri anlıyorlar ya da bizim anladığımızı anlıyorlar. Belki onlar da bazı şeylere inanıyorlar. Belki de ezan sadece insanlar için değildir diğer bütün canlılar için de faydalıdır. Diğer canlılar da belki ibadet ediyordur. Sadece biz anlamıyoruzdur."
>
> Araştırmacı: —"Sen ne hissediyorsun?"
>
> Hüseyin/10: —"Doğrusu çok aşırı bir hissiyat değişimi olmuyor. Bu muhtemelen dindeki bazı gerçeklikleri —eğer bu din doğruysa tabi— yerine getirmeyişimle ilgili olabilir.

Çevresinden aldığı dinsel kültüre saygı gösterdiğine ve ezan özelinde bu kültüre manevi bir değer atfettiğine ilişkin görüşlerin yaşça daha küçük öğrencilerde de rastlanabilir bir durum olduğu belirtilmelidir. Henüz 6. sınıf Hakan'ın öğretimin daha alt basamaklarında yer almasına rağmen öğretimin daha ileri basamaklarında olan Mesut'ün ve Mehmet Emin'in söylemlerini hatırlatıcı açıklaması şöyledir:

> Hakan/6: —"Mesela eve yakın cami var uzaklığı 100 metre bile yok. Orada ezan okunurken çok hoşuma gidiyor neden bilmiyorum ama kulağıma çok güzel geliyor. Ondan sonra mesela şey oluyor gece... Benim evde bir kedim var ve nedense ben uyuyunca kedim gelip kulağıma miyavlıyormuş. Ama babam bile sesi ile uyanıyormuş ama ben yine de o sesle uyanmıyormuşum hatta ben hiç farkında bile olmuyorum kendimin kulağımda miyavladığından. Ama ezan okunurken direkt uyanıyorum neden bilmiyorum. Uyanıyorum ama hiç böyle şey

de olmuyor, hani o ilk kalktığınızda uyuyacakmış gibi olursunuz ya ezanla uyanınca bende öyle de olmuyor."

Araştırmacı: —"Sen bu durumu nasıl yorumluyorsun? Yani sence neden bunları yaşıyorsun?"

Hakan/6: —"Nasıl desem... Allah bana sesleniyor gibi geliyor."

Araştırmacı: —"Peki davranışlarında bir değişiklik oluyor mu?"

Hakan/6: —"Evet mesela televizyon izliyorsam oyun oynuyorsam falan sesini kısarım."

Araştırmacı: —"Neden böyle yapıyorsun?"

Hakan/6: —"Neden çünkü ezanın sesi daha çok duyulsun diye. Bir de gece uyanırsam işte yatmak yerine ezan bitene kadar oturarak duruyorum. Çünkü ailem ezan okununca uzanmamam gerektiğini öğretti, saygısızlık olur dedi. Bir de televizyon sesini kısıyorum onu ben kendim yapıyorum ama."

Öğrencilerin genel anlamda *dinsel kültüre saygılı olduğu ve dinsel kültürü benimseyici bir tavır sergilediği* anlaşılmıştır. Dinsel kültürün bir unsuru olarak ezan kavramı özelinde kendilerinde uyanan duyguları, düşünceleri ve bunun davranışlarına yansımasını göstermek açısından çoğunluğu örneklendirici alıntı ifadelerine yer verilmiştir. Ancak çalışma grubundaki öğrencilerden sadece ikisinin ezan konusu özelinde duruma kayıtsız kaldığı birinin ise reddedici bir tutum sergilediği de belirtilmelidir. Ancak bu öğrencilerle yapılan görüşme süreci ve bu bağlamdaki açıklamaları bir bütün değerlendirildiğinde bu iki öğrencinin de kültürel olarak dersin alınmasına ilişkin olumsuz bir yaklaşıma sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ezan temelli geleneksel uygulamaların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığını yani duruma nötr kaldığını belirten öğrencilerden Aysima'nın açıklamaları şöyledir:

Aysima/11: —"Ezan sesini çok sık duyarım çünkü cami evimize çok yakın."

Araştırmacı: —"Peki, ezan okunduğunda ne yapıyorsun ve ne hissediyorsun?"-

> Aysima/11: —"…ben sabah ezanı vaktinde uyanıyorum. Sabah ezanını hep dinlerim çünkü doğru zamanda uyandığımın benim için bir işareti. Sanırım 7.20 gibi okunuyor. Sanırım. 7.20 gibi artık bana şey diyor: Aysima kahvaltı et. Yani ezan zamanla özdeşleşmiş benim için. Ezan benim Ramazan dışında yani iftar saati dışında böyle kulak kabarttığım bir şey değil. Çünkü günde 5 defa okunduğu için artık nasıl desem bir rutin gibi oldu. Mesela ben tatile gitmiştim Almanya'ya. 10- 12 gün galiba tam hatırlamıyorum oradayken ezan duyamadığımda biraz bir yokluğunu hissettim. Çünkü uyanıyorum bir şey duymamış oluyorum. Bir de akşam ezanı tam hava kararmasını belirtiyor ya böyle hava kararıyor ama diyorum ezan okunmadı diye böyle o çok fark ediyor benim için. …okunduğunda davranışlarımda da değişiklik olmaz."

Nitekim Aysima'nın ezan konusu özelinde kültürel uygulamalara kayıtsız olduğu şeklinde bir genel değerlendirmeye gidilse bile *bu kültürün öğretimini bir ihtiyaç olarak gördüğü* de belirtilmelidir. 11. sınıf öğrencisi Aysima'nın din öğretiminin kendisine sağladığı katkıya dikkat çektiği açıklaması şöyledir.

> "Yani sonuçta *ülkemizin dini İslam olduğu için genel olarak nasıl desem bana genel kültür açısından katkısının çok olduğunu* söylemem gerekiyor. Çünkü bazı şeylerin sebebini düşündüğümüzde hani diyorum bunu din dersinde görmüştük. Hani bilmek biraz daha rahatlatıyor. En azından diyorum yani biz bunu derste görmüştük diye. Tarih, coğrafya gibi güncel hayatta yardımcı oluyor. Mesela oruç nasıl tutulur, ailemiz bize öğretiyor ama derste gördüğün onlarınkinden daha farklı oluyor." (Aysima/11)

Çalışma grubundaki öğrencilerin bu kapsamdaki açıklamaları genel olarak değerlendirildiğinde din referanslı kültüre duyarlı ve saygılı oldukları bilhassa belirtilmelidir. Bu durum, öğrencilerin din öğretimini, içerisinde bulundukları dini kültürün aktarımında işlevsel görmelerini de beraberinde getirdiğine ulaşılmıştır. Nitekim öğrencilerin dinsel geleneğin salt alıcısı olmadıkları, anlamını keşfetmek üzere onu sorgulama ihtiyacında oldukları ve dolayısıyla din öğretimini kendilerine mevcut birikimlerini gözden geçirme olanağını vermesi açısından yararlı buldukları anlaşılmıştır. Tosun ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da üstün zekâlı öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Nicel bir yaklaşımla gerçekleştiren bu araştırmaya göre üstün zekâlı

öğrencilerin genel anlamda din kültürü ve ahlak bilgisi dersini sevdikleri, dersi almaktan memnun oldukları, dersi sıkıcı bulmadıkları, dersi ve ders sürecindeki etkinlikleri önemsedikleri, derste öğretilenleri kendileri için birer ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (s. 70)

3.2.5. Ahlak Vurgusu

Üstün zekâlı öğrencilerde ahlak veya karakter eğitimi konusundaki ilgili alan yazın tarandığında bu konuya ilişkin araştırmaların ulusal ve uluslararası ölçekte zayıf kaldığına dikkat çeken araştırmalara rastlanılmaktadır (Tirri, 2009; Tortop, 2018). Bu konuda yapılan araştırmaların ise üstün zekâlı öğrencilere yönelik ahlak öğretimi programının uygulanması veya çıktılarının değerlendirilmesi aşamasına ulaşmanın gerisinde kaldığı ve henüz ahlak öğretimi programı ihtiyacının tartışılmasıyla sınırlı kaldığı ilgili alan yazında belirtilenler arasındadır. Dahası ilgili literatürde bu çocukların sahip oldukları gelişmiş bilişsel yeteneklerinden dolayı ahlak öğretimi programlarına ihtiyaç duymadıkları anlayışının hakim olduğu belirtilmektedir. Bu çocuklara okul programlarında ahlak öğretimine yer verilmemesinin bir diğer nedeni de ahlak öğretiminin din öğretimi programları ile ilişkili görülmesi ve okulların bu alanda sorumluluk almasının lüzumuna inanılmamasıyla ilişkilendirilmektedir (Lewis, 2007: 81).

Bireyin zekâ düzeyi ile ahlaki muhakeme gücü arasında doğrusal bir ilişkinin olduğuna ilişkin referanslara alan yazında sıklıkla rastlanılmaktadır. Üstün zekâlı öğrencilerin normal popülasyon içerisindeki akranlarıyla karşılaştırıldığı saha çalışmalarında, bilişsel alanda üstün öğrencilerin ahlaki muhakeme yeteneklerinin normal akran grubuna göre ileri bir düzeyde olduğu da doğrulanmıştır (Bear, 1983). Üstün zekâlı

öğrencilerin ahlaki muhakeme düzeylerinin normal popülasyondaki akranlarına göre yüksek olmasından hareketle ahlaki duygu ve davranışlarının da farklılık gösterebileceği çıkarsanabilir. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin ahlaki yeterliklerinin kendilerinde etik konuları bilişsel olarak gündemlerine alma eğilimi ortaya çıkardığı bilinen bir hususdur. Ancak burda dikkat çekilmesi gereken husus, bu bireylerin ahlaki yeterliliklerinin; kendilerinde bilişsel olarak etik konuları dikkate alma ve sorgulamada bulunma dürtüsü yaratmakla sınırlı kalmadığı esasında duygu ve davranışlarına da yön verdiğidir. (Letić & Lungulov, 2020).

Üstün zekâlı öğrencilerin gelişkin zekâlarının, henüz erken yaşlardan itibaren kendilerinde ahlaki olana meyletme ve duyarlılık göstermeyi de beraberinde getirdiğini ifade eden araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu bireylerin sahip oldukları ahlaki duyarlılıklarının dikkate alındığı özel eğitim programlarına ihtiyaç duydukları da bu bağlamda belirtilenler arasındadır (Coşar, 2021:93). Bu durum onların ahlaki alandaki eğitsel ihtiyaçları üzerinde düşünülmesinin gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin ahlak öğretimine ilişkin yaklaşımlarını tartışmak üzere çalışma grubundaki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi özelinde bu yöndeki değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrenciler, normal okul müfredatında yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerine ilişkin değerlendirmelerinde, dersin ahlaki alanda kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak dersin öğrencilerin bu alandaki beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığını gösteren açıklamalara da rastlanılmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrendiklerinin *günlük hayattaki davranışlarına yön vermede*

olumlu etkisini fark eden Ecem, dersin ahlaki değer kazandırmadaki rolüne şu şekilde dikkat çekmiştir:

> "Mesela dinde en ufak bir şeyin bile fazileti vardır denir ya. Mesela böyle ufak detayları öğrenmek belki... Ne zaman bir şey öğrensem o geliyor aklıma, aaaa evet böyle bir şey var İslam'da diye aklıma geliyor ve mutlu oluyorum. *Mesela tebessüm etmek sadakadır mesela bu aklıma geldiği zaman birine gülümsüyorum*. O da bana geri gülümsediği zaman ya da insanlara selam veriyorum tanımadığım insanlara, hani o zaman şey yapıyorum mutlu oluyorum, hani İslam'a ait küçük detayları hayata nasıl karıştırabileceğimiz, sadece namaz ve oruç gibi değil de hani salih amellerle de hayata etkileri… Yani erdem olarak." (Ecem/11).

Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki ahlaki öğrenmelerin, ahlaki duygu, düşünce ve eylemlerini kılavuzlamadaki rolüne dikkat çeken Ecem'den sonra 8. sınıf Atakan'ın da bu konudaki açıklamalarına yer verilebilir. Çünkü Atakan, Ecem'in din kültürü ve ahlak bilgisi derslerindeki ahlaki öğrenmelerinin zihni ve kalbi olarak kendisinde kılavuz etkisi yarattığı açıklamasının kavramsal karşılığına (vicdan) denk gelebilecek bir değerlendirmede bulunmuştur. Atakan, dersin aslında ahlakın temel kaynaklarından biri olan vicdanın oluşumu daha doğru bir ifadeyle olgunlaşması üzerindeki katkısından bahsetmiştir. Atakan'ın ilgili açıklaması şöyledir:

> "...Genel olarak daha çok böyle çevremde başka insanlara hayvanlara nasıl davranacağımızı gösteriyor. Biraz da vicdanlı olmamızı gösteriyor bir bakıma. Yani din derslerini işlerken zaten şey oluyor genellikle daha düzgün bir insan nasıl olacağımız anlatılıyor. ve çevremize başka insanlara nasıl davranmamız gerektiği anlatılıyor." (Atakan/8)

Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi çerçevesinde ahlaki öğrenmeleri önemsediklerini ve yararlı bulduklarını gösteren örnek ifadeleri çoğaltmak mümkünse de din öğretimi kapsamındaki bir ahlak eğitiminden beklentilerini yansıtan açıklamalarla devam edilmiştir. Çünkü bu durum öğrencilerin din öğretiminde ahlaki alan öğrenmelerine duydukları ihtiyacı belirginleştirmenin yanı sıra ahlaki alanda eksik gördüğü ya da geliştirilmesini beklediği hususları da ortaya çıkarmaktadır. Din Kültürü

ve ahlak bilgisi öğretmeni rolünde kendini düşündüğünde bu derste asıl vermek istediğinin bir yaşam biçimi olarak Peygamber merkezli ahlak öğretimi olduğunu belirtmesi açısından 10. sınıf Buğra'nın açıklaması dikkat çekicidir. Buğra'nın peygamberin örnek yaşantısını merkeze alan bir ahlak öğretimine günümüzde daha çok ihtiyaç duyulduğunu vurguladığı açıklaması şöyledir:

> "*Öğrencilerime ne anlatırım ideal yaşam biçimini… Ahlak bilgisinde Peygamber Efendimizin hayatından biraz daha örnekler veririm.* Çok şey var mesela öğrenilmesi gereken. Mesela benim şuanki yaş kesimimde çok fazla travma var. Mesela madde kullanmak, alkol sigara kullanmak bir anda çok şey oldu popüler." (Buğra/10)

Buğra'ya benzer şekilde çevresini ya da akranlarının davranışlarını gözlemleyerek ahlak öğretimine duyulan ihtiyaca dikkat çeken bir diğer öğrenciye de yer verilebilir. Bu bağlamda 8. sınıf öğrencisi Yahya'nın açıklamasına yer vermek, üstün zekâlı öğrencilerin *ahlaki olarak toplum hayatını düzenlemede ve toplumsal iyiye ulaşmada din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini önemsediklerini* desteklemesi açısından kayda değerdir. Yahya, ahlak ağırlıklı bir din öğretimine duyduğu ihtiyacı, öğretmen rolüne geçerek yaptığı açıklamasına bu şekilde yansıtmıştır.

> "Mesela atıyorum işte Kur'an'ın ana başlıkları zekât ve sadaka veya İslam'ın bizden istedikleri falan filan gibi konulardansa…Yani onları yine dersin içinde işlerim ama çocuklara daha çok *ağırlıklı olarak ahlak konularını anlatırdım*. Çocuklara bunları aşılamaya çalışırdım. Çünkü çocuklarda veya arkadaşlarımda diyeyim ben kendi çevremde görüyorum hiç de ahlakı doğru düzgün olan insanlar yok." (Yahya/8)

Öğrencilerin bu derste ahlak alanındaki öğrenmeleri önemsemelerinin ve öncelemelerinin nedenine işaret eden açıklamaları irdelendiğinde, esasında ahlaki alandaki öğrenmelere olan eğilimlerinin bazı karakteristik özelliklerinden ileri geldiği anlaşılmıştır. Çünkü üstün zekâlı öğrencilerin, güçlü bir ahlaki muhakeme kabiliyetine sahip oldukları ve ahlaki duyarlılıklarının yüksek olduğu ilgili araştırmalarda sıkça

belirtilmektedir. Zira üstün zekâlı çocukların ahlaki meselelere yoğun ilgi duydukları özellikle doğruluk, dürüstlük, adalet gibi değerlerin savunucuları oldukları; dahası bazen bu durumdaki aşırılıklarından dolayı çevrelerince dışlanabildikleri bu kapsamda belirtilenler arasındadır (Mull, 1962; Gündüz, 2010). Nitekim söz konusu araştırmalarda yer alan bu tespitlerin izlerine çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalarında da rastlanılmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ahlak alanındaki öğrenmelerin ağırlığının arttırılmasına ihtiyaç duyduğunu belirten 7. sınıf öğrencisi Başak'ın açıklamaları konunun özünün anlaşılmasına katkı sağlayacak bir niteliktedir. Başak'ın ilgili görüşme kesiti şöyledir:

> Başak/7: —"Sonuçta din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde tabii ki din öğretilmeli ama ahlakın da biraz daha üstüne düşmeli. 3-4 yıldır din dersi görüyoruz ve konulara bakıyorum genel olarak hep kavramlar. Ama bence ahlak konusunun üstünde durulmalı."
>
> Araştırmacı: — "Ne gibi konularda pekiyi?"
>
> Başak/7: —"Mesela kötü alışkanlıkların üzerinde biraz daha durulabilir diye düşünüyorum: sigaradır alkoldür… Sonra adaletin üstünde bence baya durulmalı. İnsanların kardeş olduğu ve aslında birbirleriyle iyi geçinmeleri gerektiği."

Başak, görüşme akışı içerisindeki başka bir yerde, öğretmen rolünü zihninde canlandırdığında da yine ahlak konusunu açıklamasının merkezine almıştır. Nitekim ahlaki öğrenmeleri önemsemesinin nedenselliğini de ortaya koyan bu açıklamasında ahlaki duyarlılığının kendisinde akran uyumsuzluğu yaratacak bir düzeyde gelişkin olduğu ve bu dersin akranlarındaki ahlaki iyileştirmelere daha fazla katkı sağlaması beklentisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Başak'ın bu kapsamdaki açıklamaları şöyledir:

> Başak/7: —"*Ahlakı önemsiyorum ilk ahlakı anlatırdım. Çocuklara onu aşılardım* ondan sonra dinle ilgili diğer kavramları anlatırdım. *Dürüstlüğü anlatırdım*."
>
> Araştırmacı: —"Neden ahlakı önemsiyorsun? Ya da neden dürüstlüğü anlatmak isterdin?"

> Başak/7: —"*Çünkü etrafımda beni rahatsız eden çok durum var. Mesela çok yalan söylüyor bazı arkadaşlarım ki yalanları da ortaya çıkıyor*. Bir şey diyemiyorlar sonunda. *Ama bu durum beni sinirlendiriyor*. Sonra neden böyle yaptın diye soruyorum. Bir daha yapmayacağım diyor ama genellikle yine yapıyorlar. *Bazen bu durum beni çok etkiliyor hele bana karşı yalan söylerse baya konuşmayabilirim onunla*."

Ahlak alanındaki öğrenmelerin öğretimin daha üst basamağında yer alan öğrenciler tarafından da önemsendiğini ve yaşça büyük bu öğrencilerin de din öğretiminden bu yönde beklentilerinin olduğunu ortaya koymak üzere 12. sınıf öğrencisi Harun'un açıklamalarına değinilebilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni canlandırmasında, yapmak istediklerini sıralayan Harun, *Kur'an-ı Kerim referanslı Peygamber merkezli bir ahlak öğretimi gerçekleştirme isteğinde olduğunu* gösteren açıklamasıyla konuya giriş yapmıştır. Ayrıca Harun, bu derste *diğer dinler açısından da ahlak konusunun ele alınmasının imkanına ve önemine* de dikkat çekmiştir. Harun'un din referanslı bir ahlak öğretimini benimsediğini ve bu yönde bazı beklentiler içerisinde olduğunu gösteren görüşme kesiti şöyledir:

> Harun/12: —"Ya ben büyük ihtimalle Kur'an-ı Kerim'in bu şey kısmını Peygamber'in hayatını değil de onun ahlak kısmını anlatırdım, iyi insan olmayı anlatırdım ya da başka dinlerden bunu anlatırdım herhalde orada."
>
> Araştırmacı: —"Başka dinlerden ne anlatırdın?"
>
> Harun/12: —"Onlardaki *iyi insan tanımlarına bakardım çoğu dine baktığımızda aslında aynı*. Böyle düşünüyorum çünkü baktığımda *bütün dinler benden iyi bir insan olmamı söylüyor, ibadetler onlar birbirini ayıran kısımlar*."

Din öğretimi çerçevesinde ahlak eğitimini önemsediğini göstermesi ve bunu ifadesine yansıtması açısından henüz 6. sınıf öğrencisi olan Hakan'ın ifadeleri konuyu özetler niteliktedir. Hakan, derse ilişkin genel kanaatinin dersin ahlaki alandaki katkısına göre oluştuğunu ve *kaynağı din olan bir ahlak öğretimini benimsediğini* gösteren bir açıklamada bulunmuştur. Hakan ile yapılan görüşmenin ilgili kesiti şöyledir:

Hakan/6: — "Hem dersin adında da olduğu gibi ahlak bilgisinde şey oluyor, faydası oluyor. İşte en sonda kötü alışkanlıklar diye bir konu var. Yani bizim şu anda işlediğimiz. Onda bayağı şey öğrendim. Bir de mesela bazı yerlerde bana biraz daha ahlak bilgisinin olduğu yerlerde biraz daha dinimiz ile Müslümanlıkla alakalı şeyler öğretilmesi gerekiyormuş gibi geliyor."

Araştırmacı: — "Nasıl yani?"

Hakan/6: — "Yani mesela tabii *ahlak bilgisi öğretilmeli ama nasıl desem biraz daha dine yakın bir ahlak bilgisi* daha iyi olur."

Öğrencilerin din referanslı bir ahlak öğretimini önemsedikleri ve aslında ahlak öğretimini kendilerinden ziyade etraflarındaki insanların ahlaki davranış bozukluklarından dolayı bir ihtiyaç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Üstün yetenekli çocukların, henüz erken yaşlardan itibaren ahlaki konu ve sorunlarla yoğun bir şekilde meşgul oldukları; çevresine şefkat gösterme ve diğer insanların ıstırabını hafifletme arzusunda oldukları; kararlı bir ahlaki duruş sergileme ve belirli bir ilkeye göre davranma yeteneği gösterdiklerine ilişkin açıklamalarla ilgili alan yazında karşılaşılmaktadır.Ayrıca insani ilişkilerde mantıksal tutarlılığı tutkuyla aradıkları, tutarsızlıktan hassasiyetle kaçındıkları ve başkalarının tutarsız düşünce ve davranışlarını erken fark ettikleri ve bu durumları tolere etmekte zorlandıkları bu öğrenciler özelinde ifade edilenler arasındadır (Letić ve Lungulov 2020). Nitekim çalışma grubunda dini inancı reddetmesiyle aykırı bir görüşe sahip tek katılımcı olarak 9. sınıf öğrencisi Melike, bir dine inanmanın öncelikle dürüstlük, doğruluk ve samimiyet gibi bazı ahlaki ilkelere sahip olmayı gerektirdiğine dikkat çekmiştir. Melike'nin din olgusunu; ahlaki duruş sergileme ile özleştirdiği; dahası dini inancı reddetmesinde —Katılımcı görüşme akışı içerisinde herhangi bir dini inancı benimsemediğini belirtmiştir.— yaşadığı kültürün önemli bir motifini teşkil İslam dininin doğru anlaşılmama ve yaşanmama probleminin etkili olabileceği anlaşılmıştır. Melike'nin dini inanç tercihinde İslam dinine mensup insanların duygu, düşünce ve

davranışlarındaki tutarsızlıklarını fark etmesinin etkili olabileceği fikrini karşısındakine uyandırdığı açıklaması şöyledir:

> "Yani ben daha çok şeyi merak ediyorum şöyle bir şey var ya Pascal'ın bir tane teorisi vardı. Diyelim ki Tanrı yok ama ben Tanrıya inanıyorum bir şey kaybetmem ama Tanrı var ama inanmıyorsam çok şey kaybederim. O yüzden inanmalıyım diye, çok çıkarcı bir teorisi var. Yani bu çıkarcı düşünce üzerinden dine inanıyorsan yani bence sen tamamen bir sahtekârsın. Mesela bunun Müslüman olmakla veya herhangi bir dine inanmakla ilgisi yok. Bu durumda artık sen inanıyor olabilir misin gerçekten? Yani çıkış noktası bu ise sende? Yani bu çıkarcılıktır.
>
> Çoğu kişi böyle ama. Yani *insanlar aslında dini tamamen bir çıkar meselesine dönüştürmüş durumda*. İşte insanlar sırf iyilik yapayım diye değil de işte sevap kazanayım yani tabi ki ben böyle düşünmüyorum ama ileriyi düşünerek ben nasılsa ödüllendirileceğim diye yoksa Tanrıya karşı samimiyetinden değil.
>
> Yani ben tamamen dört dörtlük bir ahlaka sahip değilim ama *yalandan hiç hoşlanmıyorum. Çünkü yalanı çok fazla ayırt edebiliyorum* ve çok fazla başıma geldiği için yalandan hiç hoşlanmıyorum bir de *dedikodudan hiç hoşlanmıyorum*.
>
> Çünkü *insanlar dedikodu yaparken fark etmeden yalan söylüyorlar* sürekli onu abartıyorlar sonra mesela benden başka birine bahsederken çok farklı bir şey canlanıyor karşıdaki kişinin zihninde. Sonra insanların ilişkileri buna bağlı olarak değişebiliyor." (Melike/9)

Öğrencilerin bu kapsamdaki açıklamaları bir bütünlük içerisinde değerlendirildiğinde; her sınıf düzeyinde ahlak alanındaki öğrenmelerin önemsendiğini ve din öğretiminden bu yönde beklentilerinin olduğu açığa çıkmıştır. Bu durumun nedenleri irdelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak güçlü ahlaki muhakeme kabiliyetine sahip olmalarıyla ilişkili olabileceği ilgili litaratürden ve öğrencilerin ilgili açıklamalarından hareketle ön görülmüştür. Dahası din öğretiminde ahlaki unsurlara yer verilmesini, toplum hayatını düzenlenmesi ve bireylerin toplumsal iyiye ulaşabilmeleri bakımından etkili ve önemli gördükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin ahlaki konuların öğretiminde Kur'an-ı Kerim temelli ve Hz. Muhammed merkezli öğrenmeleri önemsedikleri ve dolayısıyla bu konuların din dersleri kapsamında verilmesini benimsedikleri görülmüştür.

3.2.6. Dini Aslına Uygun Öğrenme Vurgusu

Üstün zekâlı çocukların bilişsel alanda öne çıkan özellikleri; eleştirel, mantıksal ve analitik düşünme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarıdır. Bu özelliklerine güçlü bir merak duygusu ve sorgulama alışkanlıklarının eşlik etmesi; karşılaştıkları bilgi, durum ve uygulamaların nedenselliği ve anlamını keşfetmeye ilişkin eğilimlerini belirginleştirmektedir (Webb vd., 2016: 230-233; Kurnaz, 2018: 274-275). Ayrıca üstün zekâlı öğrenciler, bilginin salt alıcısı olmaktan öte bilginin geliştiricisi ve üreticisi olmaktan zevk almaktadırlar. Araştırmanın merkezi unsuru olan bu öğrencilerin bilgi edinmede ise ürün odaklı değil daha çok süreç odaklı bir yaklaşıma sahip oldukları ve iyi bir araştırmacı olmanın özelliklerini gösterdiklerine ilişkin bilimsel açıklamalara rastlanılmaktadır (Carruth, 2013: 19-22; Kurnaz, 2018: 275). Üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları bu özellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde kendilerini kuşatan örf, adet, gelenek, değerler veya inanç sistemlerini de anlama, keşfetme ve sorgulama ihtiyacında olabilecekleri ön görülebilir. Nitekim bu görüşü destekleyici araştırmalar da mevcuttur (Webb vd., 2016: 230-246).

Çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalarından araştırma konusu özelinde geleneği anlamak, keşfetmek ve benimsemek üzere kendilerini çevreleyen geleneği sorgulama eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kendi hayatlarında yer edinmiş dini düşünce veya davranışları gözden geçirmek üzere güvenilir kaynaklara ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Dahası uygulayıcısı olduğu geleneği yeniden keşfetmede ve anlamlandırmada din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öte yandan doğru bilgi edinmede, din alanında merak ettikleri ya da anlamlandıramadıkları durumlarla karşılaştıklarında din kültürü ve ahlak bilgisi

öğretmenine gitmeyi tercih ettikleri ve dolayısıyla bu dersi ve öğretmenini bilgi edinmede daha güvenilir buldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu yöndeki açıklamalarına yer vermek üzere örnek alıntılara başvurduğumuzda somut olarak durumu ifadelerine yansıtması açısından 8. sınıf öğrencisi Yahya, zikredilmesi gereken isimlerden biridir. Yahya'nın bu kapsamdaki ifadesi şöyledir:

> "Kafama bir şey takıldığı zaman genellikle din kültürü dersi hocama sorarım. Mesela bu yılki din kültürü öğretmenimiz gerçekten düzgün cevaplar verebiliyor yani *doğru ve inandırıcı cevaplar verebiliyor*."(Yahya/8).

Yahya'nın açıklamasında göze çarpan durum ise öğretmeninden sorularına aldığı yanıtları eleştirel ve mantıksal düşünme süreçlerine tabi tutarak bir değerlendirmede bulunmasıdır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin mantıksal, analitik ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilere sahip olduklarını gösteren çok sayıda araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu durum ise kendilerinde karşılaştıkları bilgiyi derinlemesine irdeleme ve bu kapsamda güvenilir kaynaklara başvurma ihtiyacı ortaya çıkarabilmektedir (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018: 3).

Çalışma grubundaki katılımcıların dini bilgi edinme süreçlerinde *bilginin kaynağının güvenilirliğini sorguladıkları ve doğru dini bilgiyi elde etmek üzere kaynak seçiminde bir farkındalığa* sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin *dini aslına uygun öğrenmede din kültürü ve ahlak bilgisi dersini ve öğretmenini güvenilir bulduklarına* ilişkin referanslar vermek üzere 11. sınıf öğrencisi Bedirhan'ın açıklamasına yer verilebilir. Görüşme akışı içerisinde sıklıkla din alanında merak ettiği konulara dikkat çeken Bedirhan, merakını gidermede din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine gitmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Bedirhan'ın bu yöndeki açıklamalarından alınan bir kesit şöyledir:

Bedirhan/11: —"Ben hep merak etmişimdir."

Araştırmacı: —"Bu konulardaki merakını gidermek için ne yaparsın?"

Bedirhan/11: —"Genelde bizim din hocası öğretmenimize gidiyorum."

Araştırmacı: —"Neden?"

Bedirhan/11: —"Yani hem benden daha bilgili olduğunu hem de güvenilir bilgi alacağımı düşünüyorum. Çünkü internette baksam şimdi kimin yazdığı belli değil. İnternette güvenilir bir kaynak bulamıyorum. O yüzden hep din öğretmenimize gidiyorum."

Görüşme akışı içerisinde *din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin doğru bir din anlayışını kazandırmadaki rolünü* ortaya çıkarması açısından 10. sınıf öğrencisi Ege'nin farklı bir bağlamdaki açıklamasından bazı satırlar dikkat çekmiştir. Ege "inşallah" kavramı hakkında bir değerlendirmede bulunurken din anlayışı ile ilgili bir problemin varlığını gündeme getirmiş ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin bu anlayışın revize edilmesindeki katkısına işaret etmiştir. Ege'nin satır aralarında değindiği ilgili açıklaması şöyledir:

> "Hani inşallah diyoruz. Aslında zaten her şey olacağına varıyor diye düşünüyoruz değil mi? Her şey olacağına varır. Ben inşallah dedim diye değişmiyor ki. İnşallah, yani Allah'ın izniyle [doğru ifadeyi arıdığına işaret eden hımlama…] Yaa [hımlıyor…] burada işte kader anlayışında sıkıntılar var. Kader [doğru ifadeyi yakalar bir tavırla] *kader anlayışımız sıkıntılı. Ama din kültürü dersleri sayesinde biraz daha insanlar bilinçlendi bu konularda mesela kader konusunda*. Yani bazı insanlar her şeyi kadere yüklüyor ya." (Ege/10)

Görüşme süreci içerisinde yaptığı açıklamalardan *dinin bilinçli bir inanırı ve iyi bir araştırıcısı olduğu* kanısına varılan 11. sınıf öğrencisi Mesut, dini alanda merak ettiği bilgiye ulaşmada izlediği yolu açıklamıştır. Mesut öncelikle temel kaynaklara ulaşarak incelemeye çalıştığını ifade etmiştir. Nitekim görüşmenin başka yerlerinde de Mesut'ün İslam'ın temel kaynaklarına —Kuran-ı Kerim ve Sünnet—başvurduğuna işaret eden açıklamalarda bulunduğu belirtilmelidir. Mesut, din referanslı konulara ilişkin ihtiyaç hissettiği ya da merak ettiği bilgilere ulaşmak üzere öncelikle temel kaynaklara

başvurduğunu sonra da ihtiyaç halinde araştırma sürecini din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine giderek devam ettirdiğini ve öğretmeninin görüşlerine güvendiğini ifade etmiştir. Mesut'ün dinsel alanda güvenilir bilgiye ulaşmada izlediği yolu ve bu konudaki farkındalığını gösteren açıklaması şöyledir:

> "Merak ettiklerimi yanlış yerden değil de… Mesela tabii ki internette yalan yanlış bir sürü şey var. Dini konularda merak ettiğim şeyleri ilk önce hadislere bakıyorum. Hadislerin tabii ki de hangi kitapta yer aldığına dikkat etmemiz gerekiyor. Buhari'ye, Müslim'e [öğrencinin temel hadis kaynaklarına inmesi açısından dikkat çeken bir ifade] bakıyorum. Bir de Diyanet'in kaynaklarına başvurmaya çalışıyorum. Baktım o da yeterli olmuyorsa şuan için de sorarsak din hocama sorarım onun görüşüne güveniyorum bu konularda." (Mesut/11)

Konuşmasının genelinde ailede güçlü bir din eğitimi aldığı yönünde bir intiba oluşturan 11. sınıf öğrencisi İdris, görüşme sürecinde yaptığı değerlendirmelerle de dini bilgi birikiminin derinliği ile dikkat çeken bir katılımcıdır. İdris'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmesine başvurulduğunda; derste genel olarak sunulanların kendisinde var olan dini birikime bir eklemede bulunmadığını gösteren açıklamasıyla karşılaşılmıştır. Ancak İdris sahip olduğu yüksek dini hazırbulunuşluğuna rağmen sorularının cevaplanmasında dersin kendisine katkıda bulunduğunu da ilgili açıklamasına yansıtmıştır. İdris'in ilgili değerlendirmesi şu şekildedir:

> "...şimdi genel olarak ben zaten hani böyle bir ortamda yani dini bir ortamda yetişmiş birisiyim. Dolayısıyla dini konularda din kültürü derslerinin bana pek bir katkısı olmuyor. Öncesinden bazı şeyleri bildiğim için fazla artısı olmadı. Ama tabii ki aklımdaki soruların cevaplanması onun dışında hani bazı konuların aydınlanması noktasında faydası oluyor tabi ki." (İdris/11)

Görüldüğü gibi bazı öğrenciler, dinin temel kaynaklarına ulaşma ve kullanma becerilerine sahip olmalarına rağmen din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerine başvurmak durumda kaldıklarını gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneklemek gerekirse bir üst paragrafta bu kapsamdaki açıklamasına yer verilen 11. sınıf öğrencisi Mesut hatırlanabilir. Ya da dini konulardaki birikimiyle dikkat çekmesi açısından İdris'in

de bu doğrultudaki bir açıklamasına yer verilebilir. İdris'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmeni rolünde yapmak isteklerini belirttiği açıklaması, İslam'ın temel kaynakları konusundaki farkındalığına referans olarak gösterilebilir. Bu kapsamdaki kesit şöyledir:

> "...daha çok hani Kur'an-ı Kerim'den öğretilerle gidilmesinin zannımca daha iyi olabileceğini düşünüyorum ama daha çok hani öğrencilerin öncesindeki alt yapısının sağlanması gerekir bunun için bence." (İdris/11)

İdris'in bu açıklamasından hareketle dikkat çekilmesi gereken husus; öğrencilerin çoğunlukla dini konuları öğrenmede *temel kaynaklara ulaşma ve onları kullanma* becerisine sahip olmalarına rağmen sorularının cevaplanmasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersini önemsemeleridir. Bu durum çalışma grubundaki öğrencilerin cevaplanması zor dini sorulara sahip olmalarıyla ilişkili düşünülebilir. Nitekim araştırma verilerinde, öğrencilerin dinsel alanda soru üretme ve yöneltme ile sorgulamada bulunma süreçlerinde yaşadıkları güçlüklere işaret ettiği motifler, söz konusu yargının davetçisi olmuştur. Ulaşılan yargının yansızlığını ortaya koymak üzere öğrencilerin sorgulama sürecinde yaşadıkları güçlüklere işaret ettikleri açıklamalara yer verilebilir. Öğrencilerin din temelli sorgulamalarında yaşadıkları güçlüğün boyutlarını yakalamamıza imkan tanıyan bir motife, 10. sınıf öğrencisi Ege'nin açıklamasında karşılaşılmıştır. Ölüm ötesi hakkında yaptığı uzun bir açıklamalarından sonra Ege şunları ifade etmiştir:

> "...sorguluyorum ama [hımlıyor…] Yani… [tekrar sessizleşiyor ve sonrasında hımlıyor…] İşte bu konularda düşündüğümüz zaman işin içinden çıkamıyoruz ve bırakmak zorunda kalıyoruz. Aslında sorgulamak her zaman iyidir bence ama çevresel baskılar buna ne kadar izin verecek ki? Ama yine de sorguluyorum tabii. Yani mesela işte bu konularda düşündüğümüz zaman işin içinden çıkamıyoruz ve bırakmak zorunda kalıyoruz." (Ege/10)

Ege'nin yer yer bırakmak durumunda kaldığı sorgulamasında yaşadığı güçlüğü pekiştiren bir diğer ifadeye yer vermek üzere 10. sınıf öğrencisi Hüseyin'in açıklamasına

deyim yerindeyse kulak kesilebilir. Hüseyin'in ilgi duyduğu ya da merak ettiği dini konuları araştırma veya sorgulama süreçlerinde belli bir yöntem takip ettiği ancak tercih ettiği yöntemin şekillenmesinde karşılaşacağı olası tepkilerin belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Hüseyin'in bu ön görüsünün arka planında deneyimlerinin olduğunu ortaya çıkaran açıklaması şöyledir:

> "...merak ettiklerimi öncelikle kendim düşünürüm. Sonra başkalarının da fikirlerini almak için internete başvururum. Sonra eğer çevremin hoşgörü ile karşılayabileceği biraz basit soru ise çevremdekilere de soruyorum. Ama bazı sorular hoş karşılamıyor." (Hüseyin/10)

Örnekleri çeşitlendirmek ve zenginleştirmek üzere ilgili başka açıklamalara yer vermek mümkündür. Mesela 10. sınıf öğrencilerinden Hülya'nın, kendisini betimlediği bir açıklamasında belirgin özelliklerini sıralarken çok soru sorduğu ancak bu özelliğini görünür kılmaktan bilhassa kaçındığı anlaşılmıştır. Hülya'nın kendi tabiri ile çok soru sorma özelliğinin görünürlüğünün aile ortamıyla sınırlı olduğu ancak ailesinden bu konuda kendisini bastırma telkinleri aldığı da görülmektedir. Hülya'nın (ve nice üstün zekâlı Hülyaların) din referanslı soru üretme, soru yöneltme ve sorgulamada bulunma hususlarında yaşadığı güçlüklere işaret eden açıklamaları mevcut tablonun tozunu almaya muktedirdir. Hülya'nın tabloyu berraklaştırıcı söylemi şöyledir:

> "Okulda büyük ihtimalle daha sakin olduğum söylenir. Bu konuda pek dillendirmem genelde. Aileme anneme sorarsanız büyük ihtimalle çok soru sorduğumu söylerler. Annem şey düşünür hep çok kurcalama der bana. Çünkü dini konularda, daha doğrusu sorularımın sonu hep dine varıyor gibi. Yani dini konularda çok soru soruyorum ama dediğim gibi dışarda daha sakinimdir." (Hülya/10)

Öğrencilerin dini konularda soru sorma ve sorgulama süreçlerinde bazı güçlüklerle karşılaşmalarının öğretimin daha alt düzeylerinde yani daha erken yaşlarda yaşayabildiklerini ve bu güçlüklerin farkında olduklarını gösteren açıklamalara da rastlanılmıştır. Henüz 7. sınıf öğrencisi Defne'nin bu süreçlerindeki deneyimlerinin

kendisinde hayal kırıklığından öteye gidemediğini gösteren açıklamaları, bu çocukların dinsel alan öğrenmelerinde yaşadıkları güçlüğün altını çizecek niteliktedir. Defne'nin merak ettiği bazı konulara yer verdiği ve e merak ettiği konuların öğrenimine ilişkin kök salmış umutsuzluğuna işaret ettiği açıklaması şöyledir:

> Defne/7: —"..ölümden sonraki hayatımız nasıl olacak? Nasıl bir yerde olacağız? Mahşer alanı nasıl bir yer olacak? Bu tarz soruları çok merak ediyorum. *Cevaplanamayan sorular*…"
>
> Araştırmacı: —"Peki, kimseye soruyor musun?"
>
> Defne/7: —"Ya din kültürü öğretmenime soruyorum tabii ama tam anlamıyla bir cevap alamıyorum."

Görüşmenin akışı içerisinde kendisine "Türkiye'deki ilahiyat fakültelerinin önde gelen profesörlerinin senin sorularını yanıtlamak üzere bir araya geldiğini varsaydığımızda kurulun üyelerine hangi soru ya da soruyu yöneltmek isterdin?" şeklinde yöneltilen soruya Defne'nin verdiği cevap yorum gerektirmeyecek bir netlikte ilgili problemi ortaya koymaktadır. Defne'nin sorularına cevap bulamayacağı ön yargısını gösteren ve bu noktaya gelmesindeki arka plan üzerinde düşündürmeye kışkırtıcı olan açıklaması şöyledir:

> "Yani bence olmaz çünkü zaten benim merak ettiğim sorular genelde *cevaplanamayan sorular*." (Defne/7)

Öğrencilerin örneklendirici alıntılarından ve bunların yorumlanmasından hareketle bu çocukların kendisini kuşatan dini kültürü sorgulama ihtiyacında oldukları, dini değerleri öğrenme ve sorgulamada din kültürü ve ahlak bilgisi dersini önemli buldukları, bu konularda dersin öğretmenine gitmeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin dini konularda soru sorma ve sorgulamada bulunma özelliklerinin karakterlerinin bir parçası olarak değerlendirilebilecek bir belirginlik gösterdiği ve bu konuda bazı güçlüklerle karşılaştıkları da keşfedilmiştir. Nitekim Coşar (2021), "Özel

Gereksinimli Bireylerde Din Eğitimi adlı çalışmasında üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi kapsamında özel eğitime ihtiyaç hissetmelerini kavramsal olarak tartışmış ve bu bağlamda dini değerlerin bir gereklilik ya da ritüel olarak bu öğrencilere sunulmasının kendilerinde algı doygunluğu için yeterli kalmadığını ifade etmiştir. Coşar, ayrıca üstün zekâlı öğrencilerin dini değerlere ilişkin algı doygunluğuna ulaşabilmelerinin her alanda olduğu gibi dinsel alanda da analiz-sentez becerilerinin üst seviyeye kullanabilmeleri ölçüsünde mümkün olabileceğine dikkat çekmiştir (92-93).

Gerek ilgili araştırmalar gerekse de bu çalışma özelinde ulaşılan bulgular, üstün zekâlı öğrencilerin ilgili ihtiyaçlarını dikkate alacak bir din öğretiminin önem ve imkânı üzerinde düşünülmesine de zemin hazırlayıcıdır. Buna göre çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin, dinsel alanda yoğun olarak soru ürettikleri ve sorgulamalarda bulundukları ve bu kapsamdaki süreçlerine rehberlik edecek doğru kaynaklara ihtiyaç duydukları belirtilmelidir. Nitekim öğrencilerin bu yöndeki özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmayı hedefleyen bir din öğretiminden beklenileni özetlemek ve temellendirmek üzere Selçuk'un (1997) din öğretiminin önemli bir amacı olarak zikrettiği açıklamasına yer verilebilir:

> "Din öğretiminin önemli amaçlarından biri, yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumsal yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerine ve bilinçlenmelerine yardımcı olmasıdır. Zira düşünmeyi, eleştirmeyi, 'niçin'i ve 'nasıl' ı sorgulamayı emreden bir kitabın inanırlarına zihinsel kabiliyetlerinin gelişimini desteklemek, öğretimi yapılan İslam dinin bir gereğidir." (Selçuk, 1997).

3.3. Öğrencilerin Din Öğretiminde Benimsedikleri Yaklaşımlar

Öğretim yaklaşımları; öğretimin genel çerçevesinin belirlenmesinde, öğretim sürecinin tasarlanmasında ve öğretim araçlarının seçiminde etkin bir role sahiptir. Öğretim yaklaşımları; bir öğretim programı hazırlanmaya başladığında merkeze alınan

"Ne/neyi öğreteceğiz, nasıl öğreteceğiz, nerede öğreteceğiz ve ne zaman öğreteceğiz?" sorularıyla yakından ilişkilidir. Öğretim programlarında benimsecek yaklaşımlar, bu soruların cevaplanmasında ve dolayısıyla programların *"içerik oluşturma, hedef belirleme, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumlarının düzenlenmesi) ve değerlendirme"* şeklindeki temel öğelerinin yapılandırılmasında işlevseldir (Bahçekapılı, 2011: 104).

Öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarının tasarlanmasındaki ve yürütülmesindeki etkin rolü dikkate alınarak üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi programlarında benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkarılması bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme süreçlerindeki hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine yanıt verecek öğretim yaklaşımlarını belirlemek üzere çalışma grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim öğrencinin öğrenme süreçleri üzerindeki öz yönetim becerileri ölçüsünde öğretimin yapılandırılması aşamalarının bir paydaşı olarak görülebileceği, eğitim bilimsel sorumluluklardan biridir (Tosun, 2011: 149). Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak öğrenmeleri üzerindeki öz yönetim becerilerinin gelişkinliği (Maker, 1986: 154) dikkate alındığında öğretimlerinin her aşamasında görüşlerine başvurulması önemli bir ihtiyaç olarak durmaktadır. Din öğretimi programlarının yapılandırılmasında öğrenci elbette tek ve en etkili unsur değildir. Ancak öğrencinin ihtiyaçları da bir din öğretimi programının amaçlarının -felsefi anlayışlar, toplumsal ve dinî-kültürel yapı, devletin ve toplumun dünya devlet ve toplumları arasındaki konumu gibi- ve dolayısıyla muhtevasının tespitinde etkili olan diğer temel unsurlar kadar dikkate alınmak durumundadır. Çünkü öğrenci din öğretimi süreçlerine yalın bir alıcı olarak katılmamaktadır. Öğrenci, bütün derslerde olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve becerisel

potansiyellerinin, öğrenmelerinin ve deneyimlerinin meydana getirdiği bir kişilik olarak din dersinin muhatabıdır. Nitekim öğrencinin bilişsel, duyuşsal veya becerisel alanlarda daha önceki uyarılmışlıklarının ve bunlarla bağlantılı öğrenmelerinin anlam dünyasında karşılık bulduğu (Tosun, 2011: 123-126) bu kapsamda hatırlanmalıdır.

Bir disipline ait bilgilerin ne kadarının ne düzeyde hedef kitlesine sunulacağının belirlenlemesinde disiplinin kendisine özgü yapısı da önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2011: 137). Söz konusu durum din öğretimi özelinde değerlendirildiğinde, bu alanda hangi bilgilerin ne düzeyde hedef kitlesine verileceğinin belirlenmesinde iki yönlü bir sorumlulukla karşılaşılmaktadır. Bunlar teolojik çerçevenin ve eğitim bilimsel temellerin dikkate alındığı sorumluluk alanlarıdır (Tosun, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin öğretim yaklaşımlarına referans olacak açıklamalarının analiz edilmesinde ve tartışılmasında hem teolojik hem de eğitim bilimsel alandaki öğretim yaklaşımlarının dikkate dikkate alınmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin benimsedikleri yaklaşımların din öğretimine özgü olarak çoğulcu, problem merkezli ve sorgulayıcı yaklaşımlar (Tosun, 2016: 34; Osmanoğlu, 2014; Okumuşlar, 2007: 253; Çapcıoğlu, 2006); eğitim bilimsel olarak disiplinlerarası (Yıldırım, 1996: 91, Baykara, 2017: 172) ve modüler yaklaşım (Alkan, 1989: 16; Baykara, 2017: 169) etrafında yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

3.3.1. Çoğulcu Yaklaşım

Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme özelliklerinin incelendiği araştırmalarda, bu öğrencilerin; farklılıklara, kaosa ve belirsizliklere ilişkin tolerans geliştirme; başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma; bilinmeyene ilişkin merak hissetme gibi hususlarda entelektüel bir kapasiteye sahip oldukları belirtilmektedir (Harris, 2015;

Eriksson, 2015; Baykoç Dönmez, 2015: 362-363). Ayrıca ilgili literatürde bu öğrencilerin toplumlar arası farklılıkları, eşitsizlikleri, adaletsizlikleri ve çifte standartları fark etmede, sorgulamada ve bunlara meydan okumada, birer keskin gözlemci olma eğilimi gösterdikleri ve birer mantıklı düşünür olma potansiyeline sahip oldukları ileri sürülmektedir. Dahası öğrencilerin çok kültürlü ve küresel meselelere ilişkin sahip oldukları bu duyarlılığın, onlarda bu konular üzerinde konuşma ve tartışma ihtiyacını belirginleştirdiğine de dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda kültürlerarası unsur ve meselelerin, üstün zekâlı öğrencilerin öğretim programlarının bir parçası olarak değerlendirilmesinin ve bunun imkânı üzerinde düşünülmesinin gerekliliğine ilişkin bir vurguyla da karşılaşılmıştır (Boldman, 1995: 28-35).

Bilim ve teknikteki gelişmelere paralel olarak iletişim imkânlarının artması ve endüstrileşmede hızlı seyrin olması, farklı kültürlerin ve inançların karşılaşması olgusunu gündeme getirmiştir. Çünkü insanların farklılıklarla karşılaşma, tanışma ve bir arada yaşama deneyimleri de bu durumlarla paralel bir şekilde artmış ve birbirlerinin farklılıklarını tanıma ve anlama ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Aşıkoğlu, 2003: 80). Nitekim bu süreçlerin veya durumların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, kişilerin ya da toplumların sahip oldukları kültürel farklılıkların tanınmasını ve dikkate alınmasını gerektirmektedir (Küçük, 1991: 277).

Farklı kültürlerin ve bu kültürlere mensup kişi ve grupların birbirlerine bakışını etkileyen önemli unsurlardan birisi ise dindir. Çünkü özellikle Hristiyanlık, Yahudilik, İslam, Budizm, Hinduizm gibi dinler, büyük kültür coğrafyaları üzerinde uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir. Dahası sözü edilen dinler bu kültür coğrafyalarında yaşayan kimselerin anlam arayışlarında, hayata bakışlarında, hakikat algınlarında temellendirici bir görev

üstlenmiş ve anlam dünyalarında dönüşümler yaratmıştır. Dolayısıyla farklı kültürlerin birbirleriyle olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri, ilgili kültürlerin benimsedikleri dinlerin tanınmasını hatta din anlayışlarının anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır (Aydın ve Osmanoğlu, 2016: 73).

Ne var ki farklı din ve inançlara yönelik gelişen merak duygusunun ve bu farklılıkların öğretimine duyulan ihtiyacın; her birey, grup ya da toplumda aynı düzeyde kendisini göstermesi beklenilemez. Zira farklı din ve inançların merak edilmesi ve öğrenimine ihtiyaç hissedilmesinin; dışlayıcılığın ve kapsayıcılığın ötesine geçmeye imkân tanıyan bir anlayışa sahip olan zümrelerde daha karşılaşılabilir bir durum olduğu belirtilmelidir. Bir başka ifadeyle farklılıkları tanımanın, bu yönde tartışmalarda bulunmanın ve farklılıklar üzerinde düşünme eğilimlerinin geniş halk kitlelerinden ziyade, entelektüel seviyesi yüksek zümrelerin bulunduğu ortamlarda daha rastlanabilir bir durum olduğu vurgulanmaktadır (Aydın & Osmanoğlu, 2016: 82). Nitekim Üstün zekâlı öğrenciler de ilgili alan yazında birçok konuda entelektüel yetkinlikleriyle karakterize edilmekle birlikte (Falk, 2017) çalışma grubundaki öğrencilerin söz konusu eğilimlere —kültürler arası konulara ve sorunlar üzerinde düşünmeye ve tartışmaya ihtiyaç duyma vb.— sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin diğer dinlerin bilinmesine yüksek bir merak duymalarını düşünsel kabiliyetleri ile açıklayan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Coşar, 2021:95).

Çalışma grubundaki üstün zekâlı katılımcı öğrencilerin de diğer din ve inanç konularına ilişkin yüksek düzeyde merak içerisinde oldukları ancak mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi programlarının öğrencilerin bu yöndeki ilgi ve meraklarını karşılamada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Dahası öğrenciler, bu bilgilerin öğretimine neden ihtiyaç

duyduklarına ve bu tür bir öğretimde nasıl bir yaklaşımın benimsenmesini istediklerine ilişkin temellendirici açıklamalarda bulunmalarıyla dikkat çekmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin diğer din ve inançların tanınmasında mevcut din öğretimi uygulamalarına ilişkin eleştirilerinin ve din öğretiminden bu yöndeki beklentilerinin neler olduğunu açığa çıkaran açıklamaları incelendiğinde, ilgili açıklamalarının iki temel konu etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunlardan biri ve daha ağır basanı mevcut din öğretimi uygulamalarının dinler arası öğretimin sağlanmasına ilişkin beklentilerini yeterince karşılayamamasıdır. Bir diğeri ise mevcut din öğretimi içeriğinin ve uygulamalarının insanın temel hak ve özgürlüklerine duyarlı olma ve farklı inançlara karşı tarafsız kalma hususlarında zayıf kalmasıdır. Öğrencilerin genel olarak bu iki konuya dikkat çekmeleri neticesinde, din öğretiminde çoğulcu bir yaklaşımı benimsediklerine ulaşılmıştır. Skeie (2002)'e göre çoğulcu din eğitimi yaklaşımının önde gelen amaçları da bu doğrultuda zikredilebilir:

> "Öğrencilerin kendilerinden farklı inanca ve kültüre sahip insanları anlama ve onlara saygı duymalarını desteklemek; çoğul bir toplumda yaşamaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamak ve öğrencileri din(ler) hakkında bilgi edinme ve anlayış geliştirme konusunda yetenekli kılmaktır." (Akt.: Okumuşlar, 2007: 252)

Çoğulcu yaklaşımın ilgili amaçları ve önemi göz önünde bulundurulduğunda; çalışma grubundaki öğrencilerin, din öğretiminde farklı din ve inançların öğretimi hususunda beklentide olmaları ve din öğretimi süreçlerinin farklı din ve inançlara karşı tarafsız kalacak ve insanın temel ve özgürlüklerine duyarlı olacak şekilde tasarlanmasının gerekliliğine vurguda bulunmaları bu yaklaşımın kendileri için değerini anlaşılır kılmaktadır.

3.3.1.1. Din Öğretiminde Farklı Din, İnanç ve Dünya Görüşlerine Açık Olma İlkesi

Çalışma grubundaki öğrencilerin diğer dinlerin öğretimine ilgi duydukları ancak mevcut din öğretimi programlarındaki içeriğin ve uygulamaların bu yöndeki beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Açığa çıkan durumun irdelenmesini sağlamak üzere öğrencilerin bu duruma referans gösterilebilecek açıklamalarına yer vermek mümkündür. Mesela 11. sınıf öğrencisi Şeyma'dan mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini genel olarak değerlendirmesi istendiğinde; Şeyma'nın dersin geneline ilişkin olumsuz bir değerlendirmede bulunduğu ve bu durumun nedenini ise diğer dinlerin öğretimine yeterince yer verilmemesi ile açıkladığı görülmektedir. Şeyma'nın oldukça net söylemi şu şekildedir:

> "Bana bir katkısının olduğunu düşünmüyorum okulda işlenen din kültürü dersinin. Ya mesela çok şeye yönelik İslam'a yönelik bence. Diğer dinleri hiç öğretmiyorlar veya bahsetmiyorlar. Bunlardan bahsetseler bile çok kısa kesitler şeklinde oluyor.." (Şeyma/11)

Şeyma'nın bu açıklaması, diğer dinlerin öğretimi konusunda din kültürü ve ahlak bilgisi dersini yetersiz gördüğü ve bu yöndeki öğrenmeleri derse ilişkin genel değerlendirmesini etkileyecek düzeyde önemsediğini ortaya çıkarmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmesine başvurulan Utku ise bu ders için bazı güncellemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ancak Utku'nun ne tür güncellemelere ihtiyaç duyulduğu konusundaki açıklamasına dikkat edildiğinde, konuşma akışının tamamen diğer dinlerin öğretimine yer verilmesi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Utku'nun bu ihtiyacı argümanlarıyla tartıştığı açıklaması şöyledir:

> "Hani dediğim gibi işte birkaç derste de bazı dinler sunulabilir. Yani o dinler üzerinden onların ibadetlerini, onların inanış şekillerini öğretebilirler. Din

> konusunda insanı meraklandıran konularda araştırmalara yönlendirebilirler bence. Hani ben olsam peygamberlerin hayatını anlatırdım kitapları da anlatırdım birkaç din üzerinden gitmek isterdim açıkçası. Çünkü *kendi dinimizde de diğer kitaplara da ve diğer peygamberlere de inanmak diye bir şey var.* O yüzden ben sadece İslam üzerinden ayetleri ezberletmek değil de hani birkaç dini anlatarak dersi işlerdim ya da dinin ne demek olduğunu önce anlatırdım." (Utku/8)

Utku'nun ilgili açıklamasından, diğer dinlerle ilgili ritüellerin ve inanışların nasıl olduğuna ilişkin konuların insanlarda genel olarak merak uyandırdığını ve bu tür konuların araştırılmasına teşvik edici etkinliklere yer verilmesinin etkili olabileceğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Utku'nun aslında bu yargıya kendi merak alanından hareketle vardığı söylenebilir ki bu vargı onun konuya olan ilgisini açığa çıkarmak açısından da önemlidir. Ayrıca Utku'nun *diğer dinlerin öğreniminin, inanırı olduğu bir din olarak İslam'a aykırı görmediği bilakis İslam'ın bir gereği olarak gördüğü* anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan Samet ise derse ilişkin genel değerlendirmede bulunurken dersin İslam merkezli olduğunu ve İslam dini hakkındaki öğrenmelerinin genel olarak bu ders sayesinde gerçekleştiğini ancak dersin diğer dinleri vermede eksik kalmasından ötürü bu yöndeki öğrenmelerinin de eksik kaldığını ifade etmiştir. Samet'in din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin dinsel alan öğrenmeleri üzerindeki etkinliğini olumlu ve olumsuz yönleriyle açığa çıkardığı açıklaması şöyledir:

> "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yani İslam hakkında bilgiler veriyor. İslam hakkında öğrendiğim şeylerin çoğunu okulda öğrendim. Ama derste anlatılanları yeterli bulmuyorum. Çünkü dersin içeriği düşünüldüğü zaman eksikleri sadece İslam dinini anlatması. Diğer dinler hakkında hiç bilgi sahibi değilim mesela ben. Diğer dinleri de tanımak isterim." (Samet/10)

11. sınıf öğrencisi Burak da benzer şekilde din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin İslam merkezli verildiğini ve dolayısıyla diğer dinlerin anlatımında eksik kaldığını ifade etmiştir. Ancak Burak dersten bu yöndeki beklentisini açıklarken *"...diğer dinlerin de*

doğrularından bahsedilebilir."(Burak/11*)* şeklinde bir söylemde de bulunmuştur. Bu durumu, Burak'ın salt kültürlenme amacıyla diğer dinlerin öğretimine ihtiyaç duymasından ziyade din olgusunun özünü yakalama arayışında da olduğu şeklinde yorumlanabilir. Görüşmenin genelinde olduğu gibi ilgili kesitte de öz bir anlatımla kendini ifade etmeyi tercih eden Burak'ın açıklaması şöyledir:

> "Mesela bize sadece şu an İslam'dan bahsediyorlar ama bize başka dinleri de tanıtabilirler ya da başka dinlerin de doğrularından bahsedebilirler. Dinler incelenebilir ama biz bunu yapmıyoruz biz sadece biz Müslümanlıkla ilgili şeyler görüyoruz." (Burak/11)

Burak'ın aynı zamanda fen lisesi öğrenci olduğuna ilişkin bir parantez açılarak Kaymakcan (2021) araştırmasından elde edilen bir bulguya yer verilebilir. Kaymakcan'ın öğrencilerin akademik başarısı ile ideal din eğitimi beklentileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu araştırmasında öğrencilerin okul türlerine göre "İdeal din eğitimi öğrencilerin dinin gerçekte ne anlama geldiğini anlamalarına yardımcı olur." ifadesine katılım düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu ifadeye ilişkin en yüksek ortalama puanı fen lisesi öğrencilerinin aldığı hatta bazı gruplarla arasında anlamlı bir düzeyde farklılık yaratacak kadar yüksek ortalama puana sahip olduğu belirtilmelidir (s. 82-83). Kaymakcan'ın söz konusu bulgusunun çalışma grubumuzdaki öğrencilerin üstün zekâlı olması dolayısıyla da akademik başarı gösterme potansiyeline sahip olması hatta bu öğrencilerden lise düzeyinde olanların çoğunluğunun aynı zamanda fen lisesi öğrencisi olması açısından çalışma bulgularımızı destekleyici bir nitelikte olduğuna dikkat çekilmelidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin diğer dinler hakkındaki öğrenmelere ihtiyaç hissetmelerinin genel olarak din olgusunun özünü yakalayabilmenin yanı sıra inanırı oldukları İslam dinini daha iyi anlama ve temellendirme çabalarına dayandığı da görülmüştür. Bu durum esasında çalışma grubundaki öğrencilerin muhteva bakımından

dinler arası öğrenmeye ancak amaçları bakımından dinî öğrenmelerine imkan tanıyacak çoğulcu yaklaşım modellerini benimsediklerine de referans olarak alınabilir. Öğrencilerin benimsedikleri bu yaklaşıma karşılık gelen ve bu yöndeki beklentilerine cevap verebilecek din öğretimi modelinin halihazırda mevcut olduğu (bk. Hamburg Modeli) belirtilmelidir (Zengin, 2008: 258-259; Jackson, 2010: 223-227). Bu durum öğrencilerin ihtiyaçlarının makul ve karşılanabilir olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Durumu örneklemek adına 9. sınıf öğrencilerinden Yücel'in açıklamalarına yer verildiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde diğer dinlerin öğretimine, aslında *İslam'ı sorgulamak ve daha iyi anlamak* üzere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Yücel'in görüşmenin akışı içerisinde diğer dinlerin öğretimi ile ilgili beklentisini daha önce de dile getirdiğini bilhassa hatırlattığı açıklaması şu şekildedir:

> "Ben din kültürü öğretmeni olsaydım yine aynı şeyi söyleyeceğim ama!.. Diğer dinlerden de bahsederdim. Bence din derslerinde sadece İslam değil diğer dinlerin de verilmesi lazım. Böylece İslam'ın doğru din olduğunu anlamamız lazım. Yani *diğer dinlerle karşılaştırıp sorgulama şansımız olmalı."* (Yücel/9)

Yücel'in diğer dinlerin öğretimine İslam'ın doğruluğunu sorgulamak ve anlamak üzere ihtiyaç duyması, çoğulcu bir din eğitiminin amaçlarıyla da örtüşmektedir. Zira çoğulcu din eğitimiyle amaçlanan hususlardan biri; bireylerin eleştirel düşünme, sorgulamada bulunma ve anlam ilişkisi kurma gibi üst düzey entellektüel becerileri edinme süreçlerine katkıda bulunmaktır. Esasen çoğulcu din eğitimi, bir eleştiri ve sorgulama sürecidir. Dolayısıyla din öğretiminde bu yaklaşımın benimsenmesi, öğrenciye başka din ya da inanç sistemlerindeki değerlerin yanı sıra kendisini kuşatan değerlere de eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşabilmesi imkânı vermektedir. Nitekim eleştirinin, öğrenciye sunulan muhtevanın dayanıklılığını ve kalıcılığını arttıran önemli bir unsur olduğu da bu bağlamda hatırlatılmalıdır (Osmanoğlu, 2016: 119). Örneğin 7.

sınıf öğrencilerinden Serra, diğer dinler hakkındaki öğrenmelere aslında bireyin yeri geldiğinde kendi dinini temellendirirken veya savunurken de başvurmak durumunda kaldığına dikkat çekmiştir. Serra böylece diğer dinlerin öğreniminin bireye olan kazanımlarının başka bir boyutunu gündeme getirmiştir. Serra ile bu çerçevede gerçekleştirilen görüşme akışından bir kesit şöyledir:

> "Ben başka dinleri, yani hayatınız boyunca başka dinleri hiç araştırdınız mı diye sorardım. Çünkü başka dinlerdeki insanların sahip oldukları dini çok iyi bilmeden kendi dinimi yani Müslümanlığı anlatamam ve aşılayamam ki… yani mesela bir öğretmen, öğrenci kitlesini tanımadan bilmeden onlara bir şey anlatabilir mi?" (Serra/7)

Henüz 7. sınıf öğrencisi Serra'nın sahip olduğu bu yaklaşım, aslında diğer dinleri tanımanın karşıt görüşlere makul cevaplar üretme ve kendi değerlerini bir başkasına aktarma/yayma/kazandırmada kişiye kazandırdığı bilgi ve beceriye yönelik farkındalığını göstermektedir. Zira din öğretiminde çoğulcu yaklaşımla amaçlananlardan biri de "*öğrenciye haksız bir eleştiri karşısında sahip olduğu değerleri rasyonel argümanlarla savunabilmesine imkân tanıyacak bilgi ve becerilerin kazandırılması"*dır. (Osmanoğlu, 2016: 120) Nitekim kişinin, bir mukayesede bulunabilmesi ve kendi dinini savunabilmesi, diğer dinler hakkında en azından genel bir malumata sahip olmasını gerektirdiği bilinen bir husustur (Küçük, 1991: 282).

Kültür merkezli bir din öğretiminden beklenilenin farklı dinlerin karşılaştırılabileceği bir öğrenme ortamına imkân tanımasıyken; bu yaklaşımın uygulamada karşılık bulmadığına dikkat çeken 11. sınıf öğrencisi Ecem, farklı dinlerle ilgili öğrenmelere duyduğu ihtiyacı şu şekilde açıklamıştır:

> "Açıkçası derslerde sadece İslam dininin üzerinden gidiyoruz. İşte gidip bir Hristiyanlığı, Yahudiliği, Budistliği falan o *farklı dinleri görüp mesela karşılaştırma yapma*mız mümkün değil ders içeriğinde. Ama bunu yapmak yararlı

> olabilir. *Hiç olmazsa farklı olanların dünya görüşünü anlayabiliriz*. Mesela benim bir sürü ülkeden benim birçok arkadaşlarım var onları anlamak için iyi olabilir. Hem dersin adı da sonuçta İslam kültürü değil sonuçta din kültürü yani." (Ecem/11)

Ecem'in yukarıda geçen açıklamasından, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde diğer dinlerin öğretimine ihtiyaç hissetmesinde, farklı din ya da kültürlerle karşılaşmasındaki deneyimlerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Ecem'in söz konusu deneyimlerinden hareketle insanların çoğunlukla bir dünya görüşüne sahip olduğunu ve öteki ile ilişkilerini onun sahip olduğu dünya görüşünü anlamaya başlamakla geliştirebileceğini keşfettiği görülmektedir. Din eğitiminden beklenilen; öğretim içeriği ile öğrenci yaşantıları arasında anlamlı bağlantılar kurmasını sağlamak ve etkili bir öğretim için öğrencilerin kendi deneyimlerinden anlam çıkarabilme ve bunları ifade etme becerilerini geliştirmek olduğu (Selçuk, 2020: 149) hatırlandığında Ecem'in din eğitimi programlarının şuurlu bir değerlendiricisi ve takipçisi olduğu açığa çıkmaktadır.

11. sınıf Çetin'in de İslam merkezli diğer dinler açılımlı bir yaklaşıma sahip bir din öğretimine ihtiyaç hissettiğini ve bu ihtiyacın nedenselliğini insanların ulusal ya da uluslararası etkileşiminin artmasıyla temellendirdiği görülmüştür. Ayrıca Çetin, bu yöndeki öğrenmelerin kişiye diğer dinlere ilişkin olumlu bir anlayış geliştirme fırsatı tanımanın yanı sıra *kendi dinini derinlemesine inceleme ve anlama imkânını* da sağlayacağına dikkat çekmek üzere konuyu futbol metaforuyla somutlaştırmıştır. Çetin'in din öğretiminin kültürlerarası boyutuna ilişkin literatürdeki mevcut tartışmaları neredeyse özetleyici nitelikteki açıklaması şu şekildedir:

> "Bence bir kere şey olmalı… Yanlış hatırlamıyorsam bilgiyi gördüğüm bir veri kaynağı güvenilir mi onu da bilmiyorum ama dünyada 4 bine yakın din varmış. Bunların hepsini şey yapmak mümkün değil. Çünkü bazıları kabilelerin inanışları falan. Ama en azından dünyada genel geçer olan bazıları genel ana hatlarıyla

gösterilebilir. Tabi yine *İslam da anlatılmalı ama farklı görüşlerin de dışlanmayacağı bir şekilde bu yapılmalı.*

Şöyle ki İslam'a, diğerlerine ayırdığımız vakitten daha çok vakit ayıracağız. Ama diğerleri (dinler) hakkında da kişinin bilgisi olmasını da sağlamalıyız. Yani bence böyle daha uygun olur. Yani hem diğer dinler hakkında bilgisi olur. Yorumlarken bunu göz önünde bulundurarak yorumlar bir şeyi. Hem de kendi dinini detaylı olarak incelemiş olur.

Mesela bir takım tutarsınız ama diğer takımların da geçmişleri hakkında bir bilginiz vardır. Şu anki güncel oyuncularını bilirsiniz, teknik direktörün taktiklerine hakimsinizdir işte.

Çünkü geçmişte nasıldı bilmiyorum ama *şu an farklı dinden milletlerle daha çok etkileşim halindeyiz*. Her açıdan gerek interneti kullanmamız açısından gerek okullardaki Erasmus projeleri vesaire birçok açıdan. Artık Türk olmayan, Müslüman olmayan işte Denizlili olmayan birçok insanla iletişim halindeyiz. Onlarla *kültürel etkileşimi sağlamak* için bence önemli." (Çetin/11)

Çetin'in de dikkat çektiği gibi insanların ve toplumların bugün basın-yayın, seyahat, eğitim, sportif faaliyetler ve benzeri yollarla birbirleriyle aktif bir iletişim halinde bulunduğu ortadadır. Farklı kültür, din ve görüşe sahip insanların birbirleriyle sağlıklı bir ilişki kurabilmesi ve bunu sürdürebilmesi; birbirinin dini inanç ve görüşlerini tanınmasını ve ona göre karşısındakine davranmasını da gerektirmektedir. Dahası bu yönde öğretilecek bilgilerin, kişinin kendi dini değer ve inançlarına zarar vermeyeceği, bilakis dini değer ve inançlarını başka dinlerin değer sistemiyle ve inançlarıyla mukayese etme fırsatı yakalaması açısısından kuvvetlendirileceği görüşü ilgili literatür tarafından da desteklenmektedir (Küçük, 1991: 277,282).

Farklı din, inanç ve dünya görüşü öğretiminin düşünülenden çok daha fazla bir hassasiyet gerektirdiğini gündeme getirmesi açısından açıklamalarıyla dikkat çeken öğrencilerden biri de 11. sınıf öğrencisi Ecenur'dur. Bu kapsamda Ecenur, din öğretiminde diğer din ve inanç sistemlerdeki geleneklere yer vermenin *kişiye kendi dini geleneğini gözden geçirme* ve böylece geleneğinin güçlü yanlarını fark ederek kendi dini

geleneğine ilişkin bilinç kazanma imkânı verdiğini ileri sürmüştür. Aksi yönde bir yaklaşıma sahip bir öğretimin ise kişide dayatma hissi uyandırdığını ve dolayısıyla kendi dini geleneğine ilişkin olumsuz bir tutum geliştirme tehlikesi yaratabileceğine dikkat çekmiştir. Ecenur'un bu yöndeki çarpıcı ifadeleri şu şekildedir:

> "Ben şundan da bahsedeyim din kültürü derslerinin sadece İslamiyet üzerinden gidilmesi gerektiğini de düşünmüyorum. Çünkü çocuklar örneğin Hristiyanlık hakkında veya başka dinlerde de bilgilendirildiğinde İslam'ın doğruluğunu diğer dinlere göre daha iyi anlayacaklarını düşünüyorum. Bunların bilgi eksikliği olduğunu düşünüyorum. Mesela bizim sınıfta ateist arkadaşlar var bu şekilde olmalarında din kültürü derslerinin tek din üzerine işlenmesinin etkisi olduğunu düşünüyorum." (Ecenur/11)

Ecenur'un da vurguladığı gibi İslam dininde inanma/bağlanma, bireye dayatma yoluyla gerçekleşecek bir durum değil, onun özgür ve bağımsız varlığını inşa etme yolunda isteyerek bizzat oluşturduğu bilinçli bir eylemdir. Nitekim bağlanma, bireyin kişisel varoluş çabasının bir ürünü olmalıdır ve bunda kişisel tasarruf hali bulunmalıdır. Dolayısıyla gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetlerinde bireyin tasarrufta bulunma hakkına duyarlılığın gösterilmesi esastır (Aydın & Osmanoğlu, 2016: 107).

İslam merkezli diğer dinler açılımlı bir anlayışa işaret etmesi açısından 10. sınıf öğrencisi Hülya'nın da bu kapsamdaki açıklamasına yer verilebilir. Hülya ise diğer dinlerin öğretimine yeterince yer verilmemesinin altında bazı endişelerin olduğunu ancak öngörülen bu endişeleri makul görmediğini belirten bir açıklamada bulunmuştur. Hülya'nın din öğretiminde yanlı bir anlatımın tercih edilmesindeki arka plana dikkat çektiği açıklaması şöyledir:

> "Biraz tek yönlü bir anlatım olduğunu düşünüyorum açıkçası. Hani tamam Müslümanların çoğunluklu olduğu bir ülkedeyiz ama sonuçta diğer dinlerden de bahsedilmesi gerekiyor, diğer dinlerin de bilinmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama öğretmenler pek konu üzerinde durmuyor ve sorularımıza da doğru cevaplar veremiyorlar. Bir soru sorulduğu zaman tamamen böyle tatmin

> edici cevaplar veremiyorlar gibi. Yani çok da yönümüzü kaybetmememizi istiyorlar. Ondan dolayı o konulara pek girmemeyi tercih ediyorlar.
>
> Sonuçta ailemizden gelen bir inancımız var ve zorunlu olarak da ne kadar zorunlu değil deseler de zorunlu olarak bir yönelimimiz oluyor ve aslında bize doğrusuyla ve yanlışıyla bize her şekilde bütün dinler anlatılsa biz de kendi yolumuzu bulabiliriz aslına bakarsanız." (Hülya/10)

(Aydın & Osmanoğlu)'nun (2016) da belirttiği gibi "*Her bir dinin hakikat ve kurtuluşa dönük iddiaları vardır ve bu iddialar aynı zamanda inanırları için birer inanç objesidir.*" Dolayısıyla bireyler kendi inanç sistemlerindeki objeleri genel olarak diğer dinlerle karşılaştırma ve değerlendirme eğiliminde bulunurlar (s. 73). Hülya'nın söz konusu görüşünün ilgili literatürce de desteklenmesinden hareketle bireye din öğretiminde kendi dinindeki inanç objelerini diğer dinlerdekilerle karşılaştırma fırsatı sunulmasının, hem istenmeyen hem de endişe yaratacak bir durum olmadığı ve bu durumun insanın doğasının gereği olduğu söylenebilir. Dahası İslam dinine mensup olan bir bireyin diğer dinlerle karşılaşmasının ve dinini mukayese etmesinin sahip olduğu inancı kuvvetlendirmesinin önünü açacağı belirtilmektedir (Küçük, 1991: 282). Nitekim Bilgin (2005) de kendi geleneğimizin doğruluğundan uzun süre şüphe duymadığımızı ve dolayısıyla varsa hatalı yönlerimizi görebilmek için aslında diğer dinlerin bakış açısına ihtiyaç duyduğumuzu belirterek inancımızda göz ardı ettiğimiz boyutların farkına varılmasında diğer inançlarla karşılaş(tır)manın bizim için bir fırsat olduğunu vurgulamıştır (Akt.: Aydın & Osmanoğlu, 2016: 122).

Çalışma grubumuzdaki öğrencilerin bir yandan İslam'ın özünü yakalama diğer yandan farklı kültürleri tanıma ve anlama çabasında olduklarına ilişkin nitel bir yaklaşımla elde edilen bulgunun üstün zekâlı öğrencilerin genel bir özelliği olduğu ihtimali üzerinde düşündüren nicel yaklaşımlı bir araştıma bulgusu ile karşılaşılmıştır. Kaymakcan (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türkiye şartlarında

akademik olarak en başarılı grup olarak kabul edilen fen lisesi öğrencilerinin diğer lise türündeki öğrencilere göre hem geleneksel hem de modern din eğitimi algılarının en üst düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda söz konusu araştırmada çelişkili gibi duran bu sonucu irdeleyici çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna da dikkat çekilmiştir (s. 82-83). Kaymakcan'ın bir çelişki olarak gördüğü sonucun bizim araştırmamızdaki öğrencilerde de görüldüğü belirtilmelidir. Ancak araştırmamızın nitel bir yaklaşıma sahip olması söz konusu durumun derinlemesine irdelenmesine imkân tanımıştır. Öğrencilerin bu kapsamdaki açıklamaları irdelendiğinde esasında bu durumun bir çelişki olmadığı açığa çıkmıştır. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin yoğun olarak çoğulcu ve sorgulayıcı yaklaşımları benimsedikleri ve dolayısıyla modern din eğitimi beklentisinde oldukları görülmüştür. Öte yandan bu beklentilerinin arka planında kendi dinini anlama ve özümseme çabalarına dayandığı ve dolayısıyla geleneksel din eğitimini bir diğer deyişle dini öğrenme yaklaşımını da dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubumuzdaki öğrencilerin üstün zekâlı olması ve dolayısıyla da akademik başarı gösterme potansiyeline sahip olmaları hatta lise düzeyindekilerin çoğunlukla fen lisesi öğrencisi olmalarından hareketle Kaymakcan'ın söz konusu araştırma sonuçlarının bizim araştırmamız kapsamında değerlendirilmesi mümkün görülmüştür. Dahası ilgili literatürde farklı disiplinlerde gerçekleştirilen bazı araştırmalarda fen lisesi öğrencilerinin üstün yetenek/zekâ kapsamında ele alındığı da bu bağlamda hatırlanmalıdır (Kulaksızoğlu & Otrar, 2004; Mısırlı Taşdemir & Özbay, 2004; Atabay, 2004)

3.3.1.2. Din Öğretiminde İnanç Özgürlüğüne Duyarlı Olma ve Dini Çeşitliliğe Tarafsız Kalma İlkesi

Kültürlerarası din eğitimi anlayışının en temel niteliklerinden birisi, öğrencinin varoluşsal gerçekliğini dikkate alması ve kendini gerçekleştirmesine imkan tanımasıdır. Bu bir anlamda öğrencinin kendi dinsel duruşunu belirleme fırsatı ile karşılaşmasına kapı aralamak çabasıdır. Esasında bu anlayışta, öğrencinin doğru-yanlış veya olumlu-olumsuz tercihinde bulunabilmesi ve böylece inanma özgürlüğü hakkı elde edebilmesi amaçlanmaktadır (Aydın & Osmanoğlu, 2016: 106). Ancak bu amacı gerçekleştirmenin yolu; bireysel, sosyal, kültürel ve tarihi bir gerçeklik olan din olgusunu hiçe saymak veya onu görmezlikten gelmek değildir. Bunu gerçekleştirmenin yolu, öğrencilere bilgiyi çok boyutlu sunan ve öğrencilerin gerçeğin bütünü ile karşılaşmalarını hedef alan bir öğretimin benimsenmesidir (Selçuk, 1998).

Din öğretiminde inanç özgürlüğüne duyarlılık ve dini çeşitliliğe karşı tarafsızlık ilkesinin uygulanmasının imkânını sorgulayan araştırmalar incelendiğinde, tartışmaların iki temel soru üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar, okul programları içerisinde din öğretimi niçin verilmelidir ve nasıl verilmelidir, şeklindeki iki sorudur (Okumuşlar, 2007; Çapcıoğlu, 2006; Bahçekapılı, 2011). Bu iki tartışma konusunun çalışma grubundaki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmelerine de yansıdığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin herkesin zorunlu ve ortak aldığı bir ders olması bakımından din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin meşruiyetine ve uygulamadaki güçlüklerine ilişkin iki temel soru(n) etrafında düşündükleri ortaya çıkmıştır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin yüksek bir ahlaki muhakeme gücüne sahip oldukları ve dolayısıyla —kendilerini etkileyip etkilememesine

bakmaksızın— eşitsizlikleri, adaletsizlikleri ve çifte standartları fark etme, bunları adalet süzgecinden geçirmek üzere sorgulama ve bunlara meydan okuma eğiliminde oldukları ilgili literatürde sıklıkla ileri sürülmektedir (Berkowitz & Hoppe, 2009: 136; Boldman, 1995; 28-35).

Söz konusu durum henüz 8. sınıf öğrencisi Utku'nun din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin zorunlu verilişinin insanın temel hak ve özgürlüklerine aykırı olup olmasını değerlendirdiği bir muhakemesinde de kendisini göstermiştir. Utku, bu akış içerisinde öncelikle dersin zorunlu oluşunu ve bu dersten öğrencinin bir ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması dolayısıyla da öğrencinin kendisine bu ders çerçevesinde sunulan dini muhtevayı öğrenmek durumda kalması yönünden din kültürü ve ahlak bilgisi dersi uygulamalarını eleştirmesiyle dikkat çekmiştir. Utku'nun bu muhakemesinin akışında aslında dinsel içeriğin kültürel ve ahlaki amaçla verilmesini onayladığını ve din dersi uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerle başa çıkmak üzere çözüm geliştirdiği görülmektedir. Utku'nun Türkiye'de uzun bir süredir tartışılagelen ihtilaflı bir konuyu yakaladığı, dahası sorunsalın nedenlerini irdelediği ve çözüm olarak da ilgili literatürde önerilen ancak uygulamaya yeterince yansıtılamayan bir modele (çoğulcu/kültürlerarası) işaret ettiği üst düzey değerlendirmesi şöyledir:

> "Din kültürü dersinin ahlak kısmında bence katkısı var ama din birazcık daha kişisel bir şey olduğu için hani bu ders, benim gibi değil de mesela dini inancı olmayan insanlar için biraz saçma oluyor. Çünkü sonuçta kimseye zorla bir dini kabul ettiremeyeceğimiz gibi hani illaki onu öğrenip onun üzerinden bir sınavına girmeleri çok saçma geliyor ama ahlak bakımından bence çok güzel bir ders.
>
> Din bence kişisel bir şey olduğu için... Mesela din hakkında tabii ki de bilgilendirme yapılmalı ama bir kaç din üzerinden sadece İslam değil de bir kaç dinden hani dinleri tanıtıp ondan sonra tarafsız bir şekilde ondan sonra karar vermeleri sağlanabilir bence." (Utku/8)

Öğretimin daha üst basamağında yer alan an ve dolayısıyla din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini daha uzun bir süre tecrübe eden 11. Ecem'in ise bu derste öğrencilerin inanç ve kültür dünyalarına hoşgörü ve toleranslı yaklaşılmadığında bu durumun öğrencilerin dini tutum ve davranışları üzerinde çok ciddi bir olumsuzluğa kapı aralayabildiğini gözlemlediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Ecem, öğrencilerin kişisel inançlarına ve değerlerine duyarlı bir din öğretimi ortamının sağlanmasında; öğretmenin sınıf içi tutum ve davranışlarının belirleyici olduğunu da tecrübeleriyle şu şekilde örneklendirmiştir:

> "Bir de hani özellikle din dersleri son dönemlerde fark ettiğim şey benim çevremde hani önceden hiç böyle ne bileyim ateistlik, deistlik, agnostiklik gibi kavramları ben hiç bilmiyordum. 9. sınıfa liseye geçince oradaki hocamız da biraz sıkıntılı bir hocaydı. Böyle ferman veren cinstendi. Orda arkadaşlarım işte ben ateistim, ben deistim, işte bence Allah var ama peygamberler yok şöyle falan dedi. Yani daha önce hiç öyle şeyler duymamıştım. Din dersi insanları daha da soğutuyor mu diye düşünmeye başladım.?" (Ecem/11)

Ecem konuşmasının akışında, din öğretiminde toplum içindeki farklılıkların da göz ardı edilmemesinin gerekliliğine dikkat çekerek, bu tür bir yaklaşımın benimsendiği bir öğrenme ortamının kendisine kazanımlarını betimlediği bir açıklamada bulunmuştur. Ecem'in görüşmenin genelinde olduğu gibi bu yöndeki açıklamalarını da deneyimlerinden hareketle temellendirdiği açıklaması şöyledir:

> "Bir de yani Hanefilik üzerine gidiyor. Geçen sene Aleviler ile ilgili baya şeyler öğrenmiştik gerçi o güzeldi. Mesela benim Alevi tanıdıklarım da var en yakın arkadaşım Alevi. Onların mesela nasıl yaşadığını ve nasıl bir anlayışa sahip olduğunu öğrenmem hani hoşgörü kazanmam konusunda bana yardımcı oldu." (Ecem/11)

11. sınıf öğrencisi olması yönüyle dersi uzun süre tecrübe eden bir diğer katılımcı olarak Burak'ın da din öğretimi uygulamalarından Ecem'e benzer bir rahatsızlık duyduğu anlaşılmaktadır. Burak, dinin kişisel bir tercih olduğunu ve dolayısıyla karma bir ortamda

öğretiminde güçlüklerin yaşanmasının kaçınılmazlığını vurguladığı bir açıklamada bulunmuştur. Burak'ın mevcut eğitim sistemiyle din öğretiminde karşılaşılan bu güçlüğün aşılmasına dair endişesini nakşettiği ve bu konuda çok da umutvar olmadığını gösteren motif şöyledir:

> "Ya dersi işleme konusu biraz şey... Çünkü sonuçta inanan var inanmayan var, derse karşı önyargılı olan var, dersi çok seven var dine çok bağlı olan var ya da hiç umursamayan da olabilir. Ama interaktif olması için tartışmak daha doğru. Çünkü sadece anlatırsan bir müddet sonra herkes sıkılır. İnsanın kafasını yorabilmesi için tartışması gerekir. Bunun da sıkıntısı olur. *Çünkü sınıf içinde farklı görüşleri kesin olarak red edecekler olacaktır ve kavgalar gürültüler olabilir*. İnsanların arası kopabilir. Mesela inanan birisi inanmıyor diye başkasını yargılayabilir onunla tartışmaya girmek isteyebilir ya da bu durumu hiç umursamayabilir ancak normal yaşantısında da o kişiyi yok sayabilir. Yani bunlar kişisel konular olduğu için bu eğitim sisteminde bir şey diyemiyorum. Bu eğitim sistemi kötü."(Burak/11)

Öğrencilerin diğer dinlerin öğretimine ilişkin açıklamalarından hareketle bu yöndeki öğrenmelere ilişkin yoğun bir ilgi duydukları ve bu ilgilerinin bir ihtiyaçtan ileri geldiği ortaya çıkmıştır. Nitekim öğrencilerin bu yöndeki isteklerinde yüksek bir farkındalığa sahip oldukları, konuyu eleştirel, analitik ve çok yönlü bir şekilde tartışabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin diğer dinlerin öğrenimine duydukları ilgiyi ve bu kapsamdaki ihtiyaçlarını temellendirmek üzere bazı güçlü argümanlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin açıklamalarında öne çıkan argümanlar şu şekilde derlenebilir: Bunlar, küreselleşmenin bir gereği olarak farklı inanç ve kültürlerin tanınmasının kaçınılmazlığı; dersin bir kültür dersi olduğu ve dolayısıyla bu misyonunu gerçekleştirmek üzere diğer dinler hakkında da kültürlenmelerine olanak vermesinin gerekliliği; diğer dinlerin tanınmasının, mensuplarını da anlama imkânı tanıyacağı; diğer dinlerin öğretiminin öğrencinin inanırı olduğu İslama aykırı olmadığı hatta İslam'da

bunun teşvik edildiği; diğer dinlerle karşılaştırma yoluyla kendi dinini sorgulama ve içselleştirme fırsatının da yakalanabileceği dahası bu yolla kendi dinlerinin üstünlüklerini daha iyi kavranabilmesine katkı sağlayacağı şeklindedir.

3.3.2. Problem Merkezli Yaklaşım

Üstün yetenekli öğrenciler, genel olarak gelişkin merak duygularıyla, üst düzey düşünme becerileri ve sorgulama eğilimleriyle, bilgiyi elde etme, geliştirme ve dönüştürmeye istekli oluşlarıyla ilgili literatürde karakterize edilmektedirler (Kohan-Mass, 2016: 187; Borders et al., 2014: 131). Sahip oldukları bu özelliklerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenme ortamlarıyla karşılaşmadıklarında, öğrenme süreçlerinde kısa vadede bile olumsuz çıktılar sergileyebilmektedirler. Ancak öğrenme ortamları bu eğilimlerine duyarlı olacak şekilde düzenlenirse, öğrenmeye ilişkin büyük bir motivasyon gösterebilmektedirler (Choi at al., 2016: 36; Eysink et al., 2015). Dahası bu öğrencilerin sahip oldukları üst düzey bilişsel becerileri, sorgulama yetenekleri, bildiklerini izleme bilmediklerini öğrenme ısrarları gibi özelliklerini destekleyici öğrenme ortamlarıyla karşılaştıklarında problem çözme yetkinlikleri de belirginleşmektedir. Zira bu öğrencilerin problem çözümünde bilimsel bir yaklaşım sergiledikleri; bir durum, olay ya da problemin genel örüntülerini keşfedebildikleri ve kavramlarını ilişkilendirebildikleri bu kapsamda aktarılan özellikleridir. Ancak üstün zekâlı öğrencilerin kendilerinden beklenilen bu performansı göstermeleri; yüksek düzeyde soyutlama becerisi kullanmalarına imkân tanındığı ve özgün, karmaşık, otantik özellikteki konuları/problemleri içermeye uygun yaklaşımların benimsendiği öğrenme ortamlarıyla karşılaşmaları ölçüsünde mümkün olabilmektedir (Eysink et al., 2015).

Öğrencilerin sahip oldukları bu özellikleri kullanmalarına zemin oluşturacak yaklaşımlardan biri de problem merkezli öğretim yaklaşımıdır. Nitekim problem merkezli yaklaşımın benimsendiği bir öğretimin merkezinde bireylere, bilimsel süreçlere dayalı olarak problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik içeriğin yer alması esastır (Baykara, 2017: 172). Öte yandan öğrenci merkezli bu yaklaşımda, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin merak duygusunun dürtülmesi, soru sormaları yönünde teşvik edilmeleri, bağımsız öğrenmelerinin önünün açılması ve sahip oldukları becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dahası probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenme süreçlerinde öğrencilerden, müfredattaki içerikten kaynaklanan nitelikli yapılandırılmamış bir problem hakkında sorular sormaları ve ardından hipotezler önermeleri, bağımsız çalışmalardan veri sunmaları, çalışma gündemini belirlemeleri ve önceliklendirmeleri beklenmektedir (Horak & Galluzzo, 2017: 30-31). Ayrıca öğrencilerin ortaya koyduğu problemlerle birbirine meydan okuması ve bir yarışma ortamı içinde öğrenmesi de amaçlanmaktadır (Baykara, 2017: 172).

Din öğretimi özelinde de problem merkezli bir yaklaşımdan bahsetmek mümkündür. Din öğretiminde bu yaklaşımın temelleri 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır. Bu yaklaşımda din eğitiminde ağırlığın gelenekten (kutsal metinlerden ve geleneksel birikimden) güncel duruma ve yaşanan sorunlara kayması öngörülür. Bu yönelimin oluşmasında, öğrencilerin geleneksel din dersinin muhtevasını yeterli bulmamalarının payı büyüktür. Bu yaklaşıma göre, öğrenci ve sorunları öğretimin her aşamasında dikkate alınmalı ve planlama aşamasından itibaren bu unsurlar öne çıkarılmalıdır. Zira problem merkezli bir din öğretiminin merkezinde soru ve sorunlarıyla öğrenci yer almaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda her öğrenciye dersin öznesi olma imkânı tanınmaktadır (Tosun, 2016: 34).

Katılımcılar ile görüşmeler neticesinde öğrencilerin, dini geleneğin günümüz şartlarına ne düzeyde cevap verdiğini irdeledikleri görülmüştür. Bu bağlamda çalışma grubumuzdaki öğrencilerin; sosyal, iktisadi, kültürel vb. değişimler karşısında dini geleneğin yeniden anlaşılması ve yorumlanmasının imkân ve sınırlıklarına ilişkin problematiklere sahip oldukları ve bunları tartışabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Nitekim Kaymakcan'ın (2021) araştırmasında akademik başarının temel alındığı okul türü değişkenine göre öğrencilerin "İdeal din eğitimi sosyal sorunlar ve problemlerin anlaşılmasına yardımcı olur." ifadesine katılım düzeyleri nicel bir yaklaşımla irdelenmiştir. Bu ifadeye ilişkin en yüksek ortalama puanı fen lisesi öğrencilerinin aldığı hatta fen lisesi öğrencilerin olduğu grubun diğer bazı gruplarla arasında anlamlı bir düzeyde farklılık yaratacak ortalama puana sahip olduğu belirtilmelidir (s. 82-83).

Kaymakcan'ın (2021) Türkiye şartlarında akademik anlamda en başarılı kabul edilen bir okul türü olarak fen lisesi öğrencilerinin ideal bir din eğitiminden sosyal sorunların anlaşılmasına katkıda bulunabilmesi yönünde beklentilerinin diğer gruptaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğuna ulaşması araştırma bulgumuzu da destekler niteliktedir. Bu bağlamda Kaymakcan'ın nicel bir yaklaşımla ortaya koyduğu bulgusu araştırmamızdaki öğrencilerin açıklamlarında yoğun bir şekilde karşılık bulduğu ve böylece söz konusu bulgusunun argümanlarının da çalışma grubumuzdaki öğrenciler tarafından ortaya koyulduğu söylenebilir.

Örneğin değişen hayat şartları içerisinde dini geleneğin yeniden yorumlanması ihtiyacına dikkat çekmesi açısından 11. sınıf öğrencisi Mesut'ün açıklamalarına yer verilebilir. Mesut, dini geleneğin günümüz ihtiyaç ve şartlarına cevap vermesini sağlamak

üzere İslam dini mensuplarını, İslamdaki dini sembollerin anlamını irdelemeye ve dini geleneğin insanlığa vermek istediği evrensel özü yakalamaya davet edici bir açıklamada bulunmuştur. Dini geleneği hayatla buluşturma arayışında olan Mesut'ün, problem merkezli bir yaklaşımın süreçlerini —problemi ortaya koymak üzere sorular sorma, hipotezler geliştirme, çözüm önerilerinde bulunma gibi— takip ederek konuyu ele aldığını gösteren kesit şöyledir:

> "İslam'da bir şeyin neden böyle olması... Her yaptığımızın sebebine inelim. Bu ne için amaçlanmış belki o kuralın bizim günümüzde çok daha farklı bir yansıması olacak. O dönemde bununla ne amaçlanmış olabilir. Mesela emir ve yasakların nedenlerini sorgulamalıyız. Bir şey neden yasaklanmış veya bir şey yasaklanmış ama bu şey günümüzde daha farklı anlaşılmalı mı, sorgulanması lazım." (Mesut/11)

Öğrencilerin problem merkezli bir din öğretimi yaklaşımını benimsediklerini göstermelerine öncülük edecek açıklamaları incelendiğinde öğrencilerin, geleneğin teorikteki temellerinin, pratikteki bazı durum ve uygulamalarda karşılıksız kaldığını fark ettikleri ve bu konular üzerinde düşünme eğilimde oldukları görülmüştür. Bu durum ise üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak sahip oldukları eleştirel, mantıksal, analitik, anlamlı ve nedensel gibi üst düzey düşünme becerilerinin (Dover, 1983; Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018; Lo & Feng 2020); dinsel alanda da kendisini göstermesiyle ilişkilendirilebilir. [8] Zira öğrencilerin dinsel alanda karşılaştıkları durumlar ve olayları anlamlandırmak üzere bunlara eleştirel ve çok boyutlu yaklaştıkları ortaya çıkmıştır.

[8] Bu kapsamdaki bulgular için tezin "Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Dinsel Alan Düşünmelerine Yansıması Durumu" adlı başlığına bakınız.

Öğrencilerin İslamın günümüz şartlarında anlaşılması konusunda sahip oldukları problematiklerde dikkat çeken husus ise konuyu İslamın özgünlüğünü koruma hassasiyeti içerisinde ele aldıkları ve bu konuya eğilim göstermelerinin aslında değişen hayat karşısında İslamın değer kaybına uğramaması arayışlarından kaynaklı olmasıdır. Dahası öğrencilerin bu konudaki problemleri saptamaya ve bu yönde çözüm geliştirmeye çalıştıkları ancak bunu yaparken de belli metodolojik yaklaşımları benimsedikleri keşfedilmiştir.

Görüşme sorularından "Türkiye'deki İlahiyat fakültesindeki bilim insanlarına nasıl bir soru yöneltmek isterdin?" sorusuna Mesut'ün verdiği cevap söz konusu durumu örnekler niteliktedir. Mesut, ilgili açıklamasında günümüz şartlarında İslamın yaşanmasının imkânını ve temel kaynaklarının nasıl anlaşılmasının gerektiğini tartışırken tarihsel-sosyal bir yaklaşım sergilemesiyle dikkat çekmiştir. Mesut'ün belli bir yaklaşımla problemi belirlediği ve etraflıca ele aldığı açıklaması şöyledir:

> "İslam coğrafyası neden bu halde öncelikle? İkincisi kadın hakları neden bu kadar problemli? İnsanlar neden okumuyor, halbuki Kur'an oku diyor. İnsanlar bundan ne anlamalı bunun temellendirmesini yapıp insanlara bunu neden açıklayamıyoruz, şeklinde daha çok sosyal konulara yönelik sorular sormak isterdim. Bunun dışında şunu çok merak ettiğimden sormak isterdim bu kişilere. Bu konuda bilgilisiniz [Mesut bu nitelemeyi, ilahiyat alanındaki bilim insanları için kullanmaktadır.] Sizce biz İslam'ı günümüze uyarlamada ne yapabiliriz? Onu günümüzde yaşama adına ne yapabiliriz? Bireylere düşen sorumluluklar nedir? Bize düşen sorumluluklar nedir?
>
> Bir de din adına sorguladığım kadın konusuydu. Ama şunu düşündüm işte Arap kültürü var orada. Daha o dönemde kadın haklarının "k"si bile yok. Yani o dönemde kalkıp bir anda emir gelse insanlar tuhaf karşılardı ve erkekler egemenliği bırakmak istemeyecekleri için karşı tepki göstereceklerdi. Yani *dönemin şartları içinde değerlendirmek gerek*. *Geçişi biz sağlamalıydık!* Ama sağlayamadık hatta daha da kötüye gittik bence!" (Mesut/11)

Mesut, bu açıklamalarıyla İslam tarihi alanındaki bir problematiğe dikkat çekmekle kalmamış aynı zamanda çözümü noktasında bazı İslam bilginlerince savunulan

bir metodolojiye dikkat çekmiştir. Nitekim Mesut'ün, bu üst düzey sorgulamalarında benimsediği metodolojinin; İslam Tarihi alanı başta olmak üzere ilahiyat camiasının gündeminde yer alan tarihsel-sosyolojik yaklaşım (Kutlu, 2017)'a karşılık geldiği belirtilmelidir. Nitekim bu tespit, öğrencilerin problem merkezli bir öğretim yaklaşımını benimsediklerine ve bu yaklaşımı kullanabilme yeterliklerine sahip olduklarına referans gösterilebilir.

11. sınıf öğrencilerinden İdris'in de İslamın yanlış yorumlanması ve dolayısıyla değer kaybına uğramasından rahatsızlık duyduğu ve bu durumu kadın konusu özelinde bir problematik etrafında sorguladığı görülmektedir. İdris, ilgili açıklamasında problemi ortaya koymakla yetinmeyerek problemin olası nedenlerini de ortaya koymaya çalışmasıyla da dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda İslamın doğru anlaşılmasında Kur'an'ın bütüncül bir perspektifle ele alınması ihtiyacını vurgulamış ve aslında problemin bir yöntem sıkıntısından kaynaklandığına işaret etmiştir. İdris'in İslam'da kadın örneğinden hareketle İslamın yorumlanmasında genel olarak yöntemsel sıkıntıların olduğunu problem merkezli bir yaklaşımla ileri sürdüğü açıklaması şöyledir:

> "Başka da ayetlerin hani tırnak içinde söyleyeyim 'günümüz şartlarına tersliği', günümüzdeki insan haklarına tersliği… Yani bu konular tartışılıyor ve ben bu konudan şahsen rahatsız oluyorum. Çünkü dünyadaki koyulan yani bir beşerin koyduğu yasanın yaratıcının koyduğu yasaya üstün gelmesi biraz beni üzüyor. Ama seküler bir dünyada yaşadığımız için bunlar tartışılmaya devam edecek ne kadar üzülsek de yani öyle tahmin ediyorum. Yani seküler bir kültür hüküm sürdüğü için bu tip tartışmalara kadar gidebiliyor."
>
> Araştırmacı: —"Konuyu biraz daha açıklayabilir misin?"
>
> İdris: —"Şu an dediklerimin yanlış anlaşılmasını istemiyorum. Mesela en basitinden kadın erkek eşitliği. Mesela bunu daha yakınlarda bile bir yabancıyla konuşmuştuk canlı olarak. İslamda mesela soyun erkekten devam etmesi. Bu hani Müslüman bir erkeğin gayrimüslim ile evlenebilmesi ama Müslüman bir kadının gayrimüslim bir erkekle evlenememesi. Bunu konuştuğumda… yani bunu nasıl açıklayabilirim bilmiyorum yanlış anlaşılmadan?

> …İslamiyette bir erkek üstünlüğü algısı var ama şu şekilde söyleniyor hani İslamiyet kadınları aşağılayan bir dindir. Kadınlara değer vermeyen bir dindir. Ama aslında hani İslamiyet öncesi cahiliye dönemi özelliği olmasına rağmen İslama yükleniyor günümüzde. Aslında bu İslam'ın yanlış anlaşılmasından kaynaklanıyor.
>
> Yani atıyorum bu soyun erkekten devam ettiği mesela atıyorum 4 kadınla evlilik bunlar birçok dinde olan mevzular zaten. Hani ne olduğunu bilmeden bu konularda çok yorum yapan insanlar var zaten. Bilgi kirliliğine yol açıyor. Yani biraz cımbızlanarak alınıyor bu meseleler kullanmak için. Karşı tarafın bunu art niyetle bunu yaptığını düşünüyorum aslında."

İdris ilgili açıklamasında, İslamın günümüz şartlarında yorumlanmasında — özellikle islamafobik tavırların oluşumunda— ilk geldiği dönemdeki toplumsal hayat şartlarının göz ardı edildiğine dikkat işaret etmiş ve böylece İslam'ın anlaşıl(ama)masını sorunsalını metodolojik bir yaklaşımla ele almıştır. Ayrıca İdris, İslamın yanlış yorumlanmasındaki bir diğer metodolojik sıkıntıya dikkat çekmek üzere Kur'an metninin kendi içerisinde oluşturduğu bütünselliğin dikkate alınmamasına da değinmiştir. İdris bu kapsamda Kur'an ile iletişim kurmanın belli bir yöntem gerektirdiğinin yanı sıra Kuran'ın yanlış anlaşılmasının arka planında kasıtlı olumsuz bir tutumun yer alabileceğini de belirtme ihtiyacı hissetmiştir. Burada vurgulanması gereken İdris'in kadın konusu özelinde İslamın yanlış anlaşılması sorunsalını çok boyutlu ele almasıdır. Nitekim İdris'in konuyu bir tema etrafında bilimsel bir yaklaşımla derinlemesine irdelemesi ve dahası problemi tartışmak üzere ileri sürdüğü argümanların ilgili literatürde karşılık bulması açısından yukarıda değinilen açıklaması kaydadeğerdir.

İdris'in bu açıklamalarını destekleyici literatüre başvurmak gerekirse Ağçoban'ın (2016) açıklamaları bu kapsamda değerlendirilecek referanslardan biridir. Ağçoban, günümüzde gelişen global şartlar ve insan hakları alanında evrensel boyutta yaşanan iyileşmelerin, geleneksel düşüncelerin sorgulanması ihtiyacını belirginleştirdiğini ve bu yönde en çok sorgulanan ve revize edilmeye çalışılan alanlardan birinin "kadın" olgusu

olduğunu belirtmiştir. Dahası —İdris'in de vurguladığı gibi— İslam kültürü düşünce sisteminde kadına olumsuz yaklaşımın İslam'dan değil onun yanlış yorumlanması ve yaşanmasına yol açan toplumsal faktörlerden kaynaklandığına ve bunu temellendirmek üzere kadın konusundaki benzer yaklaşımlara diğer din ve kültürlerde de karşılaşılmasının imkânına dikkat çekmiştir (Ağçoban, 2016: 20-21). Ayrıca İdris, İslamın günümüz şartlarında belli ilkeler etrafında yeniden yorumlanmasına duyulan ihtiyacı belirtmek üzere görüşmenin bir başka kesitinde de şunları ifade etmiştir:

> "Daha önce de konuşmuştum bu meseleyi galiba biriyle. hani o mesela seferi olma durumu 90 kilometre ama günümüzdeki yolculuk şartları katbekat daha iyi. Dolayısıyla hala bu seferi sayılma durumu geçerli midir merak ediyorum. Bu durum günümüz şartlarında tartışılabilir mi sormak isterim." (İdris/11)

Henüz 8. sınıf öğrencisi olan Utku'nun da, İslamın doğru anlaşılması konusundaki bir güçlüğe dikkat çektiği görülmektedir. Utku, konuyu tartışmak üzere sorunsalı kadın konusuyla sınırlandırmış; yakın ve yazılı bir tarihten hareketle uzak geçmişi anlamaya çalışmıştır. Utku'nun sistematiği ve metodolojisi güçlü açıklamaları şöyledir:

> Utku: —"Sıradan insanlar dinle ilgili çok fazla bir şey bilemezler bence. O yüzden dinle ilgili merak ettiğim şeyleri sorarım bu ilahiyat kurulundaki bilim insanlarına. Aslında dinle ilgili sorabileceğim sorular zaten belli. Öğretmenlerimize din dersinde sorduğumuz sorular bunlar."
>
> Araştırmacı: —"Sorduğun sorulara biraz değinebilir misin?"
>
> Utku: —"Mesela toplumumuzda din nasıl anlaşılıyor? Ya nasıl denilir ona... Toplumumuz da dinin tam olarak karşılığı nasıl görülüyor? Mesela sizce doğru mu şu an ki din anlayışımız? Butarz şeyler sormak isterdim. Toplumla ilgili şeyler sormak isterdim sonra bu toplum tarafından körü körüne inanılan şeylerle ilgili bir şeyler sormak isterdim."
>
> Araştırmacı: —"Ne gibi?"
>
> Utku: —"Ya mesela kapanmakla ilgili… Kadınların örtünmesi mesela… Benim kişisel düşüncem… [Cümlelerini toparlamakta ve tamamlamakta, güçlük yaşıyor belki de bu konu üzerinde konuşmakta güçlük çekiyordur]. Aslında nedenini anlayamadığım bir şey. Çünkü saç çok da mahrem yeri gibi bir şey değil. Yani saç sonuçta cansız bir şey sayılır biz bunu neden yapıyoruz? Bunu merak ediyorum

> çok fazla. Bu konuyu sormak isterdim. Ondan sonra aynı şekilde ne bileyim peygamber efendimizin birden fazla eşinin olması… Mesela bu normal bir şey mi? Doğru bir şey mi? Bunu da dine bağlayan kişiler var mesela. Aynı şekilde kadın cinayetlerinde namusumu temizledim falan. Bu tür şeyleri dine bağlayan çok fazla insanlar var. Bu tür şeyler dinle çok fazla karıştırılıyor. Ve gerçekten hani bunlarla ilgili sorular sormak isterdim.
>
> Günlük yaşantımızda dinle çok fazla karıştırılan ve dine dayandırılan çok fazla kurallar var. Mesela zamanında fes takmak İslam'la karıştırılmış ama. Aslında Abdülhamit miydi? Bir padişahın bir uygulamasıymış mesela.
>
> Mesela kadınların saçını örtmesi de bana saçma geliyor. Belki de bir emirdir ama bununla ilgili net bir şey göremedim ben. Bu tür şeyler gerçekten yapılması gereken şeyler mi? Ve bunlar neden İslam ile bu kadar çok karıştırılıyor? Bu tür şeyler sormak isterdim. Genel olarak toplumdaki bu uygulamaları merak ediyorum."

Utku'nun bu açıklamasından hareketle; İslamın özünü yakalayabilme çabasında olduğu, konuyu belli örnekler üzerinden analitik ve metodolojik bir yaklaşımla ele aldığı ve bunun sonucunda kendisinde belirdiği kanaati soyutlama becerisiyle bir perspektife dönüştürdüğü görülmektedir.

Öğrencilerin ilgili açıklamalarından referansla; kendilerinin bir dersin işlenmesinde özellikle İslamda fikir birliğine varılamamış bazı tartışmalı konular etrafında argümanlara dayalı ve çok boyutlu olmak üzere sesli düşünme ihtiyacında oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ihtilaflı bu konuları belli bir metodolojik yaklaşımla tema odaklı sorunsallar etrafında tartıştıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu tespitler, öğrencilerin din öğretiminde problem merkezli didaktik bir yaklaşımı gerektiren becerilere sahip olduklarını ve bu becerilerinin kullanımına uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaç hissettiklerini göstermesi açısından kayda değerdir.

3.3.3. Sorgulayıcı Yaklaşım

Sorgulayıcı metot, felsefenin din eğitiminin bir teması olarak ele alınabilmesi ve kullanılabilmesi fikrine dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda din öğretimi süreçlerinde muhteva olarak felsefeden yararlanılması amaçlandığı gibi bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak da —felsefi öğrenme ortamlarında öne çıkan sorgulayıcı, eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını sağlamak üzere— felsefeden yararlanılması amaçlanmaktadır (Borresen, 2003). Nitekim çalışma grubumuzdaki öğrencilerin de felsefenin din eğitimi alanına yapacağı içeriksel ve yöntemsel katkının farkında oldukları ve din eğitimi programlarında ve uygulamalarında bu boyutun eksikliğini yoğun bir şekilde hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, din-felsefe, ahlak-felsefe ya da din-ahlak-felsefe alanlarının ortak temalarının din öğretiminde daha fazla yer almasının kendilerine daha etkin bir öğrenme ortamı sunacağını vurgulamışlardır.

Üstün zekâlı öğrenciler, pozitif bilimlere genel olarak yakın bir ilgi duymakta ve ilgi duydukları bilim dalına göre —Türkiye'de BİLSEM örneğinde olduğu gibi— takviye eğitim programlarına katılmaktadırlar. Öğrencilerin pozitif bilimlerdeki öğrenmelerinin derinleşmesi, bu bilimlerin sahip olduğu araştırma süreçlerine ilişkin malumatlarını da arttırabilmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrencilerin bilimsel etkinlikler üzerinde düşünme ve bunları yürütme süreçlerinde bilim etiği konularıyla karşılaşmaları da olasıdır. Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamalarıyla da bu durumu örneklendirmek mümkündür. 11. sınıf öğrencisi Burak; bilim etiği konularını, din ve felsefe zemininde tartışabileceği bir öğrenme ortamına ihtiyaç hissettiğini belirtmiştir. Burak'ın ilgili açıklaması şöyledir:

> "BİLSEM'lerde ahlaki konularda felsefeden yararlanılabilir. Mesela bir din öğretimi programında bilim etiği hakkındaki konulara yer verilebilir. Bu derslerde örneğin canlılar üzerinde deneylerin yapılmasının etik boyutu tartışılabilir." (Burak/11)

Burak görüşmenin akışı içerisinde BİLSEM programlarındaki felsefe dersinde teoloji ünitesinin olduğunu ancak felsefenin subjektifliği içinde dini öğretilere yer vermektense bir din disiplini çerçevesinde felsefeden yararlanılmasının daha makul olduğunu gerekçesini de belirtmek üzere savunmuştur. Burak; ayrıca dinsel alan öğrenmelerinde felsefeden yararlanılmasının, din derslerinin kendisini sürekli tekrar etmesinin de önüne geçeceği ve dahası çoğulcu bir din eğitimine katkı sağlayacağını da belirtmiştir. Burak'ın din öğretimi süreçlerinde felsefi muhteva ve yöntemden yararlanmanın kazanımlarını çok boyutlu değerlendirdiği açıklaması şöyledir:

> "Aslında biz bu dersi felsefe dersinde de biraz görüyoruz. Örneğin din felsefesinde görüyoruz veya ahlak felsefesinde falan. Bence işin felsefi yönünün dinde anlatılması daha doğru. Sonuçta felsefede kişiden kişiye değişebiliyor ya!.. Şu an bize din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde genel kültür konuları sunuluyor aslında. Ama bunun daha fazlası sunulabilecekken bazı konular bazı kişisel konular sürekli işleniyor din kültürü derslerinde. Bunlar azaltılmalı bence. Dinle ilgili bir şeyler yapılacaksa bu felsefe ile ilgili olması lazım. Mesela kişilerin düşüncelerine yer verilebilir. İslam felsefesinden kişiler olabilir. Mesela Hristiyan felsefi olabilir. Yani bu insanın önünü açabilecek şeyler, insanı düşündürecek şeyler ki bilim felsefeden doğar." (Burak/11)

Sorgulayıcı metodun benimsendiği bir din ve ahlak eğitiminde felsefeye yer verilmesinin gerekçelerden biri, öğrenciler tarafından felsefenin ezber odaklı, zor ve hayatlarına ilave edemeyecekleri bir alan olarak görülmesinin de önüne geçileceğidir (Borresen, 2003). Aslında bu yaklaşımla hedeflenen, felsefenin sadece din eğitimi alanının değil okulun tüm müfredatının bir parçası olması ve eleştirel düşünmenin tüm branşlarda önünün açılmasıdır. Ancak bu yaklaşım, din öğretimi ortamlarında özellikle ergenlik çağındaki öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiler üzerinde düşünmelerine fırsat vermesi açısından ayrı bir önem taşımaktadır (Çapcıoğlu, 2006: 44).

Çalışma grubumuzdaki öğrenciler de salt felsefi öğrenmelerin gündelik yaşama etkisinin sınırlı kaldığını, felsefi alanda bunu aşmak üzere de din referanslı temalardan istifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca din alanındaki öğrenmelerinde de kendilerine hazır sunulan dini bilgi ve değerlerin üzerinde düşünmek ve anlam dünyalarında inşasını sağlamak üzere felsefi bir içeriğe ve yönteme ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmişlerdir. Nitekim ilgili literatürde de bu iki alanın birbiriyle yakın ilişkisini argümanlarıyla ortaya koyan ve birbirinden yeterince yararlanılmaması yönünden her iki alanının da eleştirildiği araştırmalara rastlamak mümkündür (Altaş, 2003: 230). Öğrencilerin dikkat çektiği bu duruma ilgili literatürde rastlanılmış olması, öğrencilerin bu yöndeki değerlendirmelerinin niteliğini ve dinsel alan ihtiyaçlarını belirlemedeki öz yönetim becerilerinin gelişkinliğini göstermesi açısından kayda değerdir.

Konuyu örneklemek adına çalışma grubundaki öğrencilerinden Hülya'nın açıklamalarına yer verilebilir. 10. sınıf öğrencilerinden Hülya, öğrencilerde genel olarak beliren bu ihtiyacı ortaya çıkarmaya ve bu konu üzerine eğilim göstermemize ön ayak olan isimlerden biridir. Hülya, din ve felsefe alanının birbirini kapsayıcı iki alan olarak gördüğünü ancak birbirini dışlayıcı yaklaşımla bu derslerin yürütüldüğünü ve her iki dersin de mevcut haliyle beklentilerini karşılayamadığını ifade etmiştir. Hülya görüşmenin akışında kendilerinde doğal bir muhakeme eğiliminin olduğuna işaret ederek felsefe ve din derslerinin bu yöndeki eğilimlerine duyarlı olmak üzere ortak bir paydada buluşabileceğine değinmiştir. Bunu sağlamak üzere her iki dersin de öncelikle ezber odaklı bir yaklaşımdan sıyrılmasının gerekliliğine, hayatı anlamlandırma ve kendilerine perspektif kazandırma hususlarındaki misyonlarını gerçekleştirmek üzere birbirinden istifade edilebilirliğine dikkat çekmiştir. Hülya'nın söz konusu görüşlerini yansıtan görüşme kesiti şöyledir:

> "Din dersleri felsefe ile çok çakışıyor ama felsefe dersinde işlediklerimizle din dersinde işlediklerimiz çok zıt şeyler ve hani kendi muhakememizi kendimiz değil de bu derslerin ortak yapılmasıyla olabilir aslında.
>
> Felsefe dersleri aslında tamamen öğretmene bağlı sanırım. Bu yıl biz ilk defa görüyoruz aslına bakarsanız. Yani felsefe dersinde de sıkıntılarımız var ve direk ezber olduğu için, bu bilim insanını ya da filozofu, bu görüşü ve savunucusu ezberleyeceksin mantığında olduğu için aslında.
>
> Ben din ya da felsefe derslerinin bilgi aktarımından ziyade *bilgiyi hayatımıza nasıl ilave edebileceğimiz konusunda bize bir bakış açısı sağlamasını istiyorum.* Hani *hayatıma yardımcı olmasını istiyorum* açıkçası ezberime değil." (Hülya/10)

Hülya'nın da işaret ettiği gibi *felsefe, amaçları ve muhtevası bakımından din öğretimi ile yakın bir ilişki içerisindedir.* Nitekim bu bağlamda felsefenin; din alanının yanı sıra bilgi, bilim, varlık, ahlak, estetik, siyaset gibi bütün alt disiplinlerinde din referanslı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. Ayrıca din öğretiminde de hayata anlam vermek ve bu anlam arayışını canlı tutmak üzere felsefenin sunduğu metotlar kullanılmak durumundadır (Altaş, 2003: 229).

Din eğitimi alanı çerçevesinde benimsenecek bir sorgulayıcı metottan beklenilen, öğrencilerin hayatı anlamlandırmasını ve yeniden keşfetmelerini sağlamak üzere kendilerine sunulan gerçeklik üzerinde düşünmelerine, sorgulamalarına ve araştırmalarına olanak tanınmasıdır (Borresen, 2003). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile felsefe dersleri arasında bir organizasyona neden ihtiyaç duyduklarına ilişkin açıklamaları incelendiğinde öne sürdükleri argümanların bu yöntemin temel amaçlarıyla örtüştüğüne ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, din olgusu ve onun inanç öğeleri (Tanrı-alem-insan ilişkisi ve ölüm ötesi bağlamında varoluşsal sorgulamalar, sonsuzluk, kötülük sorunu, mucize problemi, dini çeşitlilik gibi konular) üzerinde düşünmek, araştırmalarda bulunmak, sorgulamak ve tartışmak üzere felsefi bir yaklaşıma ihtiyaç duyduklarını ve bunları gerçekleştirmek üzere felsefe alanındaki muhteva ve

yöntemlerden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Konuyu örneklendirmek üzere öğrencilerin açıklamalarına başvurduğumuzda bu doğrultuda zikredilmesi gereken isimlerden biri 11. sınıf öğrencisi Aysima'dır.

Aysima'nın; felsefi yaklaşım ve yöntemlerle işlenen din derslerinin sağlayacağı kazanımlarının farkında olduğunu ve bu farkındalığa deneyimlerinden hareketle ulaştığını gösteren açıklaması şu şekildedir:

> "Bizim 9, 10 ve 11. sınıftaki din kültürü öğretmenlerimiz birbirinden çok farklı insanlardı. 9. sınıftaki öğretmenimiz bizi düşünmeye, felsefeye sevk ediyordu. O zaman henüz felsefe dersini daha almıyorduk. Ama din dersi bizim teoloji gibiydi biraz daha düşünüyorduk ve konuları hocamızla nedenleri ile beraber derinlemesine tartışıyorduk. Kendimizi ifade edebildiğimiz için de daha rahattık.
>
> 10. sınıftaki öğretmenimiz böyle daha şeydi… İşte bu şekilde ders işleyemiyorduk. 9. sınıftaki dersimiz felsefe gibi olunca biraz daha hani böyle biraz felsefe, biraz din kültürü gibi olunca daha mantığımıza uyuyordu. Hem başarı açısından hem de anlama açısından daha iyiydik." (Aysima/11)

Aysima, teoloji ağırlıklı öğrenme deneyimlerinden hareketle; düşünsel süreçlerin öncelendiği ve öğrencinin merkeze alındığı din öğrenme ortamlarının, öğrenciye öğrendiklerini anlamlandırma ve kendisini ifade etme olanağı sunması açısından rahatlatıcı bir alan açtığı çıkarımında bulunmuştur. Aysima'nın deneyimiyle ulaştığı bu açıklamalarının ilgili literatürde de karşılık bulduğuna da dikkat çekilebilir. Bu kapsamda Bilgin ve Selçuk (1991):

> "Genç bir insanın, kendisine daha önce sunulan ve itirazsız olarak bağlandığı değerleri sorgulama ve yeniden keşfetme imkânını yakalamasının ve kişisel çabası sonunda bunların doğruluğuna kanaat getirmesinin beraberinde kendisinde rahatlama ve yücelme hisselerini getireceğini" (s. 80) ifade etmişlerdir.

Üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme özelliklerine duyarlı bir öğretimden beklenilen; öğrencilerin kavramları ezberlemelerini beklemek yerine, öğrenme-anlama becerilerini ön plana çıkaran, kavramsal keşfe katılımlarına olanak tanıyan ve derin bir

içerikle karşılaşmalarına imkan tanıyan öğrenme ortamlarının kendilerine sunulmasıdır (Taber, 2017: 17). Nitekim 11. sınıf öğrencisi Sudenaz'ın, din öğretimi uygulamalarını; ezber odaklı olması ve kavramlar üzerinde düşünmeye ve tartışmaya teşvik etmemesi açısından eleştirdiği açıklaması, din öğretimi uygulamalarının da söz konusu beklentiye cevap vermesi durumunda olduğunu ortaya koyması açısından kayda değerdir:

> "Din derslerinde biz çoğu şeyi tanımlarına göre öğreniyoruz ve bize sınavda da bu tanımları soruyorlar. Ama böyle nasıl desem biraz daha din felsefesi gibi bir şey olsa. Bu bizim düşünmemizi sağlayacağı için öğrenmemizi de kolaylaştırır ve beynimize yerleşir. Ama biz sadece hani tanım öğreniyormuş gibi oluyoruz." (Sudenaz/11)

10. sınıf öğrencilerinden Hüseyin, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenine ilişkin beklentilerini ifade ettiği açıklamasında bu derste benimsenecek felsefi bir yaklaşımın öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini arttırmada etkili olacağını vurgulayan bir diğer öğrencidir. Hüseyin'in din derslerinde felsefi içerik ve yöntemden yararlanmanın amacını, nedenini, kazanımlarını ve imkânını ortaya koyduğu açıklaması şöyledir:

> "Ben din kültürü öğretmeni olsam çocukları düşünmeye yönlendirirdim. Daha felsefi bakış açısı geliştirmelerini sağlardım. Bu derste mümkün oldukça felsefe derslerinden yararlanmaya çalışırdım. Felsefe çok ucu açık bir alan. Bu yüzden *felsefe dersleri içinde din üzerinde düşünmek bu ihtiyacı tam olarak karşılayamaz* ama karşılayabileceği yönler de var. Felsefe dersi bütün dinler üzerinde düşündürür ama bir din çerçevesinde bunu yaptığınızda bir dine ait konular üzerinde konuşma imkânı yakalarsınız ve böylece konunun mümkün oldukça temeline inmiş olursunuz." (Hüseyin/10)

Hüseyin bu açıklamasında, felsefe derslerinde her ne kadar felsefenin alt bir disiplini olarak din felsefesine yer verilse de bu derslerde genel anlamda bir din olgusu üzerinden gidildiğini ve dolayısıyla felsefe derslerinin öğrencilerin mensubu oldukları din (İslam) özelinde düşünme, tartışma ve sorgulama ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığını da vurgulamıştır. Nitekim Altaş da din felsefesi kapsamında din üzerinde felsefi

düşünme; dinin kendisinin, temel kavramlarının ve savlarının belli bir din üzerinden değil din olgusu üzerinden sorgulanması söz konusu olduğundan öğrencilerin yaşadıkları dini merkeze alarak bu süreçleri gerçekleştirme ihtiyaçlarına cevap veremediğine dikkat çekmiştir (Altaş, 2003: 241).

Hüseyin'in bu açıklamaları daha önce öngörülmeyen bir diğer konuyu da bu bağlamda gündeme alma imkânı vermektedir. Zira bu açıklamaları, üstün zekâlı öğrencilerin belli bir din özelinde —inanırı olduğu İslam dini özelinde— teoloji eğitimine ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkartarak BİLSEM programlarında teoloji derslerinin yer almasının imkânı üzerinde düşünmeye yöneltecek niteliktedir. Ayrıca ilgili tespit, BİLSEM programlarında teoloji derslerine yer verilmesine sıcak bakmayan çevrelerin bu yöndeki girişimlere karşı çıkmak üzere üretecekleri bazı argümanlarını —BİLSEM programlarında zaten felsefe derslerinin olduğu ve bu ders kapsamında din olgusuna yer verildiği—zayıflatacak bir değere sahiptir.

3.3.4. Disiplinlerarası Yaklaşım

Disiplinlerarası yaklaşım, iki ya da daha fazla bilgi disiplinlinin birleştirilerek programların düzenlenmesinde kullanılması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşımda bir disiplin ya da bir disiplindeki konular, farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek öğrenci için anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde program içeriğine alınmaktadır. Bu yaklaşımla öğrencilerin bir problemin çözümünde farklı disiplin alanlarının sunduğu bilgi ve becerileri kullanabilmelerinin yolu açılır (Baykara, 2017: 172).

Din insan hayatının bütünüyle ilgili olduğu için, din öğretimi bilimi de insan gerçeğini ve onun hayatını bir bütün olarak kucaklamak durumundadır. Ancak, din

öğretimi bilimi bunu tek başına gerçekleştiremez. Konusuna göre, diğer bilimlerle iş birliği yapmak durumundadır (Tosun, 2016: 27). Bu bağlamda disiplinler arası nitelikli bağımsız bir bilim dalı olan Din Eğitimi Bilimi, dini konuları öğretime müsait kılmaya çalışırken diğer ilahiyat bilimlerinden, sosyal bilimlerden, eğitim ve fen/tabiat bilimlerinden istifade edebilmektedir (Tosun, 2011: 65).

Üstün zekâlı öğrencilerin, farklı düşünce sistemleri, olaylar, durumlar ya da bilgiler arasında sıra dışı bağlantılar kurabildikleri ve bunu yapmaktan keyif aldıkları ilgili literatürde belirtilmektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları bu özellik, kendilerine yönelik program geliştirme çalışmalarında; farklı kavramlar, konular, sorunlar arasındaki ilişkileri keşfedebilmelerine, bunlar arasında karmaşık ve zengin bağlantılar kurabilmelerine imkân veren yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir (Sak, 2009: 78-79). Nitekim disiplinlerarası öğrenme yaklaşımının benimsendiği bir öğrenme ortamının; öğrencinin, kendisini belirli bir disiplinin düşünme biçimiyle sınırlı hissetmemesine ve böylelikle disiplinlere bağlı bilgileri kendi amaçlarına ulaşmada ya da karşılaştığı problemlerin çözümünde bir araç olarak algılamasına katkı sağlayabileceği bilinmektedir (Yıldırım, 1996: 91).

Üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim programı geliştirilirken program içeriğinin; soyutluk, derinlik, karmaşıklık ve çeşitlilik gibi unsurlar bakımından farklılaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Zira normal öğrenciler için oluşturulan program içeriklerinin bu öğrencilerin derste sıkılmalarına ve dolayısıyla derse ilişkin ilgi ve motivasyonlarının zayıflamasına yol açabileceği ilgili literatürde vurgulanmaktadır (Sak, 2009: 71-79). Buna göre üstün zekâlı öğrencilere yönelik eğitsel faaliyetlerin tasarlanmasında; gerek program içeriğinin soyutluk, karmaşıklık ve çeşitlilik bakımından

zenginleşmesine gerek öğrencilerin zihinlerini farklı konu alanları arasındaki ilişkiye sevk ederek onlarda öğrenmeye ilişkin ilgi ve heyecan uyandırmaya ve öğrenme ortamlarına geniş bir atmosfer kazandırmaya katkı sağlayacak bir yaklaşım olarak disiplinlerarası bir öğretimden yararlanmanın önemi ortaya çıkmaktadır (Higgins, 1969: 1; Sak, 2009: 79).

Çalışma grubundaki öğrenciler din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmelerde bulunurken bu dersi mevcut haliyle doyurucu bulmadıklarını ve dersin beklentilerini karşılamak üzere güncellenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin bu yöndeki önerileri incelendiğinde, din öğretiminde disiplinler arası öğrenmelere açık bir yaklaşımı önceledikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu nitelikteki açıklamalarından ve önerilerinden hareketle din derslerindeki bazı kavram, problem ya da konuların işlenmesi süreçlerinde; öğrencilerin doğa bilimleri alanındaki bilgi ve becerilerini kullanmalarına, diğer alanlardaki öğrenmelerini anlamlandırmalarına imkân verecek öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarına ulaşılmıştır.

Bilindiği üzere pozitivist bilim, araştırma sınırları ve metodolojisi belirlenmiş bir kavramdır. Evrende ne olup bittiğini anlama çabasını; konu alanı olarak gözlemlenebilecek olay ve olgularla; metodolojik olarak ise olay ve olguların "nasıl" oluştuğunu anlamakla sınırlandırmıştır. Dolayısıyla anlam ve amaca yönelik soruları kasıtlı olarak paranteze almak durumunda kalmıştır. Ancak pozitivist bir yaklaşımla bilimsel alanda evrendeki olay ve olguların nedenselliğini açıklamaya ilişkin yürütülen çalışmalar ve elde edilen bulgular, insanları tek başına tatmin etmede yeterli olmamıştır. Zira insanlar, pozitivist bilim tarafından ortaya konulan sebeplerin mahiyetini de

anlamayı amaçlayan bir arayışta bulunmuştur. Bu durum ise fizik ötesi tartışmalara olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Polkinghorne, 2013).

Bahsi geçen perspektifi konuşmasına yansıtan görüşmecilerden biri olması açısından Ömer'in açıklamaları dikkat çekicidir. Henüz 7. sınıf öğrencisi Ömer ilgili açıklamasında pozitivist bilimin, nedenselliğin mahiyetini anlamlandırmada eksik kaldığına işaret etmiş; onun boş bıraktığı veya atladığı konuları anlamlandırmak üzere dini öğretilere başvurulmasının bir zorunluluk olduğunu vurgulamıştır. Ömer'in sahip olduğu bu anlayışını yansıttığı açıklaması şöyledir:

> "Mesela bilim insanları evrenin bir olay sonucunda ortaya çıktığını düşünüyorlar. Big Bang teorisi [doğru örnek üzerinden gittiğini gösteren bir tavırla duraksıyor] Bir anda patladı ve evren oluştu gibi [ikna olmamış bir tavırla duraksıyor ve düşünüyor] Peki o patlama nasıl oldu neden oldu o kısmına hiç kimse cevap veremiyor. İşte burada din araya giriyor." (Ömer/7)

Pozitivst bir anlayışla ilerleyen bilimin, anlam ve amaca yönelik olay ve olguları paranteze aldığına ve dolayısıyla bilimin hayatı anlamlandırmak üzere bazı soru ve sorgulamalara cevap üretme gibi bir misyonunun olmadığına işaret eden Hüseyin, fizik ötesi konuları tartışmak ve anlamlandırmak üzere din ve felsefenin bir arada değerlendirilmesine imkân tanıyan bir alan olarak metafiziğin rolüne dikkat çekmiştir. Hüseyin'in bilimin sınırlandırdığı alanın ve teolojinin bu sınırlılığı aşmada kendisine sunduğu imkânın farkında olduğunu gösteren ifadeleri şu şekildedir:

> "Bilim her şeyi bir sebebe bağlayıp evrenselleştirmek ister. Ama din böyle değildir. Biz birçok kavramına metafizik deriz yani metafizikle açıklamaya çalışırız. Metafizik fiziğin ötesidir. Bilimin ötesidir yani. Bilim kendi alanlarına girmeyen bir şeyi nasıl yorumlasın ve açıklasın ki [bu konuya vurguda bulunmak üzere kesiyor sözünü ve düşünüyor]. Evren yaratılmadan önce Tanrı nasıl vardı mesela. Ya da tanrı ne yapıyordu evvel yaratılmadan önce? Hani bilim der ki 13. 6 Milyar yıl ya da her neyse o kadar zamandır evrenimiz var. Bu süreden önce yaratıcı ne yapıyordu? Bilim insanları buna kesin bir cevap veremez. Çünkü

Somut şeyler üzerine kuruludur bilim ama varlığın öncesi somut şeyler değildir." (Hüseyin/10)

Din ve pozitif bilimin entegrasyonu hususuna dikkat çeken öğrencilerden biri de 11. sınıf öğrencisi Aysima'dır. Bu katılımcı ile ilgili belirtilmesi gereken, öğrencinin görüşme akışında yaptığı açıklamalar ve verdiği örneklerden hareketle fen bilimlerinde geniş bir malumata sahip olduğudur. Nitekim Aysima[9], fen bilimlerinde sahip olduğu geniş ve derin malumatın kendisini bazı konularda çıkmaza düşürdüğüne işaret etmiştir. Aysima söz konusu durumlarla baş etmede ise sahip olduğu dini inancın öğretilerine başvurarak rahatladığını ifade etmiştir. Aysima'nın ilgili durumunu gösteren akış şöyledir:

> "İlk varlık, biraz nasıl denir, biraz kafa karıştırıcı! Yani 'kafa karıştırıcı' gerçekten doğru kelime sanırım "kafa karıştırıcı". O yüzden sanırım dinde burada devreye giriyor anladığım kadarıyla. Çünkü onu biz asla bilimsel olarak açıklayamıyoruz ama din burada biraz daha yardımcı oluyor ve bizi rahatlatıyor. Hani sanırım varlık konusunu kendim öyle çözmeye çalışıyorum.
>
> Mesela evren oluştu. Artık biraz daha bu konuda bilgi sahibiyiz. Enerji patladı bir araya tanecikler geldi proton, nötron… Evrenin oluşmasını da bir dereceye kadar anlayabiliriz ama. Mesela tek başına Big Bang ile evren oluştu diyemiyorum. Allah'ın, Big Bang teorisi ile evreni yaratması daha mantıklı geliyor bana.
>
> Allah biraz daha şey geliyor sanırım yaşımın getirdiği bir şey gibi. Daha komplike geliyor ve anlamak… Gerçi anlamaya artık çalışmıyorum! Artık biraz daha anlaşılabilmesi ya da kafamı karıştıran değil de tam olarak oturtmadığım bir şey benim için.
>
> Sadece Big Bang teorisine kadar olan kısmı en azından o zaman diyorum proton, nötron işte alt kuark, üst kuark hani bunlar biraz daha hâkim olduğum konular ama onun dışında işte burada din devreye giriyor. Ama ötesi için ben çok görüş bildiremem; çünkü din konusunda bir eğitimim yok, İlahiyat ya da teoloji eğitimin yok diyorum. Felsefi eğitimim de yok, bilemem diyorum. Kendime diyorum ki, başka birinden öğren ya da biri bana sorarsa ya da bu soruyu kendime sorarsam

[9] Aysima, Bilim ve Sanat Merkezinde fizik yetenek alanı öğrencisidir.

bu soruyu zamanla öğrenirsin diyorum. Biraz bu konulardan kaçıyorum gibi. Ama Allah'ın nasıl var olduğunu onu asla anlamıyorum ve düşünmüyorum çok fazla." (Aysima/11)

Görüldüğü gibi Aysima, dini inanç ve öğretilere, kişinin bilimde belli bir derinlikten sonra başvurmak durumda kaldığını ve dini inanç ve öğretilerin cevabı verilemeyen bu sorgulamalarda kendisi için rahatlatıcı bir rol oynadığını belirtmiştir. Aysima bu açıklamasıyla; sahip olduğu bilimsel derinliğinin kendisinde metafiziksel bir yaklaşımla dini sorgulamalarda bulunma ihtiyacı ortaya çıkardığına, bu ihtiyacını karşılayabilmesinin belli bir düzeyde dini ve felsefi bilgi birikimi gerektirdiğine de dikkat çekmiştir. Ayrıca burada özellikle vurgulanması gereken Aysima'nın mevcut eğitim-öğretim çerçevesinde bu ihtiyacının karşılanamayacağına kanaat getirdiği ve kendisi için çözüm yolunu bu yöndeki ilgi ve ihtiyaçlarını ötelemekte bulduğudur.

İnsanın ihtiyaçları bir bütündür. Bir alandaki ihtiyaçlarının ötelenmesi veya eksik karşılanması diğer alanlardaki ilgi, ihtiyaç ve beklentileri üzerinde de kendisini hissettirebilmektedir. Şöyle ki; kendimizi gözlemlediğimizde de farklı alanlardaki yeteneklerimizin birlikte çalıştığını görmekteyiz. Mesela hissetmeden düşünemeyeceğimiz gibi düşünmeden de hissedemeyiz. İnsanın yetenekleri arasındaki bu etkileşimi, sahip olduğu her bir yeteneğinin aslında kendi bütünlüğünün bir parçası olması ile ilişkilidir. Aynı şekilde bilgi de bir bütün ve onun tek bir alana hapsedilmesi de söz konusu değildir. Bilim, felsefe, din, sanat, psikoloji vb. prensipte karşılıklı olarak uyumludur ve birbirini tamamlayıcısıdır (Lemkow, 2005: 17-22).

İnsanın yeteneklerinin birbiriyle etkileşimi ve bilginin kendi içindeki birlik ve bütünlüğü esası; insanın herhangi bir disipline özgü sahip olduğu yaklaşım, yöntem, bilgi ve becerilerinin diğer disiplinlerdeki öğrenmeleriyle etkileşimde olmasını da kaçınılmaz

kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin bir alandaki konu ya da kavram hakkındaki bilgi ve becerilerinin düzeyinin artması, başka alanda bunlarla ilişkilendirdiği konu ve kavramları öğrenme eğiliminde bulunmasını tetikleyebilmektedir.

Uzay bilimlerine meraklı olması açısından sonsuzluk sorgulamalarına da eğilim gösteren 11. sınıf öğrencisi Yunus Emre'nin açıklamaları, ileri sürülen bu görüşü destekleyecek mahiyettedir. Nitekim Yunus Emre, doğa bilimleri alanındaki bir konuya (uzay) olan ilgisinin, din alanındaki bir konuda da (sonsuzluk) kendisinde ilgi uyandırdığına işaret etmiştir. Farklı disiplinlerdeki bilgilerin kişide benzer bir merak yaratabildiğini ve bunların öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde birbirini güçlendirici bir rol üstlenebildiğini Yunus Emre şu şekilde ifadelerine yansıtmıştır:

> "Ben uzaya çok meraklıyım. Biraz önce de bahsettim aslında bundan. Sonsuzluk konusunu insanın aklı almıyor. Çünkü konuya insan aklı ile ulaşmamız çok zor. Buna dinsel açıdan bir bakış açısı getirdiğimiz zaman her şey biraz daha açıklanabilir bir duruma geliyor bu yüzden benim dikkatimi çok çekiyor. Çünkü ne bilimle açıklayabiliyoruz bunu ne de düşünerek açıklayabiliyoruz. Bu yüzden dinle öğrenebileceğimiz bir şey mesela Kur'an- ı Kerim'den aldığımız mesajlarda şimdi insanın aklıyla ulaşabiliyoruz, bunun doğru olduğunu kanıtlıyoruz. Ama mesela evrenin sonsuz olduğunu, Tanrının sonsuz olduğunu insan aklı ile ulaşamıyoruz.
>
> Biz evrenin küçük bir parçasıyız evren çok geniş ya… [araştırmacıyı üzerinde düşünmeye davet edici birses tonuyla] Ben uzayı dinsel yönden açıklamayı isterdim. Ben hocalarımla çok tartışırdım uzayla ilgili. Dinsel açısından da bunun anlatıldığını Kur'an-ı Kerim'de geçtiğini mesela 7 kat göğün olduğunu falan sonra bilimsel olarak bunun karşılık bulduğunu. Bu konulardan çok zevk alıyorum. Kur'an'daki bilimsel yön, benim dikkatimi çok çekiyor. Arkadaşlarımın da dikkatini çekiyordur bence." (Yunus Emre/11)

Bilimlerin ve farklı alandaki öğrenmelerin birbiriyle ilişkisine dikkat çekmek üzere 11. sınıf öğrencisi Aysima'nın bu yöndeki ifadeleri de kayda değerdir. BİLSEM'de fizik atölyesi öğrencisi olan ve dolayısıyla bu kurumda derinleştirilmiş ve genişletilmiş bir fizik müfredatına göre eğitim alan Aysima; dini inancının pekişmesinde fizik eğitiminin etkisinde kaldığını belirtmiştir. Bu kapsamda doğa bilimleri alanındaki

öğrenmelerin, din öğretimi süreçlerine dahil edilerek dinsel alan öğrenmeleri anlamlandırmada kendilerine katkı sağlayabileceğine dikkat çekmiştir. Aysima din öğretiminde bu yönde nasıl bir güncellemeye ihtiyaç duyulduğunu öğretmen rolünü canlandırdığı ifadesine şu şekilde yansıtmıştır:

> "Başka bilim dallarına yönlendirerek. Fizikte de böyle yani evrenin oluşumu. Bugün hepsine baktığımızda zaten belli bir yaratıcı olmak zorunda. Öyle ya da böyle yani bizimki gibi ya da değil bir yaratıcı olmak zorunda bunu onlara kabul ettirmek için derdim ki… Yani nasıl desem… Fizikteki Big Bang bunların hepsini anlatırdım. Yani din açısından kabul etmiyorsan fizikte de böyle. Bir yaratıcı olmak zorunda. Parçadan bütüne gitmeye çalışırdım. Çünkü fizikte zaten ben de tam da o dersi okuyordum [BİLSEM'de fizik atölyesindeki ders sürecini kast etmektedir.] evrenin oluşumunda zaten bir şey olmak zorunda. Baktığımızda bir enerji patlamış işte sonra Baryonlar, Mezonlar falan ama belli bir şekilde ve düzen içerisinde [bir müddet düşündükten sonra devam eder] zaten bir şeyler olmak zorunda bunu fizikte de açıklayabiliyoruz. Nasıl desem fizik hani aklımızın bir derece aldığı bir şey çünkü daha somut her şey makineler, ısı, sıcaklık her şey somut olduğu için. insana daha çok şey geliyor en azından benim için hani diyorsun mutlaka bir düzenleyici yani Tanrı olmak zorunda oradan çok rahatlıkla çıkarabiliyoruz.
>
> Aslında sadece fizikle değil matematikle, felsefeyle hepsiyle gidebilir. İsteyen dinle başlayıp fizikle bitirir. İsteyen fizikle başlar sonra dine gider [Öğrenci, görüşme esnasında bu konudaki düşüncelerinden oldukça emin olduğunu göstererir uslübuyla dikkat çekmiştir.]" (Aysima/11)

Bazı bilim insanları, din ve bilim arasında bir diyalogdan daha fazlasının gerekli olduğunu ve bu ikisi arasında daha sıkı bir ilişkinin olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Çünkü gerçeklik hakkında bütüncül ve kapsamlı bir anlayışa erişmenin; bu iki alan arasında bir tür entegrasyon/bütünleşme gerektirdiği ve hatta bunun zorunlu olduğunu ön görmüşlerdir (Yavuz, 2019: 309).

Bilim insanlarınca ileri sürülen bu gerçekliğe 7. sınıf öğrencisi Halis'in dikkat çektiği görülmektedir. Bu bağlamda Halis; hayatı anlamlandırmada din ile bilimin karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ve ikisinin de soru sormaya, sorgulamada bulunmaya ve araştırma yapmaya teşvik eden ortak bir yönteme sahip olduğunu

belirtmiştir. Halis konuşmasının akışında; aslında insanın derinleşmesinde her ikisine ihtiyaç duyduğunu ancak geniş bir dünya görüşü perspektifine sahip olmayan insanlardan dolayı bu iki alanın birbirini dışlayıcı bir özellik kazandığını vurgulamıştır. Genel olarak yaşının çok üstündeki değerlendirmeleriyle dikkat çeken Halis'in bu kapsamdaki şaşırtıcı açıklaması şöyledir:

> Halis/7: —"Dini sorgulamamız için; bilimi yani içinde olduğumuz Dünya'yı sorgulamamız lazım. Dolayısıyla bilimden faydalanmamız lazım. Zaten bir yerden sonra bilim sorularımıza cevap veremeyecek bu defa da insan kendi kendine soracak. Mesela ben öldükten sonra bana ne olacak şeklindeki sorular. İşte o zaman da din girecek işin içine. Bana göre insan eğer bilimi seviyorsa zaten dini sever."
>
> Araştırmacı: —"Neden?"
>
> Halis/7: —"Çünkü dinde de bir şeyi sormak ve sorgulayıp araştırmak var… Sorgulayacağımız çok şey vardır. Ama eğer bence günümüzde din sevilmiyorsa dediğim gibi insanların bilime karşı çıkmasından kaynaklanıyor. Karşı çıkmıyorlar da her şeyi kendilerinin en iyisini bildiğini zannediyorlar [Dini önceleyen grup için bunu ifade ediyor.].
>
> Yeni bir şeye açık değiller. Mesela biri gidiyor burada yeni birileri varmış uzaylılar varmış dense hayır böyle bir şey imkânsız bu evren insanlar için yaratıldı diyorlar. Yani daha bilmedikleri çok şey var ama kendi bildiklerinin dışına da çıkamıyorlar. Bu genelde nasıl desem çocukluğundan beri böyle eğitilmiş yeni şeyler öğrenmeye açık olmayan insanlarda oluyor."

İslam dini özelinde din ve bilimin birbiriyle sıkı ilişkisinin tarihsel temellerine vurguda bulunmasıyla dikkat çeken Ecem, bilimde belli alan ve konular etrafında bir uzmanlaşmanın yaşanmasıyla din ve bilim arasında bir kopukluğun gerçekleştiğini belirtmiştir. Ecem'in bu iki alan arasındaki ilişkinin olumsuz seyrinin yanı sıra özellikle din alanında bir duraklamanın yaşandığını hayıflanarak anlattığı açıklaması şöyledir:

> "*Alışveriş koptu* öncelikle ben geçmiş zamanlarda daha iç içe olduğunu düşünüyorum din ile bilimin. Ama şu an arası açıldı ikisinin. Mesela öncesine baktığımızda din âlimi olan insanlar aynı zamanda atıyorum astronomi ile de uğraşıyor ya da ne bileyim Fizikle de uğraşıyor ya da mesela bir ilaç geliştiriyor ama aynı zamanda din ile ilgili çalışmalarını sürdürüyordu. Şimdi herkes kendi kabuğuna çekildi. Bence din ile ilgilenen herkes kendi kabuğunda kaldı.

> Gelişmelerle uğraşanlar da sadece pozitif bilimlerle ilgilendiler. Birbirleri ile arasındaki ilişki koptu. Birbirlerinden yaptıkları alışveriş koptu." (Ecem/11)

Katılımcı öğrencilerden Ecem, tarihsel süreç içerisinde bilimdeki bütünsellik anlayışından derinlik arayışına doğru yaşanan güçlü eğilime, dolayısıyla bilim anlayışındaki değişime ve bunun günümüzdeki olumsuz yansımalarına dikkat çekmiştir. Ecem'in de eleştirdiği gibi günümüz insanı, belli bir konu ya da alanda uzmanlaşırken kendini diğer alanlardan soyutlayabilme ve bunun neticesinde bütünlüğü gözden kaçırabilme tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. İhtisaslaşmayı önceleyen bu yaklaşım gün geçtikçe belirginleşerek ilgili çevreler tarafından üzerinde düşünülmesi gereken bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Dahası bu sorundan hareketle insana hayatının her alanında benimseyebileceği bütüncül bir perspektif kazandırmak üzere sistem teorisi ortaya atılmıştır (Kaban, 1994: 219). Sistem teorisi görüşü, evrendeki tüm sistemlerin iç içe geçmiş bir vaziyette olması gibi her şeyin dinamik olarak birbirine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Böylelikle "varoluşun radikal birliğine" ulaşılmasını sağlayan derin bir metafiziksel yaklaşığımı da beraberinde getirmiştir (Lemkow, 2005: 17-22). Evrendeki düzen ve işleyişe bütüncül bir yaklaşımla bakan ve dolayısıyla evrendeki her durum ve olayı "birliğe" ulaşmanın farklı yolları olarak değerlendiren 9. sınıf öğrencisi Furkan'ın açıklamaları din-bilim ilişkisinde sistem görüşünü benimsediğini gösterir niteliktedir.

> "Yani çoğu kişi, din ile bilimi ters görüyor. Fakat dinin asıl amacı, insanın yaratıcısı ile iletişime geçirmesidir. Bu da istediğimiz yolla olabilir ve bilimle de olabilir. Çünkü bilimde de istediğimiz yol ile ilgili bayağı bir şey var. Ya anlattığım gibi bu ilkeler, bu enerji molekülleri falan onlar yani dinle çok örtüşüyor. Yani istediğiniz ile Tanrı ile iletişime geçebilirsiniz. Yani din de bir şey sunuyor bilim de bir şey sunuyor. Yine bilimle dinin buluştuğu bir yer var." (Furkan/9)

Öğrencilerin açıklamalarından hareketle genel bir açıklamada bulunulduğunda çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin varoluşsal sorgulamalarında din merkezli, fen bilimleri temelli bir öğrenme ortamına ihtiyaç duydukları, fen bilimlerindeki öğrenmelerinin derinleştikçe bu ihtiyacın kendilerinde daha belirginleştiği görülmektedir. Öğrencilerin zihinlerinin, din ve fen alanları arasındaki ilişkiyi keşfetmesine ve felsefi bir yaklaşımla bu iki alanındaki bazı konu ve kavramları organize etmelerine imkân verecek öğrenme ortamlarının kendilerine sunulmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Bahsi geçen konuda belirtilmesi gereken bir diğer husus; öğrencilerin tabiat bilimleri derslerine yoğun ilgilerinin ve bu yöndeki bilgi birikimlerinin, dini düşünme süreçleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmasının aksine onları dini sorgulamalarda bulunmaya teşvik ettiğidir. Nitekim Bilgin ve Selçuk (1991), fen derslerinin öğrencilerin dini inancı üzerinde etkisine dikkat çekmiştir. Ancak onlara göre din ve bilimin uyuşmadığı düşüncesiyle ile karşılaşmanın, daha az yetenekli öğrenciler için tehlikeli olabileceğidir. Bu kapsamda Bilgin ve Selçuk'un, eleştirel düşünme becerisi düşük olan ve mantıksal, analitik, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olamayan öğrencilerin, fen dersi yürütücülerinin olumsuz tutumlarıyla karşılaşılması veya din öğretimini sunmada gerekli formasyona sahip olamayan öğreticilerden alınması gibi durumlardan etkilenmelerini daha olası gördükleri belirtilmelidir (s. 75-76).

3.2.5. Modüler Yaklaşım

Bu yaklaşımla tasaralanan bir öğretimin; bireye yönelik olması, açıkça belirtilmiş amaçlar etrafında yapılandırılması, kendi içinde bütünlük oluşturması ve bireysel performansın değerlendirilmesine imkân sağlayan birimlerden meydana gelmesi esastır. Buna göre öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her bir öğrenme modülü kendi içinde

anlamlı bilgi kümeleri şeklinde örgütlenir. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı bir yaklaşımla düzenlenebilir. Ayrıca her modül diğerinden bağımsız olarak öğrenilebilir. Önemli olan her modülün kendi içinde anlamlı olması ve buna göre örgütlemesi gerektiğidir. Bu programla öğretim sonunda alınacak sonuçlar bellidir. Konuların hangi sırayla öğrenileceği esnek olsa da program çıktısı açısından bu öğretim yaklaşımının kontrollü bir özellik taşıdığı söylenebilir (Demirel ,2011: 143; Baykara, 2017: 169; Saracaloğlu, 2019: 49).

Modüler öğretim yaklaşımını tanıtıcı bu açıklamalardan sonra üstün zekâlı öğrencilere bu yaklaşımı gerektiren bir din öğretiminin nedenselliğini çalışma grubundaki öğrencilerin açıklamaları referans alınarak tartışılmıştır. Bu öğretim yaklaşımının önde gelen özelliklerinden biri, içeriğin öğrencilerin sahip olduğu niteliklere ve içerisinde bulundukları duruma göre düzenlenmesine imkan veren esneklikte tutulmasıdır (Alkan, 1989: 16). Zira çalışma grubundaki öğrencilerin yoğun bir şekilde varoluşsal sorgulamalarda bulunma ihtiyacında oldukları ve diğer dinlerin öğrenimine yoğun bir şekilde ilgi duydukları daha önceki başlıklar altında açığa kavuşturulmuştu.

Modüler yaklaşımında, *"öğrenme-öğretme etkinliklerinin; kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi*" (Alkan, 1989: 15) esastır. Buna göre modüler öğretim, öğrenciye kendi kendine öğrenebilme fırsatı sağlayan öğrenme birimleridir (Özkan, 2005: 118). Nitekim çalışma grubundaki öğrencilere, BİLSEM programlarında din öğretiminin gereğine, imkânına ve nasıllığına dair sorular yöneltilmiş ve öğreciler bu sorular kapsamında kendi kendine

öğrenmelerinin yolunu açacak, onları araştırmalarda bulunmaya sevk edecek programlara ihtiyaç duyduklarını gösteren açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu konuda 11. sınıf öğrencisi Sudenaz'ın açıklamaları dikkate değerdir. Sudenaz'ın gözlemlerinden ve deneyimlerinden hareketle bir çıkarsamada bulunduğu açıklamasında, üstün zekâlı öğrencilerin *araştırmada bulunmaya yönlendirildikleri* etkin öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları açığa çıkmaktadır. Sudenaz'ın işaret ettiği bu öğrenmenin kavramsal karşılığı olan *tam öğrenme* yaklaşımı aslında modüler öğrenmede de benimsenen (Özkan, 2005: 118) merkezi yaklaşımlardan biridir. Sudenaz'ın kendisinin de dahil olduğu üstün zekâlı öğrencilerin bu yöndeki öğrenme özelliklerini betimlediği açıklaması şöyledir:

> "BİLSEM' deki kişiler açısından düşünüldüğünde bizi *araştırmalara yöneltmek* önemli. Çünkü *kendi öğrenmesi* daha önemli olabilir BİLSEM öğrencisi için. Yani mesela bu projede animasyon yapılmış padişahlar için. [Duvarda bulunan daha önce yapılmış bir proje afişini göstererek] ve bu projeyi yapmak için o kişi padişahların hayatını anlatmış ve mutlaka o araştırdığı padişahların hayatı aklında kalmıştır. O yüzden hani araştırmak çok önemli. Öğrencinin kendi aklında bir şey kalması ve bundan bir şey üretmeye çalışması ve bunu nasıl öğreteceğini düşünmesi açısından." (Sudenaz/11)

Modüler öğrenme yaklaşımının temel özelliklerinden biri de *bireylere öğrenme durumunda öğrenme içeriğini ve yöntemini seçme özgürlüğü sağlamasıdır* (Alkan, 1989: 16). Görüşme süresince öne çıkan özelliğinin iyi bir araştırmacı olduğu anlaşılan ve açıklamalarında bu özelliğini yansıtıcı çok sayıda motife rastlanılan 11. sınıf öğrencisi Feyza, modüler öğrenme programlarına duyulan ihtiyaca bu bağlamda dikkat çeken öğrencilerden biridir. Feyza bu kapsamdaki açıklamasında kendi kendine öğrenme ya da diğer bir ifade ile bağımsız öğrenme özelliklerini kullanabileceği öğrenme ortamlarına duyduğu ihtiyaca dikkat çekmenin yanı sıra okulda kendilerine sunulan müfredatın ihtiyaçlarını karşılamanın gerisinde kaldığına da yer vermiştir. Dahası Feyza Bilim Sanat Merkezlerinde din öğretimi ihtiyaçlarının karşılanacağı programlara duyulan ihtiyacın

nedenselliğine işaret ettiği ve bu programların nasıllığına da yön verdiği bir açıklamada bulunmuştur.

Feyza bu açıklamalarıyla bir yandan kendi kendine öğrenme imkânı tanıması açısından diğer yandan içerik ve yöntemsel esneklik sağlaması açısından din öğretiminde modüler yaklaşımı benimsediğini net bir şekilde ortaya koymuştur. Burada parantez açılması gereken önemli bir husus, din öğretiminde farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek üzere esnek programların tasarımına imkan tanıyan modellerin söz konusu olduğudur (Doğan & Altaş, 2004: 28). Bu kapsamda din öğretimde esnek bir çerçeve programa sahip uygulamaların mümkünlüğüne dikkat çekmek, öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanmasının kuramsal temellerinin olduğunu göstermek açısından kaydadeğerdir. Feyza'nın öncelikle güncel müfredatın ihtiyaçlarını karşılaşmadaki yetersizliğine dikkat çektiği akabinde de bunun giderilmesi için önerilerde bulunduğu açıklaması şöyledir:

> Feyza/12:—"*Okuldaki müfredat beklentimizi kesinlikle karşılamıyor*. Güncel müfredatın açıkçası hiçbir şeyi karşıladığını düşünmüyorum ben. Mesela müfredata baktığınızda dümdüz anlatılıp geçilecek bir sürü şey var. Tarih ya da din gibi dersler için öğrenciler sadece ezberleyelim geçelim mantığında. Normalde benim gibi herkes araştırmıyor bakmıyor. Yani müfredatın geliştirilmesi gerekiyor bence. İlgi uyandırıcı merak uyandırıcı olması gerekiyor. Bizim kuşağımıza göre düzenlenmesi gerekiyor [ihtiyaçlarını ifade etmenin mutluluğu ve yetklilere ulaştırılması beklentisiyle anlatıyor]. Öncelikle programı sevmemiz gerekiyor." [Katılımcının programdan kastı BİLSEM'de ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitsel etkinliklerdir.]
>
> Araştırmacı: —"Bu programlarda neler yapılırsa seversiniz mesela?"
>
> Feyza/12:—"Bence *tartışma ortamı* yaratmamız gerekiyor. Niye böyle [Farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarına işaret etmektedir] düşündüğümüzün hoşgörüyle karşılandığı bir ortam gerekiyor tabii ki. Kendimizi *rahat hissedebileceğimiz bir ortam gerekiyor.* Diğer dinlerin de araştırılması gerekiyor ve bence karşılaştırılması gerekiyor. Diğer kültürlerin de öğrenilmesi gerekiyor bence hani dinimizi anlayabilmek için. Niye böyle bir şey sonradan çıktı mesela? Neden bu din son din mesela? Bunun sorgulanması gerekiyor bence ve en önemlisi *hoşgörü ortamının* oluşması gerekiyor bunun için. *Herkesin rahat*

edebileceği, rahat konuşabileceği bir ortam olması gerekiyor ve bunun teşvik edilmesi gerekiyor. Bu tür konuları, güzel bir biçimde biz gençlerin anlayabilmesi sağlanmalı."

Feyza'nın içeriksel olarak ilgi duyduğu diğer dinlerin öğretiminin; yöntemsel olarak sorgulama, tartışma ve araştırmalarda bulunmaya imkân tanıyacak şekilde sunulması beklentisinde olduğu anlaşılmaktadır. İçeriksel ve yöntemsel bu belirlenimlerinin yanında üzerinde durulması ve açımlanması gereken husus Feyza'nın sıklıkla kendilerini ifade edebilecekleri hoşgörülü bir öğrenme ortamı arayışına olan vurgusudur. Feyza'nın kendi ifadesiyle *herkesin rahat konuşabileceği ve kendisini rahat hissedebileceği öğrenme ortamı* arayışı başka katılımcılarda da karşılık bulmuştur. Örneğin 11. sınıf öğrencisi Burak'ın da din öğretiminde tartışma yönteminin dersin etkinliğini arttıracağını ve öğrencilerin dikkatlerini canlı tutacağını belirttiği bir açıklamasında, mevcut sistem ve uygulamaları buna uygun görmediği ve bu konuda bazı kaygılarının olduğu görülmektedir. Burak'ın bu yöndeki düşüncesinin nedenselliği irdelendiğinde ise dinsel öğrenme ortamlarında *hoşgörü kültürüyle* karşılaşmayı güç gördüğü ve mevcut sınıf ortamında bunun sağlanması hususunda umutvâr olmadığı ortaya çıkmıştır. Burak'ın normal sınıf ortamında bir konuyu tartışma ve sorgulamada çekimser kalabileceği konusunda karşısındakinde güçlü bir eğilim oluşturduğu diyalog şöyledir:

Burak/11:—"Ya dersi işleme konusu biraz şey... Çünkü sonuçta inanan var inanmayan var, derse karşı önyargılı olan var, dersi çok seven var dine çok bağlı olan var ya da hiç umursamayan da olabilir. Ama interaktif olması için tartışmak daha doğru. Çünkü sadece anlatırsan bir müddet sonra herkes sıkılır. İnsanın kafasını yorabilmesi için tartışması gerekir. Bunun da sıkıntısı olur. *Çünkü sınıf içinde farklı görüşleri kesin olarak red edecekler olacaktır ve kavgalar gürültüler olabilir*. İnsanların arası kopabilir. Mesela inanan birisi inanmıyor diye başkasını yargılayabilir onunla tartışmaya girmek isteyebilir ya da bu durumu hiç umursamayabilir ancak normal yaşantısında da o kişiyi yok sayabilir. Yani bunlar kişisel konular olduğu için bu eğitim sisteminde bir şey diyemiyorum. Bu eğitim sistemi kötü."

Araştırmacı: —“Pekiyi hoşgörülü olursak bunu başaramaz mıyız?”

Burak/11:—“Ama herkes hoşgörülü değil ki. Ya bu hoşgörü küçüklükten gelen bir şey. Bu eğitim sistemiyle kazandırılacak bir şey değil maalesef. Aileden gelen bir şey.”

Burak, insanlarda genel olarak hoşgörü anlayışının zayıf kaldığını ancak alanın özel hassasiyetlerinden dolayı din öğretimi süreçlerinde bu değerin daha da anlam kazandığını ve eksikliğinin kendisini daha çok hissettirdiğini ilgili açıklamasına yansıtmıştır. Dahası Burak'ın bu düşüncesinden hareketle kendisini dini inanç meseleleri üzerinde konuşmaya kapattığı da çıkarsanabilir. Çünkü Burak'ın görüşme akışı içerisinde yeri geldiğinde kendi dünya görüşünü belirtmemeyi tercih eden nadir katılımcılardan biri olduğu belirtilmelidir. Ancak hoşgörünün zayıf kaldığı ortamlarda düşüncenin daha baştan itibaren engellenmesi söz konusu olduğundan bu tür ortamlarda özgün düşüncelerin üretilmesinin ve yaşatılmasının güçlüğü de hatırlanmalıdır (Demir, 2005: 208). İslam merkezli bir din öğretiminde benimsenmesi gereken anlayışa dikkat çeken Selçuk'un aşağıda yer alan ifadeleri bu kapsamda manidardır:

> “Din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreçtir. Bu noktada din öğretiminin amacı, yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek, onların toplumda yaygın olan zihniyetler üzerinde düşünmelerini sağlamak ve gençlerin bilinçlenmesine yardımcı olmaktır. Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmek için öğrencilerin bakış açılarını geliştirmeye ihtiyaç vardır. Çocuklar ve gençler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir. Düşünmeyi, eleştirmeyi, 'niçin' ve 'nasıl'ı kurcalamayı emreden bir kitaba iman eden gençlerimizin zihinsel kabiliyetlerinin geliştirilmesi işi, mensubu olduğumuz İslâm dininin bir gereğidir.” (Selçuk, 1997: 150-151)

Dinin, tarih boyunca *“insanın ayrılmaz bir parçası ve hem zihin dünyasında hem de eylemlerinde etkisini hissettiren bir olgu*” (Keskin, 2004: 7) olarak değerlendirildiği belirtilebilir. Dinin insanın yaşantısındaki yerinin farkında olan henüz 7. sınıf öğrencisi Halis, bu bağlamda anlaşılırlığının ehemmiyetine ve anlaşılmasındaki güçlüğe dikkat

çeken bir açıklamada bulunmuştur. Dinin insanın varlık alanındaki yerinin farkında olan ve dinin değerini anlaşılmasıyla ilişkilendiren Halis, onu tabulaştıran kutsayıcı bir anlayıştan sıyrılmamız gerektiğine dikkat çekmiştir. Dahası anlaşılması amacıyla sorgulanmasının yanlış olmadığı, yanlış olanın anlamadan sorgulamadan reddedilmesi olduğunu belirtmiştir. Halis'in dine değer biçmede ve doğru bir din anlayışının geliştirilmesinde benimsenmesi gereken ilkeleri yakaladığı üst düzey değerlendirmesi şöyledir:

> "Din insanlar üzerine çok kutsanan bir şey ama aslında din hepimizin içinde var olan çok normal bir şey. Yani tabii ki de çok kutsal bir şey ama şöyle de değil…[doğru ifadeyi bulma çabasıyla hımlıyor…] *Din çok kutsal bir şey ve onun üzerine hiçbir şey söyleyemeyiz gibi bir şey değil yani.* Çünkü hem toplumdan hem de hani birazcık da Allah'ın büyüklüğünden korktuğumuz için sorgulamaktan korkuyoruz bazı şeyleri bazen. Ama bence sorgulamak kötü bir şey değil. Dine karşı hiçbir kanıt elinde olmadan ona direk saldırmak çok kötü bir şey ama sorgulamak aklına takılan bir şeyi sorgulamak bence kötü bir şey değil açıkçası. Bundan korkmamıza gerek yok bence." (Halis/7)

Üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak yoğun bir merak duygusuna, gelişmiş bir hayal gücüne ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, gelişimsel özelliklerini birçok alanda farklılaştırdığı gibi öğrenme özellikleri bakımından da diğer bireylerden farklılaşmalarını kaçınılmaz kılmaktadır (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018: 2; Ishak & Abu Bakar, 2017: 74; Ülger, 2019: 25-27). Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin farklılıklarına duyarlı olmak ve mevcut potansiyellerinin gelişimini desteklemek amacıyla temel müfredatın verilmesinin yanı sıra öğretim programlarında zenginleştirme, hızlandırma, derinleştirme karmaşıklaştırma veya zorlaştırma şeklinde farklılaştırma stratejilerden faydalanmasının önemine dikkat çekilmektedir (Conklin & Frei 2007: 51-60; Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018: 2).

Katılımcıların din öğretiminde özellikle varoluşsal sorgulamalarda bulunmaya ve diğer dinlerin öğretimine daha çok imkân tanıyacak bir öğretim programı beklentisinde oldukları ve kendilerini rahat ifade edebilecek öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları açığa çıkmıştır. Öğrencilerin gerek mevcut din öğretimi programlarının içeriğini yetersiz gördüklerinin ve dinsel alandaki sorgulamalarda hoşgörü atmosferini yakalamada zorlandıklarının anlaşılması, din öğretiminde de bazı destekleyici programlara ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Burak'ın normal öğrenme ortamlarında bazı dinsel düşünceleri tartışabileceği ve sorgulayabileceği bir hoşgörü atmosferini yakalama noktasında bir umudunun kalmadığını derinden hissettirdiğine veya henüz 7. sınıf öğrencisi Halis'in dinsel alanın toplum tarafından çoğunlukla tabusal ve sorgulanamaz görüldüğü ve bunun kendisindeki yansımalarının farkında olduğuna dikkat çekilmelidir. Nitekim bu durum, katılımcı öğrencilerin karma bir ortamda ve normal bir program dahilinde dinsel alan öğrenmelerine ilişkin kaygılarını ve çekimserliklerini minimize etmelerinin güç olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu durumun ciddiyetini ortaya koymak açısından Mesut'ün sahip olduğu farklılıkların kendisinde yarattığı psikolojik gerilimi yansıttığı açıklamasına yer verilebilir. Nitekim Mesut'ün bu kapsamdaki açıklaması, bu öğrencilerin potansiyel olarak sahip oldukları düşünsel farklılıklarının din öğretimi alanında da dikkate alınmasının şiddetini/gerekliliğini anlamaya katkı sağlayacak örneklerden biridir. Mesut'ün ilgili açıklamasına yer vermeden önce din ve inanç farklılığının insan ilişkileri üzerinde olumsuz etkisinin farkında olduğunu ve bu durumu kınadığını yansıttığı başka ifadelerine de yer verilebilir. Mesut bu kapsamda şunları ifade etmiştir:

> "...insanların farklı dini düşüncelere karşı alıp veremedikleri ne var bu kadar bunu merak ederim. Mesela milattan önceki [katılımcı ortaçağı kastediyor olmalı] Hristiyanların paganlardan alıp veremediği ne bunu sormak isterdim."

Mesut ile yapılan görüşme akışında sahip olduğu farklılıklarının kendisinde oluşturduğu kanaati ve kendisine yaşattığı bazı olumsuz deneyimlerini anlamamıza kılavuzluk edecek ilgili kesit ise şöyledir:

> *"İnsanlar daha çok hoşgörü yoksunu ve bilmediklerine karşı aşırı saldırganca ilerliyorlar.* Ben bunu da bizzat kendi okulumda görüyorum yer yer yaşıyorum da!.. İnsanlar birbirlerine karşı muazzamca şiddetle davranıyorlar. Biraz farklı mı düşünüyor hemen üzerine gidiyorlar. Hımmm... bu hep böyle! Bu böyle yapar zaten şeklinde çok ilginç davranışlarla karşı karşıya kalıyorum." (Mesut/11)

Katılımcıların açıklamalarından hareketle üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları araştırma ve sorgulamada bulunma eğilimi ve öğrenmeye ilişkin yüksek bir merak duygusu gibi özelliklerinin (Borders et al., 2014: 131; Ülger, 2019) dinsel alan öğrenmelerinde de kendisini gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak dini inancın subjektifliği ve öğretiminde uzlaşmacı olmayan tutumlarla karşılaşılabilmesi dinsel alan öğrenme ortamlarında üst düzey sorgulamalarda bulunma ve derinlemesine tartışabilme hem öğrenci hem de öğretmenler açısından bazı formasyonlar gerektirebilmektedir. Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin heterojen (farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip olmaları bakımından) özellikteki dinsel alan öğrenme ortamlarında söz konusu davranışlarda bulunurken bazı güçlüklerle karşılaştıkları ve bu konuda bazı kaygılara sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu bağlamda disiplinin özellikleri ve üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları sorgulamaya, tartışmaya ve araştırmaya yönelik öğrenme özellikleri bir arada düşünüldüğündee bu öğrencilerin modüler yaklaşımla tasarlanan din öğretimi programlarına ihtiyaç duymaları ön görülebilir.

Modüler öğretimde bireysel öğretime imkân tanınır ve bu yaklaşımda öğrenci merkeze alınır; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda öğretimi

yönlendirmeye çalışılır. Öğretmene rehberlik ve davranış mühendisliği rolleri yüklenilir ve demokratik bir öğrenme ortamının oluşturulması sağlanır. Böyle bir sınıfta öğrenci kendi öğrenme hızına göre ilerleyerek tam ya da etkili olarak öğrenebilmektedir (Özkan, 2005: 117-118) Nitekim katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin din öğretiminde yer yer daha üst düzey öğrenmelere ihtiyaç duydukları ancak geleneksel öğrenme ortamlarında bu ihtiyaçlarının karşılanmasının çok da olası olmadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda dikkat çeken öğrencilerden biri henüz 6. sınıf öğrencisi olan Hakandır. Asıl çarpıcı olan ise onun bu erken yaşına rağmen din alanındaki üst düzey öğrenme ihtiyacının farkında olması ve bunu sınıf içindeki deneyimlerinden çıkarsamasıdır. Hakan'ın kendi akranlarıyla birlikte öğrendiklerinin yanı sıra daha üst düzey öğrenmelere merak duyduğu anlaşılan ve öğretmenine merak ettiklerini sorduğunda üst sınıf müfredatına ait konular olduğu ve dolayısıyla o konulara girilemeyeceği cevabıyla karşılaştığı açıklaması şöyledir:

> Hakan/6:—"Mesela bizim dördüncü sınıftaki din öğretmenimiz biz soru sorduğumuzda o konu 6 sınıfın konusu deyip geçiyordu. Ama ben şöyle bir şey isterdim aklıma bir şey geliyor ve o çok ileri seviye mesela lise falan seviyesinde sorular. Ama mesela onların cevabını almayı isterdim."
>
> Araştırmacı: —"En çok hangi konular üzerinde tartışmak isterdin mesela?"
>
> Hakan/6:—"En çok hangi konularda mesela ölüm sonrası ahiret bölümünde soru-cevap yapmayı çok isterdim. Şey çünkü en çok o konuda bir bilinmezlik var. O tarafı çok merak ederim ve sürekli soru sormak isterim onunla ilgili."

Hakan'ın yanı sıra normal okul müfredatı ve öğrenme ortamları çerçevesinde bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasındaki güçlüğe dikkat çeken örnekleri çoğaltmak ziyadesiyle mümkündür. Bu öğrencilerin sahip oldukları üst düzey metabilişsel becerilerinin, kendilerine birçok alanda olduğu gibi öğrenme süreçleri üzerinde de öz yönetim becerisi kazandırdığı (Dover, 1983; Ülger, 2019) ve dolayısıyla dinsel alanda da eğitsel ilgi ve ihtiyaçlarının farkında oldukları anlaşılmıştır. Din öğretimi

özelinde karşılaşılan bu durumun en somut örneklerinden biri 10. sınıf öğrencisi Samet'tir. Salt okul programları içerisinde ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasındaki güçlüğe dikkat çeken Samet, bazı hususlarda takviye eğitim programlarına duyulan ihtiyacın nedenselliğini net bir şekilde açıklamasına yansıtmıştır. Dahası ihtiyaç duydukları takviye eğitim programlarının nasıllığına yön verici temalara da değinmiştir. Samet'in kendisinin de üyesi olduğu üstün zekâlı öğrenci grubunun din öğretimi ihtiyaçlarını ve bunun karşılanması yönündeki beklentilerini vurguladığı görüşme akışı şöyledir:

> Samet/10: —"Siz beni anlamışsınızdır zaten ya da benim arkadaşlarımı ve buradaki çocukları da anlamışsınızdır. Soru sormak isterim ve cevap almak isterim. Ya okullarda bunun için zaman olmayabiliyor konuları işlerken ya da şuandaki konumuz belki takip ediyorsunuzdur peygamberimiz anlatılıyor mesela. Bunları işlerken bazen sorularımıza zaman kalmayabiliyor. O yüzden soru sorup cevaplanmasını istiyorum ben. Ya bir de dinin daha çok felsefi boyutuna ilgi duyuyorum. Diğer dinlerin de doğrularını ve yanlışlarını farklılıklarını merak ediyorum."
>
> Araştırmacı: —"Peki doğrularında veya yanlışlarında ölçü nedir senin için?"
>
> Samet/10: —"Ölçüm evrensel ahlaki değerler olacak öncelikle daha sonra mantık olacak. Ya sıralama tam tersine önce mantık sonra evrensel ahlaki değerler sonra da benim kendi kafama yatması olacak. Nesnel bir şekilde anlatmamız mümkün tabii. Belki bazı noktaları nesnel bir şekilde anlatmamız mümkün olmayabilir ama dini anlatmak istiyorsak bence nesnel bir şekilde anlatmalıyız."
>
> Araştırmacı: —"Diğer dinlerle ilgili daha çok hangi konuları öğrenmek istersin?"
>
> Samet/10: —"Yani her konuda yani ahlaki olur ibadetle ilgili olur. Dini oluşturan her şeyden sorular sorulabilir. Bir örnek vereyim, Hristiyanlık hakkında konuşuyorsak o gün ya da o saatte Hristiyanlar neden kiliseye gidiyor gibi bir soru olabilir ya da işte bunun gibi. Bu şekilde dinlerin mantıksal yönünün kafamda oturmasını sağlamak istiyorum yani. ...soru-cevap etkinliklerine yer verilebilir. Hangi konularda soruların sorulacağı öğrencilerin kendisi belirleyebilir. Yani böyle bir din kültürü etkinliği olursa din kültürü anlatacak öğretmenin ne anlatmasını öğrenciler seçebilir. Çünkü bu konuları sabit olan bir şey yerine yani müfredat yerine öğrencilerin seçebildiği bir etkinlik olmalı."

Samet'in din öğretiminde takviye eğitim programlarına duyduğu ihtiyacın nedenselliğini ve nasıllığını çizdiği haritayı renklendirecek bir motif olarak 8. sınıf

öğrencisi Utku'nun açıklaması da değerlendirilebilir. Üstün zekâlı öğrencilerin genel olarak sahip olduğu soyut, karmaşık ve bağlantılı düşünme özelliğinin (Ülger, 2019: 25-28) izdüşümlerine Utku'nun mevcut din öğretimine ilişkin değerlendirmelerine ve din öğretiminden beklentilerine yer verdiği açıklamasında da rastlanılmıştır. Utku'nun deyimiyle din öğretiminde bu öğrencilerin *zihinlerini rahatlatabilecekleri* programlara ihtiyaç duyduklarını gösteren açıklaması şöyledir:

> "Bence soru cevap olabilir. Mesela birkaç konu üzerinden tartışma açıp yani bir sohbet havası yaratıp onun üzerinden sorulan sorulara cevap vermek gibi bir şey olabilir. Çünkü okuldaki derslerimizde genel olarak ders işlendiği için. Çünkü sınava dayalı bir sistemimiz var. Sürekli ders işlendiği için sorularımıza pek yanıt bulamıyoruz. O yüzden bence soru cevap tarzında yapılmalı.
>
> Yani genel olarak zihnimizi rahatlatabileceğimiz şekilde olabilir diye düşünüyorum ben. Mesela cennet cehennemle ilgili çok fazla soru var. Dolaysıyla ölüm sonrası olabilir. Allah ile ilgili olabilir. Allah'ın sıfatlarıyla ilgili mesela. Yani O'nun görünüşünü bilemeyiz. Ama Allah'ın sıfatları üzerinden anlayabiliriz. Yani o yüzden Allah'ın sıfatlarıyla ilgili bir şey olabilir bence." (Utku/8)

Katılımcıların sıkça söylemlerine yansıttığı takviye programların önemine ve imkânına ilişkin değerlendirmelerinin hem birbirini destekleyecek hem de yeni açımlamalara kapı aralayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Örneğin 10. sınıf öğrencilerinden Hüseyin'in bu kapsamdaki değerlendirmelerine yer verildiğinde diğer katılımcılar gibi dinsel alanda bazı eğitsel etkinlikleri bir ihtiyaç olarak gördüğü ve bu yöndeki bir girişimde içeriğinin ve yönteminin belirlenmesinde öğrencinin merkezi bir rolde yer almasının gerekliliğini vurguladığı anlaşılmaktadır.Dahası bu tür bir etkinliğin isteğe bağlı olmasını belirtmesiyle de tasarlanacak din öğretimi uygulamalarında esas alınması gereken bir diğer hususu ortaya çıkarmıştır. Nitekim modüler yaklaşımın benimsendiği bir öğretimde amaçlananın *"bireylere öğrenme durumunda öğrenme içeriğini ve yöntemini seçmede özgürlük sağlaması"* olduğu bu kapsamda belirtilmelidir (Alkan, 1989: 16).

Diğer katılımcılar gibi din öğretiminde modüler bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı ve bu uygulamanın içeriğini, öğrenme yöntem-tekniklerini belirginleştirmeye katkı sağlayan Hüseyin, isteğe bağlı olmasına yaptığı vurguyla da kendisini bu kapsamdazikredilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Seçmeli olması konusunda örnekleri çoğaltmak mümkünse de genel olarak konuyu detaylandırması açısından Hüseyin'in ilgili açıklaması tercih edilmiştir. Hüseyin bu kapsamda şunları ifade etmiştir:

> "Öncelikle bu zorunlu olmaz kesinlikle seçmeli olmalı. Bu dersler felsefe ve din karışımlı olmalı. Körü körüne bir eğitim olmamalı. Yani insanları düşünmeye teşvik etmeliler 'Bunun cevabı şudur ya bu böyledir' denmemelidir. 'Bunun cevabı bizce budur' denmelidir.
>
> Öncelikle öğrencilerin ne istediği araştırılmalıdır, öğrencilerin beklentisi öğrenilmelidir. Bu derste bazı dini konuların doğruluğunu düşünmek üzerine bazı çalışmalar yapılabilir. En temel konuya inmeliyiz. Mesela yaratıcının varlığının delillerini konuşabiliriz. Bundan sonra da olmamasının delillerini konuşabiliriz. Geniş bir bakış açısı olması için sonra da bu iki durum karşılaştırılabilir. Sadece yaratıcının varlığı ile ilgili deliller üzerinden gidilirse bu doğru bir yaklaşım olmaz." (Hüseyin/10)

Katılımcılardan bir kısmı dinsel alanda eğitsel etkinlikleri bir ihtiyaç olarak görmekle birlikte bunun genel bir uygulama olmaması gerektiğini belirtmeyi ihmal etmemişlerdir. Bu durum aslında öğrencilerin genel olarak adil değerlendirme becerilerine sahip olmaları ve bu ihtiyacın sahip oldukları farklı özelliklerden kaynaklı olması konusundaki öz farkındalıklarıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim diğer disiplinlere özgü araştırmalarda bu öğrencilerin bilişsel öz farkındalıklarının yüksek olduğuna dikkat çekilmektedir (Sarıcam & Ogurlu, 2015).

> Öğrencilerin din öğretiminde modüler yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu belirten bir diğer tespit ise bireysel ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması yönünden bir beklenti içinde olmalarıdır. Bu bağlamda dini malumatı geniş olan öğrencilerden İdris, sorularının İslamın temel kaynaklarını merkeze alan bir yaklaşımla cevaplanacağı ve daha bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının kendilerine sağlayacağı katkıya dikkat çekmiştir. İdris'in ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasında bireyeselleştirilmiş takviye programları benimsediğini gösterir açıklaması şöyledir: İdris/11: —"Bu daha çok insanların aklındaki soruları gidermek için yapılabileceğini

düşünüyorum. Yani öğrenci sayısı açısından birebir ve özellikli bir şey olacaksa olursa bunun okuldaki din derslerinden daha çok faydası olabilir."

Araştırmacı: —"Bu tür bir programdan beklentin nedir?"

İdris/11: —"Daha çok hani tefsir, Kur'an ve hadislerle sorularımın cevaplanması isterim hani böyle daha bir doyurucu cevaplar verilebilir."

İdris'in de doğrudan din öğretiminden beklentisini ortaya koyduğu ve bu beklentisinin bireysel öğrenmeler etrafında mümkün gördüğü açıklaması, araştırmanın odağında olan bu öğrencilerin modüler öğrenme yaklaşımıyla tasarlanan din öğretimi süreçlerine duydukları ihtiyacı belirginleştirmektedir. Çünkü modüler yaklaşımla tasarlanan bir programın önemli katkılarından biri çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak üzere küçük gruplar şeklinde birleşmesine imkân tanımasıdır. (Alkan, 1989: 17).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin dinsel öğrenme özelliklerinin tespit edilmesi ve elde edilen bulguların program geliştirme süreçleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın odağındaki bu öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki farklılıklarının, dinsel alan öğrenmelerinde de karşılık bulacağı düşünülerek konunun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Din öğretimi özelinde bu yönde saha araştırmalarına rastlanılmamış olması, konunun derinlemesine bir yaklaşımla ele alınması ve çalışma sürecinin esnek bir yapıda yürütülmesi ihtiyacını ortaya koymuştur.

Araştırmanın analiz süreci, araştırmada elde edilen veriler merkezde tutulmak üzere üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik özelliklerinin ele alındığı literatür, din eğitimi literatürü ve program geliştirme süreçlerinin işlendiği eğitim bilimleri literatürü üçgeninde yürütülmüştür. Dolayısıyla analiz sürecinde tümdengelimsel ve tümevarımsal yaklaşımların bir arada kullanıldığı söylenebilir. Nitekim araştırma verilerinde bir taraftan üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik öğrenme özelliklerinin izleri yakalanmaya çalışılmış; öte yandan bu özelliklerinin din öğretimi süreçlerinde anlamlandırılma çabasında olunmuştur.

Din eğitimi alanında üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme özelliklerinin incelendiği saha çalışmalarının olmayışı, araştırma bulgularının tartışılmasını güçleştirmiştir. Ancak bu güçlükle baş etmede analiz sürecinde takip edilen yol tekrar dikkate alınmıştır. Bu bağlamda tartışma metninde araştırmada ulaşılan bulgular merkeze alınmış ve öncelikle

bunların zengin örnek alıntı ifadeleriyle desteklenmesi sağlanmıştır. Bulguların anlamlandırılmasında üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme özelliklerinin incelendiği literatür, din eğitimi literatürü ve program geliştirme süreçlerine ilişkin eğitim bilimsel literatür üçgeninde yol alınmaya çalışılmıştır. Bu durum araştırmanın verilerinin analizi, bulguların tartışılması ve raporlanması süreçlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmesini zorunlu kılmıştır. Ancak bu zorunlu yöneliş beraberinde disiplinler arası bir ürün ortaya koymanın önünü de açmıştır. Araştırma bulguları ve tartışma üç ana başlık/tema altında raporlanmıştır. Bunlar; *üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan eğitim durumlarının, din öğretiminde öğrenme hedeflerinin ve din öğretiminde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının* işlendiği başlıklardır. Bu kapsamda ulaşılan hususların sistematik ve hiyerarşik bir yapıda sunulmasını sağlamak üzere sonuç metninin başlıklar halinde verilmesi tercih edilmiştir.

1. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Dinsel Alan Eğitim Durumları

Eğitim durumlarıyla başlayan raporlama sürecinde öncelikle üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin dinsel alan düşünmelerindeki izleri sürülmüştür. Bu yönde elde edilen bulgular, salt üst düzey düşünme becerilerinin ele alındığı literatürün yanı sıra üstün zekâlı öğrencilerin düşünme becerilerine ve din öğretimi programlarında düşünme becerilerinin desteklenmesinin önemine ve imkanına dikkat çeken literatür etrafında tartışılmıştır. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin din öğretimi süreçlerinde de karşılık bulup bulmadığı ve olası durumda din öğretiminin görev ve sorumlulukları tartışılmıştır. Araştırmanın bu yöndeki bulgularından ve bunların değerlendirmelerinden şu hususlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın odağında yer alan bu öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları *yaratıcı, analitik, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini dinsel alan düşünmelerinde ve dinsel alan öğrenme ortamlarında aktif ve etkin olarak kullandıklarına* ulaşılmıştır. Nitekim çalışma grubundaki öğrenciler, görüşme akışı içerisinde kendilerine yöneltilen sorulara sıra dışı bir yaklaşımla karşılık vermeleriyle dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin açıklamalarından dinsel alandaki konuları alışılmışın dışında irdeledikleri anlaşılmış ve dinsel alanda sınır tanımaz bir hayal gücüne sahip olduklarını gösteren imlerin yoğunluklu olduğu açığa çıkmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin dinsel öğretileri anlamlandırmada ve kullanmada *yaratıcı düşünme* becerisinin bileşenleri olan problem bulma, problem çözme, imgelemci, analojik, hipotetik, çözüm odaklı, esnek, dengeleyici şeklindeki düşünme tekniklerine başvurdukları görülmüştür. Öğrencilerin bu becerilerilere sahip olmalarının ise din referanslı konu ya da hususları tek düze ve tutucu bir yaklaşımla değerlendirmekten kaçınmalarını da beraberinde getirdiği keşfedilmiştir. Dahası bu becerilerinin kendilerine dini problematikler üzerinde çok yönlü, çözüm odaklı ve alternatifli düşünme eğilimi oluşturduğu da ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin dinsel alandaki konulara yaklaşımlarını içeren açıklamalarında *eleştirel düşünmenin* bileşenlerinden sorgulama, ölçüt kullanma, derinlemesine tartışma, kalıp yargıların farkında olma, mantıksal düşünme, alternatifler oluşturma, argüman geliştirme, neden-sonuç ilişkisi kurma, kaynakların güvenirliğini araştırma, bir konudaki tutarlılığı ve tutarsızlığı tespit etme şeklindeki yeterlikler sergiledikleri açığa çıkmıştır. Öğrencilerin bu yetilerinin kendilerine sunulan dinsel bilgileri anlamlandırma, benimseme ve içselleştirme süreçlerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sahip oldukları bu yetilerin kendilerinde dini öğretileri sorgulama, sorgulamalarını mantıksal

bir şekilde sürdürmeye özen gösterme ve ancak bu süreçlerin sonucunda bir yargıda bulunmayı tercih etme ihtiyacını da ortaya çıkardığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın merkezi unsuru olan bu öğrencilerin dinsel alanda karşılaştığı bir durumu, sorunu ya da konuyu analiz etmek üzere bazı parametreler çerçevesinde değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Temel aldıkları parametlerden hareketle konuyu parçalara ayırdıkları ve böylelikle parçalar arası ilişkileri veya parçanın bütünle ilişkisi ortaya çıkardıklarına; dahası parçadan bir bütüne ulaşmak üzere de parçalar arasında anlam ilişkisi kurabildiklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin söz konusu bu adımları gerçekleştirirken sistematik bir yaklaşım sergiledikleri, problematiği derinlemesine irdeleme eğiliminde oldukları, her bir adımı değerlendirmede argümanlara başvurdukları, nesnelerin durumsallığını dikkate almak üzere varsayımsal kurgulamalarda bulundukları ve genel olarak detaylar üzerinde düşünmeyi benimsedikleri açığa çıkmıştır. Öğrencilerin bu davranış göstergelerinden hareketle *analitik düşünme* becerilerine ilişkin yeterliklere sahip olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin analitik düşünme becerisini dinsel alan öğrenmelerinde kullanmalarının kendilerine karşılaştıkları dinsel alan bilgi, durum ya da sorunları kendi bağlamı içerisinde değerlendirebilme becerisini de kazandırdığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin *yansıtıcı düşünme* potansiyellerinin dinsel alandaki davranışlarında da kendisini gösterdiği açığa çıkmıştır. Öğrencilerin edindikleri dini öğretileri yaşamın bütün formlarıyla ilişkilendirme ve dini öğretileri merkeze alarak kendi yaşantılarını gözden geçirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu bağlamda dinsel yaşantıları hakkında ahlaki değeri yüksek içsel sorgulamalarda bulundukları ve dinsel alandaki deneyimlerini sürekli bir öz değerlendirmeye tabi tuttukları açığa çıkmıştır. Söz konusu

durumun ise kendilerine dinsel alanda bir otokontrol kazandırdığı ve dolayısıyla araştırmanın odağında olan bu öğrencilerin dinsel alan gelişimlerinde olumlu yönde gelişim seyri gösterme potansiyeline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca din öğrenme/öğretimi alanında ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olabilecek bilişüstü özelliğe sahip oldukları ve durumun kendilerine dinsel alan öğrenme süreçlerini denetleyebilme yetisi kazandırdığı görülmüştür.

Araştırmanın odağında yer alan öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini dinsel alan düşünmelerine ve din öğretimi ortamlarına da transfer ettikleri keşfedilmiştir. Öğrencilerin karakteristik özelliklerinin din öğretimi süreç özelliklerine yansımış olduğunun ortaya çıkması, bu disiplin özelindeki ilgi ve ihtiyaçlarının tartışılmasını da gündeme getirmiştir. Nitekim öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki bilişsel alan özelliklerinin ilgi ve ihtiyaçları üzerinde belirleyici olduğunu gösteren açıklamalarının yoğunlukta olduğu da görülmüştür.

Öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki ilgi ve ihtiyaçlarını gösteren açıklamaları, din öğretimi süreçlerine kılavuzluk edecek ilkeler etrafında tartışılmıştır. Çünkü bu öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde temel alınabilecek ilkeleri ortaya koymanın, öğretmenlerinin bireysel farklılıklarını dikkate alabilmesinde daha işlevsel olacağı ön görülmüştür. Esasında üstün zekâlı öğrencilere yönelik öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bazı güçlüklerle karşılaşıldığı bilinen bir husustur. Bu güçlüklerden biri; bu öğrencilerin; hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerinde birbirinden ayrılabildiği gerçeğidir. Bir diğeri ise öğretmenlerin çoğunluklu olarak bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarından ziyade karma öğrenme ortamlarında bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap

vermek durumunda kalmasıdır. İlgili alan yazında da öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin potansiyellerine duyarlılıklarının bazı ilkeleri referans almalarıyla daha mümkün olabileceğine dikkat çekilmiştir. Dolayısyla din öğretimi süreçlerinde öğretmenlerin temel alabilecek ilkeleri belirmek, çalışmanın odağında olan bu öğrencilerin anlaşılmasında ve desteklenmesinde daha işlevsel olacaktır.

Çalışmanın merkezi unsuru olan bu öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinde temel alınabilecek ilkelerin ortaya koyulmasında; öğrenci, öğretmen, sınıf atmosferi ve disipline özgü unsurlar dikkate alınmak durumundadır. Dolayısıyla bu öğrencilere yönelik din öğretimi süreçlerinde temel alınabilecek ilkeler, öğrenme ortamları çatısı altında tartışılmıştır. Nitekim öğrenme ortamları; öğretimin içsel bir süreç olması itibariyle öğrencinin merkezi konumunu, ürün olarak öğrenme olgusunda sağladığı dışsal destekten dolayı öğretmenin rolünü ve öğrenmeyi etkileyen diğer dışsal yan unsurların bir arada değerlendirilmesine imkan vermektedir. Öğrencilerin din öğretimindeki süreç özelliklerinin tanınmasında ve gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesinde dikkate alınabilecek ilkeler ise iki ana başlık altında irdelenmiştir. Bunlar öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin ve duyuşsal gelişim özelliklerinin merkezi rol oynadığı iki temel temadır.

I. Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Din Öğretimi Süreçlerinde Desteklenmesinin Önemi ve İmkânı

Üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerinin dikkate alınmasının gerekliliğine ilişkin alanyazındaki genel kabul, bu araştırmada da karşılık bulmuştur. Bir diğer ifade ile öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini din öğretimi süreçlerinde de aktif olarak kullandıkları ve bu durumun sınıf içi davranışları

üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışma grubundaki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin sınıf içi davranışlarını nasıl etkilediği ve öğrenme ortamlarında ne tür ihtiyaçlar ortaya çıkardığı irlenmiştir. Din öğretimi süreçlerinde öğrencilerin sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerinin kendilerinde sorgulayıcı, düşünme paylaşımını teşvik edici, açık uçlu düşünmeyi benimseyici, öğretimin hızının ve akışının esnek olduğu öğrenme ortamları ihtiyaçlarını belirginleştirdiği görülmüştür.

Sorgulayıcı Öğrenme Ortamı Yaratmak

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerine ilişkin değerlendirmelerinde dikkat çeken husus, öğrenme ortamlarında *soru sormaya/sorgulamaya ihtiyaç duydukları*, *bu ihtiyaçlarının farkında oldukları ve din öğretimi süreçlerinde bu ihtiyaçlarının dikkate alınması beklentisinde olduklarıdır.* Hatta mevcut din öğretimi süreçlerine, öğretmenlerine soru sorma ve sorgulama ihtiyaçlarına cevap verme durumuna göre bir nitelik atfettikleri ortaya çıkmıştır.

Din öğretimi ortamlarında soru sorma/sorgulamaya duyulan ihtiyaca bazı öğrencilerin doğrudan bazısının ise satır aralarında temas etmekle birlikte bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genel olarak dikkat çektiği belirtilmelidir. Öğretmenlerin araştırmanın odağında olan bu öğrencilerin sınıf içi soru sorma ya da sorgulama süreçlerini desteklemek üzere üç temel ilkeyi dikkate almalarının önemli olduğuna ulaşılmıştır. Bu üç temel ilke; *öğrencilerinin sorularının merkeze alınması, nitelikli soru türlerinin öncelenmesi ve sorgulamanın bir süreç becerisi olarak değerlendirilmesi* şeklinde belirlenmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin sahip olduğu üst düzey düşünme becerilerininbir neticesi olarak çokça soru ürettikleri ve dolayısıyla sorularının merkeze alındığı din öğretimi süreçlerine ihtiyaç duydukları açığa çıkmıştır. Araştırmanın bu yöndeki bulguları bir bütünlük içerisinde irdelendiğinde bu öğrencilerin; öğretmenin kendilerine soru yönlendirmesinden ziyade kendilerinin soru üretme, sorma ve yöneltme imkanını yakalayabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin din öğretiminde soru sorma/sorgulama süreçlerine ilişkin *öğretmenlerinin sorularının salt yanıtlayıcısı olmasının ötesinde, sürecin rehberliğini üstlenebilme ve süreci destekleyebilme yeterliğine sahip olması* beklentisinde oldukları anlaşılmıştır. Dahası öğrencilerin din öğretimi öğretmenlerinden soru sorma, sorgulamada bulunma ve soru üretme süreçlerini desteklemeleri hatta bu yönlerde kendilerini teşvik edici bir rolde olması beklentisinde oldukları açığa çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan ve bulguların karşılık bulduğu alan yazından hareketle araştırmanın merkezi unsuru olan bu öğrencilerin sorma veya sorgulama süreçlerinin desteklenmesinden anlaşılması gerekenin salt bir soru-cevap stratejisinin ötesinde olduğu belirtilmelidir. Nitekim üstün zekâlılar özelindeki alanyazında bu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini desteklemek üzere soru-cevap stratejisinden yararlanırken dikkate alınması gereken bazı hususlar ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda öne çıkan hususlardan biri de üstün zekâlı öğrencilere öğrenme süreçlerinde hangi bilişsel düzeydeki soruların kullanımının uygun olabileceğidir.

Öğrencilerin dinsel alan öğrenmelerinde kullandıkları soru formlarının, bilişsel süreç boyutunun hangi basamağına karşılık geldiği belirlenmeye çalışılmış ve bu amaçla yenilenmiş Bloom taksonomisi (sınıflandırılması) dikkate alınmıştır. Buna göre

öğrencilerin kullandıkları soru formlarının yoğunluklu olarak *analiz, değerlendirme ve yaratma* şeklindeki üst düzey bilişsel alan basamaklarına; diğer bir ifade ile üst düzey düşünme becerilerine karşılık geldiği açığa çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin *üst düzey düşünme becerilerinin soru formlarında da kendisini gösterdiği ve sorularının soyut, derin ve kapsamlı bir yapıda olduğunu* göstermiştir. Araştırmada elde edilen söz konusu bulgu; din öğretimi ortamlarında öğretmenin, bu öğrencilerin bilişsel alanda yüksek düzeydeki soru türlerine sahip oldukları bilmesinin ve soru-cevap stratejisinden yararlanırken bu düzeyde soru formları oluşturmaya özen göstermesinin önemini açığa çıkarmıştır.

Araştırma bulguları kapsamında belirtilmesi gereken bir diğer önemli tespit, üst düzey düşünme süreçlerine karşılık gelen soru formlarının kullanımının yaş gruplarına göre değişebildiğidir. Buna göre analiz düzeyindeki soru formlarının çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi fark etmeksizin bütün öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı ancak değerlendirme ve yaratma düzeyindeki soru formlarının öğretimin daha üst düzeyine karşılık gelen lise grubundaki öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Hatta yaratma düzeyindeki soru formlarının çoğunlukla lise düzeyinin son sınıflarındaki öğrenciler tarafından kullanıldığı keşfedilmiştir.

Öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesinde temel alınması gereken bir diğer ilke ise soru sorma ya da sorgulamada bulunma etkinliklerinin bir süreç becerisi olarak değerlendirilmesidir. Bir diğer ifade ile din öğretim ortamlarında öğrencilerin sorularına cevap bulmaktan ziyade cevaplara ulaşma süreçlerinin kendilerine olan kazanımlarının dikkate alınmasıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin kullandıkları soru formlarının soyut, derin ve kapsamlı bir

yapıda olduğu ve öğrencilerin bu sorular üzerinde düşünmeye daha çok zaman harcama ihtiyacında oldukları ortaya çıkmıştır. Nitekim bilişsel düzeyi yüksek soruların, daha çok karmaşık işlemler gerektirdiği ve dolayısıyla daha uzun bekleme zamanı gerektirdiğine ilgili alan yazında da dikkat çekilmektedir. Ancak çalışma grubundaki öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi kapsamında yaptıkları değerlendirmelerinde din öğretimi süreçlerinde sorular üzerinde yeterince düşünme fırsatı bulmanın da ötesinde soru sormaya/sorgulamada bulunmaya bile yeterince zaman ayrılmamasından rahatsızlık duydukları açığa çıkmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen bulgular, ilgili literatür eşliğinde yorumlandığında üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi sürecinde sınıf içi bir uygulama olarak soru-cevap stratejisini benimsemekle birlikte bu stratejinin belli bir yönergenin takip edilmesi durumunda kendileri için etkili olabileceğine ulaşılmıştır. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde; öğrencilerin sorularının merkeze alındığı, üst düzey bilişsel soru formlarının tercih edildiği ve soru sorma ya da sorgulamalarının mutlak cevaba ulaşmak yerine bir süreç becerisi olarak değerlendirildiği ilkelerin dikkate alınması ihtiyacında oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Düşüncelerini Rahatça İfade Edebileceği Ortamlar Oluşturmak

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerine daha aktif katılım sağlamak üzere *düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri* öğrenme ortamları ihtiyacında oldukları anlaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin, din öğretimi süreçlerinde düşünce paylaşımında *tartışma yöntemini* etkin gördükleri ve din öğretimi süreçlerinde bu yöntemin kendilerine olan kazanımları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu keşfedilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler, din öğretimi ortamlarında tartışma

yöntemini öncelemekle birlikte bu yöntemin kullanımının güçlüğüne de dikkat çekmişlerdir. Dahası öğrencilerin dinsel alan öğrenme ortamlarında bu yöntemin kullanımında nitelik arayışında oldukları belirtilmelidir. Çünkü çalışma grubundaki öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, fikirlerinden dolayı yadırganmayacakları, öğretmenin tartışma yönteminin kullanımı konusunda uygun tutum ve yeterlikler sergileyebildikleri öğrenme ortamlarında bu yöntemin verimli olabileceğini düşündükleri görülmüştür. Dahası öğrencilerin söz konusu şartların sağlanmaması durumunda istenmeyen olası sonuçları kestirebildikleri, hatta bu konuda bazı kaygılara sahip oldukları ve uygun ortamın sağlanamaması durumunda kendilerini tartışma sürecinin dışında tutma eğilimi gösterebildikleri açığa çıkmıştır.

Açık Uçlu Düşünmenin Önünü Açmak

Çalışma grubundaki öğrencilerin dinsel alandaki bir sorunun ya da problemin doğru yanıtından ziyade alternatifli/olasılıklı çözümleri üzerinde düşünmeyi tercih ettikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla bir problemi derinlemesine ve çok yönlü ele almak üzere açık uçlu düşünme süreçlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. İlgili literatürde de üstün zekâlı öğrencilerin öğretimlerinde yaratıcılıklarının desteklenebilmesinde açık uçlu düşünme süreçlerinin önemli görüldüğüne ve bu bağlamda birden fazla çözümü olan, esnek düşünme gerektiren, hatta soruyu yönelten kişi tarafından bile cevabının tam olarak bilinemeyeceği problemlerden yararlanmanın önerildiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin açık uçlu düşünmeye ihtiyaç duyduklarına doğrudan ya da dolaylı referans olan açıklamaları irdelendiğinde dinsel alandaki sosyo-kültürel konulara karşılık gelen problemler üzerinde düşünme eğilimleriyle

karşılaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açık uçlu düşünme becerilerinin desteklenebilmesinde *problem çözme yönteminden* faydalanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Kaldı ki çalışma grubundaki öğrencilerin, din öğretimi süreçlerinde bu konular üzerinde tartışarak görüş geliştirme eğiliminde oldukları da ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin dinsel alanda karşılaştıkları bilgileri eleştirel bir yaklaşımla gözden geçirdikleri ve bazı parametreleri ölçüt alarak analiz ettikleri, detaylandırdıkları, bilgiyi belli bir bağlamda değerlendirdikleri, bilgiye bağlam kazandıracak nüansları yakalayabildikleri ve böylelikle bilgiyi yoruma açık hale getirebildikleri dahası bu tür süreçler sonucunda edindikleri bilgilerden bir problematik oluşturabildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin dinsel alanda karşılaştıkları bilgileri tutarlılık açısından irdeleme ihtiyacında oldukları ve dahası İslam düşünce tarihinde uzlaşıya varılamamış konuların ve bunların pratikteki yansımalarının yoğun bir şekilde dikkatlerini çektiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ihtilaflı dinsel konular üzerinde düşünme eğilimlerinin ise esasında yaratıcı düşünme becerilerinin bir yansıması olduğu ilgili literatürten hareketle tespit edilmiştir. Ayrıca din öğretimi süreçlerinde yaratıcılıklarının desteklenmesinde bu tür etkinliklerden yararlanılabileceğinin imkânı ve önemi de açığa çıkmıştır. Öğrencilerin din referanslı ihtilaflı konulara yaklaşımlarının, dinin temel kaynaklarında yer alan bilgilerden ziyade bu bilgilerin İslam düşünce tarihinde anlamlandırılmasındaki ihtilaflarla ve tutarsız uygulamalarla karşılık bulmasıyla ilişkili görme eğiliminde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin açık uçlu düşünmeye imkân tanıyan ihtilaflı konu ve uygulamalara ilgi duyduklarını gösteren çok sayıda açıklamlarıyla karşılaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açık uçlu düşünme eğiliminde oldukları ve bu kapsamda problem çözme yöntemini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Ancak dinsel alanın doğası gereği ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrenme ortamlarında karşılaşacakları tutum ve davranışlarının belirleyici olabileceğine bu kapsamda dikkat çekilmiştir. Kaldı ki öğrencilerin dinsel alan öğrenme ortamlarında açık uçlu/esnek düşünebilmeye imkân tanıyan problemler üzerinde görüş geliştirmelerinde alanın kendisinden ziyade öğretmenin tutumundan dolayı güçlükle karşılaştıkları da anlaşılmıştır. Nitekim öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde açık uçlu ve esnek düşünebilme ihtiyaçlarının dışa vurumu ve karşılanması hususlarında öğretmenin rolünün farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin din öğretimi ortamlarında problemler üzerinde açık uçlu düşünmelerinin imkân ve sınırlılıklarının öğretmenin tutum, davranış ve yeterlikleriyle doğrudan ilişkili olduğuna ilişkin çok sayıda açıklamalarda bulundukları belirtilmelidir.

Öğretimin Hızında ve Akışında Esnek Olmak

Üstün zekâlı öğrencilerin ortalama zihinsel yeterliğe sahip öğrencilere göre daha hızlı öğrenebildikleri, kavramlar arasındaki ilişkileri daha erken yakalayabildikleri, karmaşık ve derin öğrenmelere daha çok ilgi duydukları ilgili alan yazında işlenen başlıca temalardır. Öğrencilerin sahip oldukları bu karakteristik özelliklerine duyarlı olmayan öğrenme ortamlarından sıkılabildikleri gerçeğinin din öğretimi süreçlerinde de karşılık bulduğu açığa çıkmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi derslerini, içeriğinin tekrarlı yapısı ve akış hızının yavaş olması yönüyle yoğun bir şekilde eleştirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin değerlendirmelerinde dersin yıllara göre tekrarlı seyrini veya hızındaki ağırlığını ifade ederken beraberinde bu durumun giderilmesinde öneriler geliştirdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin din öğretimi süreçlerini iyileştirmede bazı önerilere sahip olmaları din öğretimi süreçlerindeki öğrenme yaşantılarını gözden geçirdiklerine ve bu bağlamda bir ihtiyaç analizinde bulunabildiklerine de işaret etmektedir. Nitekim çalışmanın odağındaki bu öğrencilerin, yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişkinliği ve bu becerilerinin kendilerine öğrenmeleri üzerinde öz yönetim yetisi kazandırdığı daha önceki tespitlerde vurgulanmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde ilgi gösterdikleri ve ihtiyaç duydukları muhtevayı, öğretim yöntem ve tekniklerini saptayabildikleri ve din öğretimi süreçlerinin planlanmasında, yürütülmesinde ve iyileştirilmesinde görüşlerinin dikkate alınması beklentisinde oldukları açığa çıkmıştır. Dolayısıyla bu öğrencilerin muhatapları olan öğretmenlerin din öğretimi süreçlerinde içeriği uyarlama, kavramları yoğunlaştırma/sıkıştırma ve içeriği sunma hızı gibi unsurlar bakımından sıklıkla durum değerlendirmesi yapmaları gerekebilmektedir. Ayrıca bu değerlendirme sürecinde öğrencilerin de paydaş olarak görülebilmesinin imkânı üzerinde düşünülmelidir.

Öğretmenin öğretim sürecinde söz konusu ilkeleri benimseyebilmesinin ve yansıtabilmesinin öğretimlerinde esnek bir yaklaşım gerektirdiği bilhassa belirtilmelidir. Nitekim üstün zekâlılara yönelik programlarda öğrenciyi kısıtlamamak ve ona fırsatlar sunmak üzere esnek uygulamaların önerildiği de görülmüştür. Ayrıca çalışma grubunun BİLSEM programlarında din öğretiminin imkânına ve nasıllığına işaret ettikleri açıklamalarında eğitsel ihtiyaçları konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları ve

ihtiyaçlarının dikkate alınmasında esnek çerçeve programlarına işaret ettikleri ortaya çıkmıştır.

II. Din Öğretimi Süreçlerinde Öğrencilerin Duyuşsal Gelişim Özelliklerine Duyarlı Olmanın Önemi ve İmkânı

Çalışma grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin yoğun bir şekilde yaşamın anlamını keşfetmeye ilişkin bir düşünsel arayış sürecinde oldukları, bu süreçlerde daha çok din referanslı açıklamalara başvurdukları açığa çıkmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin varoluşsal sorgulamalara gösterdikleri bu yoğun eğilimi anlamlandırmak üzere üstün zekâlı bireyler özelinde yapılmış araştırmalar irdelenmiştir. Bu doğrultuda üstün zekâlı bireylerin henüz küçük yaşlardan itibaren varoluşsal sorgulamalarda bulundukları, bu yöndeki arayışlarının neredeyse hepsinin ortak özelliği olduğu anlaşılmıştır. Dahası varoluşsal esenliğe ulaşma düzeylerinin yaşam doyumları üzerinde belirleyici olacak kadar kendilerini etkileyebildiği ilgili literatürden ve araştırma bulgularından hareketle açığa çıkmıştır. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerde karşılaşılan bu durumun, ilgili literatürde zekâ düzeyi ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle ilgili literatürde zekâ düzeyi ile varoluşsal sorgulamada bulunma eğilimi ve varoluşsal arayışın derinliği arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerinin kendilerinde hayatı ve varlığını anlamlandırma dürtüsü yarattığına; ancak deneyimsel ve duyuşsal gelişimlerinin düşünme yeteneklerinin gerisinde kalmasından dolayı süreç yönetimini tek başına yönetemediklerine ve dışsal desteğe ihtiyaç duyduklarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda varoluşsal sorgulamalarında dinsel öğretilere başvurdukları, dahası bu alandaki öğretileri temel alacak düzeyde önemsedikleri, bazen fen bilimlerindeki öğrenmelerinin

derinleşmesiyle bu sorgulamalarının da derinleştiği ancak dinsel alan öğrenmelerinin bu süreçlerine eşlik etmede yetersiz kaldığı ve din öğretimi süreçlerinden de bu yönde desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin; Tanrı'nın varlığı, doğası, evrenin yaratılışı, sonsuzluk hakkındaki sorgulamalarında ikna edici cevaplardan ziyade, zihinlerini meşgul eden bu konular üzerinde sesli düşünme ihtiyacında oldukları;, bu ihtiyaçlarının kendilerinin de farkında oldukları;, bu ihtiyaçlarını kendileri için kaçınılmaz, baş edilmesi güç ve sonu gelmeyen bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının yakın takipçisi olması açısından din öğretimi alanındaki öğretmenlerin de bu sorumluluğunu gerçekleştirmek üzere üstün zekâlı öğrencilerin duyuşsal özelliklerini tanıması ve bu yöndeki ihtiyaçlarına duyarlı olması duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Dahası bu durumun insanın farklı alan gelişimlerinin birbiriyle girift ilişkisi dikkate alındığında bilişsel gelişimlerine katkı sağlaması da söz konusudur. Çünkü öğrencilerin sınıfta varoluşsal konularda zorlayıcı sorular üzerinde düşünmelerinin; akıl yürütme egzersizleri ortamını yakalayabilmeleri, öğrenme ortamlarına ilgilerinin arttırılması ve kendilerinde araştırmalarda bulunma dürtüsü yaratması açısından öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı hem araştırma bulgularından hem de bunları destekleyici literatürden hareketle açığa çıkmıştır.

2. Öğrencilerin Din Öğretiminde Öğrenme Hedefleri

Araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde neyi ne düzeyde öğrenmeye ihtiyaç duyduklarının temellendirilmesini sağlamak üzere öğrenme hedeflerine yoğunlaşılmıştır. Bu amaçla "Okul programlarında veya daha genel bir ifade

ile öğrenim süreçlerinde niçin bir din öğretimine yer verilmelidir?" sorusunun çalışma grubundaki öğrenciler tarafından nasıl bir karşılık bulduğu irdelenmiştir. Buna göre öğrencilerin; *"kendini gerçekleştirmede dinin katkısından yararlanma, toplumsal hayatın dini boyutuna uyum sağlama, dinin evrensel boyutunu kavrayabilme, dini aslına uygun öğrenme, kültürün dini boyutunu algılayıp benimseyerek onu ilerletecek güce sahip olma ve ahlaki alanda dinin katkılarından faydalanabilme"* hususlarında din öğretimini bir ihtiyaç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin amaçlarının din öğretiminin kuramsal temellerine işaret eden başlıklarda toplanabilmesi, araştırmanın odağında yer alan bu öğrencilerin din öğretiminin bilinçli bir hedef kitlesi olduğunu da açığa çıkarmıştır.

Katılımcı öğrencilerin din öğretimi hedeflerine işaret eden açıklamalarında *kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına* ve *evrensel değerlere sahip olmaya* ilişkin ihtiyaçlarının yoğun olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca mevcut din öğretiminin bu ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ve bu alandaki ihtiyaçlarına cevap verecek bir din öğretimi beklentisinde oldukları anlaşılmıştır. Öte yandan öğrencilerin din öğretimini; *toplumsal uyuma, din-kültür ilişkisini anlama, ahlaki gelişime katkı sağlama* ve *din hakkında doğru ve güvenilir bilgi sunma* hususlarında etkin gördükleri ve bu kapsamdaki mevcut din öğretimi uygulamalarının beklentilerine cevap verdiği görülmüştür.

Katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin okul programlarında olmasını bir ihtiyaç olarak gördükleri ancak kendini gerçekleştirme ve evrensel değerlere ulaşabilme odaklı hedeflerini gerçekleştirmede bu programlarının beklentilerine cevap vermede zayıf kaldığı açığa çıkmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun

dini kültürü önemsediği, özümsemek üzere sorguladığı hatta bazı öğrencilerin dini kültürün taşıyıcılığını bir sorumluluk olarak değerlendirdiği görülmüştür.

3. Öğrencilerin Din Öğretiminde Benimsedikleri Yaklaşımlar

Öğretim yaklaşımlarının öğretim programlarının tasarlanmasındaki ve yürütülmesindeki etkin rolü dikkate alınarak üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi programlarında benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkarılması bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Nitekim öğretim programlarında benimsenecek yaklaşımlar, programların içerik, hedef, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme şeklindeki temel öğelerinin yapılandırılmasında belirleyici bir role sahiptir. Bu kapsamda üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme süreçlerindeki hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine yanıt verecek öğretim yaklaşımlarını belirlemek üzere çalışma grubunun görüşlerine başvurulmuştur.

Öğrencilerin öğretim yaklaşımlarına referans olacak açıklamalarının analiz edilmesinde ve tartışılmasında hem teolojik hem de eğitim bilimsel alandaki öğretim yaklaşımlarının dikkate alınmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin benimsedikleri yaklaşımların din öğretimine özgü olarak çoğulcu, problem merkezli ve sorgulayıcı yaklaşımlar; eğitim bilimsel olarak disiplinlerarası ve modüler yaklaşım etrafında yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

Çoğulcu Yaklaşım

Çalışma grubundaki öğrencilerindin kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmelerinden hareketle diğer din ve inanç konularına ilişkin yüksek düzeyde merak içerisinde oldukları ancak mevcut din kültürü ve ahlak bilgisi programlarının bu yöndeki ilgi ve meraklarını karşılamada yetersiz gördüklerine ulaşılmıştır. Dahası

öğrencilerin, bu bilgilerin öğretimine niçin ihtiyaç duydukları ve bu tür bir öğretimde nasıl bir yaklaşımın benimsenebileceğine ilişkin temellendirici açıklamalarıyla karşılaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin diğer din ve inançların tanınmasında mevcut din öğretimi uygulamalarına ilişkin eleştirilerinin ve din öğretiminden bu yöndeki beklentilerinin iki temel konu etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunlardan biri ve daha ağır basanı mevcut din öğretimi uygulamalarının dinler arası öğretimin sağlanmasına ilişkin beklentilerini yeterince karşılayamamasıdır. Bir diğeri ise mevcut din öğretimi içeriğinin ve uygulamalarının insanın temel hak ve özgürlüklerine duyarlı olma ve farklı inançlara karşı tarafsız kalma hususlarında zayıf kalmasıdır. Öğrencilerin genel olarak bu iki konuya dikkat çekmeleri neticesinde, din öğretiminde *çoğulcu bir yaklaşımı* benimsediklerine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin diğer dinleri öğrenmeye olan ilgilerinin sığ bir merak duygusundan öte olduğu; çünkü bu ilgilerini bazı ihtiyaçlar etrafında temellendirebildikleri ortaya çıkmıştır. Nitekim öğrencilerin bu yöndeki isteklerinde yüksek bir farkındalığa sahip oldukları; konuyu eleştirel, analitik ve çok yönlü bir şekilde tartışabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin diğer dinlerin öğrenimine ilgi duymalarını ve ihtiyaç hissetmelerini temellendirmek üzere bazı güçlü argümanlara sahip oldukları bilhassa belirtilmelidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin din öğretiminde çoğulcu bir yaklaşımı benimsediklerini gösteren bir diğer temel unsur ise bu dersin zorunlu olarak verilip verilemeyeceğinin muhakemesinde bulunmalarıdır. Dahası zorunlu olan bu dersin insanın temel hak ve özgürlüklerine duyarlı olmak üzere uygulamadaki karşılığının nasıllığı konusunda da üst düzey tartışmalarda bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin

söz konusu tartışmalarında zorunlu din dersleri kapsamında ilgili literatürde dikkat çekilen güçlükleri yakalayabildikleri, bu güçlüklere yer yer çözüm odaklı yorumlamalarda da bulundukları görülmüştür. Bu kapsamdaki tartışmalarında görülen hususlardan biri de, mevcut din öğretiminde yaşanan aksaklıkları, yetersizlikleri veya olumsuzlukları tespit etmede kendilerini ölçü almaktan ziyade insan odaklı yaklaştıkları ve bu konuda iyi bir gözlemci olduklarıdır.

Öğrencilerin genel olarak din öğretiminde nesnellik/tarafsızlık ilkesinin uygulanmasına ilişkin yüksek bir duyarlılığa ve ilkenin gerekliliklerine ilişkin yüksek bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Ancak kendilerinin zorunlu din dersleri almaları yönünde olumsuz yönde kanaatleriyle karşılaşılmadığı belirtilmelidir. Bu çerçevede atlanmaması gereken tespit, neredeyse görüşme grubundaki bütün öğrencilerin dini kültürlenme ihtiyacını karşılamasından dolayı dersin zorunlu oluşunu olumlu yönde anlamlandırabildikleridir.

Problem Merkezli Yaklaşım

Çalışma grubundaki öğrencilerin, dini geleneğin günümüz şartlarına ne düzeyde cevap verdiği; sosyal, iktisadi, kültürel vb. değişimler karşısında güncellenebilmesinin imkân ve sınırlıklarına ilişkin problematiklere sahip oldukları ve bunları tartışabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu doğrultudaki ihtiyaçlarına cevap veren yaklaşımın problem merkezli yaklaşım olduğuna ulaşılmıştır. Çünkü bu yaklaşımda din öğretimi süreçlerinin öznesi öğrenci ve onun soruları olduğu anlayışı hakimdir. Dahası din eğitimindeki ağırlığın gelenekten (kutsal metinlerden ve geleneksel birikimden) güncel duruma ve yaşanan sorunlara kaydırılmasının benimsendiği görülmektedir.

Öğrencilerin problem merkezli bir din öğretimi yaklaşımını benimsediklerini göstermelerine öncülük edecek açıklamaları incelendiğinde öğrencilerin, geleneğin teorikteki temellerinin, pratikteki bazı durum ve uygulamalarda karşılıksız kaldığını fark ettikleri ve bu konular üzerinde düşünme eğilimde oldukları açığa çıkmıştır.

Öğrencilerin İslam dininin günümüz şartlarında anlaşılmasına ilişkin bazı problematiklere sahip oldukları, bunların esasında İslam'ın özünü yakalama ve koruma çabasında olmalarından kaynaklı geliştiği görülmüştür. Bir diğer ifadeyle bu konuya eğilim göstermelerinin aslında değişen hayat karşısında dinin değer kaybına uğramaması arayışlarından kaynaklı olduğu anlaşılmıştır. Dahası öğrencilerin bu konudaki problemleri saptamaya ve bu yönde çözüm geliştirmeye çalıştıkları ancak bunu yaparken de belli metodolojik yaklaşımları benimsedikleri keşfedilmiştir. Öğrencilerin dinsel alanda sahip oldukları problematikleri belli örnekler üzerinden analitik ve metodolojik bir yaklaşımla irdeledikten sonra söz konusu sorunsal hakkında kanaat geliştirdikleri ve kendilerinde beliren bu kanaati soyutlama becerisiyle bir perspektife dönüştürebildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin din öğretiminde özellikle İslam'da fikir birliğine varılamamış tartışmalı konular etrafında argümanlara dayalı ve çok boyutlu olmak üzere sesli düşünme ihtiyacında oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ihtilaflı bu konuları belli bir metodolojik yaklaşımla tema odaklı sorunsallar etrafında tartıştıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu tespitler öğrencilerin din öğretiminde problem merkezli didaktik bir yaklaşımın uygulanmasında gerekli becerilere sahip olduklarını ve bu becerilerinin kullanımına uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaç hissettiklerini göstermesi açısından kayda değerdir.

Sorgulayıcı Yaklaşım

Çalışma grubundaki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarının dinsel alanda da soru üretmeye dayalı zihinsel etkinlikleri kullanma tercihlerini etkilediği ve dolayısıyla soru sorma/sorgulama davranışlarını din öğretimi süreçlerinde de yoğun olarak sergiledikleri görülmektedir. Din öğretimi süreçlerine felsefenin yapacağı içeriksel ve yöntemsel katkının farkında oldukları, din eğitimi programlarında ve uygulamalarında bu boyutun eksikliğini yoğun bir şekilde hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, din-felsefe, ahlak-felsefe ya da din-ahlak-felsefe alanlarının ortak temalarının din öğretimi süreçlerinde daha fazla yer almasının kendilerine daha etkin bir öğrenme ortamı sunacağını vurgulamışlardır.

Çalışma grubundaki öğrenciler, salt felsefi öğrenmelerin gündelik yaşama etkisinin sınırlı kaldığını, bunu aşmada dinsel alandan istifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca din alanındaki öğrenmelerinde de kendilerine hazır sunulan dini bilgi ve değerler üzerinde düşünmek ve anlam inşası geliştirmek üzere felsefi bir içeriğe ve yönteme ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmişlerdir. Dahası bu öğrencilerin, din ve felsefe alanlarını birbirini kapsayıcı iki alan olarak gördükleri ve birbirini dışlayıcı yaklaşımla bu iki dersin yürütülmesini onaylamadıkları ve her ikisini de mevcut haliyle beklentilerine cevap vermede yeterli görmedikleri açığa çıkmıştır. Öğrenciler bu kapsamda her iki dersin de öncelikle ezber odaklı bir yaklaşımdan sıyrılmasını gerekli gördüklerine , din ve felsefeyi, hayatın anlamlandırması ve bireye perspektif kazandırma hususlarındaki misyonlarını gerçekleştirmek üzere birbirinden istifade edebilecek iki alan olarak değerlendiklerine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bu yöndeki açıklamaları din öğretimi programlarında bazı felsefi konular ile dini konuların entegrasyonun sağlanarak kendilerine sunulması beklentisinde olduklarını göstermektedir. Ancak öğrenciler, bu entegrasyonun sağlanmasında felsefe dersleri içerisinde din felsefesi ünitesine yer verildiği gibi din öğretiminde de bazı felsefi konulara yer verilmesini gerekli bulduklarını argüman temelli bir anlatımla ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu bağlamda, felsefe derslerinde her ne kadar felsefenin alt bir disiplini olarak din felsefesine yer verilse de bu derslerde genel anlamda bir din olgusu üzerinden gidildiğini ve dolayısıyla felsefe derslerinin öğrencilerin mensubu oldukları din (İslam) özelinde düşünme, sorgulama ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin din alanındaki öğrenmelerini anlamlandırma ve derinleştirmede felsefi akıl yürütme becerilerinden ve yöntemlerinden istifade etme eğiliminde oldukları da ortaya çıkmıştır.

Disiplinler Arası Yaklaşım

Çalışma grubundaki öğrenciler din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ilişkin genel değerlendirmelerde bulunurken bu dersi mevcut haliyle doyurucu bulmadıklarını ve dersin beklentilerini karşılamak üzere güncellenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin bu doğrultudaki önerileri incelendiğinde, din öğretiminde disiplinler arası öğrenmelere açık bir yaklaşımı önceledikleri anlaşılmıştır. Buna göre; din derslerindeki bazı kavram, problem ya da konuların işlenmesi süreçlerinde doğa bilimleri alanındaki bilgi ve becerilerini kullanmalarına, bu alandaki öğrenmelerini de din öğretimi süreçlerine taşıyarak anlamlandırmalarına imkân verecek öğrenme ortamına ihtiyaç duyduklarına ulaşılmıştır. Nitekim üstün zekâlı öğrencilerin, farklı düşünce sistemleri ya da farklı olay, durumlar ve bilgi türleri arasında sıra dışı bağlantılar kurabildikleri ve hatta

bunu yapmaktan keyif aldıkları dolayısıyla farklı alanlardaki kavram, bilgi ve konular arasında ilişki kurabilmeye imkan tanıyan öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları da ilgili literatürde belirtilmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin fen bilimleri alanındaki konuların din öğretimi alanına entegrasyonundaki ihtiyaçlarının nedenselliği irdelenmiştir. Buna göre öğrencilerin fen bilimleri ve felsefe alanlarındaki bilgi ve becerilerinin derinliğinin ve kapsamının din öğretimindeki ihtiyaçları üzerinde belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu disiplinlerde edindiği kavram, içerik, yaklaşım ve yöntemleri din öğretimi disiplinindeki öğrenmeleriyle ilişkilendirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin fen bilimlerindeki derinliklerinin, varlığın anlam ve amacını sorgulama ihtiyaçlarını arttırdığı; fen bilimleri öğrenmeleri vasıtasıyla kendilerinde uyarılan bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesinde dini öğretilerin felsefi bir yaklaşımla ele alındığı öğrenme ortamlarını etkin gördükleri açığa çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın odağında yer alan bu öğrencilerin fen bilimlerindeki öğrenmelerini anlamlandırmak üzere yoğun bir şekilde dini öğretilere başvurma ihtiyacında oldukları, dini öğretileri sorgulamak için de fen bilimlerindeki öğrenmelerini işe koşmak istedikleri, bu iki alandaki konuların entegrasyonunda felsefe alanının sunduğu yaklaşım ve yöntemleri benimsediklerine ulaşılmıştır. Bu konuda bir diğer önemli tespit olarak; öğrencilerin doğa bilimleri derslerine yoğun ilgilerinin ve bu yöndeki bilgi birikimlerinin, dini düşünme süreçleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmadığı bilakis dini öğretilere ilgi duymalarına, dini öğretileri anlamlandırma çabasına girmelerine ve dolayısıyla dini sorgulamalarda bulunmalarına teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Modüler Yaklaşım

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin bireysel ilgi ve yeterliklerini dikkate almak üzere içeriğin; esnek ve daha kısa vadeli uygulamalarla, belirgin amaçlar doğrultusunda ve uygun öğrenme yöntem ve teknikleriyle verilmesine imkan tanıması açısından modüler yaklaşımın araştırmanın merkezi unsuru olan bu öğrenciler için bir ihtiyaç olduğuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yoğun bir şekilde varoluşsal sorgulamalarda bulunma ihtiyacında oldukları ve diğer dinlerin öğrenimine yoğun ilgi duydukları açığa çıkmıştır. Bu konuların öğretiminde geleneksel öğrenme ortamları yerine modüler programlama yaklaşımıyla düzenlenen ortamlara ihtiyaç duyduklarını gösteren ve bu ihtiyaçlarının temellendirilmesine olanak veren açıklamalarının yoğunluklu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin geleneksel bir anlayışın hakim olduğu öğrenme ortamlarında ya da heterojen bir grup içerisinde din referanslı konuları derinlemesine, farklı bakış açılarıyla ve eleştirel bir yaklaşımla irdelemelerinin bazı güçlüklerle karşılaşmalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin dinsel alan öğrenme ortamlarının kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeye imkan vermediğini düşündükleri, bu yöndeki görüşlerine çoğunlukla deneyimlerinden ulaştıkları ve dolayısıyla sorgulama ve tartışma süreçlerinde yer yer çekimser kalmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın odağında yer alan bu öğrencilerin öğretimlerinde hızlandırma, derinleştirme, karmaşıklaştırma veya zorlaştırma stratejilerinin kullanımına din öğretimi özelinde de ihtiyaç duydukları ve bu bağlamda modüler programlama yaklaşımlarının öğretimlerinde işe koşulması gerektiği de açığa çıkmıştır.

Bu araştırmada vurgulanması gereken sonuçlar ve bu kapsamda geliştirilen öneriler özetle şöyle sıralabilir:

- İlgili alan yazında üst düzey düşünme becerileriyle karakterize edilen üstün zekâlı öğrencilerin, bu becerilerini dinsel alan düşünmelerinde ve öğrenme ortamlarında da aktif olarak kullandıkları anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde de düşünme becerilerine ilişkin başat özelliklerini kullanmaya ve geliştirmeye imkân tanıyan etkinliklere/eğitsel ortamlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin dinsel alan öğrenme süreçlerine ilişkin hedefleri ve bu bağlamdaki içeriksel beklentileri, benimsedikleri öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri hususlarındaki açıklamalarının birbirin tamamlayıcı ve pekiştirici bir niteliğe sahip olduğu belirtilmelidir. Bu tespit öğrencilerin amaçlı bir öğrenme gerçekleştirebilecek bir farkındalığa sahip oldukları ve amaçlarına karşılık verebilecek içerik, yöntem ve tekniklerin neliğini kestirebildiklerini de açığa çıkarmıştır. Dolayısıyla bu öğrencilere yönelik din öğretimi uygulamalarının hassasiyetle tasarlanması ve çok yönlü değerlendirme süreçleriyle yürütülmesi gerektiğine, aksi takdirde öğretimin bu öğrencilerin dikkatlerini çekmekte zayıf kalacağına ulaşılmıştır.
- Araştırmada öğrencilerin din öğretimi süreçlerindeki öz yönetim becerilerinin gelişkin olduğu dolayısıyla içerik ve yöntem seçiminde bir paydaş olarak görülebileceği keşfedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sahip oldukları ilgi ve ihtiyaçların bütün öğrencilere genellenebilir olmadığına ve bu yöndeki ihtiyaçlarının kendi bireysel öğrenme özelliklerinden kaynaklı olduğuna ve dolayısıyla ihtiyaçlarının karşılanmasında adil uygulamalara gidilmesi

gerektiğine ve bu bağlamda kendilerine benzer özelliklere sahip öğrencileri kapsayan daha sınırlı gruplar için bu tür uygulamalara gidilmesine dikkat çekecek bir farkındalığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dahası bu tür yaklaşımla tasarlanan bir öğretimin onlara kendi kendine öğrenmenin yolunu açacağı, onları araştırmalarda bulunmaya sevk edeceği ve böylece sahip oldukları bağımsız öğrenme becerilerini destekleyeceği de tespit edilmiştir.

- Çalışma grubundaki öğrencilerin heterojen sınıfta gerçekleşen dinsel alan öğrenmelerinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilme imkânı yakalayamadıkları deneyimlerine ilişkin aktarımlarından hareketle ulaşılmıştır. Dinsel alan öğrenme ortamlarındaki olumsuz deneyim ve gözlemlerinin beraberinde sorgulama ve tartışma süreçlerinde çekimser kalmalarını getirdiği anlaşılmıştır. Dahası mevcut din öğretimi programlarının içeriğini yetersiz gördükleri ve diğer disiplinlerdeki öğretimlerinde olduğu gibi hızlandırma, derinleştirme, karmaşıklaştırma veya zorlaştırma stratejilerinin kullanımına din öğretimi özelinde de ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Söz konusu bulgular bu öğrencilerin din öğretimi özelinde de bazı destekleyici programlara ihtiyaç duyduklarını açığa çıkarmıştır.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin din referanslı değerlerin, geleneğin ve ahlakın aktarımını önemsedikleri ve dolayısıyla güvenilir kaynaktan almak üzere okul programlarında din öğretimini benimsedikleri görülmüştür. Üstün zekâlı öğrenciler özelindeki literatürde bu çocukların genel olarak geleneksel değerlere ve ritüellere (dini adetler, törenler, giyim-kuşam, yeme-içme alışkanlıkları, özel gün ve anların kutlanması vb.) ilişkin sorgulayıcı, olumsuz ve reddedici bir tavır içerisinde olabildikleri belirtilmektedir. Öte yandan bu çocukların dini

inançlarında aktif olduklarını ve inançlarına güçlü bir bağlılık gösterdiklerini aktaran araştırmalara da rastlanılmıştır. Bu konuda farklı yönde görüşlerin ileri sürülmesinin olası nedenleri irdelenmiştir. Bunlardan biri, bu çocukların geleneğe ilişkin tutumlarında geleneğin din referanslı olup olmamasının ayrımının söz konusu olabileceğidir. Diğeri ise çocuğun bulunduğu toplumun kültürel kodlarına göre durumun değişebilirliğidir. Nitekim İslam dininin yoğunluklu olduğu ve bunun öğretimlerine de yansıdığı bir toplumun üyeleri olan çalışma grubumuzdaki öğrencilerin din referanslı geleneğe duyarlı ve saygılı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dinsel geleneğin salt alıcısı olmadıkları ve anlamını keşfetmek üzere sorgulayabildikleri de açıklamalarına yansımıştır. Ancak sorgulama eğilimlerinin, dinsel geleneğin bilinçli bir taşıyıcısı ve geliştiricisi olma sorumluluklarından kaynaklı olduğu keşfedilmiştir. Dolayısıyla üstün zekâlı öğrencilerin mensubu oldukları toplumun dini kültür ve yaşantısına göre din öğretimi süreçleri bakımından tanınmaları gerekmektedir. Yani bu öğrencilerin dinsel alan ilgileri, ihtiyaçları ve tutumlarının kendilerini çevreleyen toplumun kültürel kodlarına göre değişebilirliği dikkate alınmak durumundadır.

- Çocukların bu üst düzey sorgulamalarına kılavuzluk etmek ve bilim insanlarına da farklı düşünme alanı açmak üzere ilahiyat alanındaki akademisyenlerle buluşturulmalarının hem öğrencilere hem de akademik alana katkı sağlayacağı ön görülmektedir.
- Bu çalışmada üstün zekâlı öğrencilerin üst düzey düşünme potansiyellerinin dinsel alan öğrenmelerine yansıma durumu temel alınmıştır. Öğrencilerin bilişsel alanda sahip oldukları karakteristik özelliklerinin din öğretimi süreçlerinde de karşılık bulduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin karakteristik öğrenme

davranışlarının din öğretimi programlarında da dikkate alınmasının önem ve imkânının tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Ancak araştırmada elde edilen bulguların her birinin bir araştırmaya konu olacak derinlikte ve nitelikte olduğu belirtilmelidir. Araştırmada öne çıkan temaların, anlam odaklı bir yaklaşımla ele alınmasına imkan tanıması açısından nitel çalışmalarla derinlemesine irdelenmesi üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan öğrenme özelliklerinin tanınmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışma grubu özelinde ulaşılan bu bulguların üstün zekâlı öğrencilere genelllenebilirliğini sınamak üzere nicel araştırmaların yapılması da önemli bir ihtiyaç olarak durmaktadır.

- Bu araştırma kapsamında veri elde edilmemesinden kaynaklı öğretimin bazı önemli unsurları tartışılamamıştır. Bu bağlamda üstün zekâlı öğrencilerin din öğretimi programlarında ölçme ve değerlendirme unsuruna ilişkin öğrenme özelliklerinin ve öğretim süreçlerinde kullanılacak araç ve gereçlerin niteliğinin tartışılacağı araştırmaların gerçekleşmesi önemli bir diğer ihtiyaç olarak durmaktadır.

KAYNAKÇA

Ağçoban, Sıddık. "Kadın Olgusunun Kültürel Gelişimi ve İslam'da KadınınYeri Üzerine Tartışmalar." *International Journal of Cultural and Social Studies* 2, no. 1 (2016): 14-24.

Akkuş Çakır, Nur, ve Nuray Senemoğlu. "Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2016: 1487-1502.

Aktaş, Elif. "Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi." *Turkish Studies*, 2017: 99-118.

Akyürek Tay, Betül. "Bant Karikatürleriyle Desenlenmiş Örnek Olay Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Başarıya, Kalıcılığa ve Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi." *Basılmamış Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

Albergaria-Almeida, Patrícia. "Classroom Questioning: Teachers' Perceptions and Practices." *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010: 305–309.

Alkan, Cevat. "Modüler Programlama ve Türkiye'de Uygulaması." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1989: 13 - 22.

Alsop, Steve. "Acemi Dahilerin Duygusal Yaşamları." *Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi* içinde, Keith S. Taber (Ed.), 51-73. Ankara: Pegem Akademi, 2017.

Altan, Mustafa Zülküf . "Çoklu Zeka Kuramı" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1999: 105 - 117.

Altaş, Nurullah. "Felsefenin Temel Soruları Bağlamında Orta Öğretimde Felsefe Öğretimi ve Din Kültürü - Ahlak Bilgisi Öğretimi İlişkisi (Öğretim Programları ve Ders Kitapları Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme)." *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003: 227-270.

Altın, Mehmet ve Asuman Seda Saracaloğlu. "Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar." *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 2018: 1-9.

Amsel, Eric. "Hypothetical Thinking in Adolescence: Its Nature, Development, and Applications." In *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives*, edited by Eric Amsel, 86-114. New York: Cambridge University Press, 2011.

Arıol, Şebnem. "Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül (Holistik) ve Analitik Düşünme Stillerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi." *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.

Aslan, Canan. "Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi." *Eğitim ve Bilim*, 2011: 236-249.

Âşık Ev, Hacer. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği).” *Journal of International Social Research,* 2014: 425-456.

Aşıkoğlu, Nevzat. “Avrupa Topluluğu: Çoğulcu Toplum ve Din Öğretimi / I. Oturum/Tartışma.” *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmaları.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003. 79-85.

Atabay, N. “Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerin Algıladıkları Anne ve Baba Tutumları ile Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.” *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), 367-378. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

Ateş, Alev ve Eralp Altun. “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, no. 3 (2008): 125-145.

Atik, Aslıhan. “Dini Gelişim Kuramlarına Din Eğitimi Bağlamında Genel Bir Bakış.” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi,* 2015: 728-743.

Aydın, Mehmet Şevki. “Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi.” *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu.* Sakarya: Değişim Yayınları, 2002. 114-123.

Aydın, Muhammed Şevki ve Cemil Osmanoğlu. *Kültürlerarası Din Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2016.

Bağcı, Okan. “Kozmolojik Deliller.” *Din Felsefesi* içinde, Rıfat Atay (Ed.), 68-90. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 2019.

Bahçekapılı, Mehmet. “Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; “Din Hakkında Öğrenme” Ve “Dinden Öğrenme”.” *Journal of Islamic Research,* 2011: 101-120.

Baltacı, Ali. “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi.” *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7, no. 1 (2018): 231-274.

Başaran Ugur, Ayşe Rabia. “Nedensel Düşünme ve Günlük Ders Planı Örneği.” *Düşünme Eğitimi (Kuramdan Uygulamaya)* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 135-260. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2018.

Baykara, Kevser. “İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi.” *Eğitimde Program Geliştirme* içinde, Hasan Şeker vd. (Ed.), 163-181. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

Baykoç Dönmez, Necate. “Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri.” *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde, Necate Baykoç (Ed.), 359-386. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları, 2015.

Bayraktar, Mehmet Faruk. *İbn Cemaa'dan Öğretmen ve Öğrencilere Öğütler.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 2015.

Bear, George G. “Moral Reasoning, Classroom Behavior, and The Intellectually.” *Journal for the Education of the Gifted,* 1983: 111-119.

Berkowitz, Marvin W. et al. “Character Education and Gifted Children.” *High Ability Studies* 20, no. 2 (2009): 131–142.

Bilgin, Beyza, ve Mualla Selçuk. *Din Öğretimi.* Ankara: Akid Yayıncılık, 1991.

Bilgin, Nuri. *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitabevi, 2014.

Birgin, Osman. "Bloom Taksonomisi." *Matematik Eğitiminde Teoriler* içinde, Erhan Bingölbali vd. (Ed.), 839-860. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2016.

Bolay, Süleyman Hayri. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2009.

Boldman, Denise Ann . "The Relationship between Multicultural Beliefs and Practices of Elementary Teachers in Regular and Gifted Classrooms." *Unpublished Doctoral Thesis.* The Ohio State University, 1995.

Borders, Christina et al. "Inclusion and Giftedness." *Advances in Special Education,* 2014: 127-146.

Borresen, Beate. "Sorgulayıcı Metot: Din Öğretimine Norveç Yaklaşımı." *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001- İstanbul* içinde, (Çev. Şehbal M. Gökdal), 252-255. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003.

Bowers, Kimberly Marie . "Coping Strategies of The Gifted Experıencıng Existential depression." *Unpublished Doctoral Thesis.* Arizona State University, 2007.

Brookhart, Susan M. *Sınıfınızda Üst Düzey Düşünme Becerilerini Nasıl Belirlersiniz?*. (Çev. Eren Can Aybek vd.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2021.

Bümen, Nilay T. “Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.” *Eğilim ve Bilim,* 2006: 3-14.

Bütün, Gülsüm. “Kierkegaard'da Tanrı-İnsan İlişkisi .” *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.

Büyükalan Filiz, Sevil. “Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi.” *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009: 167-195.

Büyüköztürk, Şener, vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2013.

Carol N., van der Westhuizen , and G Maree Jacobus . “From Human to Humankind: Facilitating Global Awareness Among The Gifted.” *Gifted Education International* 27 (2010): 54-62.

Carruth, Debi. “Gifted Youth And Their Hobbies: An Exploration Of Information Behavior.” *Unpublished Doktoral Thesis.* Tallahassee, Florida: Florida State University, College of Communication and Information, 2013.

Cebeci, Suat. “Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Destek.” *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu.* Sakarya: Değişim Yayınları, 2001. 216-227.

Choi, Dowon, at al. “Into the Woods: Creativity in Gifted Children.” In *Creativity in Gifted Children,* by Dowon Choi and at al., edited by Roya Klingner, 23-66. Nova Science Publishers, 2016.

Cingöz, Osman. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitime İlişkin Görüşleri.” *Basılmamış Doktora Tezi.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019.

Clark, Barbara. *Üstün Zekalı Olarak Büyümek.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.

Cohen, Leonora Marx. “Reflections on Reflective Abstractions in Creative Thinking.” *Presentation at the Sixteenth Annual Symposium of the Jean Piaget Society.* 1986.

Conklin, Wendy and Shelly Frei. *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners (Practical Strategies for Successful Classrooms).* U.S.A.: Shell Education, 2007.

Conklyn, Wendy. *Strategies for Developing Higher-Order Thinking Skills (6-12.* Huntington Beach: Shell Educational Publishing, 2012.

Coşar, Müslüm. “Özel Gereksinimli Öğrencilerde Din Eğitimi.” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.

Coşkun, Mehmet Kamil. “DKAB Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat- Eğitim DKAB Karşılaştırması).” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013: 143-162.

Cotton, Kathleen . “Classroom Questioning.” *School Improvement Research Series: Close up 5*, 1989.

Craft, Anna. “Creative Thinking in the Early Years of Education.” *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 2003: 143-154.

Craig, William Lane. "Kozmolojik Argüman." *Din Felsefesi Klasik ve Güncel Meseleler* içinde, Paul Copan ve Chad Meister (Ed.), (Çev. Aydın Çavdar), 123-141. Ayrıntı Yayınları, 2008.

Creswell, John W. *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.* İstanbul: EDAM Yayıncılık, 2017a.

—. *Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri.* (Çev. Hasan Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık, 2017b.

Çakır, Nur. "Üniversite Eğitiminin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi." *Basılmamış Doktora Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2013.

Çapcıoğlu, Fatma. "Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi." *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Çelik, Harun vd. "Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerine Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri." *Akademik Platform Dergisi,* 2015: 396-408.

Çelikten, Yeliz. "Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM." *Turkish Journal of Educational Studies,* 2017: 87-104.

Çetin, Mustafa. "İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi." *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

Çitil, Mahmut. “Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*, no. 1 (2018): 143-172.

Değirmenci, Murat. “Analitik Düşünme ve Günlük Ders Planı Örneği.” *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 51-76. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2018.

Demir, Ömer. “Felsefe ve Din Eğitimi İlişkisinde Felsefi Kazanımlar.” *EKEV Akademi Dergisi*, 2005: 195-224.

Demirbaş Çelik, Nur ve Hüseyin Mertol. “Gifted Students’ Purpose in Life.” *Universal Journal of Educational Research* 6, no. 10 (2018): 2210-2216.

Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık, 2011.

Derer, Özgür Kürşat vd. “Mantıksal Düşünme ve Günlük Ders Planları.” *Düşünme Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 99-135. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları 2018

Dilekli, Yalçın. “The Relationships Between Critical Thinking Skills and Learning Styles of Gifted Students.” *European Journal of Education Studies*, 2017: 69-96.

Doğan, Recai ve Cemal Tosun. *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Doğan, Recai ve Nurullah Altaş. “Din Öğretiminde Yeni Yöntem Tartışmalarında Kuramdan Uygulamaya: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları (Ankara Modeli).” *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2004: 23-38.

Dover, Arlene Caplan. “Metacognition and Problem Solving in Gifted Children.” *Unpublished Master Thesis.* Montreal: McGill University, 1983.

Duan, Xiaoju at al. “The Speed of Information Processing of 9- to 13-year-old Intellectually Gifted Children.” *Psychological Reports: Mental & Physical Health,* 2013: 20-32.

Durhan, Gülümser. “Aristoteles Retoriğinde Açık Uçlu Düşünme Modeli.” *Basılmamış Doktora Tezi.* Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

Eğmir, Eray. “Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Analizi.” *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019: 194-212.

Elmalı, Şule ve Fatime Balkan Kıyıcı. “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Düşünceleri.” *İlköğretim Online,* 2018: 1706-1718.

Emir, Serap vd. *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.

Emir, Serap ve Yavuz Yaman. “Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Programı Nasıl Olmalıdır?” *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* içinde, Serap Emir (Ed.), 3-25. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.

Ennis, Robert. “A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills.” *Educational*, 1985: 44-48.

Erciyeş, Gülnur. “Öğretim Yöntem ve Teknikleri.” *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, Şeref Tan (Ed.), 263-373. Ankara: Pegem Akademi, 2015.

Erdoğan, İrfan. “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme.” *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.

Erdoğan, Melek Nur. *Eğitim Programında ve Uygulamada Farklılaştırma (Farklılaştırılmış Öğretim İçin Strateji ve Modeller).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.

Eriksson, Gillian. “A Comprehensive Plan for Authentic Integration of Technology in the Gifted Curriculum.” In *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners,* edited by Hava E. Vidergor and Ruth Carole Harris, 273-306. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

Erkuş, Adnan. *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2009.

Ersözlü, Zehra N. ve Mehmet Arslan. “The Effect of Developing Reflective Thinking on Metacognitional Awareness at Primary Education Level in Turkey.” *Reflective Practice*, 2009: 683–695.

Ertürk, Selâhattin. *Eğitimde "Program" Geliştirme.* Ankara: Edge Akademi Yayınları, 2017.

Eysink, Tessa H.S. et al. “Inquiry Learning for Gifted Children.” *High Ability Studies* 26, no. 1 (2015): 63–74.

Falk, R. Frank. “Personality, Intellectual Ability, and the Self-Concept of Gifted Children: An Application of PLS-SEM.” In *Partial Least Squares Path Modeling (Basic Concepts, Methodological Issues)*, by Hengky Latan and Richard Noonan, 299-310. Switzerland: Springer, 2017.

Friedrich, Sundance. “An Exploratory Study of Spiritual and Existential Well-being, Affect, and Self-esteem Among Gifted Adolescents.” *Unpublished Doctoral Thesis.* Palo Alto: Sofia University, Clinical Psychology, 2015.

Gibson, Kay L. at al. “Gaining Multiple Perspectives in Gifted Education Through Global Learning Reflection.” *Australian Journal of Gifted Education*, 2004: 34-40.

Gibson, Kay L. at al. “Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning.” *Roeper Review* 30 (2008): 11 -23.

Gomez-Arizaga et al. “Tales from within: Gifted Students’ Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms.” *Education Sciences*, 2020.

Görgen, İzzet. “Program Geliştirmede Temel Kavramlar.” *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde, Hasan Şeker (Ed.), 1-19. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

Greene, Meredith June . “Gifted Adolescent Social and Emotional Development: Teacher Perceptions and Practice.” *Unpublished Doktoral Thesis.* Mansfield: University of Connecticut, 2003.

Güçin, Gökhan ve Şahin Oruç. “Türkiye'de Üstün Yetenekliler ve Yetenekliler Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi.” *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015: 113-135.

Güçyeter, Şule. “DISCOVER Değerlendirme ve Program Modeli.” In *Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı*, 68-93. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.

Güçyeter, Şule. “Matematikte Özel Yetenekli Öğrenciler ve Müfredat Farklılaştırma.” *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri* içinde, Feyzullah Şahin (Ed.), 141-181. Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.

Gül, Mustafa. “Yansıtıcı Düşünme ve Günlük Ders Planı Örneği.” *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 193-219. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2018.

Gündüz, Şinasi. “Kutsal Hakkında Konuşmak: Dinsel Söylemde Mitos.” *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 2009: 9-26.

Gündüz, Turgay. “Üstün Zekâlı Çocuklarda Ahlâk Gelişimi ve Eğitimi.” *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010: 157-177.

Gündüz, Turgay. “Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerde Din Eğitimi.” *Özel Eğitimde Din Eğitimi* içinde, Saadettin Özdemir vd. (Ed.), 237-274. Ankara: Grafiker, 2018.

Güneş, Firdevs. “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme.” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2012: 127 - 146.

Gür, Çağla. *Eğitimsel ve Sosyal-Duygusal Bakış Açılarıyla Üstün Yetenekli Çocuklar.* Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

Gürbüz, Sait ve Faruk Şahin. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe-Yöntem-Analiz.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2015.

Harris, Carole Ruth. "Creativity in the Gifted Child." In *Applied Practice for Educators of Gifted and Able Learners*, edited by Hava E. Vidergor and Ruth Carole Harris, 233-250. Rotterdam, 2015.

Higgins, Ardis O. "Interdisciplinary Approach: A Learning Environment." *Educational Horizons*, 1969: 1-4.

Hoffman, William C. "The Dialectics of Giftedness: Gifted Intellect and Creativity." *Roeper Review*, 1995: 201-206.

Horak, Anne K. and Gary R. Galluzzo. "Gifted Middle School Students' Achievement and Perceptions of Science Classroom Quality During Problem-Based Learning." *Journal of Advanced Academics*, 2017: 28-50.

House, Ernest R. et al. *The Gifted Classroom.* Illinois: Illinois State Office of the Superintendent of Public Instruction, Springfield, 1971.

Ishak, Noriah Mohd. and Abu Yazid Abu Bakar. "Identification Process of Young Gifted Learners: The Malaysian Experience." *Journal for the Education of Gifted* , 2017: 71-81.

Jackson, Robert. “Din Eğitiminde Uluslararası Eğilim ve Yerel Uygulamalar: İngiltere ve Hamburg’taki Gelişmeler.” *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergis*, 2010: 213-228.

Johnson, Andrew. “How To Use Thinking Skills To Differentiate Curricula for Gifted and Highly Creative Students.” *Gifted Child Today*, 2001: 58-63.

Kaban, Zeynep. “Genel Sistem Teorisi ve Sibernetik.” *Marmara İletişim Dergisi*, no. 8 (1994): 219-226.

Kandırmaz, Mustafa. “Eleştirel Düşünmenin Kuramsal Temelleri.” *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 77-88. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2018.

Kaplan Sayı, Ayşin. *Uluslararası Üstün / Özel Yeteneklilerin Eğitimi Konferansı Raporu.* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi "Çocuk Üniversitesi", 2016.

Kaplan, Abdullah, Muhammet Doruk ve Mesut Öztürk. “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Gümüşhane Örneği.” *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017: 415-435 .

Karaca, Faruk. *Dinî Gelişim Kuramları.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2007.

Karadoğu, Ali. “Sosyo-Kültürel Açıdan Namaz İbadeti.” *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

Kaya, Nisa Gökden . “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve BİLSEM’ler.” *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013: 115-122.

Kaymakcan, Recep. *Gençlerin Dine Bakışı ve Okullarda Din-Değerler Öğretimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2021.

Keskin, Mustafa. “Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Genel Bir Değerlendirme.” *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* IV, no. 2 (2004): 7-21.

Kim, Kyung Hee et al. “Introduction to Creatively Gifted Students are not like Other.” In *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students Research, Theory, and Practice*, edited by Kyung Hee Kim and et al., 1-2. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

Kim, Sally. “Meeting the Needs of Gifted Mathematics Students.” *Australian Primary Mathematics Classroom*, 2006: 27-32.

Kızılabdullah, Yıldız. “Dini Öğrenme Modelinin” Çok Dinli /Çokkültürlü Toplumlardaki Tezahürleri.” *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2015: 721-732.

Klaczynski, Paul A. “Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision Making.” *Child Development*, 2001: 844-861.

Knox, Heather. “Using Writing Strategies in Math to Increase Metacognitive Skills for the Gifted Learner.” *Gifted Child Today*, 2017: 43-47.

Kohan-Mass, Judy. “Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children.” *Roeper Review*, 2016: 185–198.

Koo, Minkyung , Jongan Choi and Incheol Choi. “Analytic Versus Holistic Cognition: Constructs and Measurement.” In *The Psychological and Cultural Foundations of East Asian Cognition: Contradiction, Change, and Holism*, edited by Julie Spencer-Rodgers and Kaiping Peng, 105-134. New York: Oxford University Press, 2018.

Korkmaz, Göktuğ Emrah. “Yaratıcı Düşünme ve Günlük Ders Planı.” *Düşünme Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde, Hasan Güner Berkant (Ed.), 219-235. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2018.

Kulaksızoğlu, A., ve M. Otrar. “Fen ve Genel Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi Bakımından Karşılaştırılması.” *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin (Ed), 285-300, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

Kurnaz, Ahmet. “Özel Yetenekli Öğrencilerde Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi.” *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri* içinde, Feyzullah Şahin (Ed.), 269-316. Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.

Kutlu, Sönmez. “Cumhuriyet Döneminde Mezhepler Tarihi Yazıcılığı, Yeni Metodoloji Arayışları ve Sorunları.” *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 15, no. 29 (2017): 9-37.

Kuzgun, Yıldız ve Deniz Deryakulu. “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları.” *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), 1-12. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017.

Küçük, Abdurrahman. “Dinler Tarihi Dersinin Okutulmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Bunların Giderilmesine Takip Edilecek Esaslar.” *Din Öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri (8-10 Nisan 1988).* Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 1991. 275-282.

Küçükahmet, Leyla. *Öğretim ilke ve Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.

—. *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1986.

—. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Küçükoğlu, Adnan ve Adnan Taşgın. “Öğretimle İlgili Temel Kavramlar.” *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, Semra Güven ve Mehmet Arif Özerbaş (Ed.), 2-29. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2018.

Külahlıoğlu, Şermin Önder. “Eğimin Psikolojik Temelleri.” *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde, Leyla Küçükahmet vd. (Ed.), 79-102. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

Lambert, Philip A. “Understanding Creativity.” In *Creative Dimensions of Teaching and Learning in the 21st Century*, edited by Jill B. Cummings and Mary L. Blatherwick, 1-22. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.

Lauwerys, Joseph A. vd. *Mukayeseli Eğitim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1971.

Leana-Taşcılar, Marilena Z. “Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojisine Genel Bakış.” *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi* içinde, Marilena Z. Leana-Taşcılar (Ed.), 1-34. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2018.

Lee, Hea-Jin. “Understanding and Assessing Preservice Teachers’ Reflective Thinking.” *Teaching and Teacher Education*, 2005: 699–715.

Lemkow, Anna F. “Reflections on Our Common Lifelong Learning Journey.” In *Holistic Learning and Spirituality in Education : Breaking New Ground*, by John P. Miller and at al., 17-26. United States of Amarica: State University of New York Press, 2005.

Letić, Milena M. and Biljana S. Lungulov. “Exploring the Moral Competencies of Gifted Students: Validation of Moral Competency Inventory – MCI.” *New Educational Review*, 2020: 156-167.

Levent, Faruk. *Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.

—. *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı: Anne-Baba ve Öğretmenler İçin.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2011b.

—. “Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik görüş ve politikaların incelenmesi.” *Basılmamış Doktora Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011a.

Levinson, Ralph. “Üstün Yetenekli ve Yetenekli Öğrencilere İhtilaflı Sosyo-Bilimsel Konuların Öğretilmesi.” *Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi* içinde, Keith S. Taber (Ed.), 159-193. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.

Lewis, Ashley Elizabeth . “The Moral Judgment of Gifted Adolescents.” *Unpublished Doktoral Thesis.* Faculty of The Graduate School of The University Of Minnesota, 2007.

Lo, C Owen and Li-Chuan Feng. “Teaching Higher Order Thinking Skills to Gifted Students: A Meta-Analysis.” *Gifted Education Internationa,* 2020: 196-217.

Maker, C. June. “Integrating Content and Process in the Teaching of Gifted Student.” In *Critical Issues in Gifted Education (Defensible Programs for the Gifted),* edited by C. June Maker, 151-161. Royal Tunbridge Wells: An Aspen Publication, 1986.

McGregor, Joy H. “Cognitive Processes and the Use of Information: A Qualitative Study of Higher Order Thinking Skills Used in the Research Process by Students in a Gifted Program.” *Unpublished Doctoral Thesis.* The Florida State University, 1993.

MEB. “Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.” 2016.

—. *Haberler.* 06 05 2021. https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr.

MEB. *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 - 2017.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü, 2013.

Melekoğlu, Macid Ayhan vd. *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2018.

Mısırlı Taşdemir, Ö., ve Y. Özbay. “Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmelliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlik ve Problem Çözme

Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, ve M. R. Şirin (Ed.), 300-318, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 2004.

Mull, Kenneth V. “The Religious Education of The Gifted.” *Unpublished Doctoral Thesis.* Northwestern University, 1962.

Nisbett, Richard E. et al. “Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition.” *Psychological Review*, 2001: 291-310.

Nosich, Gerald M. *Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi.* (Çev. Birsel Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.

Nuhoğlu, Hasret ve Savaş Akgül. “Analysis of The Relation between Creativity Level and Problem Solving Skills of Gifted and Talented Students.” *Educational Research and Reviews*, 2019: 518-532 .

Ocak, Gürbüz. “Yöntem ve Teknikler.” *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, Gürbüz Ocak (Ed.), 283-400. Ankara: Pegem Akademi, 2017.

Okumuşlar, Muhiddin. “Çok Kültürlü Toplumlarda "Din Hakkında Öğrenme" ve "Dinden Öğrenme" Modeli.” *Marife*, 2007: 251-264.

Osmanoğlu, Cemil. *Çoğulcu Din Eğitimi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2016.

—. “Orta Öğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Çoğulculuk.” *Basılmamış Doktora Tezi.* Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Öcal, Mustafa. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar.* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2005.

Önal, İpek. "Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması." *Basılmamış Doktora Tezi.* İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.

Öncel, Eyyup Serkan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)." *Basılmamış Doktora Tezi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

Önder, Mustafa. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Temelleri." *Ortaokul 5-8 Düşünen Sınıflarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi* içinde, (Ed.) Cemal Tosun, 1-19. Ankara: Pegem Akademi, 2016.

Özçelik Yılmaz, Bedriye. "Tarihsel ve Teolojik Açıdan Kadının Örtünmesi Sorunu." *İslami İlimler Dergisi*, 2009: 329-346.

Özçınar, Hüseyin. "Video-Durumlarda Yansıma Noktalarının ve Tartışma Gruplarında Öğretmen Katılımının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi." *Basılmamış Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.

Özdemir, Saadettin, vd. *Özel Eğitimde Din Eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları, 2018.

Özkan, Hasan Hüseyin. "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim Programı Öğeleri İlişkisi." *e-Journal of New World Sciences Academy* , 2008: 332-344.

Özkan, Hasan Hüseyin. “Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6, no. 2 (2005): 117 - 128.

Öznacar, Mehmet Duran ve Ahmet Bildiren. *Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitimi ve Eğitsel Bilim Etkinlikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.

Özyaprak, Melodi . “Yaratıcı Düşünme Eğitimi: SCAMPER Örneği.” *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2016: 67-81.

Özyaprak, Melodi. “Süreç Becerilerinin Öğretimi.” *Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Program Tasarımı* içinde, Serap Emir (Ed.), 171-200. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.

Palabıyık, M. Hanefi. “Toplumsal Cinsiyet Ve İslam Düşüncesinde Kadın.” *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 2019: 81-100.

Patton, Michael Quinn. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2014.

Perrone, Kristin M. et al. “Major Life Decisions of Gifted Adults in Relation to Overall Life Satisfaction.” *Journal for the Education of the Gifted* 34, no. 6 (2011): 817–838.

Perrone, Kristin M. et al. “Relationship of Spirituality to Work and Family Rolesand Life Satisfaction Among Gifted Adults.” *Journal of Mental Health Counseling* 28, no. 3 (2006): 253–268.

Piske, Fernanda H. R. et al. “Creativity and Complex Thoughts of Gifted Students from Contributions of Edgar Morin and Rudolf Steiner.” *Scientific Research Publishing*, 2016: 2268-2278.

Polkinghorne, John. “Yaratma Olarak Alem.” *Din Felsefesi Seçme Metinler* içinde, Michael Peterson and et al. (Ed.), (Çev. Rahim Acar), 718-728. İstanbul: Küre Yayınları, 2013.

Robinson, Ann at al. “The Effects of a ScienceFocused STEM Intervention on Gifted Elementary Students’ Science Knowledge and Skills.” *Journal of Advanced Academics*, 2014: 189–213.

Robson, Colin. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Gerçek Dünyda Araştırması.* (Çev. Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayınclılık, 2015.

Rodgers, Carol. “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking.” *Teachers College Record*, 2002: 842–866.

Rotigel, Jennifer V. and Susan Fello. “Mathematically Gifted Students: How Can We Meet Their Needs?” *Gifted Child Today*, 2004: 46-51.

Sak, Uğur. *Üstün Yetenekliler Eğitim Programları.* Ankara: Maya Akademi, 2009.

—. *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık, 2017.

Samardzija, Nadine. “Learnıng Styles and Classroom Preferences Of Academıcally Gıfted 8th Graders and Above-Average 8th Graders Who Have Not Been

Idenıtıfıed as Gıfted: A Qualıtatıve Study.” *Unplished Master Thesis.* West Lafayette: Purdue University , 2011.

Saracaloğlu, Asuman Seda. “Program Geliştirme ve Değerlendirme.” *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde, Asuman Seda Saracaloğlu ve Adnan Küçükoğlu (Ed.), 22-87. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.

Sarıcam, Hakan ve Üzeyir Ogurlu. “Metacognitive Awareness and Math Anxiety in Gifted Student.” *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2015: 338-348.

Saunders, Caryln L. “Yetersiz Başarı Gösteren Öğrencilerin ve Ebeveynlerinin Danışmanlığı.” *Üstün Yetenekliler Danışmanlık Modelleri* içinde, Sal Mendaglio ve Jean Sunde Peterson (Ed.), (Çev. Aziz Yıldırım), 127-152. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2016.

Schreglmann, Sinan ve Fikriye Kanatlı Öztürk. “An Evaluation of Gifted Students’ Perceptions on Critical Thinking Skills.” *Journal for the Education of Gifted Young*, 2018: 1-16.

Sebetci, Özel ve Gökhan Aksu. “Öğrencilerin Mantıksal ve Analitik Düşünme Becerilerinin Programlama Dilleri Başarısına Etkisi.” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2014: 65-83.

Selçuk, Mualla. *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler.* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1991.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?” *İslamiyat* 1, no. 1 (1998): 71-86.

Selçuk, Mualla. “Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri.” *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1997: 145–159.

—. *Teaching Islam within a Diverse Society (Taaruf).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2020.

Selçuk, Mualla. “Who am I Between “US” and “THEM”?” *Religious Education*, 2008: 511-516.

Selçuk, Mualla and John Valk. “Knowing Self and Others: A Worldview Model for Religious Education in Turkey.” *Religious Education*, 2012: 443-454.

Sezgin, Ayşe Sena. “Ebeveynin "Üstün Zekâlı” Çocuğa Sahip Olma Algısı: Etiketleme.” *Basılmamış Doktora Tezi.* İstaanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.

Shaunessy, Elizabeth. “Questioning Techniques in the Gifted Classroom.” *Gifted Child Today*, 2000.

Simpson, Jane Mary Ramsay . “Bridging the gap between Religious Education and gifted education: theory and praxis in three secondary school programmes in Cambridgeshire.” *British Journal of Religious Education*, 2012: 247–261.

Smutny, Joan Franklin et al. *Acceleration for Gifted Learners, K-5.* California: Corwin Press, 2007.

Söylemez, Yusuf. “İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme.” *EKEV Akademi Dergisi*, 2016: 671-696.

Splitter, Laurance J. “Delving Ever Deeper: Gifted.” *Gifted Education Intemational*, 2007: 207-217 .

Sternberg, Robert J. . “The Rainbow Project: Enhancing The SAT Through Assessments of Analytical, Practical, and Creative Skills.” *Intelligence*, 2006: 321–350.

Şahin, Barış. “Tefsir Literatürü Çerçevesinde Peygamberlerin İsmeti –Dâll, Vizr Kelimeleri Ve Na’ce Meselesi Bağlamında–.” *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.

Şahin, Feyzullah. “Müfredat Modelleri.” *Özel Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimleri* içinde, Feyzullah Şahin (Ed.), 65-104. Ankara: Anı Yayıncılık, 2018.

Şentürk, Habil. “Namaz İbadetinin Uyandırdığı Duygu ve Düşünceler Üzerine Pilot Bir Araştırma: SDÜ İlahiyat Fakültesi Örneği.” *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2004: 37-62.

Şimşek, Ali. “Öğrenme Biçimi.” *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu (Ed.), 95-136. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 2017b.

—. *Öğretim Tasarımı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2017a.

Taber, Keith S. “Neden Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi?” *Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi* içinde, Keith S. Taber (Ed.), (Çev. Murat Gökdere), 3-20. Ankara: Pegem Akademi, 2017.

Taber, Keith S. and Vivien Corrie. “Fen Yoluyla Üstün Yetenekli Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme.” *Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi* içinde, Keith S. Taber (Ed.), 89-85. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.

TBMM. *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.* Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2012.

TDK. *Büyük Türkçe Sözlük.* 05 05 2021. https://sozluk.gov.tr/.

Tirri, Kirsi. "Character Education and Giftedness." *High Ability Studies* 20, no. 2 (2009): 117-119.

Tomlinson, Carol Ann. *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim.* İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, 2014.

Topal Germi , Nuray. "Probleme Dayalı Öğrenmenin 5. Sınıf Öğrencilerinin Maddenin Değişimi Ünitesinde Başarılarına, Yaratıcı Düşünme Becerilerine, Kavram Algılama Düzeylerine ve Motivasyonlarına Etkisi." *Basılmamış Doktora Tezi.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2020.

Tortop, Hasan Said . "Üstün Yetenekliler Ahlak ve Karakter Eğitimi Programı (ÜYAKEP) Modeli." *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi* 5, no. 2 (2018): 100-111.

Tosun, Cemal. "Bilimsel Bir Disiplin Olarak Din ve Ahlak Öğretimi." *Din ve Ahlak Öğretimi* içinde, Cemal Tosun ve Fatma Çapcıoğlu (Ed.), 1-41. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2016.

—. *Din Eğitimi Bilimine Giriş.* Ankara: Pegem Yayıncılık, 2011.

Tosun, Cemal vd. “Üstün Zekâlı Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Tutumları.” *Amasya İlahiyat Dergisi*, 2020: 43-76.

Turan, Hakan. “Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylede Bulunması İstenilen Temel Beceriler.” *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde, Hasan Şeker (Ed.), 219-2265. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.

Turgut, Ü., & vd. (2016). Bireysel Farklıkların Öğretim Sürecine Yansımasına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 431-444.

Tutkun, Ömer Faruk ve Seçil Okay. “Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012: 14-22.

Umay, Aysun ve Şebnem Arıol. “Baskın Olarak Bütüncül Stilde Düşünenlerle Baskın Olarak Analitik Stilde Düşünenlerin Problem Çözme Davranışlarının Karşılaştırılması.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011: 27-37.

Ülger, Bestami Buğra. “Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Farklılaştırılmış Sorgulama Temelli Fen Bilgisi Ders Modüllerinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi.” *Basılmamış Doktor Tezi.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019.

Ünveren, Dilek. “Türkçe Öğretiminde Hayal Gücü ve Yaratıcılık Eğitimi.” *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2020: 378-404.

Valverde Caravaca, Rebeca . “Effective Questioning in CLIL Classrooms: Empowering Thinking.” *ELT Journal*, 2019: 367–376.

Van Tassel-Baska, J. “Appropriate curriculum for the talented Learner.” In *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners* , edited by J. Van Tassel-Baska, pp. 339-361. Denver, CO: Love, 1998.

VanTassel-Baska, Joyce et al. “Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices.” *Roeper Review*, 2020: 153-164.

Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1976.

—. *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler".* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Vakfı Yayınları, 1976.

Washington, Anthony M. and Lori Andersen. “Efficacy of Creative Training for Gifted Science Students.” In *Interplay of Creativity and Giftedness in Science*, edited by Melissa K. Demetrikopoulos and John L. Pecore, 71-85. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2016.

Watts, Mike and Helena Pedrosa de Jesus. “Fen Derslerinde Soru Sormak.” *Üstün Yetenekliler İçin Fen Eğitimi* içinde, Keith S. Taber (Ed.), 139-158. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2017.

Webb, James T., vd. *Üstün Yetenekli Çocuklar, Uzmanlar ve Aileler için El Kitabı.* (Çev. Bahar Uyaroğlu ve Burcu Bülbün Aktı). Ankara: Anı Yayıncılık, 2016.

White, David A. “Gifted Students and Philosophy: Feminism and Social Justice.” *Gifted Child Today* 25, no. 1 (2002): 40-46.

White, David A. “Gifted Students, Philosophy and the Existence of God.” *Gifted Child Today*, 2000: 22-28.

Yakar, Ali. “Geleceğin Eğitimi Üzerine Program ve Tasarım Modeli Önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları”ve “Yaşamsal Öğretim Tasarımları”.” *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3, no. 2 (2016): 1-15.

Yavuz, Zikri. “Din ve Bilim.” *Din Felsefesi* içinde, Latif Tokat (Ed.), 295-312. Ankara: Bilay Yayınları, 2019.

Yeşilyaprak, Binnur. “Denetim Odağı.” *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu vd. (Ed.), 233-252. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2017.

Yeşilyaprak, Binnur vd. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2003.

Yeşilyurt, Ethem. “Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması.” *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2020: 3874-3915.

Yıldırım, Ali. “Disiplinlerarası Öğretm Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, no. 12 (1996): 89-94.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2016.

Yılmaz, Defne. *Üstün Yetenekliler İçin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları.* Ankara: Nobel Yayıncılık, 2015.

Yılmaz, Engin ve Betül Keray. “Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi.” *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012: 20-31.

Yuvacı, Züleyha ve Hacer Elif Dallıoğlu. “Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocukların Yaratıcılıklarını Desteklemede Öğretmene Düşen Görevler Ve Etkinlik Örnekleri.” *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2016: 39-61.

Zengin, Halise Kader. “Almanya’da İslam Din Öğretimi Modelleri.” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları*, 2008: 245-268.

Zhang , Li-Fang. “Thinking Styles and Cognitive Development.” *The Journal of Genetic Psychology*, 2002: 179–195.

Zweiback, Yoshi, et al. “An Awareness of Spirituality from Two Perspectives.” *Gifted Education Internationa*, 2016: 232–241.

EK.1. ARAŞTIRMA İZNİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 07/10/2019**
Toplantı Sayısı	**: 12**
Karar Sayısı	**: 374**

374- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Yasemin İpek**'in "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Öğrenme Davranışları" başlıklı tezi ile ilgili 03/10/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Yasemin İpek**'in "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Öğrenme Davranışları" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
07/10/2019

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 14267719-302.14.01-E.94644 17.12.2019

Konu : Yasemin İPEK'in anket uygulama izni hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 31.10.2019 tarih ve 28735642-605.01-E.21772 sayılı yazımız.
b) Denizli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 27.11.2019 tarih ve 16605029/44-E.23476422 sayılı yazı.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Yasemin İPEK'in "Üstün Zekalı Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Öğrenme Davranışları" başlıklı doktora tez çalışmasını Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yapabilmesi hakkında Denizli Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 27/11/2019 tarih ve 16605029/44-E.23476422 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Yazı örneği (1 sayfa)

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Tandoğan Yerleşkesi Dögol Caddesi 06100 Tandoğan/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 223 43 67
e-posta: auogrisl@ankara.edu.tr Twitter: @AnkaraUni

Bilgi için:Duygu UYGUR
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:(312) 214 13 50-6163

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.23476422
Konu : Anket Uygulama İzni

27/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/11/2019 tarih ve 87189 sayılı yazıları.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Yasemin İPEK, "Üstün Zekalı Öğrencilerin Dini ve Ahlaki Öğrenme Davranışları'" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlamış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Bilim Sanat Merkezlerine devam eden ortaokul (6,7 ve 8.sınıf) ve lise öğrencileri ile bu öğrencilerin yakın muhatapları olan öğretmenler ve idarecilere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
27/11/2019
Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
28./11./2019
Afiri ERKAN
V.H.K.İ.

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Mehmet Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1 Merkezefendi/DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr -
E-posta: ab20@meb.gov.tr -Strateji Şubesi

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon :(0 258) 2342095
Belgegeçer :(0 258) 2342099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b9e0-793f-3940-9762-c07a kodu ile teyit edilebilir.

EK.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih:…./…../….. Görüşme Başlama/bitiş saati:……/……..

Merhaba, benim adım Yasemin İpek. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Din Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. "Üstün yetenekli öğrencilerin Dini ve Ahlaki Öğrenme Davranışları" konusunda araştırma yapmaktayım. Sizinle bu konu üzerinde konuşmak istiyorum. Bu görüşmemin amacı, dini ve ahlaki öğrenme alanlarında öğrenme biçimlerinizi, beklentilerinizi, ilgi ve ihtiyaçlarınızı keşfetmek ve kişisel gelişiminizde din eğitiminin nasıl bir katkı sağlayabileceğini incelemektir. Böylece bu araştırmanın sonucunda sizlere yönelik din ve ahlak alanında yapılacak eğitsel etkinliklerin planlanması, hazırlanması ve uygulanması süreçleri için öneriler geliştirmektir. Bu nedenle sizin düşünce ve görüşleriniz araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz bir şey var mı? İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

Cinsiyetiniz:

Sınıf düzeyiniz:

Yaşınız:

Görüşme soruları

Dünya'nın tüm dinlerine ait Bilim insanlarının sizin sorularınızı yanıtlamak üzere bir araya geldiğini varsaydığımızda onlara hangi soru ya da soruyu yöneltmek isterdiniz?

Türkiye'deki İlahiyat Fakültesi hocaları (Din alanındaki profesörler) BİLSEM'lerdeki öğrenciler için bir soru cevap el kitabı hazırlayacaklardır. Bu kitapçıkta hangi soru ya da soruların cevaplandırılmasını istersin?

Dua eder misin ve daha çok hangi durumlarda dua edersin? Nasıl dua edersin?

En son hangi konuda nasıl dua ettiğini hatırlıyor musun?

Dualarının karşılık bulduğuna inanıyor musun? Neden?

Olmayacak duaya âmin denir mi? Niçin?

"İnşallah" kavramı hakkında ne düşünüyorsun? Kullanıyor musun?

Herhangi bir konuda "inşallah" diye söze başlayan bir kişi hakkında ne düşüyorsun?

"Mahşerde buluşuruz." Sözünü hiç kullandın mı ya da duydun mu? Bu sözden ne anlıyorsun?

Ezan okunduğunda ne hissediyorsun, ne yapıyorsun?

1



Merak ettiğin dini soru ya da konuları daha çok nasıl öğrenirsin? (arkadaşlarımdan, ailemden, internetten araştırırım, kitaplardan öğrenirim, DKAB derslerinden...)

Sence Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin aksayan (olumsuz) yönleri var mı? Varsa nelerdir?

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin sana katkısı olduğunu düşüyor musun? Varsa ne gibi katkılarından bahsedilebilir?

Sence Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi daha iyi nasıl olabilir?

Sence iyi bir Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni nasıl olmalıdır?

Eğer sen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olsaydın öğrencilerine ne anlatırdınız?

Eğer sen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olsaydın dersi nasıl işlerdin?

Eğer sen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olsaydın öğrencilerinden ne yapmalarını isterdin?

Eğer sen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olsaydın öğrencilerine nasıl davranırdın?

BİLSEM programında Din ve ahlak eğitimi amaçlı bir dersin olmasını ister miydin? Neden?

BİLSEM programına Din ve Ahlak eğitimine yönelik bir dersin eklendiğini varsaydığımızda bu dersin nasıl olmasını isterdin?

ÖZET

Yasemin İPEK

ÜSTÜN ZEKALI ÖĞRENCİLERİN DİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI

Doktora Tezi: Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı (Din Eğitimi)
Danışman: Prof. Dr. Cemal TOSUN
Ankara 2021, XI + 351 sayfa

Bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin, karakteristik öğrenme davranışlarının din öğretimi süreçlerine yansıma durumu incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı ile tasarlanan bu araştırmada "olgu bilim" (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; genel zihinsel yetenek alanında özel yetenekli olarak tanılanmış 6 ve 12. sınıf aralığındaki öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında genel zihinsel yetenek alanında Denizli Nezihe-Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 41 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bir taraftan üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik öğrenme özelliklerinin izleri yakalanmaya çalışılmış; öte yandan bu özelliklerinin din öğretimi süreçleri bakımından anlamlandırılması çabasında olunmuştur. Dolayısıyla veri analizinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz yöntemi bir arada kullanılmıştır. Araştırma bulguları ve tartışma üç ana başlık/tema altında raporlanmıştır. Bunlar; üstün zekâlı öğrencilerin dinsel alan eğitim durumlarının, din öğretiminde öğrenme hedeflerinin ve din öğretiminde benimsedikleri öğretim

yaklaşımlarının işlendiği başlıklardır. Araştırma bulguları, üstün zekâlı öğrencilerin karakteristik olarak sahip oldukları üst düzey düşünme becerilerini dinsel alan düşünmelerinde ve öğrenme ortamlarında da aktif olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin din öğretimi süreçlerinde düşünme becerilerine ilişkin başat özelliklerini kullanmaya ve geliştirmeye imkân tanıyan etkinliklere/ortamlara ihtiyaç duyduklarını açığa çıkarmıştır. Öğrencilerin dinsel alan öğrenme süreçlerine ilişkin hedefleri ile öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri hususlarındaki açıklamalarının birbirini tamamlayıcı ve pekiştirici bir niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dinsel alan öğrenmeleri üzerinde gelişkin bir öz yönetim becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Öğretimi, Üstün Zekâlı Öğrenciler, Düşünme Becerileri, Öğrenme Davranışları, Bireysel Farklılıklar

ABSTRACT

LEARNING APPROACHES IN RELIGIOUS TEACHING OF GIFTED STUDENTS

Yasemin İpek

Ph. D. Thesis: Department of Philosophy and Religious Studies

(Religious Education)

Supervisor: Prof. Dr. Cemal TOSUN

2021- XI + 351 pages

The reflection of the characteristic learning behaviors of gifted students in the processes of teaching religion was examined in the study. The study was designed with a qualitative research approach, the "phenomenon science" (phenomenological) pattern was used in the scope of the research. The working group of the research has been selected from students in the 6th -12th grades who are diagnosed as having special skills in the field of general mental ability. The data of the research were obtained from 41 students who attended Denizli Nezihe-Derya Baltalı Science and Art Center in the field of general mental ability in the fall semester of the 2019- 2020 academic year. A semi-structured interview form is preferred to collect the research data. In the analysis of the research data, traces of the learning characteristics characteristic of gifted students have been tried to be captured; on the other hand, it has been attempted to make sense of these characteristics in terms of the processes of teaching religion. Therefore, in data analysis, both content analysis and descriptive analysis method are used together. The research findings and discussion have been reported under three main topics/themes. These are the topics in which the educational situations of gifted students in the religious field, the learning goals in the teaching of religion and the teaching approaches they adopt in the

teaching of religion are processed. The research findings has revealed that gifted students also actively use their characteristic high-level thinking skills in religious field thinking and learning environments. This situation has revealed that students need activities/environments that allow them to use and improve their thinking skills in religious teaching processes. It has been observed that the students' objectives regarding religious field learning processes and their explanations on teaching approaches, methods and techniques have a complementary and reinforcing quality. It has also been revealed that students have an improved self-management skills in their religious field learning.
Keywords: Religious Teaching, Gifted Students, Thinking Skills, Learning Behaviors, Individual Differences.