

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ahlak Eğitimi ve Eleştirel Düşünme:
Kuramsal Temeller ve Uygulama Örnekleri**
Ethics Education and Critical Thinking in Religious Culture and Eth-ics
Classes: Theoretical Foundations and Application Examples

Tuba KURT

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye
Dr. Ministry of National Education, Konya, Türkiye
tuba_ordinaryus@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-1653-6312

DOI: 10.56720/mevzu.1782991

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12 Eylül / September 2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19 Kasım / November 2025

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Kurt, Tuba. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Ahlak Eğitimi ve Eleştirel Düşünme: Kuramsal Temeller ve Uygulama Örnekleri”. Ö3: Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Özel Sayısı (Aralık 2025): 245-282.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1782991>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Bu çalışma, eleştirel düşünme becerisinin ahlak eğitimiyle bütünleştirilerek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) derslerinde nasıl işlevsel hâle getirilebileceğini kuramsal temelleriyle ortaya koymayı ve uygulama önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. 21. yüzyıl öğrenme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme, bireylerin çoklu gerçeklikler ve ahlaki karmaşalar içeren bir dünyada bilinçli, sorumlu ve gerekçeli kararlar alabilmeleri açısından temel bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. DKAB müfredatında yer alan doğruluk, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin içselleştirilebilmesi için öğrencilerin sorgulama, muhakeme ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyan yaklaşımların öğretim süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Ortak Metni ile DKAB öğretim programları (4-12. sınıflar) veri kaynağı olarak kullanılmış, elde edilen veriler yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz süreci, önceden belirlenen kavramsal bir çerçeve doğrultusunda yürütülmüş; “ahlaki muhakeme”, “eleştirel düşünme”, “değer aktarımı”, “öğrenci merkezli öğrenme” ve “bütüncül insan” kavramları analizde rehberlik eden ön temalar olarak kullanılmıştır. Çalışmada, eleştirel düşünmenin kuramsal temelleri ile ahlak eğitiminin pedagojik boyutları ilişkilendirilmiş; DKAB dersinde uygulanabilecek beş farklı ders senaryosu (ahlaki dilemma, haber analizi, etik hikâye, dramatizasyon ve yazılı gerekçelendirme) önerilmiştir. Bu yönüyle araştırma, eleştirel düşünme ve ahlak eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunmaktadır. Sonuç olarak öğretim programı, öğretmen eğitimi, değerlendirme yöntemleri ve materyal geliştirme alanlarında bütüncül öneriler geliştirilmiş; bu yaklaşımın öğrencilere etik farkındalık, sorumlu yurttaşlık ve toplumsal değer üretimi gibi alanlarda stratejik katkılarda bulunacağı öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, Eleştirel düşünme, Ahlak eğitimi, Pedagojik uygulama, Bilişsel beceriler

Abstract

This study aims to theoretically demonstrate how critical thinking skills can be integrated with moral education to make them functional in Religious

Culture and Ethics (RCE) courses and to develop practical recommendations. Critical thinking, one of the 21st-century learning skills, is considered a fundamental competency for individuals to make conscious, responsible, and reasoned decisions in a world of multiple realities and moral complexities. In order to internalize values such as truthfulness, honesty, and justice included in the RCE curriculum, approaches that enable students to develop their questioning, reasoning, and justification skills must be incorporated into the teaching process. The research was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. The joint text of the The Century of Türkiye Education Model (TCEM) Joint Text and RCE teaching programs (grades 4-12) were used as data sources; the data obtained were analyzed using a directed content analysis method. The analysis process was conducted in line with a pre-determined conceptual framework; the concepts of "moral reasoning," "critical thinking," "value transfer," "student-centered learning," and "holistic human" were used as preliminary themes guiding the analysis. The study linked the theoretical foundations of critical thinking with the pedagogical dimensions of moral education and proposed five different lesson scenarios (moral dilemma, news analysis, ethical story, dramatization, and written justification) that could be applied in RCE lessons. In this respect, the research offers a theoretical and practical framework for integrating critical thinking and moral education. As a result, comprehensive recommendations have been developed in the areas of curriculum, teacher training, assessment methods, and material development; it is anticipated that this approach will make strategic contributions in areas such as students' ethical awareness, responsible citizenship, and social value production.

Keywords: Religious education, Critical thinking, Moral education, Pedagogical practice, Cognitive skills

Giriş

Günümüz dünyası küreselleşme, modernizasyon ve dijitalleşme gibi çok katmanlı dönüşüm süreçlerinin etkisiyle toplumsal, kültürel ve bireysel düzeyde köklü değişimlere sahne olmaktadır. Bilgiye erişimin her zamankinden daha kolay hâle geldiği bu çağda, elde edilen bilginin değerlendirilmesi, anlamlandırılması ve yaşantıya aktarılması ise her geçen gün daha karmaşık bir

yapı kazanmaktadır. Söz konusu karmaşıklık hem teknolojik ve bilimsel bilgiyi hem de bireylerin etik ve ahlaki karar alma süreçlerini derinden etkilemektedir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar, çağımızın en temel sorunlarından birinin ahlak ve değerler krizi olduğunu göstermektedir. Birey ve toplum hayatına yön veren güven, adalet, dürüstlük, sorumluluk, empati ve şefkat gibi temel değerlerin, içinde bulunduğumuz dönemde ciddi biçimde aşındığı; bu aşınmanın ise toplumsal ilişkilerde çözümlere, bireysel anlam krizlerine ve ahlaki belirsizliklere neden olduğu gözlemlenmektedir.¹ Bu durum, bireylerin sadece bilgiyle donatılmasının yeterli olmadığını; aynı zamanda bu bilgiyi anlamlı, tutarlı ve sorumlu bir şekilde kullanabilmelerine imkân tanıyacak zihinsel becerilerle donatılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme becerisi, bireylerin doğruyu yanlıştan ayırabilmeleri, farklı görüşleri değerlendirebilmeleri, ahlaki ikilemleri çözümleyebilmeleri ve etik kararlar verebilmeleri açısından temel bir yetkinlik olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışları, öğrencilerin bilgi edinmenin ötesine geçerek etik duyarlılık, sorgulama yetisi ve entelektüel tutarlılık geliştirmelerini de hedeflemelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 yılında kamuoyuna sunulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) de bu ihtiyaçlara cevap vermek üzere tasarlanmıştır. Model, bireyin zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele alarak sadece akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve karakter gelişimini de önceleyen bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır.² Bu çerçevede, TYMM'nin hedeflediği "bütüncül insan" profilinin inşasında, eleştirel düşünme becerisi ile ahlak eğitimi arasındaki ilişkinin yeniden düşünülmesi ve bu iki alanın birbirini nasıl besleyebileceğinin kuramsal temellere dayalı olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır.

TYMM, yetkin ve erdemli bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte; bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünebilen, problem çözen, karar veren, mesuliyet ve ülkü sahibi bireyler olmalarını amaçlamaktadır. Modelin epistemolojik bütünlük anlayışı, öğrencilerin bilgiye ulaşmakla yetinmeyip günlük hayatta

¹ Çiğdem Can Kaynak, "The Present and Future Status of Moral Education in Turkey", *İçtimaiyat* 5/2 (29 Kasım 2021), 430.

² "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni" (Millî Eğitim Bakanlığı, 2025), 5-6.

karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak, ahlaki kararlar almak ve karmaşık durumları anlamlandırmak için bilgiyi kullanabilme becerisi kazanmalarını öngörmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin öğrenme kalitesinin göstergelerinden biri olarak görülmekte ve eğitim süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır.³ Bu kapsamda, eleştirel düşünme becerisi modelin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Nitekim TYMM ile hem ilköğretim hem de ortaöğretim DKAB öğretim programında eleştirel düşünme becerilerine yönelik kazanımların yoğunluğu artmıştır.⁴ Eleştirel düşünme; öğrencilerin karmaşık durumlar karşısında yüzeysel yargılardan kaçınarak derinlikli analiz yapabilmelerine, farklı bakış açılarını değerlendirebilmelerine ve ahlaki yargılar oluştururken tutarlılık, geçerlilik ve gerekçelendirme esaslarına dayalı kararlar verebilmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, öğrenme süreçlerinin kalitesini artıran bu beceri, çağdaş eğitim anlayışlarının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiş; bireyin bilgiye ulaşmasının ötesinde bu bilgiyi ahlaki ve toplumsal bağlamlarda işlevsel hâle getirmesini de hedeflemiştir.

Bu genel çerçeve içerisinde, değer ve ahlak eğitimi açısından büyük önem taşıyan derslerden biri olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, öğrencilerin hem ahlaki değerlerle tanışmalarını hem de bu değerleri içselleştirerek günlük yaşamda uygulamalarını sağlamaya yönelik bir işlev görmektedir. Ancak bu dersin potansiyeli yalnızca değer aktarıcı bir yönüyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek ahlaki meseleler üzerine derinlemesine düşünmelerine ve sorgulamalarına olanak tanıyacak pedagojik fırsatları da içermektedir.

DKAB derslerinin temel sorumluluklarından biri, bireylerin karşılaştıkları ahlaki ikilemlere hazır kalıp çözümlerle değil kendi akıl yürütme ve sorgulama süreçleriyle yaklaşımlarını teşvik etmektir. Bu çerçevede dersin, görüş alışverişine açık, tartışmaya dayalı, çoğulcu ve öğrenci merkezli bir öğrenme

³ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 5-6.

⁴ İbrahim Hızıroğlu - Zengin, Mahmut, 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi (İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2025), 70.

ortamı sunması önem kazanmaktadır.⁵ Ne var ki mevcut programlarda, eleştirel düşünme becerilerinin DKAB dersi özelinde nasıl kazandırılacağına ve ahlaki konuların öğretiminde bu becerilerin nasıl etkili biçimde kullanılacağına dair yeterince açık ve sistematik bir yol haritası bulunmamaktadır. Bu eksiklik, öğrencilerin ahlaki ilke ve kuralları öğrenirken bu değerleri sorgulamadan içselleştirmelerine ve eleştirel bir ahlaki farkındalık geliştirmekte zorlanmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, uygulamaya yönelik netliğin olmaması, öğretmenlere rehberlik sağlayacak yönlendirici dokümanların yetersizliği ve yaklaşımın görece yeni olması nedeniyle ortaya çıkan kavramsal belirsizlikler gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla geliştirilecek senaryo örnekleri hem kuramsal tartışmayı somutlaştırmak hem de uygulayıcılara yol göstermek açısından önemli katkılarda bulunacaktır. Neticede, ahlak eğitiminin öğrenciyi “niçin ahlaklı olmalıyım?” sorusuna bireysel açıdan rasyonel gerekçeler üretebilecek düzeyde düşünmeye sevk etmesi, bilgi aktarımının yanı sıra eleştirel düşünmenin eğitsel süreçlere entegre edilmesiyle de mümkün olacaktır. Bu nedenle DKAB derslerinin eleştirel düşünme becerisiyle yeniden yapılandırılması, ahlaki karar verme süreçlerinin kalitesini artırma ve öğrencilerin değerler üzerine daha derinlikli muhakemeler yapmalarını sağlama açısından önemli bir gerekliliktir.

Eleştirel düşünme becerisinin edinilmesi, din öğretiminde hedeflenen bazı temel kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Bu kazanımlar arasında; dinî meselelerde güvenilir ve geçerli bilgiye ulaşma, doğru ile yanlış ya da batıl bilgiyi ayırt edebilme, ders kapsamında öğrenilen dinî ve ahlaki içerikleri günlük yaşama uyarlayabilme ve bireyin varoluşsal anlam arayışına yönelme gibi yetkinlikler öne çıkmaktadır.⁶ Ayrıca ahlak eğitimi ile eleştirel düşünme becerileri, günümüzün çok boyutlu ve hızla değişen toplumsal yapısında bireylerin sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında yer almaktadır. Bu iki unsur, öğrencilere yalnızca doğru ile yanlış ayırt etme becerisi kazandırmakla

⁵ Eyyup Serkan Öncel, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi”, *OPUS International Journal of Society Researches* 11/18 (30 Haziran 2019), 2805.

⁶ Ahmet Koç, “Hadis Öğretiminde Eleştirel Düşünme”, *Türkiye’de Hadis Eğitimi*, ed. Recep Emin Gül - Ahmet Emin Çanakçı (Konya: Palet Yayınları, 2022), 83-137.

kalmaz; aynı zamanda farklı değer sistemlerini, ahlaki yargıları ve karşılaşabilecekleri etik ikilemleri çok yönlü biçimde analiz etmelerine de imkân tanır. Böylelikle bireyler, kendi değer dünyalarını sorgulayarak daha bilinçli, tutarlı ve toplumsal sorumluluk bilinciyle donanmış kararlar verebilir hâle gelebilirler.

Literatüre bakıldığında ahlak eğitimi beceri merkezli ele alan,⁷ eleştirel düşünme etkinlikleri ile değer eğitimi konu edinen,⁸ Ezop masallarının eleştirel düşünme stratejilerini geliştirmek ve ahlaki gelişimi desteklemek için nasıl kullanıldığını gösteren,⁹ modern ve postmodern eleştiriler bağlamında etik yansıtma kavramını kullanarak eleştirel düşünme ve ahlak eğitimi tartışan,¹⁰ eleştirel düşünme savunuculuğunun eğitim reformu içinde yükselen öneminin ahlaki eğitimle bazı derin teorik gerilimler oluşturduğunu savunan,¹¹ öğretmen yetiştirme programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ahlaki muhakeme düzeylerinin ne olduğunu inceleyen,¹² eleştirel düşünme ile ahlaki muhakeme arasındaki ilişkiyi ele alan,¹³ yapılandırmacı yaklaşım ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi din öğretimi bağlamında inceleyen,¹⁴ DKAB dersinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde

⁷ Hasan Meydan, "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme", *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 1/55 (30 Haziran 2021), 445-471; İshak Tekin, "Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (05 Nisan 2019), 259-287.

⁸ Görkem Arslan - Zekerya Batur, "Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Değerler Eğitimi", *Educatione* 2/1 (30 Temmuz 2023), 102-137.

⁹ Feryal Çubukçu, "The Interface between Critical Thinking Strategies and Moral Development", *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi* 1/2 (30 Aralık 2011), 73-85.

¹⁰ Duck-Joo Kwak, "Re-conceptualizing Critical Thinking for Moral Education in Culturally Plural Societies", *Educational Philosophy and Theory* 39/4 (21 Temmuz 2007), 460-470.

¹¹ Mark Weinstein, "Critical Thinking and Moral Education", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7/3 (01 Kasım 1988), 42-49.

¹² Ján Knapík - Martina Kosturková, "Exploring Critical Thinking, Moral Reasoning and Academic Success as Important Components of Personal and Social Life", 2022, 4803.

¹³ Daniel Fasko, "Critical Thinking and Moral Reasoning: Can You Have One without the Other?", 1994.

¹⁴ Nail Karagöz - Ahmet Doğan, "Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırmacılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi", *Dini Araştırmalar* 19/48 (20-06-2016) (20 Haziran 2016), 77-102.

çocuklar için felsefe yaklaşımının kullanılmasını elen alan,¹⁵ eleştirel düşünmenin 2010 DKAB öğretim programına yansımalarını inceleyen,¹⁶ DKAB öğretmenlerinin ahlak eğitimine dair görüşlerini araştıran,¹⁷ DKAB dersi öğretmenlerinin, eleştirel düşünme eğitimine katkıda bulunmasına yönelik olarak hangi yöntem ve tekniği nasıl kullandıkları ortaya koymaya çalışan¹⁸ çalışmalara rastlanmıştır.

TYMM, ahlak eğitimini bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla bütünleştirerek “bütüncül insan” anlayışını eğitim felsefesinin merkezine yerleştiren güçlü bir vizyona sahiptir. Ancak modelde, eleştirel düşünmenin yöntemsel boyutları (örneğin açık uçlu sorgulama, etik tartışma, öğrenme kanıtı üretimi gibi) ayrıntılı biçimde tanımlanmadığından, bu beceri alanının öğretim süreçlerinde soyut kalma riski bulunmaktadır. Bu durum, özellikle DKAB öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda somut yöntem, materyal ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, TYMM’nin sunduğu kuramsal çerçeveye rağmen uygulama düzeyinde ortaya çıkan bu boşluğu ele almayı ve ahlak eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin nasıl işlevsel hâle getirilebileceğini tartışmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında, eleştirel düşünme becerisi ile ahlak eğitimi arasındaki kuramsal ilişkiyi TYMM bağlamında bütüncül biçimde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca mevcut araştırmalar, uygulama düzeyinde öğretmenlere rehberlik edecek somut model ve senaryo örnekleri sunma açısından sınırlıdır. Bu nedenle, söz konusu eksiklik hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli bir araştırma problemi olarak görülmüştür.

¹⁵ Ayşe Demirel Uçan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde ‘Çocuklar için Felsefe’ Yaklaşımının Kullanılması”, *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (25 Aralık 2022), 161-178.

¹⁶ Eyyup Serkan Öncel, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020).

¹⁷ Sariye Doğan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi* 16 (27 Aralık 2024), 542-566.

¹⁸ Osman Cingöz - Süleyman Akyürek, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 48 (30 Haziran 2020), 76-118.

Tüm bu gerekçelerle araştırmanın amacı, eleştirel düşünmeye dayalı ahlak eğitiminin imkânını tartışmak, TYMM ile İlköğretim ve Ortaöğretim DKAB öğretim programlarında eleştirel düşünme ve ahlak eğitimine ilişkin yaklaşımın nasıl ele alındığını ortaya koymak ve bu bulgulardan hareketle uygulayıcılara rehberlik edecek örnek ders senaryoları geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Eleştirel düşünmenin ve ahlak eğitiminin kuramsal temelleri nelerdir?

Eleştirel düşünme becerisi ahlak eğitiminde nasıl geliştirilebilir?

Eleştirel düşünme, ahlak eğitimi yaklaşımlarında epistemik ve pedagojik açıdan hangi amaca hizmet etmektedir?

DKAB dersinde eleştirel düşünme ve ahlak eğitimine yönelik uygulama stratejileri nelerdir?

Çalışmada eleştirel düşünmenin öz güven, öz denetim, gerçeği arama, dürüstlük, olgunluk, saygı, hoşgörü, farkındalık, analitiklik, meraklılık ve tarafsızlık gibi pek çok ahlaki nitelik ile ilişkilendirebilir olduğu hipotezinden hareket edilmiştir. Böylelikle DKAB dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile bir takım ahlaki niteliği, davranışı ve eğilimi geliştirebilmesinde geleneksel yöntemlerden ziyade bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alana hitap eden yöntem ve tekniklerin yardımcı olabileceği öngörülmüştür.

Çalışma iki kısım hâlinde kurgulanmıştır. İlk kısımda beceri olarak eleştirel düşünmenin neliği ve onun teorik arka planını ortaya koymak, ahlak eğitiminin neliği ve eleştirel düşünmenin ahlak eğitimindeki imkânını tartışmak amaçlanmıştır. Bu kuramsal çözümlemeyi somutlaştırmak üzere ikinci kısımda ise eleştirel düşünmeye dayalı ahlaki eğitim uygulamalarına ilişkin beş farklı ders senaryosu önerisine yer verilmiştir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Araştırma, eleştirel düşünme ve ahlak eğitiminin TYMM ile DKAB öğretim programlarında nasıl temsil edildiğini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belirli bir olguya ilişkin yazılı materyallerin sis-

tematik biçimde incelenmesi ve yorumlanmasına olanak tanır.¹⁹ Eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve pedagojik yaklaşımların çözümlenmesinde sıkça kullanılan bu yöntem, araştırmacıya mevcut metinlerde yer alan kavramsal çerçeveyi, değer vurgularını ve pedagojik hedefleri anlamlandırma imkânı sunmaktadır.

1.2. Veri Kaynakları ve Süreci

Araştırmanın veri kaynaklarını 2025 yılında MEB tarafından yayımlanan TYMM Öğretim Programları Ortak Metni, İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu DKAB Öğretim Programı (4–8. sınıflar) ve DKAB Dersi (9–12. sınıf) Öğretim Programı oluşturmaktadır. Bu belgeler, Türkiye’de din öğretiminin felsefi ve pedagojik yönelimini belirleyen güncel resmî dokümanlar olmaları nedeniyle araştırmanın temel veri kaynakları olarak seçilmiştir. Tüm metinler, araştırmanın amacı doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Veri kaynakları, 2024–2025 yıllarında MEB tarafından yayımlanan ya da güncellenen üç belgeyle sınırlıdır.

1.3. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Veri analizi süreci, Hsieh ve Shannon’un²⁰ tanımladığı yönlendirilmiş içerik analizi yaklaşımına göre yapılandırılmıştır. Bu araştırmada analiz süreci, önceden belirlenen kavramsal bir çerçeve doğrultusunda yürütülmüştür. “Ahlaki muhakeme”, “eleştirel düşünme”, “değer aktarımı”, “öğrenci merkezli öğrenme” ve “bütüncül insan” kavramları, yönlendirilmiş içerik analizinde rehberlik eden ön temalar olarak belirlenmiştir. Belgeler bu temalar ışığında sistemli biçimde okunmuş, ilgili ifadeler anlam birimlerine ayrılmış ve her bir kavramla ilişkili olarak kodlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, elde edilen bulguların ve bunlara ilişkin yorumların gerçeği ne ölçüde yansıttığıyla ilgilidir. Bu kapsamda hem katı-

¹⁹ Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013), 270.

²⁰ Hsiu-Fang Hsieh - Sarah Shannon, “Three Approaches to Qualitative Content Analysis”, *Qualitative Health Research* 15/9 (01 Kasım 2005), 1277-1288.

limcılarının hem de araştırmacının sürece dair bakış açıları açık biçimde ortaya konmalıdır. Bulgular ve yorumlar, araştırmacının kişisel önyargılarından veya beklentilerinden arındırılmış biçimde sunulmalıdır.²¹ Veri analizi sürecinde araştırmacı, elde edilen metinleri farklı zaman aralıklarında birden fazla kez okuyarak kodlamış; kodlar arasındaki tutarlılığı sağlamak amacıyla karşılaştırmalar yapmıştır. Elde edilen kodlamaların geçerliliğini değerlendirmek üzere Din Eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Veriler nicel olarak analiz edilmediğinden, uyuşum katsayısı hesaplamasına gidilmemiştir.

1.5. Etik

Araştırma süreci kamuya açık dokümanlar üzerinden yürütüldüğünden herhangi bir katılımcı verisi içermemekte ve etik kurul izni gerektirmemektedir.

2. Bulgular

2.1. Eleştirel Düşünmenin Kuramsal Temelleri

Eleştirel düşünme, günümüzde farklı disiplinlerin ortak ilgi alanlarından biri hâline gelmiştir.²² Ancak literatürde bu kavrama dair tek ve kesin bir tanım bulunmamaktadır. Tanımların ortak noktası, eleştirel düşünmenin bireyin herhangi bir bilgiyi doğrudan kabul etmeyip onu sorgulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi süreçlerini içermesidir. Bu yönüyle eleştirel düşünme, bireyin neye inanacağına ve ne yapacağına karar verirken rasyonel ve yansıtıcı biçimde düşünmesini gerektirir.

Robert Ennis, eleştirel düşünmeyi neye inanılacağına ve ne yapılacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlar.²³ Bu tanım, eleştirel düşünmenin karar verme ve muhakeme süreçleriyle yakından

²¹ Şimşek - Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 272.

²² Atilla Çimer - Melih Timuçin, *World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers*, "Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9 (01 Ocak 2010), 959; Eyyup Serkan Öncel, "Eleştirel Düşünme ve Felsefe", *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)* 6/37 (30 Haziran 2019), 1308-1316.

²³ Robert H. Ennis, "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills.", *Educational Leadership* 43/2 (1985), 44-48.

ilişkili olduğunu vurgular. Jane Roland Martin ise bu düşünme biçimini etik bir zemine yerleştirir ve adil, insancıl bir dünya idealiyle ilişkilendirir.²⁴ Mason da eleştirel düşünmeyi çoklu bakış açılarını dikkate alan, dogmatizmden uzak, kanıta dayalı bir düşünme biçimi olarak açıklar.²⁵ Bu çerçevede eleştirel düşünme yalnızca bilişsel bir süreç değil aynı zamanda etik duyarlılık içeren bir zihinsel yönelimdir.

Eleştirel düşünmenin bu çok boyutlu yapısı, din ve ahlak eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Zira ahlak eğitimi, bireyin yalnızca doğruyu bilmesini değil, iyiye yönelmesini de hedefler. Bu yönelim ise akıl yürütme, muhakeme ve öz değerlendirme süreçlerini gerektirir. Eleştirel düşünme, bireyin ahlaki davranışlarını dışsal otoritelerden ziyade içsel muhakemeye dayandırmasına imkân tanır. Böylece öğrenci, ahlaki yargılarını gerekçelendirmeyi ve farklı bakış açılarını değerlendirmeyi öğrenir.

Son yıllarda, eleştirel düşünmenin eğitimin hâkim paradigması hâline gelmesine yönelik tartışmaların olduğu gözlenmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmenin bireysel ve toplumsal hayatta, ihtiyaç duyulan temel bir beceri olduğu da kabul edilmektedir.²⁶ Bu nedenle eleştirel düşünmenin, beceri temelli eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi yönündeki tartışmalar giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda bireylerin düşünmeye değer vererek ve bunun gerektirdiği çabayı harcamaya istekli olmaları; uygun durum, yer ve zamanda eleştirel düşünebilmeleri, onların bu becerilere sahip olduklarını gösterir. Bu durum aynı zamanda öğretmen rollerinde de köklü bir dönüşümü gerektirir. Öğretmen, bilgi aktaran bir otorite olmaktan çıkıp öğrencinin düşünme sürecini yönlendiren, sorgulamayı teşvik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber konumuna geçmektedir. Din öğretimi bağlamında bu rol değişimi, öğrencilerin dinî ve ahlaki içeriklere sorgulayıcı bir yaklaşımla yönelmelerini; bilgiyi yüzeysel biçimde ezberlemek yerine anlamlandırmalarını

²⁴ J.R. Martin, "Critical Thinkink for a Humane World", *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, ed. Stephen P. Norris (New York: Teachers College Pr, 1992), 168.

²⁵ Mark Mason, "Critical Thinking and Learning", *Educational Philosophy and Theory* 39 (21 Temmuz 2007), 341-343.

²⁶ Kristi Giselsson, "Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive?", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 14/1 (05 Ocak 2020), 1-9.

sağlar. DKAB derslerinde “adalet”, “dürüstlük” veya “kul hakkı” gibi değerlerin tartışma, problem çözme ya da ahlaki ikilemler üzerinden ele alınması, öğrencilerin hem eleştirel hem de ahlaki muhakeme becerilerini geliştirir.

2.2. Ahlak Eğitimi Bağlamında Eleştirel Düşünme

Ahlak eğitimi, öğrencinin ahlaki düşünme tarzını, karakterini ve moral davranışlarını doğrudan şekillendirmeye yönelik kasıtlı eğitsel faaliyetleri kapsar.²⁷ Ahlak eğitimi ayrıca her durumda, yani hiç kimsenin görmediği ve yaptıklarından dolayı cezalandırılma ihtimalinin düşük olduğu durumlarda bile ahlaki değerlere bağlı kalmayı başarabilecek kadar dürüst karakterler ve yaptıklarının sonuçlarını öngörebilen bireyler yetiştirme sürecidir.²⁸ Bu, bireyin sadece “iyi davranışlar” sergilemesini değil aynı zamanda bu davranışları anlamlandırmasını, temellendirmesini ve sorgulamasını da içerir. Ahlak eğitimi ayrıca ahlaki kararlar alma ve sorunları çözmede ahlaki ve manevi değerlere dayalı olgun düşünceyi geliştirmeyi hedefler.²⁹ Bu bağlamda ahlak eğitiminin hedefi, “daha iyi nasıl olabilirim” noktasında öğrencide salt alışkanlıklar geliştirmek değil; ahlaki muhakeme gücüyle birlikte bilişsel ve duyuşsal farkındalık kazandırmaktır. Türer’in vurguladığı gibi özellikle ahlaki problemlerde geçmiş deneyimlerden, teorik çerçevelerden ve normatif değerlerden faydalanarak uygun eylemi seçebilmek, bireyin düşünsel gelişimini zorunlu kılar.³⁰ Bu açıdan ahlak eğitimi, sadece davranış değişikliği değil düşünme biçimi inşasıdır.

Bireylerin ahlaki gelişimleri büyük ölçüde eğitim yoluyla gerçekleşir. İnsan, doğuştan taşıdığı ahlaki eğilimleri eğitim aracılığıyla sistemli biçimde yönlendirebilir. Bu nedenle eğitim ile ahlaki gelişim arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Ahlak eğitimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını bütünleştirerek onun hem akıl yürütme hem de değer temelli karar alma becerilerini geliştirir. Bu noktada eleştirel düşünme, ahlaki muhakemenin temel bileşeni hâline gelir. Çünkü eleştirel düşünme, bireyin herhangi bir du-

²⁷ Ahmet Cevizci, *Eğitim Felsefesi* (Say Yayınları, 2021), 289-291.

²⁸ Hayati Hökelekli, *Din Psikolojisi* (Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2017), 274-276.

²⁹ Hafızhah Zulkifli - Rosnani Hashim, “Moral Reasoning Stages through Hikmah (Wisdom) Pedagogy in Moral Education”, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 8/4 (30 Aralık 2019), 222-236.

³⁰ Celal Türer, “Ahlaktan Eğitime: Yine Ahlak”, *Felsefe Dünyası* 60 (15 Aralık 2014), 29.

rumu yüzeysel biçimde değil neden-sonuç ilişkileri içinde, çok yönlü biçimde değerlendirmesini sağlar. Bu anlamda eleştirel düşünme, öğrencinin “iyi davranışı” içselleştirmesine, “neden iyi olduğunu” sorgulamasına ve ahlaki tutumlarını bilinçli biçimde şekillendirmesine olanak tanır. Ahlaki davranışın yalnızca dışsal kurallara uyumdan ibaret olmadığı, aynı zamanda içsel gerekçelendirmeye dayandığı fikri, eleştirel düşünmenin ahlak eğitimindeki merkezî konumunu açıklar.

Kohlberg’in ahlaki gelişim yaklaşımı da bu durumu destekler;³¹ çünkü bireyin ahlaki gelişimi, bilişsel olarak daha üst düzeyde düşünme becerilerinin kazanılmasıyla ilerler. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bireyin ahlaki muhakeme düzeyini yükseltmeye yardımcı olur. Öğrenci, farklı değerler ve durumlar arasında akılcı tercihler yapmayı, kararlarının sonuçlarını öngörmeyi ve gerekçelendirmeyi öğrenir. Bu süreç, ahlaki gelişim ile düşünsel olgunlaşma arasındaki bağı güçlendirir.

Sonuç olarak ahlak eğitimi ile eleştirel düşünme, birbirini tamamlayan iki pedagojik alandır. Eleştirel düşünme, ahlaki eğitimin rasyonel ve yansıtıcı yönünü temsil eder; ahlak eğitimi ise eleştirel düşünmeye etik bir yön ve değer temelli bir amaç kazandırır.

2.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Pedagojik Yapısı ve İçeriği

DKAB dersinde, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyebilmek için güncel ahlaki meselelerin analiz edilmesi, çoklu bakış açılarıyla değerlendirilmesi ve bu pozisyonların gerekçelendirilmesi pedagojik olarak zorunludur. Öğretmen bu süreçte “bilgi verici” değil aynı zamanda “düşündürme rehberi” olmalıdır. Bu rol, öğrencileri aktif sorgulamaya yönlendiren stratejilerle mümkün olur; metin çözümleme, vaka analizi, argümantatif yazma gibi yöntemler bunlara örnektir. Bu yaklaşımlar Alsaleh ve Condon & Kelly-Riley tarafından önerildiği gibi sonucu değil süreci ön planda tutar.³²

³¹ Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981), 124-126.

³² Nada Alsaleh, “Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review”, *Turkish Online Journal of Educational Technology* 19/1 (01 Ocak 2020), 23-24; William Condon - Diane Kelly-Riley, “Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities”, *Assessing Writing* 9/1 (31 Aralık 2004), 60-63.

Son dönemde Türkiye’de, DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin mesleki yeterlilik bağlamında incelendiği çalışmalar artmıştır. Fatih Çakmak’ın 2022 tarihli nitel analizine göre öğretmenler, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olarak gören ve öğretmenin bilgiyi “yatırdığı” tek yönlü, ezberci eğitim anlayışı olan bankacı modelinden uzaklaşarak problem çözme modeline yönelmiş, “Özgürleştirici Din Eğitimi” yaklaşımının kapsamlı uygulama imkânları olduğunu vurgulamışlardır.³³ Bu da DKAB’ın yapılandırmacı temellerini güçlendirmiştir. Buna karşın, nicel çalışmalarda DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur.³⁴ Bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öneme işaret etmektedir. Çünkü öğretmenin bu konudaki yetersizliği, sınıf içi uygulamalara ve öğrencilerin düşünme süreçlerine doğrudan yansımaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecine eleştirel düşünme stratejilerinin sistematik biçimde entegre edilmesi kadar, öğretmenlerin bu stratejileri uygulayabilecek pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi de gereklidir. Uygulamada daha etkili sonuçlar elde edebilmek için öğretim planlarında sorgulayıcı sorular, karşıt düşünce değerlendirmeleri, grup tartışmaları ve özyansıtımlı yazılı çalışmalar gibi öğrenci merkezli stratejilerin yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Uluslararası literatürde de benzer bir eğilim vardır. Reza, Mahdavi & Karimi’nin ikili incelemesi, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının dinî eğitimde öğrencilerin özerkliğini, fikir çeşitliliğine saygıyı ve bilişsel katılımı anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir.³⁵ Ancak mevcut DKAB öğretim programlarında, öğrencilerin güncel toplumsal olayları, medya içeriklerini veya ahlaki ikilemleri sorgulayarak ele almalarına yönelik etkinliklere sınırlı dü-

³³ Fatih Çakmak, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri”, *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 5/2 (29 Ağustos 2022), 69-89.

³⁴ İrfan Erdoğan, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 15/2 (30 Aralık 2015), 238-240; Hacer Aşık Ev, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi (dkab) Öğretmeninin Nitelik Ve Mesleki Yeterlilikleri”, *İlköğretim Online* 10/2 (26 Haziran 2011), 523-538.

³⁵ Ali Reza vd., “Critical Thinking in Religious Education: Developing a Framework for Inquiry-Based Learning in Secondary Schools”, *Journal Neosantara Hybrid Learning* 2/3 (2024), 515-526.

zeyde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle program içeriğinin, somut toplumsal senaryolar, güncel haber örnekleri ve ahlaki çıkmazların tartışılması yoluyla zenginleştirilmesi, eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişimi açısından önemli bir gerekliliktir.

2.4. Ahlak Eğitimi ve Eleştirel Düşünmenin Uygulama Alanları

Ahlak eğitimi ile eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bireyin hem bilişsel hem de ahlaki olgunlaşmasını destekleyen bütüncül bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin düşüncelerini temellendirebilmesi, farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi ve değer çatışmaları karşısında muhakeme gücüyle hareket edebilmesi temel hedeftir. Eleştirel düşünme, bireyin yalnızca bilgiye ulaşmasını değil; bilgiyi sorgulamasını, gerekçelendirmesini ve etik temelde kararlar almasını sağlar.

Ahlak eğitiminin sınıf içi uygulamalarında bu becerilerin gelişimini desteklemenin en etkili yollarından biri, anlamlı diyalogların ve yapılandırılmış tartışmaların teşvik edilmesidir. Bu tür öğrenme ortamları, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine, farklı görüşleri değerlendirmelerine ve değer temelli akıl yürütme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda ahlaki ikilemlerin, tartışma temelli etkinliklerin ve vaka analizlerinin, öğrencilerin ahlaki muhakemelerini ve eleştirel düşünme becerilerini aynı anda geliştirmeye elverişli araçlar olduğu düşünülmektedir. Bu etkinliklerin, öğrencilerin soyut ahlaki ilkeleri somut durumlara uygulamalarına ve kendi kararlarını gerekçelendirmelerine imkân tanınması mümkündür. Böylece öğrencinin ahlaki gelişimi yalnızca davranışsal değil bilişsel ve duyuşsal olarak da derinleşebilir.

TYMM'nin öngördüğü "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi, bu bütüncül anlayışı kurumsallaştıran bir yapı sunmaktadır. Model, öğrenmeyi bilgi ediniminden ziyade anlam inşası olarak görür ve öğrencinin ahlaki muhakeme, empati ve sorumluluk becerilerini aynı potada geliştirmeyi hedefler. DKAB öğretim programları da bu yönüyle TYMM'nin öğrenen merkezli yaklaşımıyla uyum içindedir.

TYMM, öğrenme sürecinde öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olarak değil anlam üreten ve sorgulayan bir özne olarak konumlandırır. TYMM belgesinde, eğitim sisteminin merkezinde yer alan "yetkin ve erdemli insan" profili,

öğrencinin hem entelektüel hem de ahlaki bakımdan muhakeme gücüne sahip olmasını amaçlamaktadır.³⁶ Bu bağlamda eleştirel düşünme, yalnızca bilişsel bir beceri değil; erdem, sorumluluk ve değer farkındalığıyla bütünleşen bir düşünme biçimi olarak tanımlanabilir.

Modelin “Beceriler Çerçevesi” bölümünde, analitik düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri temel yeterlikler arasında gösterilmiştir.³⁷ Ayrıca “Bütüncül Eğitim Yaklaşımı” başlığı altında, öğrenme sürecinde öğrencinin zihinsel, duygusal ve ahlaki gelişiminin birlikte desteklenmesi gerektiği vurgulanarak bilgi-duygu-eylem bütünlüğü oluşturulmuştur.³⁸

DKAB öğretim programları (4-12. sınıflar), TYMM’nin yaklaşımıyla tam bir uyum içindedir. Programların “Öğretim Programının Temel Felsefesi” bölümünde, din ve ahlak öğretiminin bireyin anlam arayışını destekleyen; akli ve kalbi yönlerini birlikte geliştiren; değerlerle zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci olduğu vurgulanmaktadır. Bu süreçte bireyin, kendisine sunulan önermeleri etik, ahlaki ve teolojik bir perspektifle değerlendirebilme; tutarlılık ve geçerliliği araştırma; gerekçeli bir duruş geliştirme becerilerini kazanması hedeflenmektedir.³⁹ Dolayısıyla DKAB öğretim programları (4-12. sınıflar), TYMM’nin vizyonu doğrultusunda, bilgiye sahip olmanın ötesinde bilginin bireysel ve toplumsal yaşamdaki işlevselliğini, transfer edilebilirliğini ve sürdürülebilirliğini merkeze almaktadır. Her iki programda da din ve ahlak eğitimi, bireyin inanç ve değer dünyasına dair farkındalık kazanmasını, bu farkındalığı bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerle bütünleştirmesini hedefler.⁴⁰

³⁶ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 5-6.

³⁷ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 15-20.

³⁸ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 11-12.

³⁹ Milli Eğitim Bakanlığı, *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)* (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2024), 4-5; Milli Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıf) Öğretim Programı* (Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2024), 4-5.

⁴⁰ Milli Eğitim Bakanlığı, *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)*, 5-6; Milli Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıf) Öğretim Programı*, 5-6.

Programların eğitim bilimsel yaklaşımı, insanı merkeze alan, beceri temelli, probleme dayalı, proje tabanlı ve anlamlı öğrenme yaklaşımları üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni durumlara transfer edebilmesi, sorgulama ve tartışma yoluyla öğrenmesini derinleştirmesi esasına dayanır. Her iki düzeyde de din ve ahlak öğretimi, bilgi-duygu-davranış bütünlüğü ilkesine dayalı olarak tasarlanmıştır. İlköğretim (4-8) programında öğrencinin kendini tanıma (öz farkındalık), öz düzenleme, öz yansıtma gibi sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesi ön plandadır. Ortaöğretim (9-12) programında ise odak, bilişsel öz-düzenleme, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve empatik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelmiştir. Her iki düzeyde de amaç, bireyin dinî ve ahlaki bilgiyi yaşanan bir gerçeklik olarak anlamlandırması, kişisel ve toplumsal yaşamına aktarması ve “Erdem-Değer-Eylem” bütünlüğü içinde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesidir.

“Uygulamaya İlişkin Esaslar” bölümünde her iki programda da eğitim-öğretim süreçleri, millî ve manevî değerlerle bütünleşmiş, beceri temelli, öğrenci merkezli ve aktif katılıma dayalı bir yapıda planlanmıştır.⁴¹ Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme yalnızca sonuç odaklı bir süreç olarak değil öğrencinin öğrenme sürecini, düşünme biçimini ve gelişimsel ilerlemesini izleyen biçimlendirici bir süreç olarak tanımlanmıştır. Her iki kademedede değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmesi, yargısal olmayan geri bildirimlerin verilmesi ve dijital araçlardan, oyunlaştırılmış etkinliklerden ve günlük yaşam problemlerine dayalı görevlerden yararlanılması önerilmektedir. İlköğretim düzeyinde bu süreç, öğrencinin düşünme, problem çözme ve duygusal farkındalık becerilerini görünür kılmayı hedeflerken; ortaöğretim düzeyinde ise eleştirel ve analitik muhakeme becerilerinin ölçülmesini ve öğrencinin gerekçeli düşünme sürecinin somut kanıtlarla izlenmesini amaçlamaktadır. Böylece ölçme-değerlendirme, öğrenme kanıtlarının yalnızca çıktılarda değil sürecin her aşamasında ortaya konduğu dinamik bir yapı hâline gelmektedir.

⁴¹ Milli Eğitim Bakanlığı, *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)*, 7-8; Milli Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıf) Öğretim Programı*, 7-8.

Sonuç olarak TYMM ve DKAB öğretim programları, eleştirel düşünmeyi yalnızca bilişsel bir beceri olarak değil ahlaki muhakeme, değer farkındalığı ve sorumlu eylemle bütünleşen bir öğrenme çıktısı olarak tanımlamaktadır. Her iki belge de öğrencinin bilgiye ulaşma sürecini sorgulama, gerekçelendirme ve anlam inşası temeline dayandırmakta; öğrenme kanıtlarını ise düşünme süreçleri, problem çözme performansları ve yansıtıcı ürünler aracılığıyla görünür kılmaktadır.

2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanılabilir Öğretim Stratejileri

TYMM, öğrenme sürecini salt bilgi aktarımına indirgemeyen; öğrenciyi sorgulayan, düşünen ve anlam üreten bir özne olarak konumlandıran bir yaklaşıma sahiptir. Bu anlayış doğrultusunda DKAB öğretim programları da insanı merkeze alan, beceri temelli, probleme dayalı ve anlamlı öğrenme modelleri üzerine inşa edilmiştir. Programda, öğrencilerin düşünme, muhakeme, karar verme ve değer temelli davranış geliştirme süreçleri doğrudan eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

DKAB dersinin kazanım yapısı, öğrencilerin hem üst düzey düşünme becerilerini hem de etik duyarlılıklarını geliştirmeye odaklanır. Programın “Öğretim Programının Temel Felsefesi” ve “Eğitim Bilimsel Yaklaşımı” bölümlerinde de görüldüğü üzere; bireyin önermeleri analiz etme, tutarlılığı ve geçerliliği araştırma becerisi kazanmasının yanı sıra, bilgiyi davranışa dönüştürme ve değerlerle bütünleştirme yeterliği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle DKAB öğretim programları, TYMM’de belirtilen “yetkin ve erdemli insan” hedefinin doğrudan sınıf içi yansımalarını oluşturur. Dolayısıyla TYMM ve DKAB öğretim programları, öğretim stratejilerinin sadece bilgi aktarımı değil değer temelli öğrenme kanıtları üretme işlevine sahip olmasını öngörür. Ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencinin düşünme biçimini ve gerekçeli karar verme yetisini gözlemlemeye yönelik biçimlendirici değerlendirme araçlarıyla desteklenmiştir. Bu kapsamda etkinlik, senaryo, vaka analizi ve tartışma temelli uygulamalar hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de ahlaki muhakemenin gelişimini ölçebilen somut öğrenme kanıtları üretmektedir.

Bu çalışmada önerilen beş ders senaryosu, TYMM’nin bu yaklaşımını uygulamaya taşımayı hedefleyen örnek uygulamalardır. Senaryolar; öğrencilerin

ahlaki muhakeme, değer temelli analiz, sorumluluk bilinciyle karar verme ve eleştirel akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Geliştirme sürecinde, eleştirel düşünme literatürü, ahlaki gelişim kuramları (Kohlberg, Piaget) ve DKAB dersi kazanım-tema yapısı birlikte değerlendirilmiş; her senaryo, TYMM'nin "erdemli ve sorumlu birey" hedefiyle uyumlu biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca senaryoların her biri, TYMM'deki öğrenme çıktısı yaklaşımına uygun biçimde, öğrencinin düşünme sürecini görünür kılan, yansıtıcı karar verme ve çok yönlü bakış açısı geliştirme fırsatları sunmaktadır. Böylece hem kuramsal temele dayalı hem de uygulamaya dönük nitelikte bütüncül öğretim stratejileri ortaya konmuştur.

2.5.1. Ahlaki Dilemma Temelli Etkinlik

Etkinlik Başlığı	Ahlaki Dilemma Temelli Etkinlik
Kuramsal Temel	Bu etkinlik, öğrencilerin ahlaki yargılar geliştirerek eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını hedefler. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı ile Piaget'nin bilişsel gelişim ilkeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda TYMM'nin erdemli ve mesuliyet sahibi birey hedefiyle uyumludur.
Sınıf Düzeyi	6. sınıf
Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ünite	Ahlaki Davranışlar
Öğrenme Çıktısı	Öğrencilerin; doğru sözlü olmanın bireysel ve toplumsal sonuçlarını analiz etmeleri, merhamet ve sorumluluk gibi ahlaki değerleri tartışmaları ve gerçek yaşam durumlarında ahlaki kararlarını gerekçelendirmeleri beklenir.
Senaryo Başlığı	"Doğru Söylemeli miyim?"
Senaryo Özeti	Zeynep ve Elif aynı sınıfta okuyan iki yakın arkadaşdır. Sınıfta herkes

	“Yardım Haftası” kapsamında gizlice bir ihtiyaç sahibine yardım etmiştir. Elif, yardımları öğretmene anlatıp kendisini öne çıkarmıştır. Ancak Zeynep, Elif’in gerçekte yardım etmediğini bilmektedir. Zeynep durumu öğretmene söyleyip söylememekte kararsızdır.
Etkinlik Yönergesi	• Zeynep sizce ne yapmalı? Neden? • Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Gerekeniz ne olurdu? • Doğru sözlü olmak ve arkadaşını zor durumda bırakmamak arasında nasıl bir denge kurulabilir? • Toplumda merhamet, dürüstlük ve sorumluluk gibi değerlerin yeri nedir? • Bu olayda vatanını ve insanını seven bir birey nasıl davranmalıdır?
Uygulama Süresi	40 dakika
Yöntem	Tartışma temelli küçük grup çalışması + bireysel yazılı değerlendirme
Uygulama Aşamaları	1. Öğretmen senaryoyu sınıfa okur ve tahtaya ana hatlarıyla yazar. 2. Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. 3. Her grup verilen sorular doğrultusunda tartışarak ortak görüşlerini oluşturur ve yazar. 4. Sınıf tartışması yapılır, farklı görüşler paylaşılır. 5. Öğrenciler bireysel olarak kendi kararlarını ve gerekçelerini yazar.
Değerlendirme Yöntemi	• Gözlem Formu: Tartışmalara katılım, empatik yaklaşım, gerekçeli

	açıklama gibi göstergeler. • Yazılı Ürün İncelemesi: Mantıksal bütünlük, ahlaki ilkelere dayalı düşünme ve değer analizi.
Pedagogik Gerekçe	Bu etkinlik, öğrencilerin ahlaki ikilemler karşısında gerekçeli düşünme, empati ve değer temelli karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. TYMM'nin erdemli ve sorumlu birey vizyonu ile uyumlu biçimde, ahlaki muhakeme ile eleştirel düşünmeyi bütünleştirir. DKAB programında vurgulanan sorgulama, tartışma ve öğrenme kanıtı üretme süreçlerini somutlaştırır. Böylece öğrencinin değerleri sorgulama, gerekçelendirme ve eyleme dönüştürme becerilerini görünür kılar; TYMM'nin "Erdem-Değer-Eylem" yaklaşımına sınıf içi düzeyde katkıda bulunur.

2.5.2. Güncel Haber Analizi Etkinliği

Etkinlik Başlığı	Güncel Haber Analizi Etkinliği
Kuramsal Temel	Bu etkinlik, öğrencilerin medya okuryazarlığını ve ahlaki analiz becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Güncel olaylara ahlaki perspektiften yaklaşmak, öğrencilerin değerleri bağlama yerleştirmesine katkıda bulunur.
Sınıf Düzeyi	8. sınıf
Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ünite	Din ve Sosyal Hayat
Öğrenme Çıktısı	Toplumsal hayatta karşılaşılan

	olayları ahlaki bakış açısıyla değerlendirir.
Senaryo Başlığı	Toplumsal Olaylara Ahlaki Değerlerle Yaklaşmak
Etkinlik Örneği	Bir şehirde, çevreye zarar verdiği gerekçesiyle protesto edilen bir fabrika, üretim faaliyetlerini durdurduğunu açıkladı. Bazı vatandaşlar işsizlik endişesiyle bu kararı eleştirirken çevre aktivistleri karardan memnuniyet duydu.
Etkinlik Yönergesi	• Bu olayda karşı karşıya gelen çıkarlar nelerdir? • Sizce hangi değerler ön planda tutulmalıydı? • Dinî ya da ahlaki açıdan bu olayı nasıl değerlendirirsiniz? • Adalet, sorumluluk, kul hakkı gibi kavramlar bağlamında karar süreci nasıl yönetilmeliydi? • Siz karar verici olsaydınız ne yapardınız?
Uygulama Süresi	40 dakika
Yöntem	Haber analizi + değer tartışması + çözüm önerisi
Uygulama Aşamaları	1. Haber metni öğrencilere dağıtılır veya tahtaya yansıtılır. 2. Öğrenciler haberi bireysel olarak okur ve sorulara cevap yazar. 3. Ardından sınıf içinde açık uçlu bir tartışma yürütülür. 4. Sonuç olarak öğrenciler ahlaki ve toplumsal değerler ışığında çözüm önerileri sunar.

Değerlendirme Kriterleri	• Haber olayına ilişkin çok yönlü ve değer temelli analiz yapabilme • İlgili ahlaki kavramları (adalet, kul hakkı, sorumluluk, iyilik...) doğru kullanabilme • Çözüm önerilerini gerekçelendirebilme
Pedagogik Gerekçe	Öğrencilerin, güncel olaylara dinî-ahlaki bakış açısıyla yaklaşabilmelerini sağlamak. Giroux'un vurguladığı "sosyal eleştirel düşünme" bağlamında öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkarıp toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireyler hâline getirmek. ⁴² Öğrencilerde ahlaki analiz, empati ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek.

2.5.3. Etik Hikâye ve Değer Yansıtma Etkinliği

Etkinlik Başlığı	Etik Hikâye ve Değer Yansıtma Etkinliği
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf
Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ünite	Kur'an-ı Kerim
Öğrenme Çıktısı	Ahlaki değerlere ilişkin olay ve metinlerdeki karakterlerin davranışlarını değerlendirir; kendi değer dünyasıyla ilişkilendirerek çıkarımlarda bulunur.
Senaryo Başlığı	Kaybolan Cüzdan: Dürüstlük Üzerine Bir Hikâye
Etkinlik Açıklaması	Öğrencilere, dürüstlük temasını

⁴² Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy* (New York: Continuum Intl Pub Group, 2011), 7-9.

	içeren kısa bir hikâye okutulur. Örnek metin: “Yusuf okul dönüşü yolda bir cüzdan bulur. İçinde para ve kimlik vardır. Ne yapacağını bilemeyen Yusuf, arkadaşlarına danışır. Kimisi 'Parayı al, kimse anlamaz' derken kimisi 'Öğretmene teslim et' fikrini savunur. Yusuf bir karar verir...”
Etkinlik Yönergesi	• Yusuf’un yerinde olsaydınız ne yapardınız? • Hikâyedeki karakterlerin davranışlarını ahlaki açıdan değerlendiriniz. • Hikâyeyi kendi değer yargılarınıza göre yeniden yazınız. • Bu olayda hangi değerler ön plandadır? • Cüzdanın sahibi siz olsaydınız, nasıl bir çözüm beklerdiniz?
Uygulama Süresi	40 dakika
Yöntem	Etkileşimli okuma + hikâye yeniden yazımı + empati odaklı drama
Uygulama Aşamaları	1. Öğretmen hikâyeyi sesli okur ya da öğrenciler sessizce okur. 2. Sınıfça hikâye üzerine rehber sorularla tartışma yürütülür. 3. Öğrenciler hikâyeyi kendi değer sistemleriyle uyumlu şekilde yeniden yazar. 4. Gönüllü gruplar hikâyeyi kısa canlandırmalarla sahneler.
Değerlendirme Kriterleri	• Karakter davranışlarının ahlaki analizinde kullanılan kavramlar

	(dürüstlük, sorumluluk, empati) • Hikâyeyi yeniden kurgularken ahlaki gerekçelendirme yapabilme • Perspektif alma ve empati geliştirme becerileri
Pedagojik Gerekçe	Bu etkinlik Lipman'ın "hikâye aracılığıyla düşünme" yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. ⁴³ Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler: -Ahlaki ikilemleri tanımlar, - Farklı karakterlerin bakış açılarını değerlendirir, - Kendi değer dünyalarıyla metni ilişkilendirerek eleştirel okuma ve sorgulama becerisi geliştirir.

2.5.4. Rol Oynama ve Dramatizasyon Etkinliği

Etkinlik Başlığı	Rol Oynama ve Dramatizasyon Etkinliği
Sınıf Düzeyi	4. Sınıf
Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ünite	Ahlaki Değerlerimiz
Öğrenme Çıktısı	Öğrenciler, adalet, sabır ve yardım-severlik gibi temel değerleri gündelik yaşam bağlamında rol oynama ve dramatizasyon yoluyla ifade eder. Bu değerlerin sosyal ilişkilerdeki etkisini analiz etmeye başlar.
Senaryo Başlığı	Karar Anı: Sıra Kimde?
Etkinlik Açıklaması	Öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılır. Her grup, öğretmen tarafından ver-

⁴³ Matthew Lipman, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 19-22.

	ilen kısa bir ahlaki durum senaryosunu canlandırır. Etkinlik sonunda diğer öğrenciler sahnelenen durumu değerlendirir, değer temelli alternatif çözüm yollarını tartışır.
Örnek Senaryolar	• Adalet: Sınıfta bir yarışma düzenlenmiştir. Ancak bazı öğrenciler yarışmaya sonradan katılmak istemektedir. Yarışmanın adil yürütülüp yürütülmediği sorgulanmaktadır. • Yardımseverlik: Bir öğrenci tenefüste düşmüş ve ayağını incitmiştir. Diğer öğrenciler bu durumda nasıl bir tutum sergilemelidir? • Sabır: Resim dersinde bir grup öğrenci sabırsızlıkla hemen boyama yapmak istemektedir. Ancak öğretmen herkesin sırasını beklemesini istemektedir. Gruplar arası çatışma yaşanır.
Etkinlik Yönergesi	• Olayda hangi ahlaki değer veya değerler söz konusudur? • Bu değer(ler) hangi davranışlarla temsil ediliyor? • Olayda başka bir çözüm yolu olabilir miydi? • Bu değerlerin günlük yaşamdaki karşılığı sizce nedir?
Uygulama Süresi	1-2 ders saati
Yöntem	Rol oynama, grup çalışması, sınıf içi tartışma
Uygulama Aşamaları	1. Öğretmen senaryoları sınıfa dağıtır ve grupları oluşturur.

	2. Gruplar kısa bir canlandırma hazırlar (10-15 dakika hazırlık). 3. Her grup sırayla senaryosunu sahneler. 4. Sınıf, izlediği canlandırma hakkında tartışma yapar. 5. Öğrenciler bireysel olarak kısa yazılı değerlendirme yapar.
Değerlendirme Kriterleri	• Ahlaki değerleri doğru tanıma ve ifade etme • Sosyal-duygusal yansıtma becerisi • Alternatif çözüm üretme • Empati ve rol alma başarısı
Pedagojik Gerekçe	Bu etkinlik, öğrencilerin değerleri öğrenmesiyle birlikte bu değerleri yaşantı yoluyla deneyimlemesini de sağlar. Dramatizasyon, öğrencilerin duyuşsal alan gelişimini desteklerken TYMM'nin aktif ve değer temelli öğrenme anlayışıyla da örtüşmektedir. Etkinlik, öğrencilerin adaletli davranma, sabırlı olma ve yardımseverlik gibi erdemleri gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanır. Ayrıca Buchs & Butera gibi araştırmacılar, etkileşimli yöntemlerin duygusal ve sosyal farkındalığı artırdığını ortaya koymaktadır.⁴⁴

2.5.5. Ahlaki Gerekçelendirme Yazımı Etkinliği

Etkinlik Başlığı	Ahlaki Gerekçelendirme Yazımı
------------------	-------------------------------

⁴⁴ Céline Buchs - Fabrizio Butera, "Cooperative learning and social skills development", *British Journal of Educational Psychology* 85/4 (01 Ocak 2015), 350-352.

	Etkinliği
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf
Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ünite	İslam'ın Evrensel Mesajları
Öğrenme Çıktısı	Öğrenciler, İslam'ın evrensel mesajları (adalet, barış, sorumluluk, özgürlük) bağlamında karşılaştıkları ahlaki ikilemleri analiz ederek kendi değerlendirmelerini gerekçelendirir ve değer temelli düşünce geliştirir.
Etkinlik Başlığı	Barış mı, Özgürlük mü, Adalet mi?
Senaryo	Bir grup arkadaş sosyal medyada bir paylaşım yapmıştır. Paylaşımında, belli bir kesimi hedef alan sert ve ayrıştırıcı ifadeler yer almaktadır. Bir arkadaşınız bu paylaşımı sizin de desteklediğinizi düşünerek aynı içerikleri sizin adınıza da yayımlamıştır. Söz konusu içerik toplumda tepki toplamıştır. Bu durumu fark ettiğinizde: - Sessiz kalmak mı yoksa müdahale edip paylaşımı düzeltmek mi doğru olurdu? - Kendi özgürlüğünüz ile toplumsal barış arasında nasıl bir denge kurardınız?
Etkinlik Yönergesi	• Olayı kendi bakış açınızla analiz ediniz. • Hangi davranışı sergiler ve neden böyle bir karar aldınız? • Bu kararınızın arkasında hangi değer(ler) (adalet, özgürlük, sorumluluk, vatanseverlik) yer alır?

	• İlgili ayetlerden biriyle kararınızı ilişkilendiriniz. • Farklı bir bakış açısından düşünseydiniz ne değişirdi?
Uygulama Süresi	40 dakika
Yöntem	Bireysel yazılı değerlendirme
Uygulama Aşamaları	1. Öğrencilere senaryo verilir. 2. 30 dakika içinde bireysel yazılı değerlendirme yapılır. 3. Gönüllü öğrenciler düşüncelerini sınıfla paylaşır. 4. Öğretmen rehberliğinde kısa bir değer analizi tartışması yürütülür.
Değerlendirme Kriterleri	• Kararın ahlaki ve değer temelli gerekçelendirilmesi • Ayetle ilişkilendirme becerisi • Alternatif bakış açıları geliştirme • Sorumluluk ve sosyal duyarlılık farkındalığı
Pedagojik Gerekçe	Bu etkinlik, öğrencilerin adalet, özgürlük, sorumluluk ve vatanseverlik gibi değerleri hem teorik olarak hem de gerçek hayattaki ahlaki sorunlara uygulayarak içselleştirmelerini sağlar. Condon & Kelly-Riley tarafından vurgulanan biçimde, öğrencilerin eleştirel düşünme, etik muhakeme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirir.⁴⁵ Aynı zamanda, TYMM'nin öğrenciyi etik sorumluluk sahibi birey olarak yetiştirme hedefiyle örtüşür.

⁴⁵ Condon - Kelly-Riley, "Assessing and teaching what we value", 60-63.

Bu bölümde önerilen beş farklı uygulama modeli, eleştirel düşünme becerisinin ahlak eğitimiyle bütünleşmesini sağlamak üzere yapılandırılmış, TYMM'nin öğrenci merkezli, değer odaklı ve bütüncül insan yetiştirme anlayışıyla örtüşmektedir. TYMM'nin özellikle bireyin erdemli, mesuliyet sahibi, özgür düşünebilen ve sosyal sorumluluk bilincine sahip bir özne olarak inşasını hedeflemesi, ahlak eğitimi süreçlerinin salt bilgi aktarımının ötesine geçmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen Ahlaki Dilemma Temelli Etkinlik, öğrencilerin çelişkili değerler karşısında gerekçeli tercihler yaparak ahlaki muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlarken aynı zamanda adalet, dürüstlük ve sorumluluk gibi temel değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunur. TYMM'nin epistemolojik derinlik vurgusuna uygun olarak⁴⁶ bu model bireyi “ne” sorusundan “neden” ve “nasıl” sorularına yönlendirir. Güncel Haber Analizi Etkinliği, öğrencileri toplumsal olayları ahlaki değerlerle ilişkilendirmeye yönlendirir; böylece TYMM'nin “toplumsal sorumluluk” ve “sosyal duyarlılık” hedeflerini sınıf ortamına taşır.⁴⁷ Etik Hikâye ve Değer Yansıtma Etkinliği, öğrencilerin hikâye aracılığıyla değerleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirmelerine imkân tanır ve DKAB programında vurgulanan anlamlı öğrenme hedefini somutlaştırır.⁴⁸ Rol Oynama ve Dramatizasyon Etkinliği, TYMM'nin “yaşayarak öğrenme” ilkesini pratiğe döker; değerlerin davranışsal karşılıklarını sosyal ilişkiler içinde görünür kılar.⁴⁹ Ahlaki Gerekçelendirme Yazımı Etkinliği ise öğrencinin yazılı ifade yoluyla etik muhakeme yapmasını destekleyerek TYMM'nin “derin düşünme ve muhakeme” vizyonunu uygulamaya taşır.⁵⁰

Her bir uygulama, öğrencilerin hem değerleri tanımasını hem de bu değerleri eleştirel süzgeçten geçirerek, yorumlamasını ve yaşamlarında karar alma süreçlerine entegre etmesini amaçlamaktadır. Bu noktada, TYMM'nin değerler eğitimi yaklaşımı ile eleştirel düşünme pedagojisi birleşerek öğrenciyi sadece “bilgi alan” değil “ahlaki olarak konum alan, değer inşa eden ve bu

⁴⁶ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 5-6.

⁴⁷ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 53-54.

⁴⁸ Milli Eğitim Bakanlığı, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıf) Öğretim Programı*, 4; Milli Eğitim Bakanlığı, *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)*, 4.

⁴⁹ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 129-145.

⁵⁰ “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”, 44.

değerleri yaşama aktaran” bir birey hâline getirmektedir. Sonuç olarak bu beş model, TYMM’nin bütüncül insan anlayışıyla örtüşen bir biçimde, öğrencilerin ahlaki özneler olarak şekillenmesini ve eleştirel düşünme aracılığıyla ahlaki değerleri yaşamla bütünleştirmeleri potansiyelini taşımaktadır.

3. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ahlak eğitiminin geleneksel kalıplardan sıyrılarak daha bütüncül, etkileşimli ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiği düşüncesinden hareketle, eleştirel düşünme becerisinin ahlak eğitimine entegrasyonunu kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla ele almıştır. Günümüz toplumlarında bireylerin yalnızca belli normları ezberlemesi değil bu normların nedenlerini sorgulayan, içselleştiren ve değer temelli kararlar alabilen bireyler olarak yetişmesi gerekmektedir. DKAB öğretim programlarının içerdiği değer odaklı yapı, eleştirel düşünme ile desteklendiğinde, öğrencinin ahlaki yargılama gücünü geliştirmesi açısından güçlü bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin gerçekleşebilmesi, öğretim süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına bağlıdır.

TYMM’nin “erdemli ve sorumlu birey” hedefi, ahlak eğitiminin yalnızca değer aktarımına değil öğrencinin düşünme, sorgulama ve gerekçelendirme becerilerini geliştirmesine de yönelmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ancak modelde eleştirel düşünmenin yöntemsel uygulamaları (örneğin açık uçlu sorgulama, etik tartışma, öğrenme kanıtı üretimi gibi) yeterince somutlaştırılmadığından, bu vizyon öğretim süreçlerinde soyut bir beceri alanı olarak kalma riski taşımaktadır. Bu eksiklik, öğretmenlerin uygulamada somut yöntem, materyal ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymasına yol açabilir.

Modelin Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, ahlaki davranışı bilişsel, duyuşsal ve eylemsel boyutlarıyla bütünleştiren bir yapı sunmaktadır. Ancak uygulamada bu vizyonun ne ölçüde karşılık bulduğu sorgulanmalıdır. Özellikle eleştirel düşünmenin öğretim süreçlerine sistematik biçimde entegre edilmesi, değerlerin çoğu zaman ezbere dayalı aktarım biçiminde ele alınması, modelin dönüştürücü potansiyelini sınırlamaktadır. Buna karşılık DKAB öğretim programlarında yer alan üst düzey düşünme becerileri, TYMM’nin vizyonu ile uyumlu bir zemin oluşturmakta; bu potansiyelin güçlendirilmesi,

modelin amacına ulaşması açısından kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışma, TYMM'nin eleştirel düşünme ve ahlak eğitimi ilişkisini güçlendirmek üzere geliştirilen beş uygulama modelini (ahlaki dilemma, haber analizi, etik hikâye, dramatizasyon ve yazılı gerekçelendirme), modelin beceri temelli, değer odaklı ve öğrenci merkezli yapısına dayandırmıştır. Bu etkinlikler, TYMM'nin öngördüğü "yetkin ve erdemli insan" profilinin somut sınıf uygulamaları olarak değerlendirilebilir. Uygulamalar, bireyin hem bilişsel hem duyuşsal yönünü harekete geçirerek değerlerin içselleştirilmesine katkıda bulunmakta; her biri öğrenciyi edilgen bir bilgi alıcısı olmaktan çıkararak ahlaki muhakeme üreten aktif bir özneye dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin sürece dahil edildiği bir ahlak eğitimi anlayışı, öğrencilerin hazır değer kalıplarına mesafeli yaklaşımlarına, inanç ve davranışlarını bilinçli temellendirmelerine, dolayısıyla etik farkındalık kazanmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu süreçte öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktaran değil çok sesliliğe imkân veren, tartışma ortamı kuran ve düşüncüyü yönlendiren rehber bir figüre dönüşmektedir.

TYMM'nin vizyonunun etkili biçimde hayata geçebilmesi için DKAB öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi görünür kılan öğrenme çıktıları ve ölçme göstergeleriyle zenginleştirilmesi; öğretmen yetiştirme programlarında TYMM ve eleştirel düşünme temelli ahlak eğitimi uygulamalarına yer verilmesi; okullarda senaryolaştırılmış rehber materyaller, dijital içerikler ve uygulama kılavuzlarının geliştirilmesi; ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencinin düşünme biçimini, gerekçelendirmesini ve yansıtıcı ürünlerini merkeze alan araçların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Sonuç olarak TYMM'nin sunduğu değer eksenli vizyon, eleştirel düşünme temelli ahlak eğitimiyle desteklendiğinde hem bireysel hem toplumsal düzeyde etik duyarlılık, değer üretimi ve sorumlu yurttaşlık bilincinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla TYMM'nin eleştirel düşünmeyi, ahlak eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak daha sistematik biçimde konumlandırması, modelin hem pedagojik hem felsefi gücünü artıracaktır.

Kaynakça

Alsaleh, Nada. "Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review". *Turkish Online Journal of Educational Technology* 19/1 (01 Ocak 2020), 21-39.

- Arslan, Görkem - Batur, Zekerya. "Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Değerler Eğitimi". *Educatione* 2/1 (30 Temmuz 2023), 102-137. <https://doi.org/10.58650/educatione.1247440>
- Buchs, Céline - Butera, Fabrizio. "Cooperative learning and social skills development". *British Journal of Educational Psychology* 85/4 (01 Ocak 2015), 689-707.
- Cevizci, Ahmet. *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları, 2021.
- Cingöz, Osman - Akyürek, Süleyman. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine Katkı Sağlamaya Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 48 (30 Haziran 2020), 76-118.
- Condon, William - Kelly-Riley, Diane. "Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities". *Assessing Writing* 9/1 (31 Aralık 2004), 56-75. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.003>
- Çakmak, Fatih. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri". *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi* 5/2 (29 Ağustos 2022), 69-89. <https://doi.org/10.47477/ubed.1127830>
- Çimer, Atilla - Timuçin, Melih. *World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers*. "Content of an in-service training to develop and assess activities minding critical thinking". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 9 (01 Ocak 2010), 958-962. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.267>
- Çubukçu, Feryal. "The Interface between Critical Thinking Strategies and Moral Development". *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi* 1/2 (30 Aralık 2011), 73-85.
- Doğan, Sariye. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 16 (27 Aralık 2024), 542-566. <https://doi.org/10.47994/usbad.1503538>

- Ennis, Robert H. "A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills." *Educational Leadership* 43/2 (1985), 44-48.
- Erdoğan, İrfan. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi". *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 15/2 (30 Aralık 2015), 321-342.
- Ev, Hacer Aşık. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (dkab) Öğretmeninin Nitelik Ve Mesleki Yeterlilikleri". *İlköğretim Online* 10/2 (26 Haziran 2011), 523-538.
- Fasko, Daniel. "Critical Thinking and Moral Reasoning: Can You Have One without the Other?", 1994. https://www.academia.edu/48775385/Critical_Thinking_and_Moral_Reasoning_Can_You_Have_One_without_the_Other
- Giroux, Henry A. *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum Intl Pub Group, 2011.
- Giselsson, Kristi. "Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive?" *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 14/1 (05 Ocak 2020), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140105>
- Hızıroğlu, İbrahim - Zengin, Mahmut. 21. Yüzyıl Becerileri Işığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Analizi. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 2025.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 2017.
- Hsieh, Hsiu-Fang - Shannon, Sarah. "Three Approaches to Qualitative Content Analysis". *Qualitative Health Research* 15/9 (01 Kasım 2005), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karagöz, Nail - Doğan, Ahmet. "Eleştirel Düşünme Bağlamında DKAB Dersi Programlarının Temel Eğitim Yaklaşımı Yapılandırıcılığın Uygulanmasının Değerlendirilmesi". *Dini Araştırmalar* 19/48 (20-06-2016) (20 Haziran 2016), 77-102. <https://doi.org/10.15745/da.36504>
- Kaynak, Çiğdem CAN. "The Present and Future Status of Moral Education in Turkey". *İctimaiyat* 5/2 (29 Kasım 2021), 429-444. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.999456>

- Knapík, Ján - Kosturková, Martina. "Exploring Critical Thinking, Moral Reasoning and Academic Success as Important Components of Personal and Social Life". 4803, 2022. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1139>
- Koç, Ahmet. "Hadis Öğretiminde Eleştirel Düşünme". *Türkiye'de Hadis Eğitimi*. ed. Recep Emin Gül - Ahmet Emin Çanakçı. 83-137. Konya: Palet Yayınları, 2022.
- Kohlberg, Lawrence. *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Kwak, Duck-Joo. "Re-conceptualizing Critical Thinking for Moral Education in Culturally Plural Societies". *Educational Philosophy and Theory* 39/4 (21 Temmuz 2007), 460-470. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00353.x>
- Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2. Basım, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Martin, J.R. "Critical Thinkink for a Humane World". *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*. ed. Stephen P. Norris. New York: Teachers College Pr, 1992.
- Mason, Mark. "Critical Thinking and Learning". *Educational Philosophy and Theory* 39 (21 Temmuz 2007), 339-349. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x>
- Meydan, Hasan. "Bir Beceri Olarak Ahlak ve Eğitimi: Ahlaki Gelişim Kuramlarına Dayalı Bir İnceleme". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 1/55 (30 Haziran 2021), 445-471. <https://doi.org/10.29288/ilted.890349>
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9-12. Sınıf) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2024.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *İlkokul-Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı (4-8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2024.

- Öncel, Eyyup Serkan. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.
- Öncel, Eyyup Serkan. "Eleştirel Düşünme ve Felsefe". *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)* 6/37 (30 Haziran 2019), 1308-1316. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1215>
- Öncel, Eyyup Serkan. "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi". *OPUS International Journal of Society Researches* 11/18 (30 Haziran 2019), 2797-2829. <https://doi.org/10.26466/opus.572254>
- Reza, Ali vd. "Critical Thinking in Religious Education: Developing a Framework for Inquiry-Based Learning in Secondary Schools". *Journal Neosantara Hybrid Learning* 2/3 (2024), 515-526. <https://doi.org/10.70177/jnhl.v2i3.2188>
- Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
- Tekin, İshak. "Ahlak Eğitiminde Beceri Merkezli Öğrenme". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (05 Nisan 2019), 259-287. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548355>
- Türer, Celal. "Ahlaktan Eğitime: Yine Ahlak". *Felsefe Dünyası* 60 (15 Aralık 2014), 5-29.
- Uçan, Ayşe Demirel. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde 'Çocuklar için Felsefe' Yaklaşımının Kullanılması". *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/2 (25 Aralık 2022), 161-178. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2022.8.2.01>
- Weinstein, Mark. "Critical Thinking and Moral Education". *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 7/3 (01 Kasım 1988), 42-49. <https://doi.org/10.5840/thinking19887327>
- Zulkifli, Hafizhah - Hashim, Rosnani. "Moral Reasoning Stages through Hikmah (Wisdom) Pedagogy in Moral Education". *International Journal of*

Academic Research in Progressive Education and Development 8/4 (30 Aralık 2019). <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6779>

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni”. Milli Eğitim Bakanlığı, 2025.