

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
DİN PSİKOLOJİSİ BİLİM DALI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE DİNDARLIK**

**MEHMET EMRULLAH DURAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN:  
PROF. DR. ADEM ŞAHİN**

**KONYA-2020**





T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü





### Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Emrullah DURAN		
	Numarası	17810201062		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Psikolojisi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/>	
		Doktora	<input type="checkbox"/>	
Tezin Adı	ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE DİNDARLIK			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Mehmet Emrullah DURAN

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
--	---	---

## ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Mehmet Emrullah DURAN		
	Numarası	17810201062		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Felsefe ve Din Bilimleri / Din Psikolojisi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/>	
		Doktora	<input type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Adem ŞAHİN		
Tezin Adı	ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE DİNDARLIK			

Bu araştırmanın amacı, bireylerin hayatında önemli bir yeri olan dindarlıkla, eleştirel düşünce arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Meram Tıp Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi örneklem metodu kullanılarak seçilmiş, 227 kız ve 273 erkek olmak üzere 500 denekten oluşmaktadır. Araştırmada dindarlık ile ilgili verilerin toplanmasında “Dini Hayat Ölçeği”, eleştirel düşünme ile ilgili verilerin toplanmasında ise “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde Perason Korelasyon Analizi, çok gruplu değişkenlerin analizinde ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)” ve “Tukey-HSD Testi” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, eleştirel düşünce ve dindarlık arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Dindarlık ile eleştirel düşüncenin esneklik, sistematiklik ve azim-sabır boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna karşılık üst biliş ve açık fikirlilik boyutları ile dindarlık arasındaki ilişkiler anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Dindarlığın yaş, cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen sınıf, ailenin dindarlık düzeyi, hayatın en uzun süresinin geçtiği yer, kardeş sayısı, annenin çocuk yetiştirme tutumu, ailenin ekonomik durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkenlerine göre farklılaştığı, eleştirel düşüncenin ise yaş, mezun olunan lise, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen sınıf, babanın çocuk yetiştirme tutumu, ailenin ekonomik durumu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Düşünme, Eleştirel Düşünce, Din, Dindarlık

 <b>KONYA</b>	<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</b>	 <b>NECMETTİN ERBAKAN</b> <b>ÜNİVERSİTESİ</b> <b>KONYA</b> <b>SOSYAL BİLİMLER</b> <b>ENSTİTÜSÜ</b>
---	--	--

### ABSTRACT

<b>Author' s</b>	Name and Surname	Mehmet Emrullah DURAN		
	Student Number	17810201062		
	Department	Department of Philosophy and Religion Sciences / Psychology of Religion Sciences		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)		
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Prof. Dr. Adem ŞAHİN		
Title of the Thesis/Dissertation	CRITICAL THINKING AND RELIGIOUSNESS			

**The purpose of this research is to determine relationship between critical thinking and religiousness that has an important place in individuals' lives. Sample group of the research consists of 500 subjects, of which 227 are female and 273 are male and who were selected from students studying at Necmettin Erbakan University Faculty of Engineering and Architecture, Faculty of Social Sciences and Humanities, Meram Faculty of Medicine and Ahmet Keleşoğlu Faculty of Theology by using random sampling method. In the research, "Religious Life Scale" was used for collecting data regarding religiousness and "Critical Thinking Tendency Scale" was used for collecting data regarding critical thinking. Pearson Correlation Analysis, "One Way Analysis of Variance (OneWayAnova)" was used for data analysis and "Tukey-HSD Test" was used for the analysis of multigroup variables. According to the findings obtained, it has been determined that there is a negative and significant relationship between critical thinking and religiousness. There is a significant relationship between religiousness and flexibility, systematicity and determination-patience dimensions of critical thinking. On the other hand, relationships between religiousness and metacognition and open-mindedness dimensions haven't reach significance level. It has been determined that religiousness differentiates depending on independent variables of age, gender, high school graduated from, faculty of study, year of study, family's level of religiousness, place where the most of the time of the life is spent, number of siblings, mother's child rearing attitude, family's economic status, mother's educational level, father's educational level and number of books read monthly and critical thinking differentiates depending on independent variables of age, high school graduated from, faculty of study, year of study, father's child rearing attitude, family's economic status, mother's educational level, father's educational level and number of books read monthly.**

**Keywords: Thinking, Critical Thinking, Religion, Religiousness**

## İÇİNDEKİLER

Kısaltmalar Listesi .....	v
Tablolar Listesi .....	vi
Şekiller Listesi.....	x
Önsöz .....	xi

<b>Giriş</b> .....	<b>1</b>
a. Araştırmanın Konusu ve Problemi .....	1
b. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	2
d. Daha Önce Yapılan İlgili Çalışmalar .....	3

## BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

A. Eleştirel Düşünce .....	6
a. Düşünme.....	6
a.a. Düşünme Süreci.....	8
a.b. Düşünme Becerileri .....	10
b. Eleştirel Düşünce .....	12
b.a. Psikolojinin Eleştirel Düşünceye Yaklaşımı .....	20
b.b. Eleştirel Düşünceyi Etkileyen Faktörler .....	26
b.c. Eleştirel Düşünce Eğilimi.....	29
c. Eleştirel Düşünce ile İlgili Kavramlar .....	31
c.a. Eleştirel Psikoloji.....	31
c.b. Narsisizm-Empati-Eleştirel Düşünce .....	32
c.c. Depresyon ve Eleştirel Düşünce.....	33
d. Eleştirel Düşüncenin Ölçümü .....	34
B. Din ve Dindarlık .....	38
a. Din ve Dindarlık Tanımları .....	39
b. Dindarlığın Boyutları .....	43
b.a. İnanç Boyutu .....	44
b.b. Davranış Boyutu.....	45
b.c. Duygu Boyutu .....	46
b.d. Bilgi Boyutu.....	48

b.e. Etki Boyutu.....	48
c. Din ve Dindarlık ile İlgili Kavramlar .....	49
c.a. Dini Düşünce .....	49
c.b. Dini Tutum .....	51
c.c. Dini Şüphe .....	51
C. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık İlişkisi.....	52
a. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasında Olumlu Bir İlişki Olduğu Yönündeki Görüşler .....	53
b. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasında Olumsuz Bir İlişki Olduğu Yönündeki Görüşler .....	63

## İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMA

A. Araştırmanın Yöntemi.....	72
a. Araştırmanın Modeli .....	72
b. Araştırmanın Hipotezleri.....	72
c. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	74
d. Sayıtlar .....	75
e. Evren ve Örneklem.....	75
f. Veri Toplama Araçları .....	83
f.a. Dindarlık Ölçümü .....	84
f.b. Dini Hayat Ölçeği .....	85
f.c. Eleştirel Düşünce Ölçeği.....	86
B. İşlem .....	86
a. Uygulama .....	86
b. Verilerin Analizi.....	87

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

A. Dindarlığın Eleştirel Düşünceyle Korelasyonu ve Dindarlık Gruplarının Eleştirel Düşünce Puanları Açısından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular .....	88
B. Dindarlığın Boyutları ile Eleştirel Düşüncenin Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	89
C. Yaş Bağımsız Değişkenine Dair Bulguları .....	91
D. Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	94
E. Mezun Olunan Lise Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	95
F. Öğrenim Görülen Fakülte Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	98
G. Öğrenim Aşamaları Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	100
H. Ailenin Dindarlık Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	102
I. Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yer Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	106
J. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	108
K. Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	109
L. Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	111
M. Ailenin Ekonomik Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	113
N. Annenin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	115
O. Babanın Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	118
Ö. Aylık Kitap Okuma Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular .....	120

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULARIN DEĞERLENDİRMESİ

A. Dindarlık ve Eleştirel Düşünce İlişkisine Dair Bulguların Değerlendirilmesi .....	123
B. Dindarlığın Boyutları ile Eleştirel Düşüncenin Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Değerlendirilmesi .....	125
C. Yaş Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi .....	128
D. Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi .....	130
E. Mezun Olunan Lise Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi .....	133

F. Öğrenim Görülen Fakülte Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	135
G. Öğrenim Aşamaları Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	138
H. Ailenin Dindarlık Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	140
I. Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yer Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	142
J. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	145
K. Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	147
L. Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	150
M. Ailenin Ekonomik Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	151
N. Annenin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	154
O. Babanın Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	156
Ö. Aylık Kitap Okuma Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi.....	158
Sonuç.....	161
Kaynakça.....	171
Ekler.....	188
Özgeçmiş.....	197

**KISALTMALAR LİSTESİ**

<b>a.g.e.</b>	Adı Geçen Eser
<b>a.g.m.</b>	Adı Geçen Makale
<b>a.s.</b>	Aleyhisselam
<b>Bkz.</b>	Bakınız
<b>c.c.</b>	Celle Celaluhu
<b>Çev.</b>	Çeviren
<b>DHÖ</b>	Dini Hayat Ölçeği
<b>DEÜ</b>	Dokuz Eylül Üniversitesi
<b>EDE</b>	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
<b>Fak.</b>	Fakülte
<b>İHL</b>	İmam Hatip Lisesi
<b>Müh.</b>	Mühendislik
<b>Nakl.</b>	Nakleden
<b>NEÜ.</b>	Necmettin Erbakan Üniversitesi
<b>s.</b>	Sayfa
<b>s.a.v.</b>	Sallallahu Aleyhi ve Sellem
<b>Üniv.</b>	Üniversite
<b>TDV.</b>	Türkiye Diyanet Vakfı
<b>vd.</b>	Ve Diğerleri

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Düşünme Türleri ve Becerileri .....	10
Tablo 2. Düşünme Tarzları ve Becerileri.....	11
Tablo 3. Eleştirel Düşünme ile Yaratıcı Düşünme Arasındaki Farklar .....	18
Tablo 4. Eleştirel Düşünen Bireylerde Bulunan Beceriler ve Eğilimler.....	30
Tablo 5. Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları.....	83
Tablo 6. Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Cronbach Alpha Değeri.....	84
Tablo 7. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi.....	88
Tablo 8. Eleştirel Düşünmenin Dindarlık Düzeyi Gruplarına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	88
Tablo 9. Eleştirel Düşünmenin Dindarlık Düzeyi Gruplarına Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	89
Tablo 10. Değişkenler Arası Korelasyonlar.....	89
Tablo 11. Eleştirel Düşünce ve Yaş Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi.....	91
Tablo 12. Eleştirel Düşüncenin Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	91
Tablo 13. Eleştirel Düşüncenin Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	92
Tablo 14. Dindarlık ve Yaş Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi .....	92
Tablo 15. Dindarlığın Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	93
Tablo 16. Dindarlığın Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	93
Tablo 17. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni Açısından Eleştirel Düşünme Puanları ve T Testi Sonucu.....	94
Tablo 18. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni Açısından Dindarlık Puanları ve T Testi Sonucu..	94
Tablo 19. Eleştirel Düşüncenin Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	95
Tablo 20. Eleştirel Düşüncenin Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	95
Tablo 21. Dindarlığın Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	96
Tablo 22. Dindarlığın Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	97
Tablo 23. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	98

Tablo 24. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	98
Tablo 25. Dindarlığın Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	99
Tablo 26. Dindarlığın Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	99
Tablo 27. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	100
Tablo 28. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	100
Tablo 29. Dindarlığın Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	101
Tablo 30. Dindarlığın Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	101
Tablo 31. Eleştirel Düşünce ve Ailenin Dindarlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi .....	102
Tablo 32. Eleştirel Düşünmenin Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	102
Tablo 33. Eleştirel Düşünmenin Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	103
Tablo 34. Dindarlığın ve Ailenin Dindarlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi.....	104
Tablo 35. Dindarlığın Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	104
Tablo 36. Dindarlığın Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	105
Tablo 37. Eleştirel Düşünmenin Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	106
Tablo 38. Eleştirel Düşünmenin Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	106
Tablo 39. Dindarlığın Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	107
Tablo 40. Dindarlığın Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	107
Tablo 41. Eleştirel Düşünmenin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	108
Tablo 42. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Göre Ortalama Değer Puanları .....	108
Tablo 43. Dindarlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	108

Tablo 44. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	109
Tablo 45. Eleştirel Düşünmenin Annenin Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	109
Tablo 46. Eleştirel Düşünmenin Annenin Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	110
Tablo 47. Dindarlığın Annenin Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	110
Tablo 48. Dindarlığın Annenin Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	111
Tablo 49. Eleştirel Düşünmenin Babanın Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	111
Tablo 50. Eleştirel Düşünmenin Babanın Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	112
Tablo 51. Dindarlığın Babanın Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	112
Tablo 52. Dindarlığın Babanın Tutumu Bağımsız Değişkenine Göre Ortalama Değer Puanları .....	113
Tablo 53. Eleştirel Düşünmenin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	113
Tablo 54. Eleştirel Düşünmenin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	114
Tablo 55. Dindarlığın Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	114
Tablo 56. Dindarlığın Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	115
Tablo 57. Eleştirel Düşünmenin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	115
Tablo 58. Eleştirel Düşünmenin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	116
Tablo 59. Dindarlığın Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	117
Tablo 60. Dindarlığın Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	117
Tablo 61. Eleştirel Düşünmenin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	118
Tablo 62. Eleştirel Düşünmenin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu .....	118

Tablo 63. Dindarlığın Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	119
Tablo 64. Dindarlığın Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu.....	119
Tablo 65. Eleştirel Düşünmenin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi .....	120
Tablo 66. Eleştirel Düşünmenin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Tukey HSD Testi Sonucu .....	120
Tablo 67. Dindarlığın Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi.....	121
Tablo 68. Dindarlığın Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi Tukey HSD Testi Sonucu .....	122



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örneklemin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	76
Şekil 2. Örneklemin Cinsiyet Gruplarına Göre Dağılımı .....	76
Şekil 3. Örneklemin Hayatının En Uzun Geçtiği Yere Göre Dağılımı.....	77
Şekil 4. Örneklemin Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Dağılımı.....	77
Şekil 5. Örneklemin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Dağılımı .....	78
Şekil 6. Örneklemin Ailesinin Dindarlık Düzeyine Göre Dağılımı.....	78
Şekil 7. Örneklemin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı .....	79
Şekil 8. Örneklemin Anne Tutumuna Göre Dağılımı .....	79
Şekil 9. Örneklemin Baba Tutumuna Göre Dağılımı .....	80
Şekil 10. Örneklemin Mezun Olduğu Liseye Göre Dağılımı .....	80
Şekil 11. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı .....	81
Şekil 12. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	81
Şekil 13. Örneklemin Ailesinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı.....	82
Şekil 14. Örneklemin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Dağılımı.....	82

## ÖNSÖZ

Düşüncenin önemini anlaşılamayıp bireylerin kendilerine aktarılan bilgiler ile yetinerek hayatlarını idame ettirdikleri dönemlerde, düşüncenin yerine getirmesi gereken fonksiyonları taklitler üstlenmiştir. Bireyin düşünme faaliyetinden kaçınarak, aktarılan bilgileri sürekli tekrar ederek, yeni şeyler keşfetme yeteneğinin körelmesinde ki en büyük etken, başkasının düşündüğü veya söylediği şeylerin mutlak doğru olduğu inancıdır. Belki önceki zamanlarda insanlar zihinsel faaliyetlerden daha çok fiziksel faaliyetlere önem verdiği için ya da hayat şartları onu gerektirdiği için kendileri adına düşünen kişilere saygı duyuyor ve onların düşünceleri üzerine tekrar bir düşünme faaliyetinde bulunmuyorlardı. Bireyin başka kişilerin düşüncelerini mutlak doğru kabul etmesi, en baştan kendisini yetersiz gördüğünü kabul etmesi anlamına gelir ki, bu durumda da birey ortaya düşünce koymak için hiçbir çaba sarf etmez.

Bilgi çağı ile beraber bireylerden beklenen insan nitelikleri; bilgiye ulaşma, analiz yapabilme ve doğru bilgiyi seçmedir. Bu niteliklerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için eleştirel düşünceye ihtiyaç duyulmaktadır. Olaylar ile olguların doğru değerlendirilmesi ve herhangi bir şeye inanmadan önce yapılan sorgulama, eleştirel düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Düşünme faaliyeti, bireyin yaşantısı için son derece önemlidir. Ancak bu, eleştirel bir nitelikte olursa daha büyük bir anlam taşımaktadır. Çünkü çağımız sürekli değişimi teşvik etmekte ve tekrara düşmenin bireyleri çağın gerisinde bırakacağı hakikati her alanda kendini göstermektedir. Tarihte değişim ve dönüşümler, sorgulayan ve mutlak kabul edilene eleştirelbilmeyi başaranlar sayesinde gerçekleşmiştir. Ancak eleştirel düşünce her bireyin kendi yöntemince uygulayabileceği bir faaliyet değil, belirli yöntemleri olan ve sistematik bir düşünme faaliyetleri kümesidir. Bireyin düşünme ve sorgulamasında, din etkin rol oynadığı için eleştirel düşüncenin dindarlık ile ilişkisinin incelenmesi önemlidir.

Düşünceyi oluşturan kaynakların başında din gelmektedir. Din ise müntesiplerine eleştirel düşünceyi, akıl kökünden gelen te'akkul kelimesi ile ifade etmiştir. Te'akkul olgu veya olaylar arasında derinlemesine bağ kurmaya yardımcı olan meleke olarak tanımlanmaktadır. Kur'an'da inceden inceye düşünerek derinlemesine anlamaya çalışmak ve geçmiş yaşantılardan, hatalardan ders çıkararak yanlış yapmaktan uzaklaşmak, bilinçli düşünmek gibi manalarda kullanılmıştır (Nahl 16/69, Kasas 28/43, Ankebut 29/43, Bakara 2/170). Dindar bireyler eleştirel düşünmeye hem gündelik hayatlarını daha nitelikli yaşamak için hem de yaratıcının emrini yerine getirmek bağlamında daha fazla önem vermelidirler.

Araştırmamızın giriş bölümünde, araştırmanın konusu, amacı, önemi ile daha önce yapılan ilgili çalışmalar ve bu çalışmanın alana katkısına yer verilmiştir. Eleştirel düşünce ile din ve dindarlığa dair bilgilere birinci bölümde, araştırmanın yöntemi, problemi, hipotezleri ve sınırlılıklarına ikinci bölümde, araştırmada ulaşılan bulgulara üçüncü bölümde ve bulguların değerlendirilmesine dördüncü bölümde yer verilmiştir. Sonuç bölümünde ise, araştırmanın özetine ve yeni yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın ortaya çıkmasında önemli katkıları olan ve değerli bilgilerini şahsımla paylaşan danışmanım Prof. Dr. Adem ŞAHİN'e, yüksek lisans eğitimim boyunca engin deneyimlerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Abdülkerim BAHADIR'a, çalışma sürecinde değerli görüşlerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Ali ERBAŞI'ya ve mesai arkadaşlarıma, bana olan inancımı daima koruyan sevgili aileme teşekkür ediyorum.

Mehmet Emrullah DURAN

KONYA, 2020

## GİRİŞ

### a. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Bireylerin hayatlarında önemli bir dönüm noktası olma mahiyeti taşıyan üniversite dönemi, bireyler için önemli dönemlerin başında gelmektedir. Ergenlik döneminin sona ermesiyle birlikte bireylerde artık yavaş yavaş fikir ve düşünce kalıplarının kesinleşmeye başladığı bir dönemi ifade eden üniversite hayatı, bireylerin fikir dünyalarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Üniversiteler özgür düşüncenin filizlendiği yerler olarak kabul edilirse, bireylerin geçmiş yaşantılarında öğrendikleri bilgileri tekrar gözden geçirme ve yeni fikirler öğrenme fırsatlarının olduğu dönem olmasından dolayı araştırmamız üniversite öğrencileri üzerinde olmuştur.

Dinin insanın bütününe etki edici bir özelliğe sahip olması ve Din Psikolojisinin insanın kişiliğinin bütün yönlerini içine alan bir araştırma alanına sahip olmasından dolayı, dini yaşayış ve davranışa neden olan bütün ruhi fonksiyonların (duygu, düşünce...) bireylerin eleştirel düşünceleriyle olan ilişkisi araştırmamızda incelenmeye çalışılmıştır. Eleştirel düşünceye karşı takınılan olumlu veya olumsuz tutumların, dinin öğretilerinden mi yoksa dindarların dinin öğretilerini yanlış yorumlamasının bir sonucu olarak mı ortaya çıktığı konusu araştırılması gereken temel konulardan biridir. Ayrıca dinin insanları sürekli düşünmeye çağırmasına karşılık bazı dindarların eleştirel düşünmemelerinin din ile ilgisinin olup olmadığı araştırılması gereken hususlardandır. Bu gerekliliklerin sonucu olarak bu araştırmada eleştirel düşünce ve dindarlık ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmamız konusu yönünden sonraki çalışmalara yol gösterecek niteliktedir.

Araştırmamızda dindarlığın eleştirel düşünme üzerindeki etkisi incelenmekte ve bu bağlamda şu sorulara cevap aranmaktadır: “Dindarlık ve dindarlığın boyutlarının, eleştirel düşünceye bir etkisi var mıdır?” “Öğrenim görülen fakülte ve bölümün farklılığı, eleştirel düşünmenin üzerinde etkili midir?” “Bireylerin ailelerinin dindarlık düzeyleri ve bireylerin doğup

büyüdükleri yerler bireylerin eleştirel düşünebilmesinde etkili midir?” “Anne ve babanın eğitim düzeyleri ile çocuk yetiştirme tutumları, eleştirel düşünmenin üzerinde etkili midir?” “Ailenin ekonomik durumu ve bireylerin aylık kitap okuma sayıları eleştirel düşünmenin üzerinde etkili midir?”

### **b. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı, eleştirel düşünce ile dindarlık arasında bir ilişkinin olup olmadığı; şayet var ise hangi yönde ve düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmada dindar bireylerin eleştirel düşüncelerinin gelişip gelişmemesinde dinin nasıl bir etkisinin olduğu cevap bulunması gereken soruların başında gelmektedir. Özellikle bazı kimselerin dinî anlatırken sadece ne söyleniyorsa inanılması gerektiği ve akıl süzgecinden geçirmenin yanlış olduğu şeklinde telkinde bulunmaları, dindarların günlük olaylar karşısında da eleştirel düşünme becerilerinin zayıflamasına yol açıp açmadığı da cevap bekleyen sorular arasındadır. Kur'an'ın en sık tekrarladığı emri nitelikli düşünme olmasına rağmen, ilahiyat alının da eleştirel düşünce ile ilgili çok fazla çalışma yapılmamaktadır. Bu sebeple eleştirel düşünce ile ilgili özgün kaynaklar çok az bulunmakta ve genelde çeviri kitap veya makaleler üzerinden ilgili konular ele alınmaktadır.

Dini hayatın ve dinin öğretilerinin bireylerin düşünce dünyalarının oluşmasında önemli bir faktör olan düşünce kalıplarının şekillenmesindeki etkisi ve bu etkinin eleştirel düşünce ile olan ilişkisinin incelenmesi araştırmamızın alana yapmasını hedeflediğimiz katkılardandır. Bazı dindarların dinî bilgileri referans göstererek eleştirel düşünceye karşı mesafeli olmaları, diğer pek çok dindarın sanki bu mesafeli duruşu din emretmiş gibi algılamalarına neden olmuştur. Halbuki dinin bireylerin akıllarını kullanmalarını engellediğine dair söylemleri ortaya atmak, dine karşı bir ön yargının sonucudur. Kur'an-ı Kerim'in temel tavsiyesi düşünmektir ve Kur'an aklını kullanmayanları muhatap almamaktadır. Bu bağlamda ön yargılı eleştirilere bilimsel veriler sağlaması ve ortaya atılan iddiaların gerçekliğinin tespitinin yapılabilmesi için araştırmamız önemlidir. Ayrıca günümüze kadar eleştirel düşünce ile dindarlık arasında bir ilişkinin olup

olmadığı ile ilgili bir araştırmanın yapılmamış olması da araştırmamızın önemini artırmaktadır.

#### **d. Daha Önce Yapılan İlgili Çalışmalar**

Yapılan literatür taramasında, eleştirel düşünce ve dindarlık arasındaki ilişkiyle ilgili müstakil bir çalışma tespit edilememiştir. Ancak eleştirel düşünme ve alt boyutları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle eğitim fakültelerinde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş eleştirel düşünce araştırmaları mevcuttur. Bu araştırmalarda deneklerin eleştirel düşünebilme becerileri üzerinde muhtemel etkisi olabilecek faktörler sıralanırken din faktörü göz ardı edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiş iki çalışmada din faktörüne değinilmiştir. Bu sebepten ilgili çalışmalara aşağıda yer verilmiş ve ayrıca eleştirel düşünebilmenin bireylerin zihinsel faaliyetlerine olan etkileri ile ilgili çalışmalar da aşağıda zikredilmiştir:

Şahbat'ın (2002), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenin tutumlarının öğrencilerinin zihinsel etkinliklerine pozitif katkıda bulunduğu ancak öğrencilerin dersin öğretmenini ve dersi rahatça eleştiremeyip kısmi bir eleştiri yapabildikleri tespit edilmiştir.

Erdoğan'nın (2012), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı araştırmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumun

öğretmen adaylarının sorgulayarak öğrenme yerine ezberleyerek öğrenme modelini kullanmalarından kaynaklandığını savunmuştur.

Çekin'nin (2013), “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul, kardeş sayısı bağımsız değişkenleri din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisiz faktörler oldukları bu karşılık doğum yeri, anne ve babanın öğretim durumu, babanın mesleği ve ailenin ekonomik düzeyi etkili faktörler oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları, Erdoğan'nın (2012) bulgularının tam tersidir. Fakat araştırmacı bu konu ile ilgili hiçbir açıklama yapmamıştır. İki araştırmacının da örnekleme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerdir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak ise “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ancak Erdoğan (2012) ilgili ölçeğin Türkçeye uyarlamasını İskifoğlu ve Ağazade'nin (2012) yaptıkları “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri” testini kullanmış iken, Çekin (2013) ise Kökdemir'in (2003) uyarladığı “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” testini kullanmıştır.

Demiralp'in (2017), “Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim ile Narsistik Kişilik Özellikleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırması, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ile hak iddia etme alt boyutu puanları arasında pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Şahin'nin (2018), "Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Depresyon Eğilimi Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler: Çukurova Üniversitesi Örneği" başlıklı araştırması, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi 1,2 ve 3. Sınıfta öğrenim gören doktor adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, depresyon eğilimi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim seviyeleri ve depresyon eğilim seviyeleri ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermeyip, eleştirel düşünme eğilim seviyesi bayan öğrencilerde daha yüksek iken, depresyon eğilim seviyelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

İlgili çalışmalar eleştirel düşünceyi oluşturan kaynaklardan birisi olan din faktörünü göz ardı ederek yapıldıkları için, bu tez eleştirel düşünce üzerinde hem dinin hem de bireylerin algıladıkları dindarlık algılarının etkisini araştırmak için gerçekleştirilmiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### A. Eleştirel Düşünce

##### a. Düşünme

Evrendeki canlı varlıklar içerisinde insanın üstün bir konumda yer almasını sağlayan en temel özellik, düşünme eylemini gerçekleştirebilme yetisine sahip olmasıdır. Bireyler birçok beceri ve yeteneklerini düşünme eylemi sayesinde keşfedip geliştirmişlerdir. Düşünme kavramı ile ilgili ilk çalışmalar Antik Çağ Yunan Felsefesinde Aristo ve Eflatun döneminde başlamıştır (Aras, 2019: 11). Salt mantık bilgisi ile açıklanmaya çalışılan düşünme, yirminci yüzyıldan itibaren davranışçı kuramcılarının düşünmeyi; öğrenme olayının bir ürünü veya sonucu olarak tanımlamaları; bilişsel kuramcılarının ise öğrenme gibi bir iç süreç olarak tanımlamaları üzerine düşünme kavramına çok farklı boyutlar getirilmiştir (Kazancı, 1989: 32). Düşünme önemli olduğu için birçok tanımı yapılmıştır. Bu sebeple çalışmamızla ilgili olduğunu düşündüğümüz tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Düşünme felsefe terimleri sözlüğünde: “Aristoteles’in öne sürdüğü biçimiyle, insanı hayvandan ayıran belirgin öznitelik: duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 1974). Psikoloji sözlüğünde ise düşünme; “nesnelere ve olayları temsil eden imajların, kavramların belirli bir amaca yönelik manipülasyonu veya kendiliğinden gelişmesiyle tanımlanan açık veya örtülü her türlü bilişsel etkinlik; sembolik veya örtülü zihinsel süreçler” olarak tanımlanmıştır (Budak, 2017: 236).

Baymur (2015: 208) düşünmeyi, “karşılaşılan bir problemi zihinde çözebilme gücü” olarak tanımlarken, Cüceloğlu ise (2000: 243) düşünmeyi, “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen ad” olarak tanımlarken düşünceyi ise “düşünmenin ürünü” olarak tanımlamıştır.

Öğrenme psikolojisi üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınan Thomson (1969) düşünmeyi beş maddede şöyle tanımlamıştır;

- İçeride dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü
- Anımsamak zihinde arayıp bulmak
- Hayal kurmak, imgelemek
- Dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süreç
- Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç

(Nakl. Kazancı, 1989: 10).

Canlı varlıkların hayatlarını idame ettirebilmesi için hava, su ve gıda ne derece önemliyse bireylerin zihin dünyalarının beslenmesi ve gelişmesi bakımından da düşünce o derecede önemlidir. R. Descartes “düşünüyorum, o halde varım” sözüyle düşünmeyi, sadece problem ile karşılaşınca yapılan bir faaliyet olarak değil varoluşun temel taşı olarak tanımlamıştır. Birey düşündükçe hem kendisini hem çevresini hem de gerçekleştirdiği davranışları anlamlandırmaya çalışır.

Bireyin gerçekleştirdiği bunca düşünme faaliyetleri arasında aynen doğada gerçekleşen olayların birbirleriyle bağlantısı olduğu gibi bir bağ ve ilişki var mıdır? Doğa olayları belirli yasalara göre gerçekleşmektedir, acaba düşünceler arasında da belirlenmiş ilke ve yasalar mevcut mudur? Tüm bu sorular mantık biliminin doğuşunu hazırlamıştır. Mantığı bir disiplin olarak kuran Aristoteles, varlığın yasalarının düşüncenin de yasaları olduğunu söylemiş ve insanların düşünürken hata yapmalarının önüne geçebilmek amacıyla birtakım kurallar koymuştur (Emiroğlu, 2004: 42).

Düşünmenin ham malzemesini, bireylerin algıladıkları nesnelerin zihinde kalan izleri oluşturmaktadır. Zihin bu izler üzerinde çalışarak birtakım çözümler ve genellemeler yaparak kavramlara ulaşır (Baymur, 2015: 222). Kavramlar bireylerin düşüncelerini dile getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bireyler düşüncelerini dile getirirken kavramları farklı biçimlerde birbirine bağlarlar. Bu bağlamda düşünmenin temelinde yer alan kavramlar Aristoteles tarafından mantığın ilk konusu olarak ele alınmıştır (Çüçen, 2012: 66).

### a.a. Düşünme Süreci

Amerikalı filozof J. Dewey “herhangi bir kimsenin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Hatta hiç kimse, deneyim geçirmediği, bilgi sahibi olmadığı bir şey hakkında düşünemez” sözü ile düşünmenin gerçekleşebilmesi için deneyimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bireylerin deneyim kazanmaları ise süreklilik gösteren bir durumdur. Bu bağlamda düşünme, deneyimler gerçekleşirken alt düzeyde, sıradan işlemlerin düzenlenmesi ve işlemlerin birbiri ile bağlanarak birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan yüksek düzeydeki karışık ve karmaşık yeteneklerin birikmesiyle gelişmektedir (Nakl. Kazancı, 1989: 11).

Düşünme süreci üç boyuttan oluşmaktadır (Hakkoymaz, 2017: 25);

1. Girdi Boyutu: Düşünme için gerekli olan bilginin öğrenilmesi.
2. İşlem Boyutu: Bilgiyi bilinçli olarak yeni bir durumda hedeflenen amaç doğrultusunda kullanma.
3. Çıktı Boyutu: Yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram oluşturma) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme).

Marzano (1991) ve arkadaşları düşünme sürecini, sürecin temelinde yer aldığını düşündükleri dört boyut ile açıklamaya çalışmışlardır (Nakl. Doğanay ve Kara, 1995: 27).

1. Bilişsel Farkındalık (Biliş Bilgisi) Boyutu
2. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Boyutu
3. Zihinsel İşlemler Takımı Boyutu: Bu boyutta birbirleri ile etkileşimde olan sekiz süreç bulunmaktadır. Süreçler;

- Kavram Oluşturma
- İlke Oluşturma
- Anlama
- Sorun Çözme
- Karar Verme
- Alıştırma Yapma
- Düzenleme

- Sözel Anlatım

İlk üç süreçte bilginin kazanılması hedeflenirken, diğer süreçlerde işlenip üretilmesi hedeflenmektedir.

4. Temel Düşünme Becerileri Boyutu: Temel düşünme becerileri kompleks yapıda olan düşünme süreçlerinin hizmetinde kullanılan mikro işlemlerdir. Bu temel beceriler şunlardır;

- Odaklaşma Becerisi: Sorunu tanıyıp, tanımlayabilme becerisi.
- Bilgi Toplama Becerisi: Sorunla ilgili bilgi edinebilme becerisi.
- Hatırlama Becerisi: Önceden öğrenilmiş bilgileri ve deneyimleri gerektiğinde anımsayabilme becerisi.
- Organize Etme Becerisi: Bilgiyi basit ve etkili biçimde sunabilme becerisi.

- Analiz Etme Becerisi

- Birleştirme ve Değerlendirme Becerisi

Sonuç olarak düşünme süreci sadece birkaç beceri ile gerçekleşen bir süreç değildir. Düşünme süreci birçok becerinin bir araya gelerek oluşturduğu bir süreçtir. Bu bağlamda iyi bir düşünme sürecinde olması gereken beceriler aşağıda verilmiştir (Özden, 2003: 145). Bunlar;

- Analiz ve sentez yapma
- Sınıflama ve sıralama
- Alternatif görüşler üretme
- Varsayımları irdeleme
- Neden – sonuç ilişkisi kurabilme
- Sorgulama ve yorumlama
- Hipotez kurma ve genellemeler yapma
- Planlama ve soru sorma
- İlişkileri keşfetme ve görselleştirme
- Eğilimleri keşfetme ve yargılama
- Sonuçları kestirme

### a.b. Düşünme Becerileri

Düşünme ile ilgili nasıl ortak bir tanım yapılamadığı gibi düşünme becerileri hakkında da ortak bir tanımlama mevcut değildir. J. Winocur düşünme becerileri tanımlarının şu dört varsayıma dayandığını belirtmiştir (Nakl. Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997: 55);

1. Bütün bireyler yüksek seviyede düşünme kapasitesine sahiptirler.
2. Düşünme becerileri öğretilebilir.
3. Öğrenme sürecinde düşünme becerileri temel teşkil etmektedir.
4. Düşünme en iyi sosyal konularda öğretilir.

Düşünme becerileri ile ilgili alanyazında birçok sınıflama mevcuttur. Biz burada sadece iki çalışmaya yer vereceğiz. Bunlardan ilki, Perkins (1995) ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. İlgili çalışmada dört düşünme alanı belirlenerek, bu alanlarla ilgili düşünme becerileri sıralanmıştır (Nakl. Kürüm, 2002: 16).

**Tablo 1. Düşünme Türleri ve Becerileri**

Düşünme Türü	Düşünme Becerileri
Eleştirel Düşünme	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi
Yaratıcı Düşünme	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi
Karar Verme	Var olan bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve kararın verilmesi
Sorun Çözme	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, uygulanması ve değerlendirilmesi

Düşünme becerileri ile ilgili bir diğer çalışma da Özden (2003: 145) tarafından yapılmıştır. İlgili çalışmada yedi düşünme alanı belirlenerek, bu alanlarla ilgili düşünme becerileri sıralanmıştır.

Tablo 2. Düşünme Tarzları ve Becerileri

Düşünme Tarzı	Düşünme Becerileri
Eleştirel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme.</li> <li>• Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme.</li> <li>• Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme.</li> <li>• Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.</li> <li>• Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.</li> <li>• Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.</li> </ul>
Problem Çözme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemi açıklama ve tanımlama.</li> <li>• İlgili bilgileri seçme.</li> <li>• Hipotezler geliştirme.</li> <li>• Alternatifleri belirleme ve seçme.</li> <li>• Sonuç çıkarma.</li> </ul>
Okuduğunu Anlama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama.</li> <li>• Yorum ve tefsirleri yargılama.</li> <li>• Mantıksal çıkarımlarda bulunma.</li> <li>• Okuduklarını hissetme.</li> </ul>
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir fikri ifade etme ve savunma</li> <li>• Bilgileri mantıksal sıraya koyma</li> <li>• Fikirleri açıklayabilme.</li> <li>• Neden ve sonuç ilişkisi kurma.</li> <li>• Duygu ve düşünceleri ifade etme.</li> </ul>
Bilimsel Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerekli bilgiyi tanımlama.</li> <li>• Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme.</li> <li>• Sebep-sonuçtaki tutarsızlıkları yakalama.</li> <li>• Grafik, çizelge ve haritaları okuma.</li> <li>• Verilerden grafik ve çizelge çıkarma.</li> </ul>

Yaratıcı Düşünme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akıcılık, esneklik, orijinallik, açıklama.</li> <li>• İmgeleme, sezgi, tahmin.</li> <li>• Analiz, sentez, değerlendirme.</li> <li>• Konsantre olma, sıra dışı bağlantılar kurabilme.</li> </ul>
Yaratıcı Problem Çözme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantıksal, olgusal, eleştirel düşünme.</li> <li>• Görsel, kavramsal, imgesel düşünme.</li> <li>• Yapısal, organize, ayrıntıcı, ardışıkçı olma.</li> </ul>

### b. Eleştirel Düşünce

Eleştirel düşünce ile ilgili tanımlara yer verilmeden önce “eleştiri” kelimesinin kökeni ile ilgili bilgilere yer verilecektir. Yunancadaki “kritikos” teriminden türetilmiş olan eleştiri kelimesi, Latince ’ye “criticus” olarak geçmiştir. İngilizce’ye “critical” olarak geçen “kritikos” kelimesi, değerlendirme, seçme, yargılama anlamlarına gelmektedir. Eleştirme ise; iyi ve kötü yanları ile birlikte bir şeyi değerlendirme anlamına gelmektedir (Hançeroğlu, 1996: 8).

Eleştirel düşünmenin tarihi kökeni, sorgulama metodunun kâşifi olan Sokrates’e kadar uzanmaktadır. Dewey’in 1910’da yaptığı yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmalar, modern eleştirel düşünme akımının başlangıcı olarak kabul edilse de Perry (1970) ve Paul (1985) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda eleştirel düşünmenin gündelik hayatta işlevsel olarak kullanılması gerçekleştirilmiştir (Akınoğlu, 2005: 189).

Psikolojik yaklaşım “eleştirel düşünme” kavramını; düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, bireysel farklılıklar, kişisel farklılıklara bağlı olan problem çözme ve öğrenme biçiminde var olan kişisel farklılıkların üzerinde yoğunlaşırken, felsefi yaklaşım ise iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler şeklinde ele almaktadır (Şahinel, 2002: 3). Dinler de müntesiplerine eleştirel düşünceyi emretmişler ve farklı kelimeler ile tanımlamalar yapmışlardır. Tevrat’ta eleştirel düşünme “derin düşünce” olarak tanımlanmış ve “gece

gündüz onun emirlerini derin düşünür, gece nöbetlerinde seni derin düşündüğüm zaman” olarak yer almıştır (Mezmurlar Bap 1-2 / 63-6). İncil de eleştirel düşünce yerine “kulakların işitmesi, gözlerin açılması ve anlamak” kullanılmıştır. İlgili kullanımların birkaçı şöyledir; “düşünmüyor musunuz, anlamıyor musunuz? Bu halkın yüreği duygusuzlaştı, kulakları ağır işitir gözleri kapanır oldu” (Markos 8-17 / Matta 13-15). İslam dini ise eleştirel düşünceyi, akıl kökünden gelen te’akkul kelimesi ile ifade etmiştir. Te’akkul olgu veya olaylar arasında derinlemesine bağ kurmaya yardımcı olan meleke olarak tanımlanmaktadır (Gezgin, 2014: 146). Kur’an’da inceden inceye düşünerek derinlemesine anlamaya çalışmak ve geçmiş yaşantılardan, hatalardan ders çıkararak yanlış yapmaktan uzaklaşmak, bilinçli düşünmek gibi manalarda kullanılmıştır (Nahl 16/69, Kasas 28/43, Ankebut 29/43, Bakara 2/170).

Amerikan Psikoloji Derneği (APA) 1990 yılında eleştirel düşünmenin tanımının yapılması için farklı branşlardan 46 bilim insanını bir çalışmada bir araya getirmiş ve sonuç olarak şöyle bir tanım ortaya çıkmıştır: “eleştirel düşünme bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için, çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesidir” (Facione, 2000: 64). Psikoloji sözlüğünde ise eleştirel düşünme: “problem çözme, entelektüel düşünme vb. durumlarda söz konusu olan bir dizi karmaşık bilişsel beceri” olarak tanımlanmıştır (Budak, 2017: 250).

Psikolojik Bilimler Derneği ve Batı Psikolojisi Derneği tarafından Üstün Profesör Ödülü’ne layık görülen Diane F. Halpern eleştirel düşünmeyi; “belirli bir amaç doğrultusunda mantığın ilkeleri çerçevesinde, tüm olasılıkları göz önünde bulundurarak yapılan bir düşünme ve hem sorun çözme odaklı hem de sonuçları formüle edebilmeyi içeren kapsamlı bir süreç” olarak tanımlamıştır (Nakl. Kurt ve Kürüm, 2010: 24).

Eleştirel Düşünme Merkezi’nin araştırma ve mesleki gelişim direktörü ve Eleştirel Düşünmede Mükemmeliyet Ulusal Konseyi başkanı olan Richard Paul ve Michael Scriven 8. Uluslararası Eleştirel Düşünce ve Eğitim Reformu

Konferansı'nda eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamışlardır: “gözlem, deneyim, yansıtma veya iletişim yoluyla toplanan veya oluşturulan bilgilerin aktif olarak ve ustaca kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz ve değerlendirilmesinin yapıldığı, inanç eyleme rehberlik eden entelektüel olarak disipline edilmiş bir işlemdir” (Paul ve Scriven, 1987).

Cüceloğlu eleştirel düşünmeyi; “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamış ve eleştirel düşünmenin bir bütün olduğunu, bu bütünüde beş boyutunun olduğunu vurgulamıştır (2000: 216).

- Birinci Boyut: **Eleştirel düşünme aktiftir;** Bireyler eleştirel düşünmeyi kullanırken zekalarını, bilgilerini, belleklerini ve bilişsel becerilerini aktif olarak kullanmaktadırlar. Aktif olarak düşünen bireylerin şu üç özelliği çok açık bir şekilde görülmektedir:

- 1-) Kendini etkileyen olayların dışında seyirci olarak kalmaz, tüm çabası ile olaylara yön vermeye çalışır.

- 2-) Harekete geçmek için başkasından bir buyruk ya da dürtüleme beklemez, kendisi faal duruma geçer.

- 3-) Sorunla uğraşmaktan kolayca vazgeçmez, çözmeye karar verdiği sorunu sonuç alana kadar takip eder, hiçbir zorluktan yılmaz.

- İkinci Boyut: **Eleştirel düşünme bağımsızdır;** Bireylerin bağımsız olabilmesi için gelişmiş insan paradigmasına sahip olması gerekir.

- Üçüncü Boyut: **Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır;** Eleştirel düşünen kişi kendi düşüncelerinden farklı düşünceleri özenle dinlemesini bilir. Böyle davranarak bireyler hem düşüncelerini zenginleştirirler hem de düşüncelerini daha boyutlu hale getirirler. Bireyler karşılaştıkları fikirleri

destekleyen kanıtları özenle incelemeleri gerekir. Böylelikle bireyler farklı düşünceleri hemen ret veya kabul etmezler.

• Dördüncü Boyut: **Eleştirel düşünme fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar;** Eleştirel düşünmeyi başaran bireyler, düşüncelerinin hem lehindeki hem de aleyhindeki bütün neden ve kanıtları bilirler. Çünkü lehteki ve aleyhteki bilgilerin ışığı altında daha sağlıklı bir karar verilebilir.

• Beşinci Boyut: **Eleştirel düşünme fikirlerin organizasyonuna önem verir;** Düşüncenin organizasyonu, neyin sebep neyin sonuç olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığını, hangi düşüncenin temel fikir, hangisinin destekleyici fikir olduğunu belli eder.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri ile olguları, olayları değerlendirme, analiz etme, çıkarımlar yaparak kararlar alma ve sorunları çözebilme becerileri eleştirel düşünmenin bir parçasıdır (Lai, 2011: 2). Belirlenmiş bir konuda eleştirel düşünce geliştirebilmek için belirlenen alanla ilgili bilgilerin öğrenilmesi gereklidir, ancak bu bilgiler kendi başlarına yeterli değildir. Mevcut literatürde eleştirel düşünme becerisinin ortaya çıkabilmesi için bazı gerekliliklerin olduğu vurgusu sürekli yapılmıştır. Böylece eleştirel düşünme, bilişsel beceriler ile birlikte bireylerin eğilimlerini de kapsayan bir düşünme biçimidir. Eğilimler eleştirel düşünme biçimini belirleyen tutum ve davranış örüntüleri olarak kabul edilebilir. Diğer bir ifade ile eğilimler, tutum ve zihin alışkanlıklarıdır. Eğilimler, açık fikirlilik, meraklılık, esneklik, mantıklı gerekçe arama, iyi bilgilendirilmiş olma arzusu ve farklı bakış açlarına sahip olmaya istekliliği içermektedir (a.g.m., s.2). Yetişkin bireylerin çoğunlukla yetersiz akıl yürütme faaliyeti sergilemelerine karşın, genç bireylerin eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirebildikleri ile ilgili ampirik araştırmalar mevcuttur (a.g.m., s.43).

Eleştirel düşünmeyi davranış, bilgi ve becerilerden oluşan karma bir düşünme süreci olarak tanımlayan Watson ve Glaser bu düşünme sürecinin olmazsa olmazı olan üç niteliği şöyle sıralamışlardır (Nakl. Kazancı, 1989: 40);

1. **Araştırmacı Bir Tavır:** Var olan problemleri tanıma ve doğru kabul edilenler hakkında kanıt bulmak için.
2. **Yeterli Bilgi:** Bilinen bir önermeden düşünce yoluyla başka bir önermeye geçmek için ve sunulan kanıtlarda bulunan genellemeler ile soyutlamaların akla uygun bir biçimde olup olmadığının kontrolü için.
3. **Faaliyet:** Bilgi ve tavrı işe koşmadaki beceri.

Eleştirel düşünme ile ilgili birçok çalışması bulunan Robert Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi “bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine düşünmesi” olarak tanımlamıştır. Halonen (1995) eleştirel düşünmeye şöyle tanım getirmiştir: “bireyin ne yaptığı veya inandığı şeyle ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma becerisi veya eğilimi.” Wen (1999) ise literatürde eleştirel düşünme ile ilgili tanımları incelediğinde yapılan tanımların eleştirel düşünmeyi ya “anlamlandırma yeteneği” yada “problem çözme yeteneği” olarak ele aldığını saptamış bunun sonucunda kendisi de eleştirel düşünmeyi mekanik biçimde aşamalardan kaçınacak şekilde bir tanım geliştirmiştir; “eleştirel düşünme, akılcı bir yaşama katkıda bulunan bağımsız bir kişinin, bilişsel sorgulama etkinliği, derinlemesine düşünme ve yeniden yapılandırma gibi bilişsel pratiklerdir.” McKnown (1997), eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin üç temel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır (Nakl. Vural ve Kutlu, 2004: 191);

1. **Eleştirel Düşünme Akıl Yürütmeye Dayalıdır:** Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların geçerli kanıtlara dayalı olması gerekmektedir.

2. **Eleştirel Düşünme Derinlemesine Düşünmeyi Gerektirir:** Bireyin kendisinin ve başkalarının düşüncelerini bilinçli bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir.
3. **Eleştirel Düşünme Odaklanmayı Gerektirir:** Odaklanma bir amaç ile düşünmeyi ifade eder. Bu amaç ise bireyin nelere inandığı ve neler yapacağı ile ilgili en iyi kararı vermeyi vermesidir.

Ennis (1962) eleştirel düşünmeyi, sözlü ya da yazılı anlatımların belirlenmiş mantık kuralları çerçevesinde değerlendirmeye alınması şeklinde tanımlarken eleştirici düşüncüyü ise anlatılanın anlamını bulmak ve anlatılanın kabul edilip edilmemesine karar vermek şeklinde tanımlamıştır (Nakl. Kazancı, 1989: 38). Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünen bireylerin düşünme sürecinde göstereceği belirli davranışları uzun çalışmalar sonucunda belirlemeye çalışmışlardır (Nakl. Vural ve Kutlu, 2004: 192). Bunlar:

- Tez veya sorunun nasıl ifade edilebileceğini araştırma,
- Bilgi edinmeye çalışma,
- Güvenilir kaynaklar arama,
- İçinde bulunduğu durumu açıklama,
- Ana nokta ile ilgili düşüncesini koruma,
- Orijinal düşünme ve alternatif arama,
- Devamlı açık fikirli olma ve her bakış açısını göz önünde bulundurma,
- Konu izin verdiği sürece, kesinlik arama,
- Düzenli bir tutum ile sorunun tüm karmaşıklığıyla ilgilenme,
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma.

Son olarak bazı araştırmacılar tarafından eleştirel düşünme ile bağlantılı olduğu kabul edilen üstbiliş, motivasyon ve yaratıcı düşünme kavramları üzerinde durulacaktır.

**Üstbiliş (Metacognition):** Çocukların bilişsel gelişimi üzerine yaptığı araştırmaları ile ünlü gelişim psikoloğu J.H. Flavell eğitim psikolojisinde üst biliş kavramını ilk defa kullanmış ve şöyle tanım getirmiştir: “üstbiliş, kişinin

kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır” (Nakl. Akpunar, 2011: 358).

Amerikalı psikolog Deanna Kuhn küçük çocuklarda üstbiliş’in eleştirel düşüncenin ilk tepkilerini karakterize ettiğini söylemiştir (Kuhn, 1999: 17). Ayrıca Kuhn üstbiliş içinde iki aşama bulunduğunu ifade etmiştir. Birinci aşamada çocuk (3-5 yaş arası), inanç ve iddiaları gerçeğe birleşik olarak kabul etmek yerine iddiaların bireylerin inançlarının ifadesi olduğunu öğrenir. Böylece çocuk doğru ve yanlış ifadeleri tespit edebilir. Altı yaşına gelindiğinde ise ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşamada ise, çocuk bilgi kaynaklarının farkında olur ve teori ile kanıtları birbirinden ayırt etmeye başlar (a.g.m., s.20). Schraw ve diğerleri otokontrol öğrenmeyi, bireyin öğrenme durumunu anlaması kontrolünü yapabilmesi olarak tanımlamışlardır. Otokontrol öğrenmenin altında eleştirel düşünme, üstbiliş ve motivasyon bulunduğunu söyleyen Schraw bunların arasındaki bağlantının da önemine dikkat çekmektedir (Schraw vd. 2006: 111).

**Motivasyon (Motivation):** Facione eleştirel düşünme eğilimini, eleştirel düşünmeden yararlanarak var olan problemleri çözebilmek ve kararlar almak için bulunması gereken devamlı iç motivasyon, şeklinde tanımlamıştır. Facione eleştirel düşünmenin ortaya çıkması için özellikle motivasyonun rolüne dikkat çekmiştir (Facione, 1990: 11).

**Yaratıcı Düşünme:** Literatürde yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin benzer olup olmadığı veya bir bütünün parçaları oldukları hakkında çeşitli görüşler mevcuttur. Bu sebepten ilgili bütün görüşleri buraya almaya imkân bulunmadığı için yapılan tanımlardan eleştirel düşünce ile yaratıcı düşüncenin benzerlikleri ve farklılıklarına aşağıda yer verilmiştir (Altın ve Saracaloğlu, 2018: 5):

#### **Eleştirel Düşünme ile Yaratıcı Düşünme Arasındaki Benzerlikler;**

- Akıl yürütme stratejilerine dayalıdır.
- Dikkatli bir biçimde odaklanma, güdülenme, sistematik ve organize olmayı gerektirir.

- Ön bilgilere dayalıdır ve bilgileri kullanmada esneklik gerektirir.
- Olaylar, kavramlar arasında ilişki kurmayı gerektirir.
- Olaylara, kavramlara farklı açılardan bakmayı gerektirir.
- Süreç esnasında farklı teknik ve stratejiler işe koşulur.
- Tüm veriler toplanıp incelendikten sonra yargılara ulaşılır.
- Yaşam boyu süren bir süreçtir.

**Tablo 3. Eleştirel Düşünme ile Yaratıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar**

<b>Yaratıcı Düşünme</b>	<b>Eleştirel Düşünme</b>
Özgün ürün ortaya çıkar.	Var olan değerlendirilir.
Alışılmışın dışında tutum sergilenir.	Bilimsel ve doğrulanmış yollar izlenir.
Hayal gücü kullanılır.	Kanıtlara, nesnel sonuçlara dayalıdır.
Çok fazla disipline değildir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.
Zaman planlaması yoktur.	Zaman planlaması vardır.
Daha çok bütüncül düşünmeyi gerektirir.	Sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme becerilerini kullanır.
Bireyler deneyimsiz ve acemi olabilir.	Bireyler eleştirme kriterlerine hakimdirler.
Kendi doğrularıyla hareket eden bireylerdir.	Bireylerin kesin bir dil kullanmasını, bir sorunun ya da iddianın açık olarak ifade edilmesini isteyen bireylerdir.
Yargı ve eğilimler estetiğe kayabilir.	Bilimsellik ve nesnellikten uzaklaşmaz.

(Altın ve Saracaloğlu, 2018: 6)

### **b.a. Psikolojinin Eleştirel Düşünceye Yaklaşımı**

Plato, Aristoteles ve günümüz eleştirel düşünme hareketinin kurucusu J. Dewey ile birlikte R. Ennis, M. Lipman, R. Paul gibi filozoflar araştırmalarını eleştirel düşüncenin temellerini anlama doğrultusunda gerçekleştirmişlerdir. Ancak ilgili filozofların odak noktaları eleştirel düşüncenin gereklilikleri veya eleştirel düşünebilen bireylerin göstereceği davranışlar olmamış bunun yerine eleştirel düşünmek için gerekli biçimsel, mantıksal sistemlerin özellikleri ve eleştirel düşünebilen bireylerde bulunması gereken niteliklerin neler olduğu olmuştur (Sternberg, 1986: 4).

Bloom (1956), Gagne (1965), Perkins (1981), Renzulli (1976) gibi eğitimci teorisyenler eleştirel düşünme ile ilgili görüşlerini belirtebilmek için sınıf içi gözlem, metin analizi ve sınıfta öğrencilerin sergiledikleri düşünme süreçlerine yoğunlaşmışlardır. Eğitimcilerin teorileri sınıf gözlemine ve eğitimcilerin deneyimlerine dayandığı için diğer teorilere göre avantajlı konumdadır. Ancak eğitim teorileri genellikle felsefi ve psikolojik teorilerin karakteristiği olan epistemolojik statüde niteliğe sahip değildir. Felsefi teoriler, eleştirel düşünen bireylerin neler yapması gerektiğini belirten yetkinlik teorileri iken, psikolojik teoriler ise eleştirel düşünebilen bireylerin gerçekte nasıl davrandığını, neler yaptığını belirten performans teorileridir. Eğitim teorileri ise bu iki teorinin karışımıdır (a.g.e., s.7). Eğitim politikaları çalışmalarıyla ünlü Profesör Stephen P. Norris eleştirel düşünmenin, öğrencilere bir şeyler öğretirken kullanılabilir bir yöntem olarak görülmemesi gerektiğini eleştirel düşünme ile eğitimin bir bütün olduğunu ve eleştirel düşünmenin göz ardı edildiği yerde eğitimin yapılmasının olanaksız olduğunu söylemiştir (Norris, 1985: 40).

Bilişsel psikologlar bireylerin nasıl düşünmesi gerektiğinden ziyade nasıl düşündüklerinin araştırmasını yapmaktadırlar. Bilişsel psikologlar eleştirel düşüncenin tanımını yaparken eleştirel düşüncenin kriterleri veya eleştirel düşünme basamaklarının sırasıyla nasıl gerçekleşmesi gerektiğini temel alan bir tanım geliştirmek yerine eleştirel düşünebilen bireylerin muhtemel gerçekleştirecekleri davranışları veya eylemleri göz önünde

bulunduran bir tanımlama yapmaktadırlar. Böyle yapılan eleştirel düşünme tanımı eleştirel düşünebilen bireylerin davranışlarının özeti gibidir (Şahin, 2018: 18).

Bilişsel psikoloji de düşünme, “problem çözme, imgeleme, akıl yürütme, soyutlama ve yargılamanın zihinsel niteliklerinin kompleks etkileşimiyle bilginin dönüşümü sayesinde oluşmuş, yeni bir zihinsel temsil süreci” olarak tanımlanmıştır (Solso vd. 2011: 500). Üstbişisel süreç olarak kabul edilen problem çözmeye eleştirel düşünce aktif rol oynamaktadır. Bilişsel psikologlar da problem çözmeye gerekli eleştirel düşüncenin içsel temsili içeren bilişsel süreçleri tanımlamaya odaklanmışlardır (a.g.e., s.550). Amerikalı bilişsel psikolog Robert Sternberg eleştirel düşünmeyi, bireylerin sorunlarını ortadan kaldırması, gerektiğinde karar verebilmesi ve kavramları keşfedebilmesi için gerekli zihinsel işlemlere ait süreçler ile bireylerin gösterdikleri dışa vurumlar, olarak tanımlamıştır (Sternberg, 1986: 2).

Diane F. Halpern eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamıştır: “arzu edilen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel becerilerin veya stratejilerin kullanımı” (Halpern, 1998: 450). Sonuç olarak bilişsel psikolojik yaklaşım eleştirel düşünen bireylerin koşulları belirlenmemiş doğal ortamlarında göstermiş oldukları düşünce ve davranışları inceleyerek ideal olan eleştirel düşünme tanımı yapmaya çalışan felsefi yaklaşımdan farklılaşmaktadır.

Gestalt psikologları ise eleştirel düşünceye problem çözme üzerinden yaklaşmışlardır. Gerilim veya stres anında algılama ve bellek arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak problemler oluşmaktadır. Oluşan problemler anlık bir içgörüyle çözülebileceği gibi alışkanlık haline getirilen deneyimlerle de halledilebilir. Ancak bireyler eleştirel düşünemezlerse nesnelere ve düşüncelere hep aşına olunan şekillerde zihin tarafından kullanılacağı için problemlerle başa çıkma zorlaşır. Bu sebepten eleştirel düşünce problemin algılanmasından önce gelen ve bilişsel faaliyeti hazırlayan fikrin niteliğini artırmaktadır (Solso vd. 2011: 544-545).

Eleştirel düşüncenin ne tür zihinsel işlemler sonucunda oluştuğunu Halpern (1996) sekiz madde de şöyle açıklamıştır (Gürkaynak vd. 2004: 3):

1. **Değişkenlerin Ayırt Edilmesi ve Denetimi:** Bir konu veya problem hakkında eleştirel düşünmenin ilk adımı, etkili değişkenlerin ayrıştırılması ve her değişkene farklı ağırlıkların verilmesidir.
2. **Bilgideki Eksiklikleri Fark Etmek:** Konu veya olayla ilgili sunulan bilgiler yetersiz ise ya da sunulan bilgiler anlamlandırılmadıysa eksikler giderildikten sonra eleştirel düşünülmalıdır.
3. **Açık ve Net Tanımların Gerekliğini Görmek:** Tam olarak tanımlanmamış terimler ile soyut kaldıklarında işlevlerini yerine getiremeyecek kavramların somut bir biçimde ifade edilmesi eleştirel düşünce için çok önemlidir.
4. **Belirli Sonuçları Desteklemekte Kullanılan Gereçlerin Güçlülük Derecelerini Değerlendirebilmek:** Yorumlar, varsayımlar ve savlar bir sonuca varmak veya karar vermek için önemli argümanlardır. Eleştirel düşünebilmek için elde bulunan argümanların kesin ve doğru sonuçlara götüreceğinden emin olunmalıdır.
5. **Veri ve Bulgulardan Çıkarımlar Yapabilmek:** Yanlış çıkarımlardan kaçınılıp doğru sonuçlara varabilmek için mevcut bilgelerin eleştirel düşünme ile nitelikli yorumlanabilmesi gerekmektedir.
6. **Karar Anında Akılcı Ölçütler Kullanmak:** Karar verme aşamasında tüm bilgi ve belgelerin yanında akla dayalı ölçütlerin de kullanılması gerekmektedir.
7. **Anlayabilmek için Okumak:** Okuma yapılırken ilgili materyaldeki içeriğin doğru anlaşılması ve okunan şeyin zihinde anlamı oluşacak bir biçimde okumalar yapılmalıdır.

8. **Problem Çözmede Planlı Yaklaşım:** Problemler çözümlürken belirli stratejilerin belirlenmesi ve ilgili stratejilerin sistemli bir şekilde uygulanması eleştirel düşünmenin temellerindedir.

#### **b.b. Eleştirel Düşünceyi Etkileyen Faktörler**

Kalıtımsal ve çevresel faktörler bireylerde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları şekillendirmektedir. Bireylerin gelişiminde kalıtımsal özellikler mi yoksa çevresel faktörler mi daha etkilidir tartışması eskiden olduğu gibi günümüzde de kısmen devam etmektedir. Ancak tek başına kalıtımın ya da çevrenin etkili olduğunu savunmak yerine bazı özellikler için kalıtımın bazıları içinde çevrenin etkili olduğunu söylemek daha doğru bir yaklaşımdır. Yapılan çalışmalar zekanın büyük ölçüde kalıtımdan etkilendiğini gösterirken, dışadönüklük, kararlılık ve kaygı gibi kişilik özelliklerinin daha az kalıtımsal olduğunu göstermiştir (Zincirli, 2014: 38).

Bacanlı (1999) eleştirel düşünmenin oluşmasında hem kalıtımsal hem de çevresel faktörlerin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Kazancı, ise eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörleri doğuştan getirilen kalıtımsal özelliklerin sınırlandırdığı zihinsel etmenler ve sonradan öğrenilen, öğretilebilen etmenler olarak ikiye ayırmıştır (Kazancı, 1989: 46).

Zihinsel etmenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünmenin gelişmesinde çok büyük rol oynamaktadır. Tüm şartlar eşit tutulabilirse düşünme yeteneğinin zekâ seviyesi ile doğru orantılı olduğu gözlemlenir. Zihinsel bakımdan esneklik eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Aksi takdirde ön yargılar ve belirli fikirlerle özdeşleşmek eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkiler. Deneyimler de düşünmenin üzerinde olumlu veya olumsuz etkide bulunmaktadır. Bireylerin olumsuz deneyimleri ileriki yaşantılarında karşılaştıkları bir problemi çözme girişimlerinde zihinsel etkinliği olumsuz etkileyip fonksiyonel durağanlığa yol açmaktadır (a.g.e., s.49).

Eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini etkileyen unsurların en önemlilerinden birisi de bireylerin yaşantıları boyunca kazandıkları entelektüel özelliklerdir. Aşağıda sekiz temel entelektüel özellik karşıt durumlarıyla beraber verilmiştir (Paul ve Elder, 2007: 16):

### **1-) Entelektüel Alçakgönüllülüğe Karşı Entelektüel Kibir**

Bireylerin sahip oldukları bilgilerin kısıtlı olduğunun her zaman bilincinde olarak ve ön yargıya meyilli olduklarının farkında olmalarını ifade eder. Entelektüel alçakgönüllülük bireylerin bildiklerinden daha fazlasını bildiklerini söylememesi gerektiğini bilmeleridir. Ancak burada kastedilen her şeye kolayca inanılması değildir. Bireylerin inandıkları şeylerle ilgili mantıksal temellerin var olup olmamasının farkında olarak kendilerini beğenmekten uzak durmalarıdır.

### **2-) Entelektüel Cesarete Karşı Entelektüel Korkaklık**

Entelektüel cesaret, güçlü olumsuz duygularımız ve bilinçli olarak ele almadığımız inanç veya bakış açılarımızla yüzleşebilmeyi ifade eder. Buradaki cesaret, tehlikeli veya saçma olduğu düşünülen fikirlerin bazen rasyonel olarak gerekçelendirildiğinin (kısmen veya tamamen) haklı olduğu, içimizden telkin edilen inançların bazen yanıltıcı olduğunun kabulüyle ilgilidir. Bireyler neyin ne olduğunu belirlerken, öğrendikleri bilgileri pasif ve eleştirel olmayan bir biçimde kabul etmemelidirler. Tehlikeli veya saçma görülen bazı düşüncelerdeki doğruları ve içinde bulunduğumuz sosyal grup tarafından güçlü biçimde benimsenmiş fikirlerin sahteliğini ya da çarpıklığını araştırmaya başlamaya karar verdiğiniz anda entelektüel cesaret devreye girmektedir. Böyle durumlarda kendi düşüncelerimize sadık kalabilmek için cesarete ihtiyacımız vardır. Çünkü sonuçları ağır olabilir.

### **3-) Entelektüel Empatiye Karşı Entelektüel Dargörürlük**

Bireylerin kendilerini hem düşünsel olarak başkalarının yerine koymalarını hem de düşünce ve inançlarıyla ilgili algılarını belirlerken göstermiş oldukları benmerkezci eğilimlerin farkında olmalarını ifade eder. Bu özellik diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaya

çalışma ve bizim düşüncemizden farklı fikirleri, varsayımları mantığımızı oturtabilme becerisiyle ilgilidir. Haklı olduğumuza dair yoğun bir inancımız olmasına rağmen geçmişte yanlış yaptığımızı düşünebilme ve tekrar aynı hatalara düşme olasılığımızın var olduğunu sürekli akılda tutma becerisini de içerir.

#### **4-) Entelektüel Özerkliğe Karşı Entelektüel Uyum**

Bireylerin inançları, değer yargıları, düşünce kalıpları ve çıkarımları üzerinde rasyonel bir şekilde kontrol edebilmelerini ifade eder. Eleştirel düşüncenin ideali, bireylerin düşünme süreçlerine hâkim olmayı öğrenmeleridir. Bu durum bireylerin inanç ve düşüncelerini mantığın temellerine dayanarak sorgulayabilmesi, analiz edip değerlendirme yapabildiğini öngörür.

#### **5-) Entelektüel Doğruluğa Karşı Entelektüel İkiyüzlülük**

Bireylerin kendi düşünce ve davranışlarındaki tutarsızlıkları kabul edebilmesi, şartlar ne olursa olsun entelektüel standartlarına bağlı kalmaları gerektiğini bilmeleridir. Ayrıca bireyler başkaları için söylediklerini kendileri içinde geçerli olduğu bilincinde olarak her durumda kendilerine karşı dürüst olmaları gerektiğini ifade eder.

#### **6-) Entelektüel Azime Karşı Entelektüel Miskinlik**

Bireylerin tüm zorluklara ve engellemelere rağmen düşünce veya durumların içyüzünü anlama özelliğine sahip olması gerektiğini ifade eder. Başkalarının mantıksız muhalefetine rağmen mantık ilkelerine sıkı bağlılığı telkin ederek derin bir anlayışa sahip olabilmek için uzun süreler boyunca karışık sorular ile mücadele etmeyi öngörür.

#### **7-) Kanıtlara Güvene Karşı Bulgulara Güvensizlik**

Bireylere duyulan güvene en büyük katkı, nedenleri önemseyip bireylerin sonuçlara kendilerinin çabaları ile varmalarını desteklemekle gerçekleşir. Sağlanan tam desteğin sonucunda ortaya çıkan başarabilme inancı sayesinde bireyler, kendileri adına düşünebilmeyi, özgün mantıkla

desteklenmiş bakış açıları geliştirebilmeyi, rasyonel sonuçlara ulaşabilmeyi gerçekleştirirler.

### **8-) Eleştirel Düşünceyi Engelleyen Faktörler**

Bireylerin yakınlık hissettiği kişilere, içinde yaşadığı topluma referansız tüm fikir ve düşüncelere eşit bir mesafeden saygı duyabilme bilincini ifade eder.

İlgili literatür incelendiği zaman eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler başlığı altında daha çok eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlere yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlere yer verilmiştir. Paul ve çalışma arkadaşları (1990) eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri beş başlık altında toplamışlardır (Nakl. İşlekeller, 2008: 66);

#### **1-) Aileden Kaynaklanan Engeller**

- Ailelerin çocuklarının yerine karar vermeleri,
- Ailelerin çocuklarını katı bir tutumla yetiştirerek psikolojik baskı altında büyütmeleri,
- Ailelerin çocuklarına toplumda eleştirel düşünen kişilerin istenmediği yargısını aşılıyarak çocukları düşünmeme psikolojisine sürüklemeleri.

#### **2-) Eğitimcilerden Kaynaklanan Engeller**

- Öğretmenlerin geleneksel anlayış ile eğitim vermeleri,
- Öğretmenlerin öğrencilerin farklı düşünceleri karşısında yetersiz kalma endişesi,
- Öğrencileri kendilerine bağımlı yetiştirerek öğrencilerin kişilik psikolojilerine zarar vermeleri,
- Eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi olmamaları,
- Öğrenciyi hazır bilgiye alıştırmaları ve çoğu zaman öğrenci adına karar vermeleri.

### 3-) Programdan Kaynaklanan Engeller

- Eğitim sistemlerinin genel amaçlarında eleştirel düşünmeye yer verildiği halde, öğretim programlarının özel amaçlarında, içerikte ve değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerine yer verilmemesi,
- Program temel alınarak hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerinden yoksun olması,
- Programların ağır olması ve öğrencilerin öğrenme psikolojilerinin göz ardı edilmesi.

### 4-) Fiziksel Ortamdan Kaynaklanan Engeller

- Sınıfların kalabalık olması,
- Sınıf ortamında resmi ve otoriter havanın etkili olması,
- Araç, gereç konusunda eksiklerin bulunması.

### 5-) Öğrenciden Kaynaklanan Engeller

- Geleneksel eğitim anlayışına alışmış olmaları,
- Yeniliklerden çekinmeleri ve yeniliklere direnmeleri,
- Bilgiyi ezberlemeyi düşünmek için çaba sarf etmeye tercih etmeleri,
- Öğrencinin yeterli zekâ gücüne sahip olmadığını düşünerek aşağılık duygusuna kapılması,
- Kendilerinin yerine çoğu zaman başkalarının karar vermesine alışmış olmaları,
- Yeterince kavram geliştirememeleri (bilişsel hazır bulunuşluk),
- Genellikle aceleci davranışlar sergilemeleri.

Bireylerin iyi bir eleştirel düşünme gücüne sahip olabilmeleri için eleştirel düşünmenin önündeki engelleri bilmeleri gerektiğini ifade eden R. Haskins eleştirel düşünmenin önündeki engelleri dört başlık altında şöyle sıralamıştır (Nakl. Erdoğan, 2012: 28);

### 1-) Temel İnsani Sınırlılıklardan Kaynaklanan Engeller

- İnançlarımızı doğrulayıp destekleyen verileri arayıp, inançlarımıza aykırı olanları göz ardı etmek,
- Hafızamızın geçmişte yaşadığımız deneyimlerle ilgili bilgi boşluklarını farkında olmadan doldurduğunun ya da bu bilgileri hayal ürünü şeylerle değiştirdiğinin farkında olamamak (konfabulasyon),
- Bir konuyla ilgili karar vermeden önce konunun arka plan bilgisine sahip olmamak,
- Algımızdaki sınırlılıkların farkında olmamak ve stres, yorgunluk veya ilaç kullanımı gibi etmenleri göz ardı etmek.

## **2-) Dilin Kullanımından Kaynaklanan Engeller**

- Bir kelime veya ifadenin birden çok manaya gelebilmesi sebebiyle ortaya çıkan belirsizlik,
- Muhatabı, iddianın geçerliliğini sorgulamayı engelleyecek ikna edici hitap kullanma,
- Bireylerin huzursuz olacağı gerçekler hakkında yanıltıcı yönlendirme yapmak ve şüphelenmeleri engellemek, aldatmak amacıyla masum kelimeler kullanma,
- Bireyleri etkilemek için teknik dil kullanarak basiti karmaşık, yüzeysel olanı derin, önemsiz olanı önemli göstermek,
- Düşünceleri kanıtlanmış gerçekler olarak ifade etmek ve farklı imalarla anlamı saklamaya çalışmak.

## **3-) Mantık veya Algılama Hatalarından Kaynaklanan Engeller**

- Birbiri ile ilgisiz şeyler arasında ilişki kurma ve bir teoriyi çürütmek için test edilemeyecek hipotezler sunma,
- Doğruluğu kanıtlanmamış bir şeyi, doğruluğu kanıtlanmamış bir şeyle ispatlamaya çalışma,
- Peş peşe gelen iki olaydan birinci olayı sebep diğer olayı ise sonuç olarak kabul etmek şeklinde yanlış düşüme,

- Çok fazla argümana sahip olmadan dolayı tesadüfi verilerle anlamlı bilgiler çıkarmaya çabalama,
- Nedensellik ilişkisi kurmadan iddiaların doğru olduğuna karar vermek.

#### 4-) Psikolojik ve Sosyolojik Engeller

- Ortaya atılan iddia yerine iddiayı söyleyeni eleştirmek,
- Bir iddianın popüler olması onun kabul edilmesini etkilemesi,
- Olaylar karşısında meydana gelen duygusal etkinin mantıklı düşünmeyi engellemesi,
- Tartışmalı bir konuda saygı ve sevgi duyulan bireylerin görüşleriyle iddianın desteklenmeye çalışılması,
- Kendinden emin olarak sağlık, mutluluk ve güç vaat eden karizmatik, prestij sahibi bireylerin fikirlerini eleştirel düşünmeden kabul etmek,
- Şimdiye kadar yapılan yatırımların kaybolacağı korkusuyla, zarar gördüğünü bilerek umutsuz yatırıma devam etme psikolojik olgusu,
- Bazı güncel olaylardan sonra meydana gelmiş olayı bireylerin kişisel, politik veya dini gündemiyle ilişkilendirme.

#### b.c. Eleştirel Düşünce Eğilimi

Eleştirel düşünce ile ilgili çalışmalar incelendiği zaman eğilim ve becerinin ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu beceriyi; “kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak tanımlarken eğilimi ise “bir şeyi sevemeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak tanımlamıştır (TDK). Araştırmacılar eğilim olmaksızın becerilerin bireyleri başarıya götürmede yeterli olmayacağı kanaatindedirler. Öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma, öğrencilerin sahip oldukları düşünme becerilerini yerinde kullanabilmeleri için ilgili eğilimlerinin olması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Seferoğlu ve Akbıyık 2006: 195). Eleştirel düşünme ile ilgili birçok çalışması bulunan Robert Ennis eleştirel düşünebilen bireylerde

bulunması gereken beceri ve eğilimleri özet olarak şöyle ifade etmiştir (Ennis, 2011: 2);

**Tablo 4. Eleştirel Düşünen Bireylerde Bulunan Beceriler ve Eğilimler**

BECERİLER	EĞİLİMLER
<p>1-) Soruya odaklanırlar.</p> <p>2-) Argümanları analiz ederler.</p> <p>3-) Cesurca soru sorabilir veya açıklama isteyebilirler.</p> <p>4-) Gözlem yapıp, gözlemi raporlayabilirler.</p> <p>5-) Çıkarım yapabilirler ve hüküm değerlendirmesi yaparlar.</p> <p>6-) Materyal çıkarımı yapabilirler.</p> <p>7-) Değer yargılarını değerlendirip yeni yargılarda bulunabilirler.</p> <p>8-) Terimler ile yargı kavramlarını tanımlayabilirler.</p> <p>9-) Olağan üstü gibi gözüken varsayımlarda bulunabilirler.</p> <p>10-) Ana maddeler üzerinde düşünüp sorgulama yapabilirler.</p> <p>11-) Düşünme ve önerileri entegre ederek karar verebilirler.</p> <p>12-) Duygulara karşı duyarlı olurlar ve başkalarının bilgi ve kültür derecesinden etkilenmezler.</p> <p>13-) Sözlü ya da yazılı retorik (etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı) uygulayabilirler.</p>	<p>1-) İnançlarının doğru olduğuna ve kararlarının gerekçeli olduğuna dikkat ederler.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Alternatif hipotezler bulmaya ve sonuçlar çıkarmaya yatkındırlar.</li> <li>•Diğer bireylerin düşüncelerini göz önünde bulundururlar.</li> <li>•Yeterince konuya hâkim olmaya çalışırlar.</li> </ul> <p>2-) Bir pozisyonu dürüst ve net bir şekilde hem kendilerinin hem de diğer bireylerin anlayıp, anlamlandırmasına yardım ederler.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Bşkalarının görüşlerini sonuna kadar dinleyip anlamaya çalışırlar.</li> <li>•Duruma uygun önem verilerek sözlü, yazılı ve diğer şekilde iletilerin amaçları ile ilgili oldukça net olurlar.</li> </ul> <p>3-) Tüm bireylere değer verirler (asıl değil, yardımcı bir eğilimdir).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Eleştirel düşünebilme becerilerini diğer kişilerin kafalarını karıştırmak için kullanmazlar.</li> <li>•İnsanların da rahatını düşünürler.</li> </ul>

Eleştirel düşünme eğilimleri ile becerileri aynı değildir. Fakat birbirlerini tamamlayıcı özellik taşımaktadırlar. Bireylerin eleştirel düşünebilmesi için hem eleştirel düşünceye karşı eğilim göstermeleri hem de ilgili yeteneklerin bireylerde bulunması gerekmektedir.

### **c. Eleştirel Düşünce ile İlgili Kavramlar**

#### **c.a. Eleştirel Psikoloji**

Bireylerin eleştirel düşünebilmeyi öğrenip hayatlarına uygulamada yardımcı olacak bir faktör de eleştirel psikolojidir. Eleştirel psikoloji “eşitsiz olan, politik, ekonomik ve diğer toplumsal yapıların sürdürülmesini destekleyen alandaki uzman mesleki kuruluşlar ve uzmanlar tarafından uygulanan biçimiyle psikolojinin içindeki kuvvetlere karşı çıkma çabası” olarak tanımlanmıştır (Fox vd. 2017: 50-520).

Eleştirel psikoloji halihazırda sadece bireyi temel alan ve bireyin çevresini göz ardı eden yaklaşımı eleştirmiştir. Eleştirel psikologlar bireyin yaşadığı toplumla birlikte ele alınarak değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca toplumların bireyler üzerindeki etkilerinin yanı sıra bireylerin de çevrelerini etkilemelerinin muhtemel olduğu varsayımını göz önünde bulundurularak inceleme yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Eleştirel psikoloji, psikolojik bilginin bireylerin toplumlarının özellikleri, kültürlerinin farklılıkları ve farklı dünya görüşlerinden etkilendiği için her zaman eksik olduğunu savunmaktadır. Eleştirel psikoloji bireylerin inançları ve değer yargılarından ziyade toplum odaklı bir perspektif oluşturmaya çalışmaktadır (a.g.e., s.121).

Eleştirel psikolog olmak için tek şart vardır. Eleştirel düşünce ile kalıplaşmış doğruların arka planına bakabilmeyi başarmak ve bu doğruların neye, kime hizmet ettiğini sorgulamaktır. Örneğin şiddete maruz kalmış bir kadına yardım etmeye çalışan eleştirel psikolog, kadının sadece aile içinde maruz kaldığı şiddeti değil toplum tarafından da uygulanan ruhsal ve fiziksel baskıyı da göz önünde bulundurarak yardımcı olmaya çalışmaktadır (a.g.e., s.407- 458).

### **c.b. Narsisizm – Empati – Eleştirel Düşünce**

İsmi “Narkissos” adında sudaki yansımasına âşık olan ve hayatı boyunca âşık olduğu suya akseden suretini izleyen Yunan mitolojisindeki varlıktan alan narsisizm, sıklıkla bayanlarda ortaya çıkan ve cinsel duyguların benlik aşkı veya hayranlığına yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır (Atay, 2009: 183).

Benliklerine hayran olan bireyler kendilerini dünyanın merkezinde zannedip tüm olayların kendi etraflarında döndüğünü zannettiklerinden dolayı sağlıklı bir düşünme sisteminden yoksundurlar. Sağlıklı bir düşünme sisteminin olmadığı yerde doğal olarak eleştirel düşünebilme yetkinliği de olmamaktadır. Freud bireylerde narsisizmin anne karnındayken başladığını savunmuştur. Çünkü Freud’a göre bireylerin anne karnında iken dış dünyayı bilmedikleri ve kendilerinden başka ne nesne ne de insan tanımadıklarından dolayı öze dönük yapıları bulunmaktadır. Birey olma olgusunu benmerkezci bir hayat tarzıyla gerçekleştirmeye çalışarak bencil bireylere dönüşenler, başkaları veya başka şeyler hakkında düşünemedikleri için eleştirel düşünme eğiliminden de çok uzaktırlar (Fromm, 2015: 145).

Üniversite öğrencileriyle ilgili bir araştırmada, öğrencilerde narsistik kişilik yapılanmasının eleştirel düşünmeyi azalttığı gözlemlenmiştir. Çünkü eleştirel düşünebilen bireyler kendi düşünceleriyle birlikte başkalarının da düşüncelerini göz önünde bulundururlar. Ancak narsistik kişilik özelliklerine sahip bireyler en doğru olanı kendilerinin bildiğini düşünerek çok fazla özgüvene sahip olduklarından dolayı eleştirel düşünmekten uzaklaşmaktadırlar (Yalın, 2018: 62).

Öğretilip geliştirilebilir bir olgu olan empati, “bireyin kendisini başka bir bireyin yerine koyması, onun duygu, düşüncelerini doğru olarak anlayıp bu durumu ona iletmesi” olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2002: 16).

Bireyler sadece ben merkezli düşünmeyip çevrelerinde olan bireylerinde duygu ve düşüncelerini dikkate aldıkları için eleştirel düşünmeye daha fazla eğilim göstermiş bulunmaktadırlar. Empatik eğilim düzeyleri

yüksek bireyler eleştirel bakış açılarına sahip oldukları ve kendilerine yöneltilen eleştirilere de açık oldukları için eleştirel düşünen bireylerin çoğu özelliklerini taşımaktadırlar. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda [Demiralp (2017), Gül (2019)] empatik eğilim düzeyleri yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

### **c.c. Depresyon ve Eleştirel Düşünce**

Cüceloğlu depresyonu, “duygusal çöküntünün şiddetinin artması sonucu bireyin kendi kendine bakamaz duruma gelmesi” olarak tanımlamıştır (Cüceloğlu, 2013: 454). Psikoloji sözlüğünde ise depresyon: “karamsarlık, yetersizlik, çaresizlik ve değersizlik vb. duygulardan kaynaklanan ve belirlenebilir bir olaya (sınavı, işini, yakınına kaybetme gibi) bağlı olarak ortaya çıkan ruhsal bir çökkünlük” olarak tanımlanmıştır (Budak, 2017: 197).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından da depresyon, bireylerin duygu, düşünce ve bedensel özelliklerinde değişikliklere yol açan ve minimum iki hafta etkisini gösteren, bireylerin sıradan fonksiyonlarını sekteye uğratan, geçmiş yaşantılarında yapmaktan haz aldığı etkinliklere karşı bireylerde görülen isteksizlik ile çökkün duygudurumlarına sebep olan, bireylerin fiziksel ağırlıklarında dalgalanmalara yol açıp uyku düzenlerinde değişikliklere sebebiyet veren, halsizlik ve bitkinlik duygularının ön plana çıkmasını sağlayan, bireylerde kendilerini küçük görme, suçlama ve karamsarlık hisleri oluşturan duygudurumları, şeklinde tanımlanmıştır (Nakl. Yıldız, 2017: 2).

Bilişsel kurama göre eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin temeli olan bilişsel yapılar sağlıklı oldukları müddetçe kazanım ve gelişim fonksiyonlarını yerine getirirler. Bu bağlamda sağlıklı işleyen düşünsel yapıların depresyon eğilimli bilişsel altyapıların kazanılmasının önünde bir engel olabilmesi veya depresyon ile başa çıkmada etkin rol oynaması muhtemeldir. Diğer taraftan depresyonun ortaya çıkarabileceği içerikler bilişsel yapıların işlevlerini olumsuz etkileyerek bilişsel işlevlerin eleştirel

düşünmeye engel şekilde fonksiyonlar sergileyebileceği varsayılmaktadır (Şahin, 2018: 37).

Bilişsel psikolojiye göre depresyonun başlıca sebebi düşünme hatalarıdır. Çünkü bireylerin gücü, düşüncelerinin gücü kadar olduğu için düşünme becerileri geliştikçe mutlu olma oranları da artmaktadır. Depresyonda olan birey eleştirel düşünemediğinden dolayı problem çözme becerisini de kaybederek savunması ve ümitsiz olmaktadır (Fidan, 2015: 246). Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada [Şahin (2018)] depresyon eğilim düzeyleri yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

#### **d. Eleştirel Düşüncenin Ölçümü**

Eleştirel düşünce ile ilgili geçmişten günümüze birçok çalışma gerçekleştirilmiş ve bunların bazılarında eleştirel düşüncenin ölçülmesi amaç edinilmiştir. Bunula birlikte hemen hemen her araştırmacının eleştirel düşünceye yaklaşımı farklı olduğu için ölçümde kullandıkları ölçme araçlarının özellikleri farklılık göstermiştir. Araştırmacıların eleştirel düşünme ölçeğini hazırlama ve geliştirme amaçları özetle şöyledir (Ennis, 1993: 180);

- Bireylerin eleştirel düşünme düzeylerini tespit etmek,
- Bireylere eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili geri bildirim vermek, böylece güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi tanımlarını sağlamak.
- Bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ve ilerlemesi için motive etmek.
- Eleştirel düşünce uzmanlarına eleştirel düşünmeyi öğretmek için vermiş oldukları uğraşların sonuçları ile ilgili değerlendirme sonuçlarını göstermek.
- Eleştirel düşünme hakkında var olan sorular ve eleştirel düşünme öğretiminin sorunları ile ilgili araştırmalar yapmak.

Ennis eleştirel düşünme becerileri testlerini iki ana başlık altında toplamıştır (a.g.e., s.183);

### 1-) Eleştirel Düşünmenin Farklı Yönlerini Kapsayan Testler

- **California Critical Thinking Skills Test, College Level (1990):** P. Facione tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Yetenekli ve ileri düzey lise öğrencileri içinde kullanılabilir. İlgili test, Tümevarım, tümdengelim, yorumlama, tartışma analizi ve değerlendirme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir.
- **Cornell Critical Thinking Test, Level X-Z (1985):** R. Ennis ve J. Millman'ın ortak çalışmaları sonucunda geliştirilmiştir. Testin X seviyesi ortaokul ve lise öğrencileri için, Z seviyesi ise üniversite öğrencileri ile yetişkin bireyler için tasarlanmıştır.
- **Ennis – Weir Critical Thinking Essay Test (1985):** R. Ennis ve E.Weir tarafından ortaöğretim, lise ve üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir. Test olayları anlama, varsayım ve nedenleri belirleyebilme, tüm olasılıkları görebilme becerilerini içerir. Ön test ve son test olarak gerçekleştirilen araştırmalar için kullanımı uygundur.
- **New Jersey Test of Reasoning Skills (1983):** V. Shipman tarafından ortaokul düzeyinden üniversite düzeyindeki öğrencilere kadar uygulanabilecek biçimde tasarlanmıştır. İlgili ölçme aracı öğrencilerin kıyas ve çıkarım becerilerini belirlemeyi hedeflemektedir.
- **Ross Test of Higher Cognitive Processes (1976):** J. Ross ve C. Ross tarafından dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olarak geliştirilmiştir. İlgili ölçme aracı öğrencilerin varsayımda bulunabilme, çıkarım yapabilme, yorumla ve değerlendirme becerilerini ölçmeye yöneliktir.

- **Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal (1980):** G. Watson ve E. Glaser tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır. Test öğrencilerin tümevarım, tümdengelim, varsayımların tespiti, bir sonucun olabilecek bir şüphenin ötesinde olup olmayacağına karar vermek ve tartışma becerilerini ölçmeye yöneliktir.

## 2-) Eleştirel Düşünmenin Tek Yönünü Kapsayan Testler

- **Cornell Class Reasoning Test (1964):** R. Ennis, W. Gardiner, R. Morrow, D. Paulus ve L. Ringel' in ortak çalışması sonucu oluşturulmuş ölçme aracıdır. Ortaöğretim ve lise düzeyindeki öğrenciler temel alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin muhakeme biçimlerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir.
- **Cornell Conditional Reasoning Test (1964):** R. Ennis, W. Gardiner, J. Guzzetta, R. Morrow, D. Paulus ve L. Ringel' in ortak çalışması sonucu oluşturulmuş bir ölçme aracıdır. Ortaöğretim ve lise düzeyindeki öğrenciler temel alınarak oluşturulmuş, çoktan seçmeli ve akıl yürütmeye dayalıdır.
- **Logical Reasoning (1955):** A. Hertzka ve J. Guilford tarafından oluşturulmuştur. Lise ve üniversite öğrencilerinin düzeyine uygundur. Adayların muhakeme gücünü ölçmek ön plandadır.
- **Test on Appraising Observations (1983):** S. Norris ve R. King tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan test öğrencilerin gözlemlerinin güvenilirliğini ölçmeyi hedeflemektedir. Ortaöğretim ve lise düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmıştır.

İlgili literatür incelendiği zaman eleştirel düşünme becerilerini veya eğilimlerini ölçme amacı taşıyan birçok testin var olduğu görülmesine rağmen aynı durum maalesef ülkemiz için geçerli değildir. Ülkemizde

eleştirel düşünme becerilerini veya eğilimlerini ölçmeye yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunların çoğu da aşağıda verilmiştir;

- **Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Testi (1992):** ÇIKRIKÇI tarafından “Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal” testinin Türkçe’ye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur (Çıkrıkçı, 1992: 563).
- **Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (2002):** AKBIYIK tarafından 30 madde olarak hazırlanan bu ölçme aracı lise öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak geliştirilmiştir (Akbıyık, 2002: 84).
- **California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (2003):** KÖKDEMİR tarafından “The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)” testinin Türkçe’ye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur (Kökdemir, 2003: 132).
- **Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (2012):** DEMİRCİOĞLU tarafından “Critical Thinking Disposition Assessment (EMI)” testinin Türkçe’ye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. İlgili ölçme aracı üç yapı temel alınarak oluşturulmuştur. Bunlar: Öngürüsellik, bilişsel olgunluk ve yenilikçiliktir. Lise ve üniversite öğrencilerinin düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Demircioğlu, 2012: 48).
- **Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (2015):** DÖNMEZ tarafından “Critical Thinking Motivation Scales (CTMS)” ölçme aracının Türkçe’ye uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. İlgili test üniversite öğrencilerinin düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Dönmez, 2015: 25).
- **Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (2016):** SEMERCİ tarafından 49 madde olarak hazırlanan bu ölçme aracı üniversite öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak geliştirilmiştir (Semerci, 2016: 731).

## B. Din ve Dindarlık

Arap toplumunda yaygın olarak kullanılan “de-ye-ne” ya da “da-ne” mastarından gelen din kelimesi; gidilen yol, usul ve huy gibi manaları içermektedir (İbn Manzur, 1993: 169). Din insanlığın varoluşundan itibaren bireyi çepeçevre kuşatan bir olgu ve gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Din bireyin aşkın olanla bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Dinin en önemli fonksiyonlarından birisi de bireyin kendisini ve çevresini tanımada, evrendeki bulunuş amacını ve görevini açıklamada hazır bilgiler sunmasıdır (Aydın, 2000: 25). Din kelimesi, Kur’an-ı Kerim’de “itaat, şartsız teslimiyet, yaratıcıya ibadet” manalarını içeren bir yapıda kullanılmıştır (Yunus 10/104, Zümer 39/11-12, Mü’min 40/64-65, Kâfirûn 109/1-6).

Dinin herkes tarafından kabul edilen genel bir tanımı yapılamamaktadır. Çünkü dini konu edinen araştırmacılar, ilgi alanları ve çalışmalarının kapsamaları doğrultusunda dini tanımladıkları görülmektedir. Bu tür yapılan her bir din tanımı da dinin bir yönünün vurgulanıp diğer yönlerinin muğlak kalmasına yol açmıştır. İngilizce de din kelimesinin karşılığı olarak “religion” kullanılmaktadır. Bu kelime köken olarak, kutsal kabul edilene karşı saygı ve devamlı okuma manalarına gelen “relegere” kelimesinden gelmektedir (Yaparel, 1987: 5).

Dindarlık algısı sübjektif bir algıdır. Yani toplumdan topluma ve dinden dine farklılık gösterir. Bu sebepten dinin tanımında da olduğu gibi dindarlığın tanımı içinde herkes tarafından kabul görmüş bir tanım yapılamamıştır. Türkçe sözlüklerde genel olarak dindar, dini inancı fazla, din kurallarını içselleştiren kimse ve bireyin günlük hayatında dine verdiği önem ile dinin inanç ve ritüellerine bağlanma derecesi olarak tanımlanmıştır (TDK, 2000:283-Doğan, 2009:313). Dindarlık, dinin inanç ve amel bağlamında yerine getirilmesini istediği şartların birey tarafından ne ölçüde özümsemişliğinin derecesi olarak kabul edilebilir. Bir başka ifade ile dindarlık dinin kişisel, bireysel tarafıdır (Hökelekli, 2016: 60).

Dini hayatın bireysel tarafını temsil eden dindarlık durağan değil, dinamik bir psikolojik derinliğe sahiptir. Dindarlık olgusu statik olmayıp dinamik bir yapıda olduğu için günümüzde sözde veya amelde yaşanan dindarlık ile bundan yüz sene önce yaşanan dindarlık içerik bakımından çok farklıdır. Bu sebeple günümüzün dindar bireylerinin dinsel algıları yüz sene önce hayatta olan ve kendisini dindar olarak adlandıran bireylerin dinsel algılarından çok farklıdır (Koç, 2010: 209).

#### **a. Din ve Dindarlık Tanımları**

Dinin çok yönlü bir yapısının olması onun değişik bakış açılarına göre pek çok tanımının yapılmasını ortaya çıkarmıştır. Dinin karmaşık bir yapısı olmasından dolayı teologlar ve sosyal bilimciler tarafından birçok din tanımları yapılmıştır. Bu durum ortak bir görüş birliğinde oluşturulan dinin tanımının olmamasına yol açmıştır. Kavramsal bir çerçeve oluşturulamadığı için yapılan bütün din tanımlarını burada vermeye imkân yoktur. O sebeple daha çok alanında uzman kişilerin yaptıkları birkaç kapsayıcı tanıma yer verilecektir.

Dini oluşturan asıl unsurlar bakımından yapılan tanımlara “özel tanımlar” denmektedir. Özel tanımları benimseyenler dinin asli ve değişmez unsurlarının bulunduğunu ve bunların başka bir kültürel alana indirgenmesinin mümkün olmadığını kabul etmektedirler. Kendine ait dünyası içerisinde dini; tabiat üstü ve kutsal bir varlık ile ilişkili olan inançların, tecrübelerin ve davranışların bütünü olarak tanımlamaktadırlar. Dinin özel tanımında dikkat çekilen noktalar şöyledir; din kutsal olduğuna inanılan ve tabiatüstü özellikler gösteren varlığı temel alır. Dini inanç ise, kutsalla ilişkili tutum ve davranışlardan oluşmaktadır (Hökelekli ve diğerleri, 2010: 26).

Dinin bireylerin hayatlarında ve içinde yaşadıkları toplumun üzerinde sayısız etkisi ve işlevi vardır. Din tanımları yapılırken dinin bazı ana konuları esas alınmış ve ona göre tanımlar geliştirilmeye çalışılmıştır. Batson-Ventis (1982) dinin ana konusunun ölüm olduğundan hareketle dinin ölümü

kabullenme işlevini öne çıkaracak bir din tanımı yapmışlardır. Dinin işlevsel tanımlarından iki tanesine burada yer verilecektir. İlki Fromm'un tanımıdır. Fromm'a göre din; "bir grup tarafından paylaşılan, o grup üyelerine kendilerini adayabilecekleri bir hedef sunan ve onlara ortak bir davranış biçimi veren bir sistemdir." Fromm, böyle bir din tanımı yaparak, bireylerin ideolojik veya kendilerini adayacak kadar aşırı bağlanma biçimlerine dikkatleri çekmiş ve böyle sistemlerin ancak din olabileceğini vurgulamıştır (a.g.e., s.27). İkinci tanım ise Durkheim'a aittir. Durkheim'a göre din; "kutsalla, yani diğerlerinden ayrılmış ve yasaklanmış şeyle ilgili inançlar ve amellerden oluşan tutarlı bir sistemdir. Bu inançlar ve ameller, kendilerine inanan bütün insanları cemaat diye isimlendirilen tek manevi bir toplum halinde bir araya getirir" (Durkheim, 2005: 67). Durkheim böyle bir tanım yaparak, dinin inanç ve ibadet boyutlarına vurgu yapmış, helal ve haramlar ile cemaate de dikkat çekmiştir.

W. James dini "bireylerin duyguları, fiilleri ve tecrübeleri" olarak tanımlarken, Freud ise dini bir "yanılsama" olarak tanımlayıp, dini ritüeller ile obsesif davranışlar arasında benzerlik kurmaya çalışmıştır. Dini tecrübenin üzerinde yoğunlaşan Jung, dinin bireylerin sıkıntılı zamanlarında ki sığınakları olduğunu ayrıca Freud'un dinin nevroz olduğu tezine karşılık dinin işlevinin, nevrozlara cevap olduğunu savunmuştur (Nakl. Karacoşkun, 2013: 39-45).

Din tanımlarından son olarak Antropolog Geertz'in yapmış olduğu tanıma yer verilecektir. Geertz'in tanımı din olgusunun hem özsel hem de işlevsel özelliklerini birleştirerek dinin özsel-işlevsel tanımı kapsamında değerlendirilmektedir. Geertz'in tanımı şöyledir; "Din, varoluş konusunda genel mahiyette kavramlar dile getiren ve insanlarda güçlü, derin ve kalıcı motivasyonlar ve ruhi eğilimler uyandıracak tarzda etkide bulunan bir semboller sistemidir. Dile getirdiği kavramlara öyle bir gerçeklik özelliği sağlar ki, bunların etkisiyle yaşanan motivasyonlar ve ruhi eğilimler ancak gerçeğe dayanmakta gözüktürler" (Nakl. Hökelekli, 2017: 69).

Dindarlık kavramı sadece farklı dine inanan veya farklı kültürlere sahip bireyler tarafından değil, aynı dinin müntesipleri tarafından da çeşitli şekillerde anlamlandırılmıştır. Her ne kadar dinin esaslarına göre dindarlık tanımları yapılmaya çalışılmışsa da her müntesibin kendine özel dindarlık tanımını bulunmaktadır (Uysal, 2006: 72). Bireyler toplumlar halinde yaşadıkları için istemli veya istemsiz bir dini inancın ve yaşantının içerisinde bulunmaktadırlar. Günlük hayatta çevrelerinde din ile ilgili semboller veya mekanlar gören kişiler toplumdaki da sürekli dini kaynaklı sözler işittikleri için zamanla dini ritüellere de katılmaya başlamaktadırlar. Din ile ilgili konularda soru soran ve öğrendiklerini aktarmaya başlayan bireylerde bireysel anlamda dindarlık görülmeye başlamaktadır. Bu bağlamda dindarlık; inanılan din ile ilgili hem teorik bilgilerin hem de pratik uygulamaların öğrenilerek içselleştirildiği ve dinin kuralları dikkate alınarak hayat felsefesinin oluşturulduğu süreç olarak tanımlanabilir (Apaydın, 2016: 68).

Din Psikolojisinin araştırma konularının başında yer alan dindarlık ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Allport dindarlığı “din duygusu” olarak adlandırmış ve şöyle tanımlamıştır: “bireyin öznel yaşamında büyük önem verdiği kavramsal nesne ve ilkelere gösterdiği tepkilerin sonucu edindiği deneyimler” (Nakl. Kayıklık, 2003: 122). Allport dindarlığı “olgun” ve “olgunlaşmamış” olarak ikiye ayırarak incelemiştir. Olgun dindarlığı; bireyin dini duyguları içselleştirerek hayatının merkezine yerleştirmesi olarak tanımlarken, olgunlaşmamış dindarlığı ise gösterişe dayalı alışkanlıklar olarak kendisini gösteren dindarlık olarak tanımlamıştır (a.g.m., s.128).

Himmelfarb dindarlığı, bireyin dini gereği inanması emredilen konularla ve ritüellerle meşgul olma düzeyi olarak tanımlamıştır (Nakl. Yıldız, 2001: 23). W. James dindarlığın kaynağının, yüce ve güçlü bir varlığın bireylerin hal ve davranışlarından her zaman haberdar olması duygusunun olduğu ve bu duygunun derecesinin de bireylerin dindarlıklarının bir göstergesi mahiyeti taşıdığını ifade etmiştir (Nakl. Mehmedoğlu, 2004: 32).

Roof göre dindarlık, metafizik değerlerle ilgili kurumsallaşmış ve kurumsallaşmamış teorik bilgilerin ve pratik uygulamaların tümüdür (Nakl. Yıldız, 2001: 23). Pargament dindarlığı kutsal olanla ilişki temelinde tanımlamıştır. Ona göre dindarlık, bireylerin yaşamlarında mukaddes bir amaç edinmeleri veya kutsalla ilişkili bir yola girmeleridir (Pargament, 2005: 282). Kurt'a göre ise dindarlık, bireylerin inandıkları din ile ilgili inanç, ritüel ve simgeleri içtenlikle benimsemeleri ve onlarla meşgul olma dereceleridir (Kurt, 2009: 2).

Bazı filozoflar dinin ve dindarlığın kaynağının bireylerin korkuları olduğunu kabul ederek dindarlık tanımlamaları yapmışlardır. Örneğin Russell üç çeşit korkunun dindarlığın temelini oluşturduğunu savunmuştur. Bunlardan ilki, deprem, tsunami ve heyelan gibi doğa kaynaklı felaketlerden kaynaklanan korkulardır. İkincisi, bireylerin çevrelerinde bulunan insanlardan gelebilecek her türlü kötülüklerden kaynaklanan korkulardır. Üçüncüsü ise, bireylerin heveslerinin neden olduğu davranışlar ve o davranışların yol açacağı sonuçlardan kaynaklanan korkulardır. D. Hume ise din ve dindarlığın kaynağının, geleceğin bilinmemesinin yol açtığı endişeli korkular olduğunu savunmuştur (Nakl. Kayıklık, 2002: 32).

Gazali ise dindarlığı, bireylerin ilahi kanunun emrettiği şekilde gündelik hayatlarını düzenlemeleri ve ona uygun yaşamaları olarak tanımlamıştır (Gazali, 1967: 155). Gazali'ye göre üç farklı tür dindarlık vardır. Bunlar; sadece taklitten ibaret olan dindarlık, ilmi (bilgili) dindarlık ve haz (zevk) duyulan dindarlıktır (Gazali, 1975: 35- Gazali, 1960: 64).

Yapılan dindarlık tanımlarından sonra dindarlığın bazı özellikleri şöyle sıralanabilir (Hökelekli, 2016: 44);

- Dinin etkisi bireylerin dine verdikleri öneme, içinde yaşadıkları toplumun özelliklerine ve fiziksel ya da ruhsal sağlıkları gibi pek çok nedenlerden dolayı değişiklik gösterdiği için dindarlık, durağan değil değişip gelişebilen bir süreçtir.

- Bireylerin dine bağlılığı cinsiyet, yaş, sosyo-kültürel özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir.
- Dindarlığın ölçülmesi mümkün olmadığı için bireylerin “nasıl” ya da “hangi yönelimde” dindar olduklarıyla ilgili yorumlamalar yapılabilir.
- Dindarlık bireyin hayatının sadece bir kısmında veya belirli alanında değil, hayatının tümünde ve her alanında etkili olmaktadır.
- Dindarlığın hem çeşitli hem de birden çok boyutu vardır.

#### **b. Dindarlığın Boyutları**

Herhangi bir dini inanca sahip bireyin dindarlık düzeyinin nasıl ölçüleceği ve inandığı dini inancın bireyin hayatında ne gibi ve ne oranda değişiklikler yaptığı tartışmaları, dindarlığın boyutları konusunu gündeme getirmiştir (Turan, 2009: 108). İlk dönem psikoloji çalışmalarında dindarlık tek boyutlu olarak düşünülmüş ve öyle ele alınmıştır. 1960'lara gelindiği zaman ise çok boyutluluk düşüncesinin yaygınlaşması ve istatistiksel ekipmanların gelişip çeşitlenmesi sebebiyle dindarlığı çok boyutlu ele alan çalışmalar yaygınlaşmıştır (Şahin, 2007: 18).

Avrupa'da yapılan çalışmalarda dindarlığın ölçülmesinde üç farklı ölçütten birisi kullanılmıştır. Birinci ölçüt; bireylerin kiliseye gitme sıklığıdır. İkinci ölçüt; iç güdümlü ve dış güdümlü dindarlık olarak dindarlık iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Üçüncü ölçüt olarak ise inanç, davranış, duygu, etki boyutları olarak dindarlık çok boyutlu olarak ele alınmıştır (Yıldız, 1998: 12).

Dindarlığın tanımlanmasında ortaya çıkan muallaklık dindarlığın ölçülmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Çünkü dindarlık algısı toplumdan topluma değiştiği gibi aynı toplum içinde de kültürün etkisiyle değişiklik göstermektedir. Bu sebepten Glock, aynı toplumda ve aynı kültür içinde yaşayan bireylerin dindarlık algılarının ölçülmesinde kullanılacak ölçütlerin seçiminde daha dikkatli olunmasını ve derece, nitelik göstergelerinin mutlaka kullanılması gerektiğini söylemiştir. Dini araştırmaları ile tanınan Glock ve

Stark beraber yürüttükleri 1966 tarihli çalışmalarında dindarlığı beş boyutta değerlendirmişlerdir. Bu boyutlar sırasıyla şöyledir; İnanç (belief), davranış (practice), bilgi (knowledge), tecrübe (experience), etki (consequences) (Nakl. Turan, 2009: 109). Glock dini olmak şartıyla her türlü belirtiyi bu beş boyuttan biri ile ilişkilendirilebileceğini söylemiştir. Genel bir bakış açısıyla bakıldığı zaman dünyadaki dinler arasında ve dindarlık algıları arasında ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar Glock tarafından yukarıda da zikredilen bu beş boyutta toplanmıştır (Nakl. Şahin, 2007b: 19).

### **b.a. İnanç Boyutu**

İnanç; aşkın olan varlık, astroloji, kutsal ve din dışı alanla da ilişkili hemen hemen her şeyin bulunduğu bir çeşit inanışlar yelpazesidir (Glock, 1973: 12). Bütün dinler mensuplarından kabul etmelerini istedikleri birtakım inanç ile ilgili esaslar ortaya koymaktadırlar. İnançın barındırdığı bu esaslar toplumların ve bireylerin dünya görüşlerinin oluşmasında çok etkilidir. Bunun yanında inançların içerik ve kapsamı hem dinler arasında hem de aynı dinin din anlayışlarında farklılık gösterir (Kayıklık, 2017: 196).

İnançlar üç farklı kategoride değerlendirilebilmektedir. Birinci kategoriyi oluşturan inançlar, dinlerin özü ve esası olan, dini tanımlayan inançlardır. İkinci kategoriyi oluşturan inançlar ise, Tanrı'nın amacı ve bu amacı gerçekleştirmek için dine inananların yerine getirmesi gereken sorumluluklardır. Üçüncü kategoriyi oluşturan inançlarda, kutsalın iradesini en güzel ve doğru şekilde yerine getirmektir. Glock, dünya üzerinde var olan dinlerin bu inanç türlerinin hepsine de sahip olmasının zorunlu olmadığını veya bu inanç türlerinden her birine aynı oranda vurgu yapmalarının beklenemeyeceğini ifade etmiştir (Nakl. Şahin, 2007b: 19-20).

İnanç boyutu ile ifade edilmek istenen asıl husus, bir dine inandığını söyleyen bireyin o dinin inanç ile ilgili ilkelerini bildiği öngörüsüdür. Bütün dinler inanç ilkeleri vasıtasıyla belirli bir sistem inşa ederler ve müntesiplerinden bu ilkeleri bilmelerini beklemektedirler. Bireyin sahip

olduğu inancının anlamını araştırıp sorgulaması da bu boyut içinde yer almaktadır (Erkol, 2015: 144).

### **b.b. Davranış Boyutu**

Davranış boyutu, bireylerin duygu ve düşüncelerinden daha ziyade dini anlamda yaptıkları ile ilgilidir. Dini anlamda yapılan davranışlardan kasıt, kurumsallaşmış dinsel davranışlar ve aşkın olana karşı gerçekleştirilen uygulamalardır. Herhangi bir dini doktrine inandığını söyleyen bireyin o dinin emirlerini yerine getirmesi, yasaklarından ise uzak durması beklenmektedir. Bu bağlamda dini davranışları çeşitli boyutları ile incelemek mümkündür.

Örneğin; dini ritüellere sürekli katılma sıklığı, bireysel olarak yerine getirilen ibadetlere devam oranı, dinin kesin emirleri dışında bireyin gönüllü olarak yerine getirdiği dinsel davranışlar; dindarlığın davranış boyutunu oluşturan ana başlıklardır (Turan, 2009: 111).

Dini davranışın tanımını yapmadan önce davranışın tanımını yapmak daha aydınlatıcı olacaktır. Davranışı, uyarıcılara karşı bireyin tepkisi veya “ferdin dışındaki uyarıcıların yanısıra, psikolojik süreçlerinde büyük ölçüde etkili olduğu; aşağı yukarı bedeninin birçok bölgesinde etkinliği bulunan, sürekliliği olan karmaşık bir süreç” olarak tanımlayabiliriz (Nakl. Şahin, 1993: 35). Dini davranışı ise; “bireyin günlük yaşamını ve gelecek dünya inancını anlamlı kılmak, aşkın varlık ile kendisi arasında olumlu bir ilişki oluşturmak niyetiyle yaptığı, yapmayı düşündüğü eylemlerin hepsi” olarak tanımlayabiliriz (Apaydın, 2016: 73). Ayrıca dini davranışı, “dini istek doğrultusundaki hareket” şeklinde de tanımlamalar yapılmıştır (Johnson, 1985: 29). Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere dini davranışın özünü, bireylerin inandıkları dinin esaslarına göre aşkın varlığa karşı bireylerden beklenen gözlenebilen ve gözlenemeyen davranış şekilleri oluşturmaktadır. Dini davranışların şekillenmesinde aile, sosyal çevre, bireyin zihinsel kapasitesi ve okuduğu kitapların etkisi vardır.

İbadetleri temel alan çalışmalarda genelde üç farklı yöntem kullanılarak araştırmalar sürdürölmektedir. Bu yöntemlerden ilki; dini davranışın tekrarlanma sıklığı ve dini davranışın içerdığı muhtevadır. İkinci yöntem, seçilen bir dini ritüelin derinlemesine üzerinde durulmasıdır. Üçüncü yöntem ise, dini ritüeli yerine getiren birey için o ritüelin ne anlam ifade ettiğini araştırılmasıdır. Glock, dini ritüeller üzerine yapılan çalışmalarda çoğu zaman dini ritüelin bireye ne anlam ifade ettiğinden daha çok bireyin dini ritüeli yerine getirme sıklığı üzerinde durulduğu hususunu ifade etmiştir (Şahin, 2007b: 21).

### **b.c. Duygu Boyutu**

Aşkın varlığın etkisini taşıyan ve dinin müntesiplerine ondan haberdar olmasını sağlayan duygu ve sezgiler bu boyutu oluşturur. Ayrıca bu boyut dini inanç ve ritüellerle ortaya çıkan, hassas ve sübjektif olan yaşantı şekillerini de kapsamaktadır. Dini duygunun temel bileşenleri ise; ihtiyaç, tevekkül, ödöl ve korkudur (Mehmedoğlu, 2004: 28).

Duygu boyutunda dinin müntesiplerinin dini bir duyguyu tecrübe ettiği öngörüsü ile hareket edilir. Tecrübe edilen dini duygu dinden dine hatta aynı dinin müntesiplerinden müntesiplerine bile farklılık göstermektedir. Ayrıca her dini sistem kişisel dini yaşantının bir belirteci olması dolayısıyla öznel dini tecrübeye önem vermektedir (Erkol, 2015: 144). Dini duygunun dindarlığın diğer boyutları içerisinde içkin bir boyutu olduğunu ifade eden Glock, dini duygu boyutunun dikkate alınmadan diğer boyutların anlaşılamayacağını ifade etmiştir (Nakl. Şahin, 2007b: 22).

Dini yaşantının en önemli unsurlarından birisi dini duygulardır. Duygu boyutu olmayan bir din sadece ideolojiden ibarettir. Bu sebepten dini duygunun daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle duygunun ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Duygu, “belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler” olarak tanımlanabilir (Enç, 1990: 55). Bireylerin bazı durumlarda yaşadıkları duygular çok yoğun olabilir. Kontrol altına alamadığımız kuvvetli duygulara, heyecan denmektedir (Cüceloğlu,

2013: 287). Yoğun sevinç, şiddetli korku ve öfke, beklenmedik bir olayın aniden gerçekleşmesi heyecanlara örnektir. Hemen hemen her duygu şiddet kazanınca heyecan haline geçebilir. Bu sebepten duygu ile heyecan arasındaki sınırı belirlemek zordur. Fakat heyecanın duygudan farkı olarak, aniden meydana gelmesi ve etkisinin az devam etmesi söylenebilir (Peker, 2014: 103).

Yüce olan varlıktan kaynaklanan düşünce ve tasavvurların bireylerde uyandırdığı duygulara, dini duygular denmektedir. Dini duygu diğer pek çok duygudan daha kapsamlı ve farklı duyguları da içinde barındırdığı için dini duyguyu bütün özellikleri ve sınırları ile tanımlamak çok güçtür. Dini duyguyu tanımlamaya çalışanlar, kendileri için hangi duygular daha yoğunsa o duyguyu dini duygunun temeli olarak kabul etmişler ve o çerçevede bir tanım geliştirmişlerdir. Bu sebepten dini duygunun tanımlanmasında günümüze kadar herkesin kabul ettiği bir tanım geliştirilememiştir (Apaydın, 2016: 74).

W. James din duygusunun insana verdiği mutluluk ve insanın çaresiz kaldığı durumlarda bir kurtarıcı olarak yetişmesi duygusunu temel olarak şöyle bir tanımlama yapmıştır: “Kendimizi acz içinde, eksik hissettiğimiz bir anda din imdada koşmaktadır. Yalnız dindar olma halinde ona erişilebilen bir ruh hali vardır ki bu, bütün umutların kaybedildiği ve bizi çevreleyen hayatın adeta bizi terk ettiği bir anda ortaya çıkan dini duygu sayesinde bizi yeniden gençleştirmekte ve iç hayatımızı değiştirmektedir. Böylece bütün sıkıntılardan kurtulmuş, her türlü endişeden arınmış olarak kendimizi yepyeni bir dünyada buluruz. Böyle bir sevinç duygusuna ancak dinde rastlanabilir. Aynı duyguyu başka yerde bulmak mümkün değildir” (Nakl. Peker, 2014: 113). Belma Özbaydar ise din duygusunun bireylere sağladığı güven ve teslimiyet duygularını temel olarak şöyle bir tanımlama yapmıştır: “din duygusu ferde yaşadığı dünyada bulamadığı bir emniyet ve teselli kazandırmakta, kendisinin dışında bulunan, rahatlıkla güvenilebileceği bir kuvvete, kudrete dayanma imkânı sağlamaktadır” (Özbaydar, 1970: 6). İslam Dinine göre din duygusu, insana yaratılışından itibaren verilmiş bir

duygudur ve bu duygu içinde yaşanan toplumun özellikleri ile alınan eğitime göre şekillenmektedir (Şahin, 1993: 27).

#### **b.d. Bilgi Boyutu**

Bilgi boyutuyla ilgili olarak bireylerin, inandıkları dinlerin inanç kaideleri, dini ritüelleri ve kutsal kitabıyla ilgili birtakım bilgilere sahip olması gerektiği ön görüşü ile hareket edilir. Bu öngörü bilgi boyutunun temelini oluşturmaktadır. İnanç boyutu ile bilgi boyutunun çok yakın ilişkisi vardır. Çünkü bir şeyi kabul etmeden önce bilmek gerekir (Glock ve Stark, 1966: 16).

Dini bilgi ölçülürken sadece dinin inanç kaideleri ve kutsal kitabında olan bilgilerin bilinmesi temel alınmaz. Dinin kurucusu veya kurucularının hayatı, yaşantıları ve dinin kurulduğu ilk dönemlerin tarihi de önemlidir. Ayrıca dinin bilgi boyutu, dindarın hangi konuda ne kadar bildiği sorularak ölçülmektedir. Dini literatürü okumaya ayrılan vakit ile dini bilgileri öğrenmek için gösterilen gayret de bireyin dindarlığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2007b: 23).

#### **b.e. Etki Boyutu**

Etki boyutunun diğer dört boyuttan farkı, bu boyutta bireyin dini inanç, dini teorik bilgi ve pratik tecrübesinin yaşadığı hayata yansımalarının toplanmış olmasıdır. Dinin bireylerin düşünme biçimleri ve davranışlarıyla ilgili koymuş olduğu kurallar ile bu kuralların gündelik yaşamdaki uygulanması bu boyut ile ilgilidir (Kayıklık, 2017: 196).

Etki konusu din psikolojisi çalışmalarında genelde iki yönlü olarak incelenmiştir. İlk olarak, bireyin inandığı dinin onun hem dini hem de gündelik yaşantısına olan etkisinin incelenmesidir. Burada bağımsız bir değişken olan dinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin olduğu varsayımı üzerinden araştırmalar yapılmaktadır. İkinci olarak ise bazı psikososyal faktörlerin bireyin dindarlığı üzerinde etkisinin bulunduğu varsayımı üzerinden yapılan araştırmalardır (Şahin, 2007b: 23).

### **c. Din ve Dindarlık ile İlgili Kavramlar**

Bu bölümde sadece eleştirel düşünce ile ilgili olduğunu düşündüğümüz din ve dindarlık kavramları ele alınmıştır.

#### **c.a. Dini Düşünce**

Bireyler çevrelerinde gerçekleşen olayları anlamaya ve açıklamaya çalışırlar. Eğer bireyler tatmin edici açıklamalar üretemezlerse, bireylerin zihinleri sürekli yeni cevaplar aramaya yoğunlaşır. Ancak düşünce sadece aktif olarak gerçekleşen olaylar veya durumlar sonucunda gerçekleşmez. Düşünceler bazen net belirli olmayan durum veya olaylarla da ilgili olabilir. Dini düşüncenin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle düşüncenin tanımlanması gerekmektedir. Düşünce “bireyin daha önce kazanmış olduğu imge, tasarım gibi yaşantıya dayalı izlerin dış uyaranlarla bağlantısını simgesel olarak kurabilme etkinliği” olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2006: 89). Tanımdan da anlaşıldığı üzere düşünme diğer zihinsel faaliyetlerden ayrı olarak derinlemesine yapılan ve genelde belirli bir hedefi olan zihinsel faaliyetlerdir. Bireyler gündelik hayatta düşündüklerini anlamlandırmaya ve hükümlerle açıklamaya çalışırken araç olarak dili kullanırlar. Böylece düşünceler sadece zihinsel faaliyetler olarak kalmazlar ifadeler halinde kelimeler yardımıyla dışarı yansırırlar (Peker, 2014: 93). W. Gruehn ise dini düşünceyi, kişilerin benini aktifleştiren pratikte ki dindarlığın özü olarak yorumlamıştır (Nakl. Yavuz, 2013: 174).

Dini düşünce tanımlanmak istenirse şöyle bir kapsamlı tanım yapılabilir; “bireylerin çocukluklarından itibaren gelişim niteliklerine bağlı olarak dinsel içerikli duyuş ve sezışlerin belli bir zihinsel süreçte şekillenmiş ve kodlanmış biçimine dini düşünce denir” (Apaydın, 2016: 75). Bireylerin hayatlarını idame ettirdikleri müddetçe öğrendikleri bilgilerin ve edindikleri deneyimlerin birleşmesi sonucu oluşan algıları, dünya görüşlerinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Bireyler düşünce gücü ile kendileri için belirledikleri dünya görüşü çerçevesinde gerçekleştirecekleri tutum ve davranışları belirlerler. Bu sebeple düşünceye, “en çok iş yapabilme yeteneği

olan bir metot” gözüyle bakılmaktadır (Yavuz, 2013: 174). Dini düşüncenin özünü ise; dini duygular kökenli öğrenilmiş kavramlar, dini bilgiler kaynaklı öğrenilmiş düşünme kalıpları ve dini inancın izin verdiği sınırlar içinde bireysel mantıksal yorumlar oluşturmaktadır (Apaydın, 2016: 75).

Dini düşünce eleştirel düşünceyi de kapsamaktadır. Kur’an’ın düşün emrinin manası, olgu ve olaylar arasında inceden inceye düşünerek derinlemesine anlamaya çalışmaktır (Nahl 16/69, Kasas 28/43, Ankebut 29/43). Dini düşüncelerin gelişimi ve nitelik kazanması eleştirel düşünce ile mümkün olabilir. Bireyler kendilerine aktarılan dini bilgilerden eleştirel düşünce ile dünya görüşü ve hayat tarzı oluşturmaktadırlar. Din, iman konuları hariç diğer konularda bilgiye dayalı eleştirel düşünebilen bireyleri akıl sahibi olarak tanımlamıştır (Âl-i İmran 3/7, Bakara 2/269, Ra’d 13/19, İbrahim 14/52, Zümer 39/9). Ayrıca Kur’an-ı Kerim kendisine hedef kitle olarak düşünen bireyleri almıştır. Ra’d suresi 13/19, İbrahim suresi 14/52, Nahl suresi 16/44 ve Sad suresi 38/29. ayetlerde Kur’an’ın çağrılarının aklını kullanıp düşünen insanlara olduğu ısrarla vurgulanmaktadır. Alışkanlıklar (Mâide 5/90), gelenek görenekler (Nahl 16/59), kendinden önceki nesillerin yanılmazlığına inanarak onları körü körüne taklit (Mâide 5/104), ön yargıda bulunma (Hucurât 49/6), fikir ve düşüncelerinde fanatik olma (Bakara 2/6) gibi durumlar Kuran’da yanlış dini düşüncelerin kaynağı olarak gösterilmiş ve eleştirel düşüncenin önündeki engeller olarak ifade edilmiştir.

Muhammed İkbâl günümüz Müslümanlarının yanlış dini düşünceler sebebiyle bu halde olduğunu ve nitelikli düşünme sayesinde dindarların irade bağlamında güçlendirilip pasif kader anlayışından kurtarılarak ihya olabileceklerini savunmuştur (İkbâl, 2013: 140). Dindar bireylerin eleştirel düşüncelerinin gelişip gelişmemesi dini düşüncelerine bağlıdır. Eğer Kur’an’ın emrettiği biçimde Müslümanlar düşünmeye çalışır ve nitelikli düşünmeyi yaşamlarının bir parçası haline getirirlerse eleştirel düşünmeyi başarmış olurlar. Aksi takdirde düşünmeme üzerine kurulu bir dini düşünce bireyleri başkalarını taklit etmeye sürükler.

### **c.b. Dini Tutum**

Bireylerin hayatları boyunca aldıkları eğitimlerin öğrendikleri davranış kalıplarının ve geliştirdikleri dünya görüşlerinin bir bütün oluşturarak bireylerin her bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde belirlemesine tutum denir (Peker, 2014: 146).

Tutumlarla ilgili önemli bir husus, tutumların gözlemlenebilen bir davranış şeklinde değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak kendilerini göstermeleridir. Diğer bir ifadeyle tutumlar gözle görülemez, ancak gözle görülebilen davranışların tetikleyicisi olduğu için tutumların varlığı bilinir. Örneğin, ezan sesinden rahatsız olduğunu söyleyen bir bireyin, dine karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğu kanaatine varılabilir (a.g.e., s.147).

Dini tutumun tanımı şöyle yapılabilir; “kişinin din ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını belirleme tarzıdır” (Apaydın, 2016: 82). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, bireylerin dine dair bilgi ve inançları, din ile ilgili davranışları ve dine karşı olumlu veya olumsuz birtakım faaliyetleri bireylerin dini tutumunu oluşturur. Bireylerin olumlu veya olumsuz bir dini tutuma sahip olmasında, ailesi, arkadaş çevresi, öğrenim gördüğü okul, kitle iletişim araçları, kendisini dindar olarak kabul eden bireylerin tutum ve davranışları önemli faktörlerdir (a.g.e., s.83).

### **c.c. Dini Şüphe**

Şüphe, “apaçıklık ve kesinlik arzusunun önceki inançla, ya da sebepleri karşılıklı ve denk olan iki inancın birbiriyle çatışması sonucunda ortaya çıkan kararsız, sabit olmayan ruh hali” olarak tanımlanabilir (Hökelekli, 2017: 195). Şüphe bireylerde ya aktif ya da pasif olarak gerçekleşir. Aktif şüphe, bireylerde doğal olarak ortaya çıkan genelde inanç boyutunda kendisini gösteren ve şüphe probleminin çözümünde çaba, gayret kullandıran şüphedir. Pasif şüphe ise irrasyonel fonksiyona sahip şüphe probleminin çözümünde çaba ve gayret gerektirmeyen şüphedir. Şüpheden bilinçli inanca veya karar verilmiş kesin inançsızlığa geçiş şartlara göre değişmekle beraber muhtemel iki gelişim yoludur (Bahadır, 1994: 35).

Şüphe olmadan bireylerin inanma kapasitelerinin açığa çıkmasının muhtemel olmadığı kabul edilmektedir. Zihnin tam olarak işlev gösterebilmesi ilişkili olduğu olay veya objeyle ilgili şüphe düzeyinin kalitesine bağlıdır. Dinin inanılmasını istediği inanç konularını din mutlak biçimde akla kabul ettirse bile irade ve duygu harekete geçmeyecektir. Böyle bir durumda akıl, inanç konularını yani imanı tatmin eden garantileri sürekli isteyecektir. Böylece inanma olayı devam ettikçe aklın da metodik şüphesi devam edecektir. Dini şüpheyi doğuran sebepler ise şöyledir; arayış şüphesi, bencillik şüphesi, sadakat şüphesi, bilimsel şüphe, kavramsal ve inkârcı şüphedir (Apaydın, 2016: 80).

Bireylerde dini şüphe olayının gelişim dönemleri açısından hangi dönemde başladığının tespiti net belirlenememekle birlikte genelde bu tür tecrübelerin ilk tezahürlerinin son çocukluk döneminde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Ancak son çocukluk döneminde ortaya çıkan şüphelerin ergenlik döneminde ortaya çıkan şüphelerden farkı, tenkit ve bunalımlardan uzak çocuksu duygusallığın da eşliğinde merak duygusundan kaynaklanmasıdır. Bireylerin inançlarının şekillendiği, dini kabullerinin akli temellerde ve bilinçli olarak tenkit süzgecinden geçirildiği dönem ilk ergenlik dönemidir (Bahadır, 1994: 36).

### **C. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık İlişkisi**

Aliya İzzetbegoviç'in eleştirel düşünce ile ilgili meşhur cümlesi şöyledir: "Ben olsam, Müslüman Doğu'daki tüm mekteplere eleştirel düşünme dersleri koyardım. Batı'nın aksine Doğu bu acımasız mektepten geçmemiştir ve birçok zaafın kaynağı budur" (İzzetbegoviç, 2017: 130).

#### **a. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasında Olumlu Bir İlişki Olduğu Yönündeki Görüşler**

Bireylerin düşünme yeteneklerinin gelişmesinin üzerinde etkili olan birçok faktörden birisi de inançlarıdır. İnançlarının sorgulanamaz olduğunu kabul edenler düşünme yeteneklerini körelterek tekrar bataklığına saplanmaya mahkûm olacakları söylenebilir. Eleştirel düşünebilenler özellikle küçük

yaşlarda edindiği inanç ve tutumları gerektiğinde akıl süzgecinden geçirerek eleme cesaretini gösterebilirler (Şahinel, 2002: 9).

İslam Dini'nin müntesiplerine ilk emri “oku” olmuştur. Çünkü düşünmenin beslendiği kaynak okumadır. Bireyler okudukça bilgi düzeyleri ve kelime dağarcıkları gelişir. Böylece nitelikli düşünmenin gereklilikleri sağlanarak eleştirel düşünebilen bireylerin sayısı toplumda artacaktır. Kur'an da düşünmenin boyutları olarak; tefekkür, tezekkür, te'akkul, tedebbür ve tefakkuh'un yer aldığı birçok ayet vardır (Büyükkara, 2017).

- **Tefekkür:** Fikir kökünden türemiş olan tefekkür, bir işin sonucu ile ilgili akıl yürütmek olarak tanımlanmaktadır (Kutluer, 1994: 57). Ayrıca Kur'an'da tefekkür, eşyanın mahiyeti, hakikat ve yaratılış hikmeti üzerinde muhakemede bulunma, Allah'ın nimetleri ile ilgili akıl yürütmede bulunma gibi manalarda kullanılmıştır (Âl-i İmran 3/190-191, Yûnus 10/24, Ra'd 13/3, Nahl 16/11-44, Câsiye 45/13, Haşr 59/21, Gâşiye 88/17, Nur 24/61).
- **Tezekkür:** Geçmişe dönük düşünme boyutudur (Kutluer, 1994: 53). Zikir kökünden gelen tezekkür Kur'an'da dil ile kalbin aynı anda hatırlayıp, anması manalarında kullanılmıştır (Bakara 2/73-164, Hac 22/46, A'râf 7/185, Yûnus 10/42, Mü'minûn 23/85).
- **Te'akkul:** Akıl kökünden gelen te'akkul, olgu veya olaylar arasında derinlemesine bağ kurmaya yardımcı olan meleke olarak tanımlanmaktadır (Gezgin, 2014: 146). Kur'an'da inceden inceye düşünerek derinlemesine anlamaya çalışmak ve geçmiş yaşantılardan, hatalardan ders çıkararak yanlış yapmaktan uzaklaşmak gibi manalarda kullanılmıştır (Nahl 16/69, Kasas 28/43, Ankebut 29/43, Bakara 2/170).
- **Tedebbür:** Tedbir ile aynı kökten gelen tedebbür, bir işin sonucunu baştan hesap etmek olarak tanımlanmaktadır. Geleceğe dönük düşünme boyutudur (Kutluer, 1994: 53).

Kur'an'da olayların arka planını görmek, sonuçları hakkında düşünmek ve herhangi bir şeyin sadece görünen yüzüne bakmamak manalarında kullanılmıştır (Fatır 35/37, Muhammed 47/24, Mülk 67/10, En'âm 6/32).

- **Tefakkuh:** Fıkh ile aynı kökten gelen tefakkuh, ince anlayış ve belirli olandan muğlak olana ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Karaman, 1995: 126). Kur'an'da anlamak, hakkıyla idrak etmek ve dinde bilgi ile şuur sahibi olmak gibi manalarda kullanılmıştır (Âl-i İmran 3/7, Bakara 2/269, Ra'd 13/19, İbrahim 14/52, Zümer 39/9).

İslam kültürüne bakıldığı zaman vahiy alan Hz. Peygamber'in bazı fikir ve tavsiyelerinin sahabe tarafından vahiy olup olmadığı sorulduğu, eğer vahiy değilse kendi fikirlerini de söyledikleri vakıalar vardır. Hz. Peygamber'inde hiçbir zaman soru sorulmasına kızmadığı ve gerekli açıklamaları yapmaktan imtina etmediği bilinmektedir. Hatta Hz. Peygamber'in vahiy dışı kalan konularda vermiş olduğu kararlar, sahabenin itirazı üzerine peygamberimiz tarafından itiraz edenin görüşü yönünde değiştirilmiştir. Peygamberimiz Bedir Savaşında ordusuna düşman kuvvetlerine en uzak olan su kuyusunun etrafında mevzilenmelerini söylemiştir. Sahabeden Hubâb B. Münzir peygamberimize vermiş olduğu bu kararın ilahi bir emir olup olmadığını sormuştur. Peygamberimiz kendi kararı olduğunu söyleyince Münzir, düşmanı susuz bırakmak için onlara en yakın su kuyusunun etrafında mevzilenmenin ve diğer su kuyularını kapatmanın daha uygun olacağını belirtmesi üzerine peygamberimiz kendi vermiş olduğu karardan vazgeçerek önerilen teklifi uygulamıştır (Kandemir, 1998: 264).

Her zaman ve her yerde iletişime açık olan peygamberimizin çevresinde bulunan bireyler ile bilgi alışverişinde bulunması ve onların düşüncelerini değerli gördüğünün en güzel örneklerinden birisi de hurma ağaçlarını aşılama mevzusudur. Peygamberimiz Medine'ye geldiğinde hurma ağaçlarının aşılandığını görmüş ve aşılamanın bir faydasının olmadığını düşündüğünü söylemiştir. Ashap da o yıl hurma ağaçlarını aşılamanı yapmışlardır.

Sonuç olarak hurma ağaçlarının verimi düşmüştür. Bunun üzerine peygamberimiz din ile ilgili konularda söylediklerini kabul etmelerini diğer konularda ise kendisinin de beşer kaynaklı olmasından dolayı hata yapabileceğini belirtmiştir (Hanbel, 2013: 162).

Kur'an-ı Kerim'in 707 ayetinde düşünmekten söz edilmektedir. Özellikle bazı ayetlerde bireylerin kendi akılları ile düşünmeleri emredilmiştir. Çünkü başkasının düşündüğüyle yetinmek taklit ve tekrar bataklığına saplanmak demektir. İslam dininin müntesiplerine emri olan namaz ibadetinde okunması gereken Kur'an ayetlerinin aynı zamanda içerdiği manaların da düşünülmesinin istenmesi, İslam dininin düşünmeyi ibadetleştirmesi olarak da yorumlanmaktadır (Yavuz, 1994: 39). Nitelikli düşünmenin de yerine kullanılan eleştirel düşünce özgürlük ortamında daha hızlı bir gelişim göstermektedir. İslam dininin ilk dönemlerinden itibaren mezheplerin ortaya çıkması özgür ortamın bir sonucudur. İslami literatür incelendiği zaman düşünce suçu diye bir mefhumun olmadığı görülecektir. Böylece bireylerin rahatça düşünmeleri ve düşüncelerini açıklamaları imkânı verilmiştir (a.g.e., s.55).

Kur'an-ı Kerim'de "hud" suresinin üçüncü ayetinde Kur'an'ın uydurma olduğunu söyleyen insanlara iddialarını ispatlamaları ve kanıtlarını ortaya dökmeye çağırılmaktadır. Kur'an'ın bu yaklaşımı İslam dininin zorbalık ve baskı yoluyla değil akıl ve düşünme yöntemiyle hareket ettiğini göstermektedir. Hatta başka bir açıdan inanmayanlara böyle bir çağrıda bulunmak, muhaliflere tanınan düşünce özgürlüğü olarak da yorumlanmaktadır. İslam dini kendisi hakkında şüpheye düşenleri suçlayıp mahkûm etme veya ortadan kaldırmaya çalışma yerine serbest düşünce yöntemini benimseyerek nitelikli düşünme ile tüm kanıtlar çerçevesinde karar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (a.g.e., s.60).

Peygamberimizin Yemen'e vali olarak gönderdiği Muaz B. Cebel'in karşılaştığı problemler karşısında aklına danışacağını ifade etmesi üzerine onu tebrik ve teşvik etmesi nitelikli düşünmeye peygamberimizin verdiği önemi göstermektedir (Hanbel, 2013: 230). İslam dini hem din ile ilgili hem

de dünya ile ilgili akıl yürütmeyi emrettiği için Müslümanlar dini konularda akıl yürütme, düşünme manalarına gelen ictihad kavramını literatüre kazandırmışlardır. İctihad kavramı altında düşünme sistemi geliştiren Müslümanlar, düşünmenin nasıl olması gerektiğini ve nitelikli düşünmenin taşınması gereken özellikleri sistematik hale getirmişlerdir. İctihad sistemi dini konularda düşünmenin kurumsallaştırılmış hali olarak da yorumlanmaktadır (Yavuz, 1994: 69).

Eleştirel düşünce Kur'an'da kalbin mutmain olması olarak da ifade edilmiştir. Bakara suresinde yer alan kıssaya göre, İbrahim (a.s.) Allah'ı Teâlâ'dan ölüleri nasıl dirilttiğini görmek istemiştir. Allah (c.c.) kendisine inanmadığı için mi görmek istediğini sorduğunda, İbrahim (a.s.) inandığını ama kalbinin tatmin olmasını arzuladığı için istediğini söylemiştir (Bakara 2/260). İbrahim peygamber kendisine vahiy edilen bilginin gerçekliğinden şüphe etmemektedir. Ancak eleştirel düşündüğü vakit olayın nasıl gerçekleştiğini tam olarak idrak edemediği için müşahede ederek inandığı şeyi temellendirmek istemiştir. Bu bağlamda bireylerin temellendiremediği şeylerle ilgili nitelikli düşünce geliştiremeyeceği için üzerinde düşünülen fikir veya konu ile ilgili ilk olarak sağlam temellendirme yapılmalıdır.

İslam dinine göre dünyada bulunan her şeyin insanın hizmetine sunulmasının sebebi insana düşünme yeteneğinin verilerek imtihan edilmesidir. Kur'an-ı Kerim'in Casiye suresinin 12 ve 13. ayetlerinde denizlerde, havada ve karalarda bulunanların insanın emrine sunulmasının düşünülmeye istenmiş böylece bireylerin nitelikli düşünme sayesinde yaratana teşekkür borcunun olduğu vurgulanmıştır. Baskı altında bulunan bireylerin düşünce veya davranışları sağlıklı olmayacağından dolayı Kur'an'da bireylerin nitelikli düşünebilmeleri için baskıdan kurtulmaları tavsiye edilmektedir. En'am suresi 104. ayette insanların gözlerini açarak gerçekleri görmelerinin kendi lehlerine olduğu ve peygamberin onların üzerinde gözcülük gibi bir görevinin olmadığı zikredilerek insanların eleştirel düşüncülerinin kendilerini hak olana ulaştıracağı bildirilmiştir. Ayrıca Kur'an'da bireylerin nitelikli düşüncülerini sağlamak amacıyla görünenden

görünmeyi düşündürme yoluyla düşünce geliştirme hedeflenmiştir. Özellikle insan-kâinat ve kâinat-yaratıcı ilişkisi devamlı örneklerle insanlara gösterilmeye, düşündürülmeye çalışılmıştır. İlgili bazı örnekler şöyledir: Gök yüzünün yaratılması ve onun direksiz durması (En'âm 6/101, Lokmân 31/10), gece ile gündüz sürelerinin sabit olmayıp uzayıp veya kısılması (Kasas 28/71-73), gündüzlerin çalışma vakti için uygun olup gecenin ise dinlenme için fırsat yapılması (Rûm 30/23, Nebe 78/9), dağların oluşumu ve yeryüzünde denge unsuru olarak durdurulmaları (Enbiyâ 21/31, Fussilet 41/10), rüzgarın estirilmesinin ve yağmurun yağdırılmasının belirli ölçülere göre olduğu (A'râf 7/57, Bakara 2/164), aynı topraktan çok farklı bitkilerin varolması ile süt ve balın oluşumunun sıra dışılığı (En'âm 6/99, Nahl 16/11-66-69), hayvanların var edilmesi ve her şeyin çift olarak yaratılması (En'âm 6/142, Zâriyât 51/49), bazı suların acı bazılarının ise tatlı olması (Furkan 25/53, Fâtır 35/12), denizlerin ve göllerin taşımacılığa elverişli olması (Yunus 10/22, İbrahim 14/32).

Allah'ü Teâlâ Kur'an'da dili olmayanı dilsiz ve kulağı duymayanı sağır olarak tanımlamak yerine düşünmeyen kendisine kullanması için verilmiş akli kullanmayan insanlar için sağır ve dilsiz ifadesini uygun görmüştür (A'râf 7/179). Bu bağlamda hem Allah'a inanmadıkları hem de düşünmedikleri için özgün düşüncesi olmayan bireyler başkalarının düşünce ve görüşlerini tekrar ettikleri için yeni bir şeyler, faydalı fikirler ortaya çıkaramadıklarından dolayı dilsiz olarak ifade edilmişlerdir. Ayrıca düşünmeyen insanların tekrar ve taklit bataklığına saplanacakları muhtemel olduğu için bu tür kişilerin yapılan uyarılara, ikazları dikkate almayacaklarından dolayı sağır benzetmesi yapılması da dikkat çekicidir. Kur'an'da sadece bireylere yararı olan düşünce övülüp tavsiye edilmiştir. Bilgiye dayanmayan ve insanları boş uğraşlara sevk edecek niteliksiz düşünme faaliyetlerinden insanların uzak durması öğütlenmiştir. Bu bağlamda İslam dininin müntesiplerine düşünme kılavuzu olarak “doğruyu tavsiye et, kötülükten sakındır” prensibini koyduğunu görmekteyiz (Âl-i İmrân 3/110, Tevbe 9/71, Lokmân 31/17).

Hz. Muhammed (s.a.v.) Medine'ye yerleşmesinden sonra yaptığı ilk icraatlardan birisi Medine sözleşmesi olmuştur. İlk anayasa olarak da kabul edilen ilgili sözleşmede, din ve düşünce özgürlüğü serbest bırakılmış böylece bireylerin nitelikli düşünme sonucunda en doğru kararı vereceği kabul edilmiştir (Ermemiş, 2018: 29). Eleştirel düşünebilmenin temel şartlarından olan özgür düşünce ortamı İslam dininin her zaman olmasını istediği bir ortamdır. Hz. Muhammed (s.a.v.) Mekke'yi fethettiği zaman müşrik olan Safvan peygamberden iki ay düşünmek için mühlet istemiş peygamberimiz de kendisine dört ay vermiştir. Ancak burada yanlış anlamaya mahal vermemek için bir noktaya temas etmek uygun olacaktır. Peygamberimiz Mekke'yi fethettiği zaman insanlara Müslüman olmaları için süre vermemiştir. Dinde zorlama yoktur ilahi prensibi gereği insanları özgür bırakmıştır. Ancak Safvan kendisi gelip kafasının karışık olduğunu söyleyip bir müddet süre istemesi üzerine peygamberimiz kendisine süre tanımıştır (İbn Hibban, 2017: 253).

Akla ve düşünmeye her zaman önem veren peygamberimiz ashabın hem dini hem de dünyevi tartışmalarına hiçbir zaman kızmamış aksine onları dinleyip bazen ihtilaf eden iki kişinin de haklı olduğunu belirtmiştir. Tebliğ ettiği dine inanların ihtilaflarının yani akıl yürüterek, eleştirel düşünerek ortaya çıkarılan fikirlerinin rahmet olduğunu vurgulayan peygamberimiz, bireyleri hem dünyalık hem de inanç ile ilgili konularda özgürce düşünüp, düşüncesini de rahatça açıklayabilmeleri için bir bakıma teşvik etmiştir. Böylece Müslümanlar arasında inanç ve ibadetlerle ilgili birçok mezhep oluşmuş ancak günümüze kadar sınırlı sayıda mezhep ulaşabilmiştir (Toksarı, 1987: 293).

Kur'an-ı Kerim kendisine hedef kitle olarak düşünen bireyleri almıştır. Ra'd suresi 13/19, İbrahim suresi 14/52, Nahl suresi 16/44 ve Sad suresi 38/29. ayetlerde Kur'an'ın çağrılarının aklını kullanıp düşünen insanlara olduğu ısrarla vurgulanmaktadır. Enfâl suresi 8/22, Furkan suresi 25/43, Hadid suresi 57/17. ayetlerde yaratıcının insanlara vermiş olduğu

düşünme kabiliyetini kullanmayan ve nitelikli düşünme faaliyeti gerçekleştirilmeyen insanlar hayvandan daha aşağı olarak tasvir edilmişlerdir.

Bakara suresinin 30. ayetinde Allah'ı Teâlâ ile melekler arasında geçen bir diyalog aktarılır. Allah'ı Teâlâ bir insan yaratacağını meleklerle söylediği zaman onların sebebini sordukları, yaratıcının ise bu duruma herhangi bir tepkide bulunmadan cevap verdiği aktarılmaktadır. Buradan Allah'ın (c.c.) insanlara meleklerin yaptığı sorgulamayı anlatarak meleklerle kendisinin yapacağı işle ilgili böyle bir soru sordukları için kızıp, hadlerini bildirmeyerek cevapta bulunması, Kur'an'ın muhatapları için bir şeyin sebebini sorgulama merakı bağlamında güzel bir örneklik teşkil ettiği çıkarımında bulunulabilir (Pak, 2007: 56).

Eleştirel düşünebilen bireyler başkalarının düşüncelerini sorgulamadan kabul etmedikleri gibi hemen itiraz da etmezler. Böylece farklı fikirler hakkında hem bilgi sahibi olup hem de kendi düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlarlar. Ancak bireyleri eleştirel düşünmeden alıkoyan bazı durumlar vardır. Kur'an'a göre bu durumlar şunlardır; alışkanlıklar (Mâide 5/90), gelenek görenekler (Nahl 16/59), kendinden önceki nesillerin yanılmazlığına inanarak onları körü körüne taklit (Mâide 5/104), ön yargıda bulunma (Hucurât 49/6), fikir ve düşüncelerinde fanatik olma (Bakara 2/6). İnsanların insanlara düşünme melekelerini devre dışı bırakarak bağlanmaları veya bireylerin kutsallaştırılmaları hem tabi olanların hem de tabi olunanların eleştirel düşünme yetilerinin gelişmemesine yol açmaktadır. Halbuki Kur'an'a göre insanların peygamberlere bile tabi olurken körü körüne değil aklını kullanması sonucunda ulaştığı doğru düşünceler ışığında teslimiyet içerisine girmesi istenmektedir. Yusuf suresinin 108. ayetinde de bu duruma işaret edilerek insanların peygamberlere bağlanmalarının veya teslimiyet içinde onlara inanmalarının ancak bilinçli, nitelikli bir düşünme sonucunda gerçekleşmiş olması durumunda daha anlamlı olacağı vurgulanmaktadır (Koç, 1999: 76).

İslam dinin eleştirel düşünmeye çok büyük önem verdiğini Kur'an-ı Kerim'in hitap tarzlarından kolaylıkla anlayabiliriz. Kur'an'ın insanın yaratılışına, üstün ve zayıf yönlerine, tabiatta gerçekleşen olayların belirli kurallar ve kanunlar çerçevesinde gerçekleşiyor olmasına, geçmiş dönemlerde gerçekleşen olaylara, gökyüzü ve evrenin var edilmesindeki mucizeye, olaylar arasındaki determinizme ve metafizik bilgi ya da olaylara dikkatleri çekerken özellikle bireylerin düşünme melekelerini tahrik edip harekete geçirecek bir üslup ile insanların düşünmeden yapamayacağı bir biçimde aktarıyor olması, Kur'an'ın nitelikli düşünme konusundaki ısrarını açık bir şekilde göstermektedir (Bayraklı, 1980: 190).

Peygamberimiz bazen kendi düşüncesi sonucunda ulaştığı sonuçlar çerçevesinde kararlar vermiştir. Peygamberimizin bazı kararları Kur'an tarafından onaylanırken bazıları desteklenmemiştir. Bedir savaşı sonucunda ele geçirilen esirlere ne yapılacağı ve Tebuk savaşına katılmak istemeyenlere izin verilmesi Kur'an tarafından peygamberimizin uyarılmasına neden olmuştur. Ancak Kur'an da hiçbir zaman peygamberimizin nitelikli düşünmesi eleştirilmemiş veya kendi aklını kullanmaması istenmemiştir (Kendebay, 2017: 36). Yunus suresi 94. ayetinde ise Hz. Muhammed'in vesveseye kapılmadan sağlıklı akıl ile eleştirel düşünme bağlamında metodik şüphe ile hareket edebileceği ancak bu şüphenin sürekli sürdürülmeyip doğru sonuçlara ulaşmada bir araç olarak görülmesi tavsiye edilmiştir (Koç, 1999: 76).

Batı mantığında eleştirel düşünme gerçeği, doğruyu bulmak için gerçekleştirilirken İslam kültüründe nitelikli düşünme ile hem doğruyu bulma hem de yaratıcının "düşün" emrini yerine getirerek Allah'ın varlığı ve birliğini idrak etmesi amaçlanmaktadır. Bu konuda Hz. Muhammed (s.a.v.) alanında uzman kişilerin korkuya kapılmadan düşünmelerini teşvik etmek için, eğer doğru düşünebilirlerse iki sevap yoksa bir sevap diyerek düşünme eyleminin yaygınlaşması için alimleri cesaretlendirmiştir (Hudawi, 2015: 18). İslam dininde ulaşılan karar hatalı da olsa, alimlerin ve fakihlerin emek sarfedip çaba harcamasına sevap vaadedilmiştir. Müslümanlar arasında ilk

sistemli düşünme bilimi olarak kurumsallaşan islam hukuku veya diğer adıyla fıkıh ilmi, gücünü elde bulunan dini bilgilerden nitelikli düşünme ve aklı yardımıyla yeni hükümler yeni düşünme yolları ortaya çıkarmaktan alır (Ramazan, 2016). Eleştirel düşünemeyen bireyler dini hükümleri yorumlayamayacağı için herkes islam hukukçusu olamaz. Çünkü dini literatürde fetva olarak isimlendirilen dini hükümleri yorumlama yetkisi dini açıdan sorumluluk taşıdığı için eleştirel düşünemeyen bireyler fetva verme konusunda büyük sıkıntı yaşarlar. Fıkhi düşünme de eleştirel düşünme gibi belirli ilke ve sistemler dahilinde gerçekleştirilebildiği için nitelikli düşünebilen bireylerin İslam hukuku açısından da daha kaliteli görüş ve hükümler ortaya çıkarması muhtemeldir. İslam dini düşünmeye önem verdiği için ilahi kudret tarafından konulan hükümlerle ilgili nitelikli düşünebilen bireylerin yorumlar yapmasına karşı çıkılmamıştır. Bu tür yorumların daha nitelikli olabilmesi için yol, yöntem belirleyen fıkıh ilmi Müslümanlar tarafından kurumsallaştırılmıştır (Karaman, 1996: 5).

İslam tarihinde kurumsallaşmış eleştirel düşüncenin örneklerinden birisi de “cerh ve ta’dil” uygulamasıdır. Cerh ve ta’dil, hem hadisleri hem de hadis rivayet edenleri sağlam ve zayıf olup olmadıklarıyla ilgili kriterler koyan, onları derecelendiren kontrol sistemidir (Martı, 2016: 134). Eleştirel düşüncenin temellerinden olan argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görebilme bu uygulama ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Hadis olarak nakledilen sözler ve nakleden kişiler, dini kıstaslar ve eleştirel düşünce ile oluşturulmuş bazı şartları taşıması halinde sağlam olarak değerlendirilmiştir.

Reform hareketleri öncesi Avrupa’da insanların kendi başına kutsal kitapları okumaları ve kitaplar hakkında düşünce veya yorum geliştirmeleri yasaklanmıştır. Luther ve taraftarlarının isteklerinin başında kutsal kitapları anlamada ve onlardan hüküm çıkarmada kişisel hak tanınması yer almaktadır. Bireylerin inançlarıyla ilgili düşünmesi veya sorgulaması en temel haklardandır. Bu bağlamda İslam dini her zaman bireylerin nitelikli düşüncelerini sağlamak ve eleştirel düşünmenin yaygınlaşarak hem

kendilerinden ve çevrelerinden hem de yaratıcılarından haberdar olmasını amaçlamıştır (Koşum, 2004: 48).

Bireyler eleştirel düşünce olmadan ne gündelik ne de dini hayatlarını sürdüremezler. Dini konularda ortaya atılan her türlü söylem ve davranış akıl süzgecinden geçirilmeden benimsenirse gerçek din bozulmuş olur ve bireyler din olarak insanların görüşlerini benimsemeye başlarlar. Bu sebepten dini yaşamda eleştirel düşüncenin rolü çoktur. Dogmatik zihniyetli ve fanatik davranışları benimsemiş dindarların din algıları, insanlığı tarih boyunca kaosa sürüklemiştir. Ancak hiçbir din, kaosu ve kargaşayı önermez. Bu bağlamda eleştirel düşünebilen dindarların fazla olması, dinin gerçek doğasına uygun inanç ve yaşantıların da yaygınlaşmasına yardımcı olmaktadır (Carrier, 1996).

Dinlerin bireylerin eleştirel düşünceleri üzerinde çok olumlu etkileri bulunmaktadır. Dindar bireyler kendi dini ile diğer dinleri karşılaştırırken derinlemesine nitelikli düşünme gerçekleştirdikleri için eleştirel düşünce bağlamında sorgulamayı başarmış olurlar. Böylece dindar bireyler kendi dinleri üzerinden hareketle başka dinler hakkında da eleştirel düşünmeyi gerçekleştirerek, eleştirel düşünmeyi gündelik yaşamın içinde de aktif olarak kullanmaktadırlar (Goldberg, 2011: 290).

M. Lipman, felsefenin amacının hiçbir zaman kabul edilen inançları değiştirmek olmadığı, aksine benimsenen inançların, fikirlerin doğru temellendirmeler ile sağlam zemine oturtulması olduğunu savunmuştur (Nakl. Çetin, 2013: 147). Lipman'ın da ifade ettiği gibi düşünmek, akıl yürütmek, sorgulamak hiçbir zaman bireylerin fikir ve inançlarını tehdit eden, onları değiştirmek için yapılan eylemler değildirler. Hem İslam dininin kutsal kitabı Kur'an'da yer alan tavsiye ve emirler hem de Hz. Muhammed'in davranış ve uygulamaları eleştirel düşüncenin dindarlar için bir korku veya kaçınılması gereken günah eylemi içeren bir faaliyet olmadığını göstermektedir. Allah'ı Teâlâ tarafından insanlığa büyük bir lütuf olarak verilmiş olan akıl nimetinin sürekli bilgi ile beslenerek faal tutulması, dinin emirlerinin başında gelmektedir. Böylece dindar bireyler eksik ya da yanlış bilgiye dayanan inanç ve fikirlerden korunmuş olurlar.

## **b. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasında Olumsuz Bir İlişki Olduğu Yönündeki Görüşler**

İslam kültüründen kaynaklı bazı faktörlerden dolayı eleştirel düşünmenin tam manası ile toplumumuzda gerçekleştirilemediğini ifade eden Aydın bu durumu dört maddede ile şöyle açıklamaktadır (Aydın, 2018);

### **1-) Reddiye Geleneği**

Redd kökünden gelen reddiye, kabul etmemek veya karşılık vermek manalarında kullanılmaktadır (Sinanoğlu, 2007: 516). Mutezile ile özdeşleşen reddiye geleneği bazı İslam filozofları tarafından da benimsenmiş ve sıkça kullanılmıştır. Reddiye geleneğinde cedelci bir tarzda ele alınan argümanların objektif olarak mantık kuralları çerçevesinde incelenmesi yerine daha çok dinden çıkmayı gerektirecek notların tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Hakikati ortaya çıkarma amacı olmadığı için eleştirel düşünce kullanılmamış ve ortaya atılan iddialardan daha çok iddia sahibini dinden çıkmış olmakla suçlama ana amaç olmuştur. Böylece bilimsel gerçekliklerden uzak, taassup kökenli eleştiri kültürü oluşturulmuştur.

### **2-) Tehâfüt (Tutarsızlık) Geleneği**

Bu geleneğin kurucusu “filozofların tutarsızlığı” isimli eseriyle Gazali’dir. İbn Rüşd tarafından Filozofların Tutarsızlığı adlı esere cevap olarak kaleme alınan “Tutarsızlığın Tutarsızlığı” isimli eser ile bu gelenek kökleşmiştir. Tehâfüt geleneğinin Osmanlıdaki temsilcisi ise Fatih Sultan Mehmet’in de hocası olan Hocazade Muslihuddin Efendi’ dir (Köse, 1998: 207). Reddiye geleneğinin başka bir biçimi olarak karşımıza çıkan tehâfüt geleneği de ilgili argüman veya iddianın din bağlamında uygunluğunun ispatı ya da dine uygun olmadığı gerekçelerinin izahını içermektedir. Bu bağlamda tehâfütler de reddiyeler gibi dıştan bakıldığında eleştirel düşünmenin bir sonucu olarak gözükse de temeline inildiği zaman dogmatik düşünce kalıplarıyla gerçekleştirilen bir çeşit etkinlikler bütünü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda göz ardı edilmemesi gereken husus, düşüncelerinin temellerini sorgulanamaz olarak kabul ettikleri dayanaklarla

inşa edenler, tüm hakikatleri bildiklerini varsaydıkları için eleştirel düşünceden yoksundurlar. Bu bireyler reddiye veya tehâfüt yazarak ya da kendi düşüncelerine uygun olmayan iddialar ortaya atanları tekfir ederek ilgili fikirler üzerine düşünmekten kaçınarak savunmaya odaklanmaktadır. Ayrıca bu bireyler benimsemedikleri görüşleri yanlış olarak kabul ettikleri için dinlemeye bile tahammül edemezler ve ilgili kişileri kendi düşüncelerini benimsemeye davet ederler. Aksi halde kendi düşüncelerini benimsemeyen bireyleri yok etmek maksadıyla tüm imkanları kullanmaktadır.

### **3-) Tekfir (Dinden Çıkma) Geleneği,**

Eleştirel düşüncenin sonucunda ortaya çıkan fikri ifade etmenin önündeki engellerden birisi de tekfir etme geleneğidir. Tekfir edilen kişinin toplumdan soyutlanacağı hatta canından bile olabileceği kaygısı, bireylerin düşünme yerine eski kuşaklardan aktarılanları taklit etmeyi seçmelerine yol açmıştır. Korkunun ve baskının olduğu yerde eleştirel düşünce gelişmeyeceği, özgürlüklerin olmadığı yerde de bireylerin düşündüklerini ifade edemeyeceklerinden dolayı tekfir geleneğini sonlandıracak çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

### **4-) Sadece Dinsel Metinleri Temel Alma Geleneği**

İslam kültüründe filozofların, siyasetçilerin, bilim adamlarının temel dayanak noktası ekseriyetle Kur'an-ı Kerim olmuştur. Felsefenin meşru olduğunu savunanlar (İbn Rüşd) kaynak olarak Kur'an'ı gösterirken meşru olmadığını savunanlar da Kur'an'ı göstermişlerdir. Aydın (2008) bu durumu şöyle özetlemiştir; “Descartes kuşku duyuyorum, düşünüyorum o halde varım derken, bizdeki kuşkucular, kuşku duyuyorum, hakikati insani yetilerle bulamıyorum o halde hakikat mistik deneyimde ya da kutsal metinlerde saklı demektir, sonucuna ulaşmışlardır.”

Geleneklere aşırı bağlılığın Müslümanlar için nitelikli düşünmenin önündeki engellerden biri olduğunu ifade eden Yavuz (1994) bu durumun dindarların yararlı olanı zararlı olandan ayırt etme kabiliyetlerini yok ettiğini vurgulayarak, yeni veya farklı düşüncelere fırsat vererek bu durumdan

kurtulanabileceğini söylemektedir (Yavuz, 1994: 42). Ayrıca dindarların grupçuluk yapıp grup veya cemaat liderinin görüşlerini sorgulamadan, akıl süzgecinden geçirmeden tam teslimiyet içerisinde kabul etmeyi üstünlük olarak nitelermeleri dindar bireylerin eleştirel düşünme becerilerini yok etmektedir. Düşünmeyen ve düşünceleri sorgulanmayan bireyler yanlışları ile yaşamaya mahkûm oldukları için hiçbir zaman gelişme veya ilerleme kat edemeyeceklerinden dolayı bu tarz yaklaşımların hem bireylere hem de bireylerin içinde yaşadıkları toplumlara zararı büyük olmaktadır (a.g.e., s.64).

Tamamen ezber dayalı eğitim faaliyetleri ülkemizin bazı bölgelerinde medrese tarzı yapılanmalarda ve halkının çoğu Müslüman olan ülkelerde okullarda aktif olarak sürdürülmektedir. Dinsel metinleri düşünmeden, sorgulamadan ezberlemeye dayalı bu tür sözde eğitim faaliyetleri, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmeden sönmesine ve hayatlarının her alanında taklit ve tekrar bataklığında bocalamasına yol açmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde sınırları belirlenmiş bazı alanlarda ezber yöntemi uygun görülebilir. Ancak öğrencilerin ne düşündüğü ne anladığı dikkate alınmadan belli fikirlerin ve görüşlerin büyük bir taassupla en doğru bilginin kaynağı olarak öğrencilere ezberletilmesi insanlığa verilen en büyük zararların başında gelmektedir. Çünkü kendisini ve çevresini sorgulamayı öğrenmemiş daha doğrusu sorgulama becerisi bastırılarak köreltilmiş bireyler ne kendilerine ne de yaşadıkları çevreye bir katkıda bulunabilirler (Halili, 2012).

Dinler müntesiplerinden olabildiği kadar teslimiyet istedikleri için dindar bireyler eleştirel düşünmenin en temeli olan sadakatsizlik ve sürekli sorgulama faaliyetlerini tamamen gerçekleştirme konusunda problemler yaşayabilirler. Ancak burada sadakatsizlik kavramı üzerinde durmak daha doğrusu açıklamak yerinde olacaktır. Eleştirel düşüncenin, “ne kadar az sadakat o kadar çok düşünme” prensibi gereği bireylerden sadakatsiz olmaları istenmiştir. Yoksa sadakatsiz olmak ile doğru olmamak gibi ahlaki normlar kastedilmemiştir. Dindarların dini gelenek ile kendilerine ulaşan bilgilere de yaratıcının kutsal kitabı gibi değer vermeleri, nesilden nesile aktarılan

bilgilerin eleştirel olarak eleştirilememesine yol açmıştır. Eleştirmek isteyenlerin ise dini bozmakla veya dinden çıkmakla suçlanması dindar bireylerin düşünmeye, sorgulamaya korktuğu konuların var olmasını ortaya çıkarmıştır. Dini konularda konuşması, düşünmesi bastırılmış bireylerin diğer konularda da sorgulama ve nitelikli düşünme faaliyetinde bulunması ihtimali düşüktür. Çünkü sorgulamaya karşı geliştirilen bastırma aynı zamanda tüm düşünme sistemini aktif olarak etkilemiştir. Böylece sadece ezber yöntemiyle gelişme ve ilerleme bekleyen dindar grup meydana gelmiştir (Malik, 2017: 18).

Bazı dindarların en büyük önyargılarından birisi de mantığın geçerli yetkili olamayacağı konusudur. Din ile ilgili konularda akla ve mantığa güvenilmemesi açıklanabilir. Ancak din dışı konularda da değerlendirme yaparken hatta fikir beyan ederken bile İslam dininin bir öğretilerine atıfta bulunma zorunluluğu hissedenlerin eleştirel düşünebilmesi çok zordur. Gücünü mantıktan alarak eleştirel düşünen bireyler, sadece dini konularda yöntem olarak kullanılan kıyas ile hareket etmezler. Çünkü kıyasta sizden önce söylenmiş bir söze bakarak ona istinaden ya da ondan güç alarak bir açıklama vardır. Ancak aklını aktif olarak bilgi ile daha da güçlendirerek kullanan bireyler din dışı konularda farklı düşünceler ortaya çıkarabilirler. Eğer toplumlarda eleştirel düşünen bireyler susturulur veya azalır yapılan hatalar kurumsallaşır ve nesilden nesile aktararak daha büyük hataların meydana gelmesi kaçınılmaz olur. Özellikle Müslüman ülkelerin Moğollar tarafından istila edilmesi sonucunda o zamana kadar biriken hem akademik hem de entelektüel birikimler yok olmuş ve Müslümanlar yeniden inşa süreci yerine taklit bataklığına saplanmayı tercih etmişlerdir. Böylece Müslümanlar tıp ve mühendislik alanlarında batı toplumlarından geri kalmışlardır. İslam dini kendisinin eleştirilmesine karşı çıkmamış ve eleştirilere Kur'an'da akıl ve mantık çerçevesinde cevaplar verilmiştir. Ancak bazı dindarlar bu durumu göz ardı ederek dini konuların eleştirilmesine karşı çıkmışlardır (Abdullah, 2010: 659).

Dindarların eleştirel düşünmelerini sekteye uğratan bir husus da dindar bireylerin yeniliklere şüpheli bir tutumla yaklaşmış ve uzak durmalarıdır. Zaten kimse dindarlardan dini konularla ilgili reformcu yaklaşımları benimseyip kabul etmelerini beklemez. Ancak Kur'an ve Hz. Peygamberin hem din ile ilgili hem de dünya ile ilgili bütün her şeyi bildirdiğini bu sebeple “yenilikçi değil müntesip takipçi olmalıyız” prensibi ile hareket etmenin dinin bir gereğiymiş gibi insanlara kabul ettirmek düşünmenin öldürülmesi demektir. Dinin inanç konularıyla ilgili her şeyi söylediği doğrudur. Fakat dindar bireylerin duygu ve düşünceleriyle ya da davranışlarıyla ilgili çağın sürekli değişimine adapte edebilecek görüşlerin ortaya çıkmasını engellemek dindarların akıllarını faal durumdan pasif duruma çevirmek demektir (Foad, 2009: 20).

Eleştirel düşünebilen bireyler gerekli bilgiye sahip oldukları için kendilerine yöneltilen eleştirilere ve itirazlara akıl ve mantık çerçevesinde ikna edici cevaplar verebilirler. Eleştirel düşünceden uzak belirli ideolojilerin fanatığı olmuş kişiler ise bilgi ve mantığın rehberliğinde bir düşünce geliştirmek yerine daha çok fiziki güce dayanan şiddet eylemleri sergileyerek kendilerince haklılıklarını savunmaya çalışırlar. Özellikle dindarların terörizmle anılmaya çalışılmasının nedenlerinin başında bu fanatıklık patolojisi yatmaktadır. Fakirlik, sağlıksal veya sosyal problemler, eğitim düzeyinin düşüklüğü, gelecek beklentisi yoksunluğu ve güçten tatmin olma gibi durumlar bireylerin aşırı gruplara yönelmesini tetiklediği için bu tür gruplarda ideolojilerini dini metinlerden alarak kendilerine sağlam zemin oluşturmuş gibi gözükmektedirler. Dindar bireylere karşı yapılan hakaret veya sözlü saldırılara onların kanlı eylemler ile cevap vermesi dindarlığın eleştirel düşünme üzerinde olumsuz etkileri olarak lanse edilmektedir. 2015 Ocagında “Charlie Hebdo” adındaki hiciv dergisine yapılan silahlı saldırı, dindarlara hakaret edenlerin dünyanın gözünde haksız durumdan haklı duruma geçmiş gibi görünmelerine yol açmıştır. Dindar bireylere yapılan hakaret kabul edilemez. Ancak dindar bireylerin gerekli bilgi ve nitelikli düşünme becerileri ile bu tür hakaretlere karşı kendilerini savunması gerekir.

Kur'an'da bulunan cihad ayetlerini referans gösterip Hz. Muhammed'in uygulamalarını göz ardı ederek faaliyetler gerçekleştirmek kaos ortamına zemin hazırlar. Beyin gücünün olmadığı, eleştirel düşünmenin yasaklandığı ve mantığın dogmatik kişi veya fikirlere kurban edildiği ortamlarda fiziksel güç belirleyici etken olur ve dünya yaşanmaz hale gelir (Sarkar, 2015).

Bireylerin düşünme tarzı ile inançları arasında ilişki olabileceği yönünde araştırmalar mevcuttur. Rand ile Greene araştırmaları sonucunda, sezgilerine inanan, güvenen bireylerin tanrının varlığına inanma konusunda daha fazla eğimli olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca insanların sezgisel olarak düşüncelerini sağlamanın onların dindarlıklarını da artırdığını saptamışlardır. Buna karşılık Gervais ve Norenzayan araştırmaları neticesinde, insanlar ne kadar analitik düşünmeye sevk edilirse o kadar dindarlığının azalıp tanrı inancının zayıfladığı bulgusuna ulaşmışlardır (Nakl. Grewal, 2012). Bireylerin sezgisel inançlara olan güveni ne kadar çok ise soyut bilgileri de kabul etme ihtimali o kadar yüksektir. Çünkü somut delil ve mantığın kuralları etkili olmadığı için sezgisel bilgilere güvenen bireylerin tanrı inançlarının veya dindarlıklarının yüksek olması normaldir. Ancak bu tür bireyler sezgisel bilgileri geçerli bilgi olarak benimsedikleri için analitik ve eleştirel düşünme özellikleri çok fazla gelişmemiştir. Sorgulamaya, aklın sınırlarını zorlamaya ve mantığın ürettiği fikirleri kullanmaya merakı olmayan sezgisel bilgilere inanan bireyler için eleştirel düşünme, hayatlarında çok fazla ihtiyaç duymadıkları bir eylemdir. Sezgilerine inanan bireylerin uğraşmadan, kısa yoldan bilgilere ulaşmaya meyilli oldukları, düşünmek için çaba harcamaktan uzak durdukları yukarıdaki araştırmalarda saptanmıştır. Bu durumun aksine analitik düşünen bireyler yavaş yavaş düşünerek hiçbir zaman kısa yoldan bilgiye ulaşma amacı gütmeyen, nitelikli düşünmeye değer vererek eleştirel düşünebilmek için emek sarf eden kişiler olarak tanımlanmışlardır (Grewal, 2012).

Dindar bilginlerin sezgisel bilgileri överek en doğru bilginin sezgisel yollarla ulaşılan bilgiler olduğunu savunmaları dindarlarında aklın ve mantığın yolundan eleştirel düşünerek değil de kısa yoldan ve hiçbir kural,

yöntem içermeyen sezgisel düşünme yolunu tercih etmelerini etkilemiştir. Bu bağlamda en güzel örnek Gazali'dir. Gazali en doğruya ve kesin bilgiye sadece sezgi yolu ile ulaşılabilceğini savunmuştur (Gazali, 2004: 43). Gazali'nin kesin bilgi tanımında iki husus dikkat çeker. Bunlar: "kuşunun bulunmaması" ve "yanılgı ihtimalinin olmaması" dır (Gazali, 1960: 16). Böyle bir bilginin sadece Allah'ın katından gelebileceğini söyleyen Gazali bu durumu sezgi olarak değil "nur" olarak adlandırmıştır. Gazali hastalık olarak nitelediği düşünme ve şüphe krizlerinden akıl veya bilgi ile değil Allah'ın gönlüne bahşettiği nur sayesinde kurtulduğunu ve bu nur'un bilgilerin çoğunun anahtarı olduğunu söylemiştir (a.g.e., s.21). Gazali'ye göre aklın tek görevi insanları nübüvvet makamına götürmektir. Akıl bir rehber gibi kendisine sığınanları Hz. Peygambere götürmelidir ve gerisine karışmamalıdır (a.g.e., s.75).

Dindarların eleştirel düşünemeyeceği ile ilgili görüşlerin dayanak noktalarından birisi de dinlerin, dine inanmayanlara yani kafirlere karşı acımasız olmalarıdır. Dindarlar dinlerinden aldıkları emir ile kendileriyle aynı dini paylaşmayanlara karşı düşünce hürriyeti gözetmeksizin kötü davranmaları onların eleştirel düşünebilmelerinin önündeki engellerden birisi olarak görülmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler başkalarının fikir ve düşüncelerini hemen kabul etmeyeceği gibi aynı şekilde hemen de reddetmezler. Ancak dinlerin müntesiplerine kafirlerle konuşmak yerine öldürülmelerini tavsiye ettiğini iddia eden dindar bireyler, farklı görüşleri düşünmenin dine karşı sadakatsizlik olacağı görüşüne kapılarak düşünmeden uzak kalabilmektedirler (Sarkar, 2015). Mürted yani benimsediği dini terkeden bireylerin hayatları ile cezalandırılmaları bazı dindar bireylerin eleştirel düşünmelerini olumsuz etkilemektedir. Dindar bireyler din ile ilgili konularda eleştirel düşünce üretmedikleri için gündelik konularda da düşünce üretmek yerine başkaları tarafından üretilmiş hazır fikirleri taklit yoluna gitmektedirler. İslam tarihinde mihne adı verilen ve insanların düşünce ve fikirlerinden dolayı Abbasi halifesi tarafından zindanlarda işkence gördüğü dönemin etkisi uzun yıllar sürmüştür. Bireyler düşündüklerini ifade

etmeye korktukları için eleştirel düşünceden de uzak kalmaktadırlar. Böylece dini konularda getirilen düşünmeme veya fikir beyan etmeme durumu gündelik hayata da yansımaktadır (a.g.m., 2015).

Dindarlığın eleştirel düşünme üzerinde olumsuz etkilerinin başında yetiştirme tarzları gelmektedir. Bazı dindar bireyler çevreleri tarafından sürekli dini konularda düşünme yerine telkin edilmeye alıştırılmaktadırlar. Böylece telkinin yerine getirilmesi halinde bireyler ödüllendirildiklerinden dolayı düşünme ve sorgulama becerileri çok gelişmemektedir. Dindar bireyler üzerinde etkili olan indoctrination (beyin yıkama), kesinlikle eleştiri ve tartışma kabul etmeyen bireylerin manipüle edilerek istenilen seçimleri veya fikirleri benimsemelerinin sağlanmasını amaçlayan öğretim tarzı, dindar bireylerin tüm yaşamlarını eleştirel düşünce bağlamında olumsuz etkilemektedir. Dindar insanların özellikle dini konularda eleştirel düşünmeden kaçınmasının altında din ile ilgili konularda eleştirel düşünmenin kendilerine bir faydasının olmayacağı inancıdır. Çünkü bireyler eleştirel düşünme sonunda belki inançlarından ya da dindar topluluklardan uzaklaşmaya başlayacak ve içinde bulunduğu topluma yabancı hale dönüşecektir. Bu sebepten bireyler bazen travmatik olaylar ile sonuçlanan bu tür eleştirel düşünmeden uzak durarak gündelik hayatlarına devam etmektedirler (Meninga, 2017). Alternatif görüşler eleştirel düşünmede ufuk açıcı özellikler taşımaktadır. Ancak bazı dini grup ve cemaatler tek doğruyu öğrettiklerini savundukları için eleştirel düşünmeye gerekli olan alternatif görüşlerden hiç bahsetmemektedirler. Eleştirel teorisyenlerin dini konularda fikir beyan etmesi veya ufuk açacak düşüncelerini söylemesi bazı dindarlar tarafından dini hassasiyetler bağlamında engellendiği için dindarların düşünce dünyaları aktif değil donuk ve kalıp yargılarla örülü bir biçimde nesilden nesile aktarılmaktadır (Anderson, 2017).

Kur'an'ın Maide suresinin 101. ayetinde cevap verilmesi halinde soru soranın üzüleceği belirtilerek soru sorulmaması emredilmiştir. Bir sonraki ayette ise sorulan sorular gibi soru soran milletlerin dinden çıktığı belirtilmiştir. Bu ayetlerle ilgili Allah'ü Teâlâ'nın tüm bilgiye sahip

olmasından dolayı soru sorulmasına kızmalarının bireylerin düşünme faaliyetlerini engelleme ve kendi bilgisine güvenememe gibi anlaşılabilceği yorumları da yapılmaktadır (Kaangil, 2015). Ancak böyle bir yorum ilgili ayetlere terstir. Çünkü ilgili ayetlerde soru sorulduğu için değil, sorulan soruya verilen cevabı beğenmeyip inkâr eden milletlerin dinden çıktığı kastedilmiştir. Ayrıca bahsi geçen sorulardan kastedilen, bireylerin eleştirel düşünce sonucunda ulaştıkları sorular değil dinin inanç ve amel konularıyla ilgili sorulardır (Yazır, 1979: 1820).

Kehf suresi 70. ayette bahsi geçen Hızır-Musa kıssasında Hızır'ın (a.s.) yaptığı şeylerin sorgulanmamasını istemekte ve kıssanın sonunda görünen şeylerin ardında görünmeyen sebepler olduğu için davranış nedenlerini ona göre açıklamaktadır. Dindarlara göre akli düşünme ile kavranamayacak ancak ilahi bilgi ile anlaşılabilcek olayların gerçekleşme nedeni eleştirel düşünmenin sınırlarını aştığı için ancak soyut alemden gelen bilgilerin ışığında düşünme gerçekleştirilebilmektedir. Ancak dindarların bahsi geçen olayda olduğu gibi her olayın akılla kavranamayacak bir nedeninin olduğu ve bu sebepten olaylar üzerinde akıl yormak yerine gündelik hayatın idame ettirilmesine devam edilmesi gibi yorumlar yapmak dinin düşünmemeyi tavsiye edip aklın faal durumdan pasif duruma geçmesini önermek manasına gelmektedir (Öztürk, 2003: 252). Halbuki burada aktarılan hikâyeden maksat, insanoğlunun sahip olduğu bilginin sınırlı olmasından dolayı olayların arka planını göremediğidir. Bireyler kötü ve olumsuz olaylarla karşılaştıkları zaman Allah'u Teâlâ'ya isyana kalkışmamalı ve kötü gibi gözükken durumların iyilik ve güzellikle sonuçlanabileceğini unutmamalıdır (Yazır, 1979: 3255).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA

#### A. Araştırmanın Yöntemi

Çalışmamızın bu bölümde araştırmanın yöntemi, hipotezleri, sınırlılıkları ve sayıtları sırasıyla ele alınacaktır.

#### a. Araştırmanın Modeli

Araştırmamız ampirik bir çalışma olup, oluşturulan hipotezler doğrultusunda, eleştirel düşünme ile dindarlık düzeyi arasındaki ilişkiyi ve bağımsız değişken olan dindarlığın, eleştirel düşünme bağımlı değişkenine etkisini, ilgili istatistiksel teknikler kullanarak tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilgili dindarlık ve eleştirel düşünme ölçekleri ve dindarlık düzeyi ile eleştirel düşünme ilişkisinin olduğunu kabul ettiğimiz bağımsız değişkenleri kapsayan sorulardan oluşan anket formunun denekler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Ardından anketler vasıtasıyla ulaşılan ham veriler SPSS 23.00 paket programı kullanılarak bilgisayara aktarılmış ve son olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler ile dindarlık düzeyinin eleştirel düşünceye etkisi ilgili istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

#### b. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmamızın yukarıda verilen amacı doğrultusunda oluşturulmuş hipotezleri şunlardır;

H<sub>1</sub>: Dindarlık ile eleştirel düşünce arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dindarlık yükseldikçe eleştirel düşünme puanı düşmektedir.

H<sub>1a</sub>: Dindarlık ile eleştirel düşüncenin esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>1b</sub>: Eleştirel düşünce ile dindarlığın inanç, duygu, davranış ve bilgi boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H<sub>2</sub>: Yaş ile eleştirel düşünce arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, yaş ile dindarlık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş arttıkça eleştirel düşünce artmakta, dindarlık ise azalmaktadır.

H<sub>3</sub>: Eleştirel düşünce cinsiyete göre farklılaşmazken dindarlık ise farklılaşmaktadır. Kadınlar erkeklere göre daha dindarlardır.

H<sub>4</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık mezun olunan lise türüne göre farklılaşmaktadır. Fen lisesinden mezun olanların eleştirel düşünce puanları daha yüksek, İmam-Hatip lisesinden mezun olanların ise dindarlıkları daha yüksektir.

H<sub>5</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmaktadır. Tıp Fakültesinde öğrenim görenlerin eleştirel düşünce puanları diğerlerine göre daha yüksek iken İlahiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ise Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi ve Tıp Fakültesinde öğrenim görenlerden dindarlıkları daha yüksektir.

H<sub>6</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmaktadır. Yüksek sınıfların eleştirel düşünce puanları düşük sınıflardan daha yüksek iken dindarlık puanları ise daha düşüktür.

H<sub>7</sub>: Bireylerin algıladıkları ailenin dindarlık düzeyi ile eleştirel düşünce arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki varken, dindarlıkla ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ailenin dindarlık düzeyi arttıkça eleştirel düşünce azalırken dindarlık ise artmaktadır.

H<sub>8</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık hayatın en uzun geçtiği yere göre farklılaşmaktadır. Küçük yerleşim birimlerinden büyük yerleşim birimlerine gidildikçe eleştirel düşünce puanı artmakta dindarlık ise azalmaktadır.

H<sub>9</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık kardeş sayısına göre farklılaşmaktadır. Kardeş sayısı arttıkça eleştirel düşünce ve dindarlık puanları artmaktadır.

H<sub>10</sub>: Eleştirel düşünce, anne ve babanın çocuk yetiştirmedeki tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tutumu demokratik olanların eleştirel düşünce puanları otoriter, hoşgörülü, koruyucu ve ilgisiz olanlara göre daha yüksek iken, dindarlıkları ise daha düşüktür.

H<sub>11</sub>: Eleştirel düşünce anne ve babanın eğitim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuğunun da eleştirel düşüncesi artmakta, dindarlığı ise azalmaktadır.

H<sub>12</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşmaktadır. Ekonomik durum iyileştikçe eleştirel düşünme artmakta, dindarlık ise azalmaktadır.

H<sub>13</sub>: Eleştirel düşünce ve dindarlık kitap okuma alışkanlığına göre farklılaşmaktadır. Kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünce artmakta, dindarlık ise azalmaktadır.

### **c. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmamız örneklem grubu olarak 2018-2019 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmamızdan elde edilen veriler, Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE) ve Dini Hayat Ölçeği (DHÖ) üzerinden verdikleri bilgiler ile sınırlıdır.

Çalışma araştırmamızın yapıldığı yıla ilişkin bilgiler ile sınırlıdır.

#### **d. Sayıtlar**

Araştırmamızda aşağıdaki sayıtların gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bunlar;

1-) Araştırmamızda kullanılan “Dini Hayat Ölçeği” bireylerin dindarlık düzeylerini ölçmek için geçerli bir araçtır.

2-) Araştırmamızda kullanılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” bireylerin eleştirel düşünebilme eğilimlerini ölçmek için geçerli bir araçtır.

3-) Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.

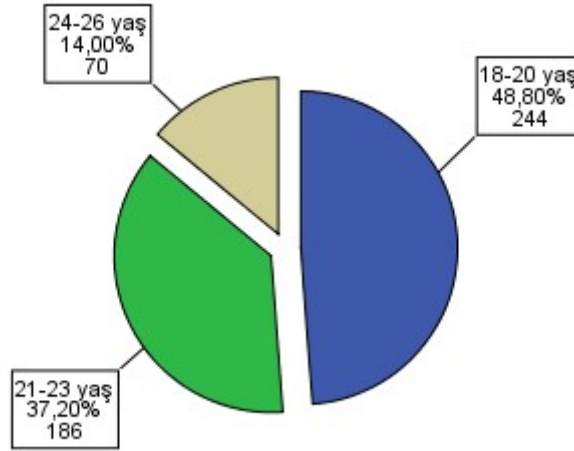
4-) Denekler, ölçekleri hiçbir etki ve baskı altında kalmadan samimi olarak doldurmuşlardır.

#### **e. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın ideal evreni genel anlamda Türkiye’deki bütün üniversite öğrencileri, gerçekçi evreni ise Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Örneklem grubu ise Necmettin Erbakan Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Meram Tıp Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden tesadüfi örneklem metodu kullanılarak seçilmiş 500 denekten oluşmaktadır.

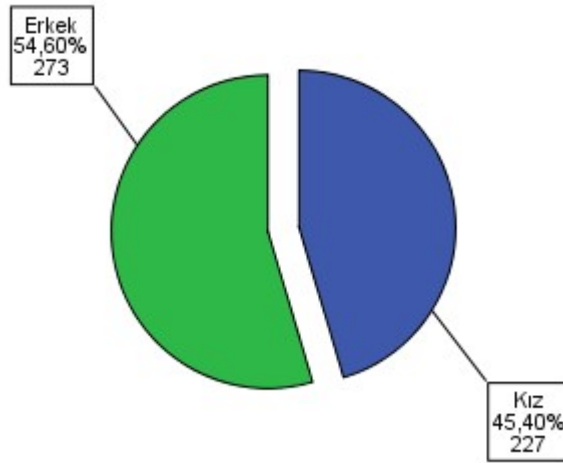
Örneklemin değişik demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir;

**Şekil 1. Örneklemin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (s=500)**



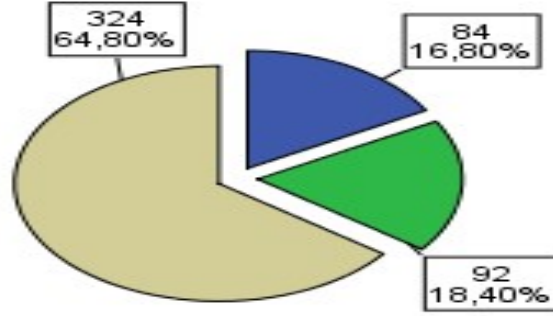
Araştırmada örneklem alınan deneklerin %48,8'i (s=244) “**18-20 yaş grubundan**”, %37,2'si (s=186) “**21-23 yaş grubundan**” ve %14,0'ı (s=70) “**24-26 yaş grubundandır**.”

**Şekil 2. Örneklemin Cinsiyet Gruplarına Göre Dağılımı (s=500)**



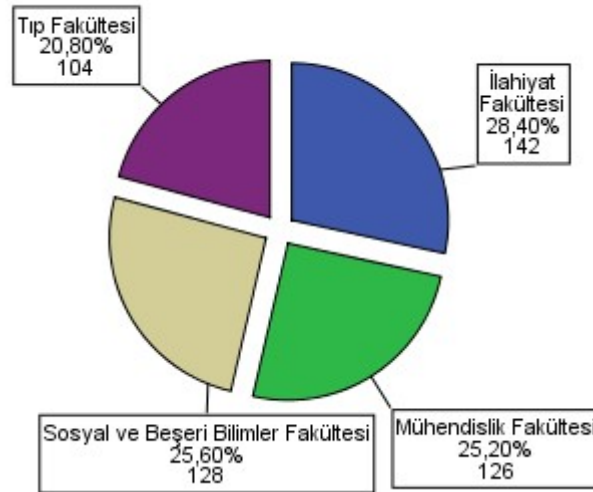
Örneklem grubumuzun %54,6'sı (s=273) “**erkek**”, %45,4'ü (s=227) “**kız**” dır.

**Şekil 3. Örneklem Hayatının En Uzun Geçtiği Yere Göre Dağılımı (s=500)**



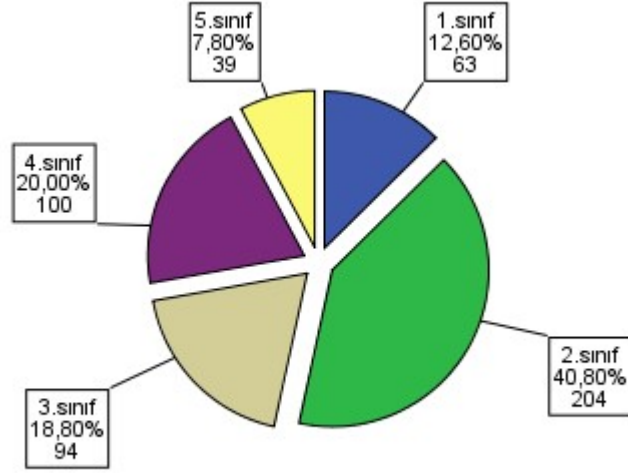
Araştırmada örneklem alınan deneklerin %64,8'i (s=324) hayatlarının en uzun süresini, **“İl Merkezinde”**, %18,4'ü (s=92) **“İlçe Merkezinde”**, %16,8'i (s=84) **“Köy-Kasaba”** da geçirmişlerdir.

**Şekil 4. Örneklem Öğrenim Gördüğü Fakülteye Göre Dağılımı**



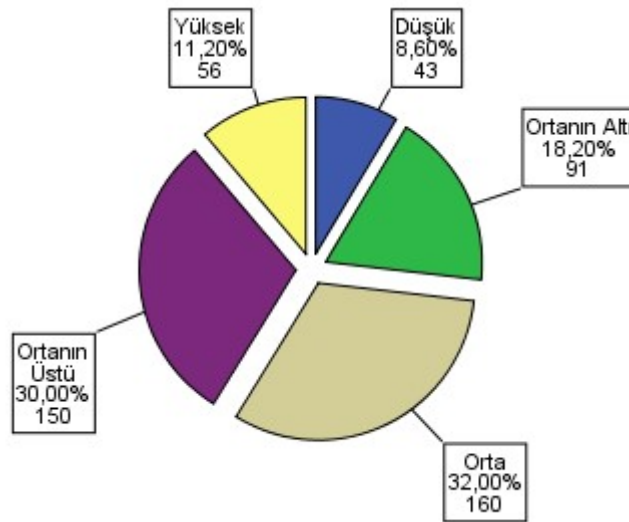
Araştırma örnekleminin %28,4'ü (s=142) **“İlahiyat Fakültesi”**, %25,6'sı (s=128) **“Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi”**, %25,2'si (s=126) **“Mühendislik Fakültesi”** ve %20,8'i (s=104) **“Tıp Fakültesi”** öğrencisidir.

**Şekil 5. Örneklemin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Dağılımı**  
(s=500)



Araştırma örnekleminin %12,6'sı (s=63) “**Birinci Sınıf**”, %40,8'i (s=204) “**İkinci Sınıf**”, %18,8'i (s=94) “**Üçüncü Sınıf**”, %20,0'ı (s=100) “**Dördüncü Sınıf**”, %7,8'i (s=39) “**Beşinci Sınıf**” öğrencisidir.

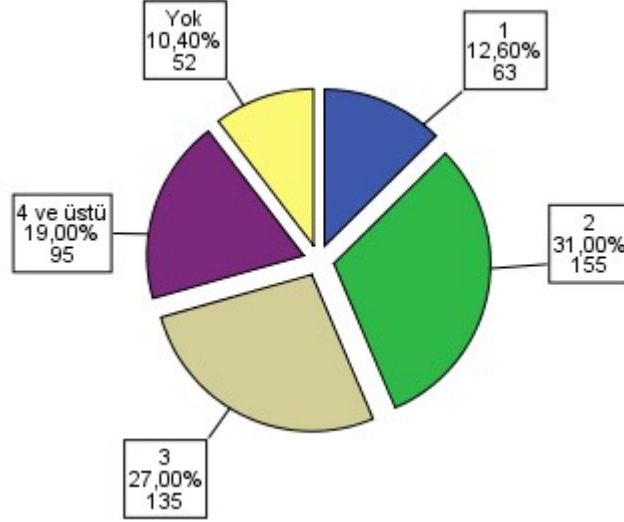
**Şekil 6. Örneklemin Ailesinin Dindarlık Düzeyine Göre Dağılımı**  
(s=500)



Örneklem grubumuzun ailelerinin dindarlık düzeyleri; %8,6'sı (s=43) “**Düşük**”, %18,2'si (s=91) “**Ortanın Altı**”, %32,0'ı (s=160) “**Orta**” %30,0'ı (s=150) “**Ortanın Üstü**”, %11,2'si (s=56) “**Yüksek**” tir.

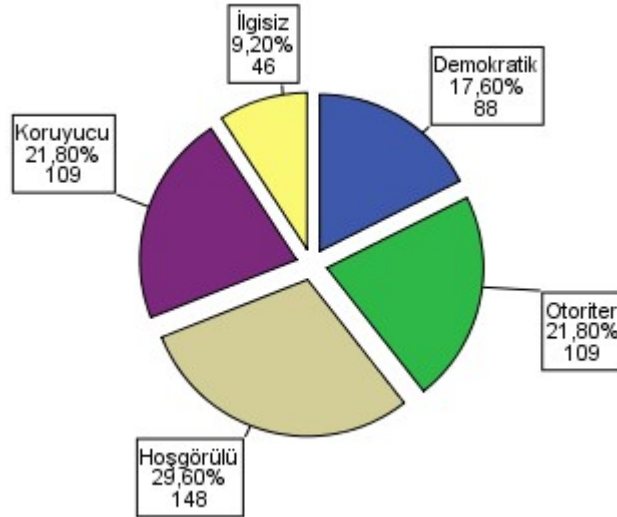
Şekil 7. Örneklemin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

(s=500)



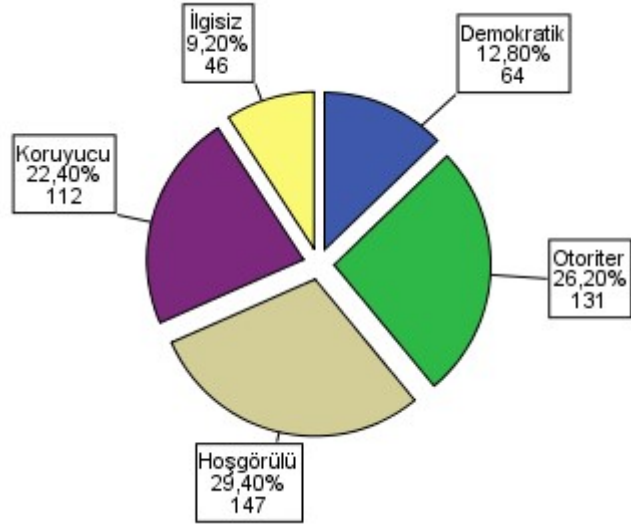
Örneklem grubumuzun kardeş sayısı; %10,4'ü (s=52) “Yok”, %12,6'sı (s=63) “Bir”, %31,0'ı (s=155) “İki” %27,0'ı (s=135) “Üç”, %19,0'ı (s=95) “Dört ve üstü” tür.

Şekil 8. Örneklemin Anne Tutumuna Göre Dağılımı (s=500)



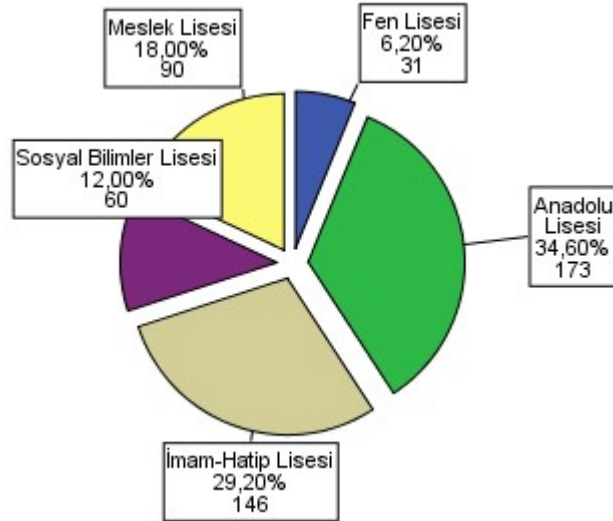
Araştırma örnekleminin annelerinin tutumu; %9,2'si (s=46) “İlgisiz”, %17,6'sı (s=88) “Demokratik”, %21,8'i (s=109) “Otoriter” %21,8'i (s=109) “Koruyucu”, %29,6'sı (s=148) “Hoşgörülü” olarak tespit edilmiştir.

Şekil 9. Örneklemin Baba Tutumuna Göre Dağılımı (s=500)



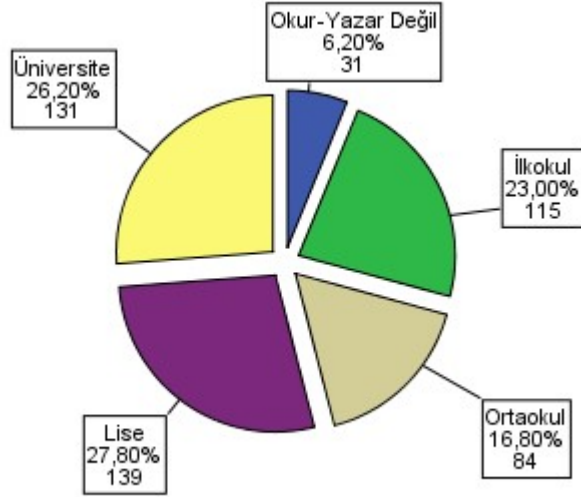
Araştırma örnekleminin babalarının tutumu; %9,2'si (s=46) “İlgisiz”, %12,8'i (s=64) “Demokratik”, %26,2'si (s=131) “Otoriter” %24,4'ü (s=112) “Koruyucu”, %29,4'ü (s=147) “Hoşgörülü” olarak tespit edilmiştir.

Şekil 10. Örneklemin Mezun Olduğu Liseye Göre Dağılımı (s=500)



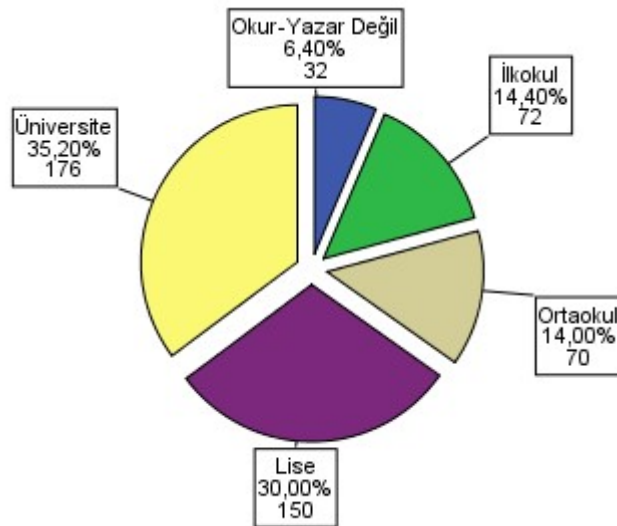
Örneklem grubumuzun mezun oldukları liseler; %6,2'si (s=31) “Fen Lisesi”, %12,0'ı (s=60) “Sosyal Bilimler Lisesi”, %18,0'ı (s=90) “Meslek Lisesi” %29,2'si (s=146) “İ.H.L.”, %34,6'sı (s=173) “Anadolu Lisesi” dir.

**Şekil 11. Örneklemin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**  
(s=500)



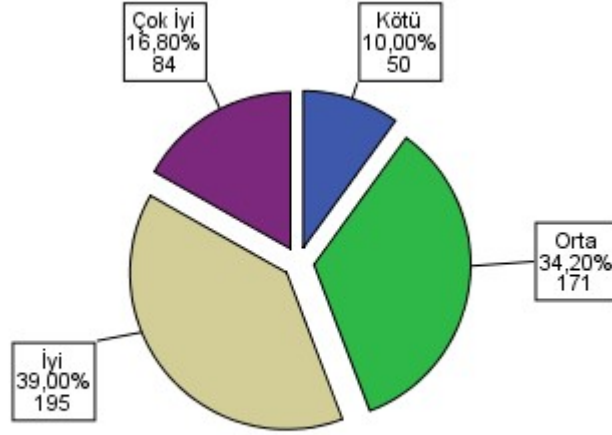
Deneklerin annelerinin eğitim durumları; %6,2'si (s=31) “**Okur-Yazar Değil**”, %16,78'i (s=84) “**Ortaokul**”, %23,0'ı (s=115) “**İlkokul**” %26,2'si (s=131) “**Üniversite**”, %27,8'i (s=139) “**Lise**” olarak saptanmıştır.

**Şekil 12. Örneklemin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**  
(s=500)



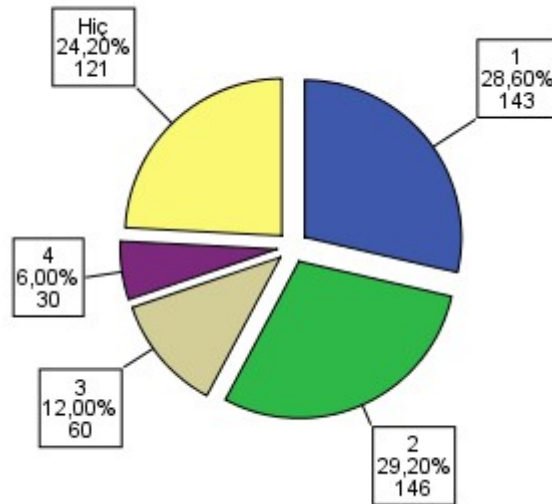
Deneklerin babalarının eğitim durumları; %6,4'ü (s=32) “**Okur-Yazar Değil**”, %14,0'ı (s=70) “**Ortaokul**”, %14,4'ü (s=72) “**İlkokul**” %30,0'ı (s=150) “**Lise**”, %35,2'si (s=176) “**Üniversite**” olarak saptanmıştır.

**Şekil 13. Örneklem Ailesinin Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı (s=500)**



Örneklem grubumuzun ailelerinin ekonomik durumlarının; %10,0'ı (s=50) **“Kötü”**, %16,8'i (s=84) **“Çok İyi”**, %34,2'si (s=171) **“Orta”** %39,0'ı (s=195) **“İyi”** olduğu görülmektedir.

**Şekil 14. Örneklem Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Dağılımı (s=500)**



Araştırma örnekleminin aylık kitap okuma sayısı; %6,0'ı (s=30) **“Dört”**, %12,0'ı (s=60) **“Üç”**, %24,2'si (s=121) **“Hiç”** %28,6'sı (s=143) **“Bir”**, %29,2'si (s=146) **“İki”** olarak tespit edilmiştir.

### f. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak anket formu / tekniği kullanılmıştır. Araştırmada dindarlık ile ilgili verilerin toplanmasında DEÜ İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin geliştirdiği “Dini Hayat Ölçeği (DHÖ)” eleştirel düşünce ile ilgili verilerin toplanmasında ise “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE)” kullanılmıştır.

Dini hayat ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinin geçerliliklerini test edebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi yapılmıştır:

**Tablo 5. Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi Bulguları**

		Dini Hayat Ölçeği	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
Kaiser Meyer Olkin Testi Sonucu		,915	,660
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare ( $x^2$ )	8077,237	4847,394
	Serbestlik Derecesi (df)	231	1176
	P	,000	,000

Veri setinin uygunluğuna ilişkin yapılan KMO Testi sonucu dini hayat ölçeği için ,915 ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği için ,660 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kabul edilebilir oran olan 0,60 (bazı kaynaklarda sosyal bilimlerdeki uygulamalar için 0,50) değerinden yüksektir. Bu bağlamda eşleştirilen değişkenlerin korelasyonlarının diğer değişkenler tarafından yüksek düzeyde açıklandığı, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve veri setinin temel bileşenler analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon matrisinin birim matrise eşit olup olmadığı hipotezini test eden Barlett Testi sonucu ise, iki ölçek içinde istatistiksel açıdan anlamlı  $x^2$  sonucu ortaya koymuş (dini hayat ölçeği için  $x^2= 8077,237$ ,  $df= 231$ ,  $p=0,000$  ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği için  $x^2= 4847,394$ ,  $df= 1176$ ,  $p=0,000$ ) ve sıfır hipotezi reddedilmiştir. Böylece verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve değişkenler arasında ilişki olduğu veya değişkenlerin uygun olduğu tespit edilmiştir.

Dini hayat ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinin güvenilirlik testleri için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır:

**Tablo 6. Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Cronbach Alpha Değeri**

	Soru Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Dini Hayat Ölçeği	31	,929
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	49	,806

Tablo 2.3. incelendiğinde, Dini hayat ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinin Cronbach Alpha değerleri 0,70'den yüksek olduğu görülmektedir. Böylece ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

#### **f.a. Dindarlık Ölçümü**

Dindarlığın tecrübeye dayalı teknikler kullanılarak ölçülmeye çalışılması tartışmalı bir konudur. Ölçme konusu psikolojide olduğu kadar din psikolojisinde de sorun olarak kabul edilmiş ve hala bu konuda tartışmalar sürmektedir. Çünkü ölçme denilen şeyin kendisinin sınırlı bir uygulama olması, dindarlığın da önemli bir kısmının tecrübe alanı dışında yer alıp, bilimsel yöntemlerle incelemeye olanak tanımasıdır (Hökelekli, 2016: 56).

Ülkemizde dindarlığın ölçümünü temel alan çalışmalar iki grupta incelenebilir. Birinci grupta, uluslararası literatürde daha çok Hristiyan kültürü baz alınarak geliştirilen bir dindarlık ölçeğinin ülkemiz şartları göz önüne alınarak uyarlanmış dindarlık ölçekleridir. İkinci grupta ise, ülkemiz şartları ve İslam dini baz alınarak geliştirilen dindarlık ölçekleridir. Birinci grupta yer alan çalışmalar genel olarak dindarlık modelleri içerisinde Glock (1962)' un dindarlık ölçeğini temel alırlar. Bu dindarlık ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır; İnanç, davranış (ibadet), duygu, bilgi ve etki boyutudur. Bu grupta yer alan önemli bir diğer çalışmada, Allport ve Ross'un (Allport ve Ross, 1967) iç güdümlü/dış güdümlü dindarlık ölçeğidir. Bu ölçek, "dinsel

eğilim ölçeği” adı altında Kayıklık (2000) tarafından ulusal alan yazına kazandırılmıştır (Ok, 2011: 532).

İkinci grupta yer alan başlıca çalışmalar ise, Mutlu’nun geliştirmiş olduğu, İslam Dini’nin temel ilkelerini içeren “İslami Dindarlık Ölçeği” adını verdiği dindarlık ölçeğidir (Mutlu, 1989). Glock’ tan esinlenerek Uysal da “İslami Dindarlık Ölçeği” adında dindarlık ölçeği geliştirmiştir. Uysal ölçeğini beş boyutlu olarak geliştirmiştir. Boyutlar; dinin hayata olan etkisi boyutu, inanç boyutu, bilgi boyutu, ibadet boyutu, ibadetin bireysel ve sosyal fonksiyonu boyutudur (Uysal, 1995). Bu grupta değineceğimiz son çalışma ise, Glock ve Stark (1965) modelinden esinlenerek Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi A.B.D. öğretim üyeleri tarafından geliştirilen “Dini Hayat Ölçeği” adını verdikleri dindarlık ölçeğidir. Ölçek dindarlığın dört boyutunu ölçmek amacıyla 31 maddeden oluşturulmuştur. Bu dört boyut sırasıyla; İnanç, duygu, davranış ve bilgi boyutu şeklindedir.

#### **f.b. Dini Hayat Ölçeği (DHÖ)**

Dini Hayat Ölçeği, bireylerin dini hayat konusundaki durumlarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçektir. Dindarlığın çok boyutluluğu esas alınarak geliştirilen DHÖ, Glock tarafından ortaya atılan dindarlığın inanç, duygu, davranış ve bilgi boyutlarını ölçmektedir. Ölçeğin inanç boyutu 4, duygu boyutu 7, davranış ve bilgi boyutları ise 10’ar maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin inanç boyutu, katılıyorum (3), karasızım (2), katılmıyorum (1) seçenekleri üzerinden işaretlenmekte olup, puan ranjı 1-12’dir.

Duygu boyutu hiç (1), biraz (2), çok (3), pek çok (4) seçeneklerini içermekte olup ilgili cümlelerde ifade edilen duygu ve tecrübelerin şiddet ve derecesini ölçmektedir. Boyuttan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 28’dir.

Davranış boyutu ise dini davranışın yapılma sıklığına göre hiç (1), bazen (2), çoğu zaman (3), her zaman (4) seçenekleri üzerinden işaretlenmekte olup, alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan 10’dur.

Dini Hayat Ölçeği'nin en son boyutu, dini bilgidir. Bilgi boyutunda seçenekler doğru ve yanlış şeklinde oluşturulmuş ve her doğru cevap için 1 puan takdir edilmiştir. Boyuttan alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 10'dur.

### **f.c. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE)**

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, Semerci tarafından 2000 yılında geliştirilen "Kritik Düşünme Ölçeği" nin revize edilmiş halidir. Likert türü bir ölçek olan eleştirel düşünme eğilimi ölçeği 49 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçekte üstbiliş boyutu ile ilgili 14, esneklik boyutu ile ilgili 11, sistematiklik boyutu ile ilgili 13, azim-sabır boyutu ile ilgili 8, açık fikirlilik boyutu ile ilgili 3 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin puanlanması, tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 245, minimum puan ise 49'dur. İlgili ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Semerci tarafından yapılan analizde 0.96' (2016: 725), bizim yaptığımız analizde ise ,806' dır (Bkz Tablo 6).

## **B. İşlem**

### **a. Uygulama**

Anketin uygulaması 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Meram Tıp Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasına 528 denek katılmış, katılanların doldurdukları anketlerden 28 tanesi yetersiz görülerek iptal edilmiş, neticede 500 anket formu araştırmada değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın anket uygulaması, ders saatleri içinde ilgili öğretim üyelerinden izin alınarak yapılmıştır. Anket uygulamasında, anketleri uygulamadan önce deneklere araştırmanın amacı öz bir şekilde açıklanmış, ardından anketin giriş bölümündeki açıklamaları okumaları, kesinlikle ad ve

soyadlarını yazmamaları, kendilerine en uygun cevapları vermeleri için gerekli uyarılar detaylı bir şekilde yapılmıştır. Deneklere anketi doldurmaları için 30 dakika süre verilmiştir.

### **b. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak, Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sayısal değerlere dönüştürülmüş, ikinci olarak ise ilgili alt ölçekler ile toplam puanların hesaplanması yapılmıştır.

Araştırmada, uygulanan ölçeklerin özellikleri ve hipotezler doğrultusunda, değişkenler arası ilişkilerin yönü ve gücünü tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, iki grulu bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit için T Testi; ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını tespit için Tek Yönlü Varyans Analizi, ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar arasında tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan bulgular ve analizler sunulacaktır.

#### A. Dindarlığın Eleştirel Düşünmeyle Korelasyonu ve Dindarlık Gruplarının Eleştirel Düşünme Puanları Açısından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

**Tablo 7. Eleştirel Düşünce ve Dindarlık Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi**

		Dindarlık	Eleştirel Düşünme
Dindarlık	Pearson Correlation Sig. (2-Tail) N	1 500	-,178** ,000 500
Eleştirel Düşünce	Pearson Correlation Sig. (2-Tail) N	-,178** ,000 500	1 500

\*\*P<.05

Yapılan analiz neticesinde eleştirel düşünce ile dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dindarlık düzeyi yükseldikçe, eleştirel düşünmenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r=-.17$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 8. Eleştirel Düşüncenin Dindarlık Düzeyi Gruplarına Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Dindarlık Düzeyi	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	3794,066	2	1897,033	6,666	,001
Gruplar İçi	130629,622	459	284,596		
Toplam	134423,688	461			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi neticesinde, eleştirel düşüncenin dindarlık düzeyi grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{2,459}=6.66$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 9. Eleştirel Düşüncenin Dindarlık Düzeyi Gruplarına Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Dindarlık Düzeyi	Eleştirel Düşünce Puanı	Dindarlık Düzeyi		
		Yüksek	Orta	Düşük
Yüksek	145,23			*
Orta	149,36			*
Düşük	164,33	*	*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre dindarlık düzeyi grupları puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının “düşük” dindarlık düzeyi grubu (x=164,33) tarafından alındığı, onu dindarlık düzeyi “orta” (x=149,36) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise “yüksek” dindarlık düzeyi grubunda olanlar (x=145,23) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

“Düşük” dindarlık grubu ile “orta” ve “yüksek” dindarlık grupları arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, dindarlık ile eleştirel düşünce arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve dindarlık düzeyi yüksek grubun eleştirel düşünce puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu şeklindeki hipotezlerimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### **B. Dindarlığın Boyutları ile Eleştirel Düşüncenin Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular**

**Tablo 10. Değişkenler Arası Korelasyonlar**

		Dindarlık	İnanç Boyutu	Duygu Boyutu	Davranış Boyutu	Bilgi Boyutu
Eleştirel Düşünce	Pears. Cor.	-,178**	-,171**	-,089*	-,183**	-,179**
	Sig. (2-tail)	,000	,000	,046	,000	,000
	N	500	500	500	500	500
Üst Bilgi Boyutu	Pears. Cor.	-,075	-,114*	-,022	-,087	-,051
	Sig. (2-tail)	,093	,011	,093	,051	,253
	N	500	500	500	500	5000
Esneklik Boyutu	Pears. Cor.	-,119*	-,083	-,073	-,097*	-,173**
	Sig. (2-tail)	,008	,063	,103	,029	,000
	N	500	500	500	500	500
Sistematiklik Boyutu	Pears. Cor.	-,165**	-,140**	-,079	-,182**	-,151**
	Sig. (2-tail)	,000	,002	,077	,000	,001

	N	500	500	500	500	500
Azim-Sabır	Pears. Cor.	-,142**	-,156**	-,071	-,145**	-,130**
Boyutu	Sig. (2-tail)	,001	,000	,115	,001	,004
	N	500	500	500	500	500
Açık Fikirlilik	Pears. Cor.	-,074	-,032	-,056	-,069	-,078
Boyutu	Sig. (2-tail)	,100	,478	,213	,121	,080
	N	500	500	500	500	500

\*\* P<.0 \* P<.05

Dindarlığın eleştirel düşüncenin alt boyutlarıyla ilişkilerine baktığımızda, esneklik ( $r=-.11$ ,  $P<.008$ ), sistematiklik ( $r=-.16$ ,  $P<.001$ ), azim-sabır ( $r=-.14$ ,  $P<.001$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dindarlık ile eleştirel düşünce arasında, alt ölçekler bazında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Dindarlık puanı yükseldikçe esneklik, sistematiklik, azim-sabır alt ölçeklerinden alınan puanlar anlamlı şekilde düşmektedir.

Araştırmamızda, dindarlığın inanç ( $r=-.17$ ,  $P<.001$ ), davranış ( $r=-.18$ ,  $P<.001$ ) ve bilgi boyutlarının ( $r=-.17$ ,  $P<.001$ ) eleştirel düşünce ile negatif yönde ve  $P<.001$  düzeyinde; duygu ( $r=-.08$ ,  $P<.04$ ) boyutunun ise negatif yönde ve  $P<.04$  düzeyinde anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Dindarlığın inanç boyutunun eleştirel düşüncenin alt ölçekleriyle ilişkilerine baktığımızda, üst biliş ( $r=-.11$ ,  $P<.01$ ), sistematiklik ( $r=-.14$ ,  $P<.002$ ) ve azim-sabır ( $r=-.15$ ,  $P<.00$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık, dindarlığın inanç boyutunun esneklik ( $r=-.08$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.03$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır.

Diğer taraftan dindarlığın duygu boyutunun üst biliş ( $r=-.02$ ), esneklik ( $r=-.07$ ), sistematiklik ( $r=-.07$ ), azim-sabır ( $r=-.07$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.05$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Dindarlığın davranış boyutu ile esneklik ( $r=-.09$ ,  $P<.02$ ), sistematiklik ( $r=-.18$ ,  $P<.00$ ) ve azim-sabır ( $r=-.14$ ,  $P<.001$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık, üst biliş ( $r=-.08$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.06$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır.

Son olarak dindarlığın bilgi boyutunun ise esneklik ( $r=-.17$ ,  $P<.00$ ), sistematiklik ( $r=-.15$ ,  $P<.001$ ) ve azim-sabır ( $r=-.13$ ,  $P<.004$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık, üst biliş ( $r=-.05$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.07$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmiştir.

### C. Yaş Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 11. Eleştirel Düşünce ve Yaş Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi**

		Yaş	Eleştirel Düşünce
Yaş	Pearson Correlation	1	,200**
	Sig. (2-Tail)		,000
	N	500	500
Eleştirel Düşünce	Pearson Correlation	,200**	1
	Sig. (2-Tail)	,000	
	N	500	500

\*\* $P<.05$

Yapılan analiz neticesinde eleştirel düşünce ile yaş arasındaki ilişkinin pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yaşın arttıkça, eleştirel düşüncenin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r=.20$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 12. Eleştirel Düşüncenin Yaşa Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Yaş	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	13996,547	2	6998,273	27,441	,000
Gruplar İçi	126747,821	497	255,026		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda yaş gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=27.44$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 13. Eleştirel Düşüncenin Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Yaş	Eleştirel Düşünce Puanı	Yaş		
		21-23	18-20	24-26
21-23	142,91			*
18-20	145,02			*
24-26	159,10	*	*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre yaş puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının “24-26” yaş aralığı ( $x=159,10$ ) tarafından alındığı, onları yaş aralığı “18-20” ( $x=145,02$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise “21-23” yaş aralığında olanlar ( $x=142,91$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. “24-26” yaş grubu ile “18-20” ve “21-23” yaş grupları arasında eleştirel düşünce puanı bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

**Tablo 14. Dindarlık ve Yaş Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi**

		Yaş	Dindarlık
Yaş	Pearson Correlation	1	-,179**
	Sig. (2-Tail)		,000
	N	500	500
Dindarlık	Pearson Correlation	-,179**	1
	Sig. (2-Tail)	,000	
	N	500	500

\*\*P<.05

Yapılan analiz neticesinde dindarlık ile yaş arasındaki ilişkinin negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, yaşın arttıkça, dindarlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r=-.17$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 15. Dindarlığın Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Yaş	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	2854,917	2	1427,548	8,366	,000
Gruplar İçi	84803,825	497	170,631		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda yaş gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=8.36$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 16. Dindarlığın Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Yaş	Dindarlık Puanı	Yaş		
		24-26	21-23	18-20
24-26	66,25			*
21-23	70,46			
18-20	73,27	*		

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre yaş puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının “18-20” yaş aralığı ( $x=73,27$ ) tarafından alındığı, onları yaş aralığı “21-23” ( $x=70,46$ ) olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “24-26” yaş aralığında olanlar ( $x=66,25$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. “18-20” yaş grubu ile “24-26” ve yaş grubu arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, yaş ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu yönündeki hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

#### D. Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 17. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni Açısında Eleştirel Düşünce Puanları ve T Testi Sonucu**

Cinsiyet	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	F	P
Kız	227	147,3524	14,81595	1,39	3,64	.057*
Erkek	273	145,2564	18,24970			

\*P>.05

Elde edilen bulgulara göre, kızların eleştirel düşünce puanlarının ortalamasının ( $x=147,3524$ ) erkeklerin eleştirel düşünce ortalaması puanlarından ( $x=145,2564$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucu, sınırda olmakla birlikte iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t=1.39$ ,  $P>.057$ ).

**Tablo 18. Cinsiyet Bağımsız Değişkeni Açısında Dindarlık Puanları ve T Testi Sonucu**

Cinsiyet	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	F	P
Kız	227	73,7269	13,97866	3,87	8,81	.000*
Erkek	273	69,1832	12,26827			

\*P<.000

Elde edilen bulgulara göre, kızların dindarlık puanlarının ortalamasının ( $x=73,72$ ) erkeklerin dindarlık ortalaması puanlarından ( $x=69,18$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucu, iki grup arasındaki farkın  $P<.000$  düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir ( $t=3.87$ ,  $P<.000$ ). Bu durumda, dindarlığın cinsiyete göre farklılaştığı yönündeki hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### E. Mezun Olunan Lise Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 19. Eleştirel Düşüncenin Mezun Olunan Liseye Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Mezun Olunan Lise	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	12467,302	4	3116,826	12,027	,000
Gruplar İçi	128277,066	495	259,146		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda mezun olunan lise gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=12.02$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 20. Eleştirel Düşüncenin Mezun Olunan Liseye Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Mezun Olunan Lise	Eleştirel Düşünce Puanı	Mezun Olunan Lise				
		İmam-Hatip Lisesi	Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Sosyal Bilimler	Fen Lisesi
İmam-Hatip Lisesi	142,26				*	*
Meslek Lisesi	143,52				*	*
Anadolu Lisesi	146,29					
Sosyal Bilimler L.	151,30	*	*			*
Fen Lisesi	162,25	*	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre mezun olunan lise puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının fen lisesinden mezun olanlar ( $x=162,25$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “sosyal bilimler lisesi ( $x=151,30$ ), anadolu lisesi ( $x=146,29$ ) ve meslek lisesi ( $x=143,52$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise “imam-hatip lisesi” mezunu olanlar ( $x=142,26$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Fen lisesinden mezun olanlar ile diğer liselerden mezun olanlar arasında

eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilimler lisesinden mezun olanlar ile anadolu lisesinden mezun olanlar hariç diğer liselerden mezun olanlar arasında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünce puanı ile mezun olunan lise arasında anlamlı fark olduğu fen lisesinden mezun olanların eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 21. Dindarlığın Mezun Olunan Liseye Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Mezun Olunan Lise	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	21608,799	4	5402,200	40,486	,000
Gruplar İçi	66049,943	495	133,434		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda mezun olunan lise gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=40.48$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 22. Dindarlığın Mezun Olunan Liseye Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Mezun Olunan Lise	Dindarlık Puanı	Mezun Olunan Lise				
		Sosyal Bilimler	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	İmam-Hatip Lisesi
Sosyal Bilimler L.	64,15					*
Fen Lisesi	65,16					*
Anadolu Lisesi	67,73					*
Meslek Lisesi	68,55					*
İmam-Hatip Lisesi	81,26	*	*	*	*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre mezun olunan lise puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının “imam-hatip lisesi” mezun olanlar ( $x=81,26$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “meslek lisesi ( $x=68,55$ ), anadolu lisesi ( $x=67,73$ ) ve fen lisesi ( $x=65,16$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “sosyal bilimler lisesi” mezunu olanlar ( $x=64,15$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

İmam-hatip lisesinden mezun olanlar ile diğer liselerden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, dindarlık puanı ile mezun olunan lise arasında anlamlı fark olduğu imam-hatip lisesinden mezun olanların dindarlık puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

## F. Öğrenim Görülen Fakülte Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 23. Eleştirel Düşüncenin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Eleştirel Düşünme	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	26975,406	3	8991,802	39,202	,000
Gruplar İçi	113768,962	496	229,373		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim görülen fakülte gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=39.20$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 24. Eleştirel Düşüncenin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Fakülteler	Eleştirel Düşünce Puanı	Fakülteler			
		İlahiyat Fakültesi	Mühendislik Fakültesi	Sosyal ve Beşerî Bilimler Fak.	Tıp Fakültesi
İlahiyat Fak.	138,83		*	*	*
Mühendislik Fakültesi	143,80	*			*
Sosyal ve Beşerî Bilimler Fak.	145,92	*			*
Tıp Fak.	159,54	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre fakültelerin puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının Tıp Fakültesinde öğrenim görenler ( $x=159,54$ ) tarafından alındığı, onları Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi öğrencileri ( $x=145,92$ ), Mühendislik Fakültesi ( $x=143,80$ ) öğrencilerinin izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ( $x=138,83$ ) aldığı belirlenmiştir.

İlahiyat ve Tıp Fakültelerinde öğrenim görenler ile diğer fakültelerde öğrenim görenler arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Mühendislik ve Sosyal ve Beşerî

Bilimler Fakültelerinde öğrenim görenler ile İlahiyat ve Tıp Fakültelerinde öğrenim görenler arasında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, eleştirel düşüncenin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 25. Dindarlığın Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Dindarlık	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	36020,681	3	12006,894	115,330	,000
Gruplar İçi	51638,061	496	104,109		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim görülen fakülte gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=115.33$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 26. Dindarlığın Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Farklılaşmasının Kaynağına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Fakülteler	Dindarlık Puanı	Fakülteler			
		Tıp Fakültesi	Sosyal ve Beşerî Bilimler Fak.	Mühendislik Fakültesi	İlahiyat Fakültesi
Tıp Fak.	64,27				*
Sosyal ve Beşerî Bilimler Fak.	66,08				*
Mühendislik Fakültesi	67,15				*
İlahiyat Fak.	84,63	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre fakültelerin puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının İlahiyat Fakültesinde öğrenim görenler ( $x=84,63$ ) tarafından alındığı, onları Mühendislik Fakültesi öğrencileri ( $x=67,15$ ), Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi ( $x=66,08$ ) öğrencilerinin izlediği, en düşük dindarlık puanını ise Tıp Fakültesi öğrencilerinin ( $x=64,27$ ) aldığı belirlenmiştir. İlahiyat Fakültesinde öğrenim

görenler ile diğer fakültelerde öğrenim görenler arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak, dindarlığın öğrenim görülen fakülteye göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### G. Öğrenim Aşamaları Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 27. Eleştirel Düşüncenin Öğrenim Aşamalarına Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Sınıf	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	14127,125	4	3531,781	13,807	,000
Gruplar İçi	126617,243	495	255,792		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim aşamaları gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=13.80$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 28. Eleştirel Düşünmenin Öğrenim Aşamalarına Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Sınıf	Eleştirel Düşünce Puanı	Sınıf				
		Bir	Dört	Üç	İki	Beş
Bir	141,03					*
Dört	143,08					*
Üç	144,38					*
İki	146,96					*
Beş	163,02	*	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre sınıf puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının beşinci sınıfta olanlar ( $x=163,02$ ) tarafından alındığı, onları sınıfları “iki ( $x=146,96$ ), üç ( $x=144,38$ ) ve dört ( $x=143,08$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise birinci sınıfta olanlar ( $x=141,03$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Beşinci

sınıfta öğrenim görenler ile diğer sınıflarda öğrenim görenler arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, eleştirel düşüncenin öğrenim aşamalarına göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 29. Dindarlığın Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Sınıf	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	16448,789	4	4112,197	28,585	,000
Gruplar İçi	71209,953	495	143,858		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim aşamaları gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=28.58$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 30. Dindarlığın Öğrenim Aşamalarına Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Sınıf	Dindarlık Puanı	Sınıf				
		Üç	Dört	Beş	İki	Bir
Üç	66,13				*	*
Dört	67,69					*
Beş	68,48					*
İki	71,53	*				*
Bir	85,28	*	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre sınıf puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının birinci sınıfta olanlar ( $x=85,28$ ) tarafından alındığı, onları sınıfları “iki ( $x=71,53$ ), beş ( $x=68,48$ ) ve dört ( $x=67,69$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise üçüncü sınıfta olanlar ( $x=66,13$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Birinci sınıfta öğrenim görenler ile diğer sınıflarda öğrenim görenler arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikinci sınıfta

öğrenim görenler ile üçüncü sınıfta öğrenim görenler arasında da dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, dindarlığın öğrenim aşamalarına göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

#### H. Ailenin Dindarlık Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 31. Eleştirel Düşünce ve Ailenin Dindarlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi**

		Ailenin Dindarlık D.	Eleştirel Düşünce
Ailenin Dindarlık Düzeyi	Pearson Correlation	1	-,045
	Sig. (2-Tail)		,310
	N	500	500
Eleştirel Düşünce	Pearson Correlation	-,045	1
	Sig. (2-Tail)	,310	
	N	500	500

Yapılan analiz neticesinde eleştirel düşünce puanı ile ailenin dindarlık düzeyi bağımsız değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır ( $r=-.04$ ).

**Tablo 32. Eleştirel Düşüncenin Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Ailenin Dindarlık Düzeyi	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	2707,777	4	676,944	2,428	,047
Gruplar İçi	138036,591	495	278,862		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ailenin dindarlık düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.42$ ,  $P<.047$ ).

**Tablo 33. Eleştirel Düşüncenin Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Ailenin Dindarlık Düzeyi	Eleştirel Düşünce Puanı	Ailenin Dindarlık Düzeyi				
		Orta	Ortanın Üstü	Yüksek	Ortanın Altı	Düşük
Orta	143,26				*	*
Ortanın Üstü	146,68					
Yüksek	146,85					
Ortanın Altı	147,90	*				
Düşük	151,04	*				

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre ailenin dindarlık düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar (x=151,04) tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın altı (x=147,90), yüksek (x=146,85) ve ortanın üstü (x=146,68)” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise ailesinin dindarlık düzeyi “orta” olanlar (x=143,26) tarafından alındığı saptanmıştır.

Ailesinin dindarlık düzeyi orta olanlar ile ailesinin dindarlık düzeyi ortanın altı ve düşük olanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, ailesinin dindarlık düzeyleri yüksek olanların eleştirel düşünce puanlarının düşük olduğuna dair hipotezimizin kısmen desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 34. Dindarlık ve Ailenin Dindarlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi**

		Ailenin Dindarlık D.	Eleştirel Düşünme
Ailenin Dindarlık Düzeyi	Pearson Correlation	1	,189**
	Sig. (2-Tail)		,000
	N	500	500
Dindarlık	Pearson Correlation	,189**	1
	Sig. (2-Tail)	,000	
	N	500	500

\*\*P<.05

Yapılan analiz neticesinde dindarlık ile ailenin dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ailenin dindarlık düzeyi arttıkça, dindarlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r=.18$ ,  $P<.000$ ). Bu durumda, ailenin dindarlık düzeyi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 35. Dindarlığın Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Ailenin Dindarlık Düzeyi	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	7240,887	4	1810,222	11,143	,000
Gruplar İçi	80417,855	495	162,460		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ailenin dindarlık düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=11.14$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 36. Dindarlığın Ailenin Dindarlık Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Ailenin Dindarlık Düzeyi	Dindarlık Puanı	Ailenin Dindarlık Düzeyi				
		Düşük	Ortanın Altı	Orta	Ortanın Üstü	Yüksek
Düşük	62,18			*	*	*
Ortanın Altı	67,09				*	*
Orta	71,50	*				*
Ortanın Üstü	72,63	*	*			*
Yüksek	74,65	*	*	*	*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre ailenin dindarlık düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının ailesinin dindarlık düzeyi “yüksek” olanlar (x=74,65) tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın üstü (x=72,63), orta (x=71,50) ve ortanın altı (x=67,09)” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar (x=62,18) tarafından alındığı saptanmıştır.

Ailesinin dindarlık düzeyi yüksek olanlar ile ailesinin dindarlık düzeyi ortanın üstü, orta, ortanın altı ve düşük olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailesinin dindarlık düzeyi düşük olanlar ile orta ve ortanın üstü olanlar arasında da dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, dindarlığın ailenin dindarlık düzeyine göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

## I. Hayatın En Uzun Süresinin Geçirdiği Yer Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 37. Eleştirel Düşünmenin Hayatın En Uzun Geçtiği Yere Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Hayatın En Uzun Geçtiği Yer	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	2929,024	2	1464,512	5,281	,005
Gruplar İçi	137815,344	497	277,294		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda hayatın en uzun geçtiği yer gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=5,28$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 38. Eleştirel Düşüncenin Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Yerler	Eleştirel Düşünce Puanı	Yerler		
		Köy	İlçe Merkezi	İl Merkezi
Köy – Kasaba	140,83		*	*
İlçe Merkezi	146,96	*		
İl Merkezi	147,38	*		

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre hayatın en uzun süresinin geçtiği yer puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının il merkezinde yaşayanlar ( $x=147,38$ ) tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi ( $x=146,96$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise köy- kasabada ( $x=140,83$ ) yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir. Köy-kasabada yaşayanlar ile ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, hayatın en uzun süresinin geçtiği bölge gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu, büyük yerleşim birimlerinde yaşayanların eleştirel

düşünce puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 39. Dindarlığın Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Hayatın En Uzun Geçtiği Bölge	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	4296,860	2	2148,430	12,809	,000
Gruplar İçi	83361,882	497	167,730		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda hayatın en uzun süresinin geçtiği bölge gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=12.80$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 40. Dindarlığın Hayatın En Uzun Süresinin Geçtiği Yere Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Yerler	Dindarlık Puanı	Yerler		
		İl Merkezi	İlçe Merkezi	Köy
İl Merkezi	69,11		*	*
İlçe Merkezi	74,40	*		
Köy – Kasaba	76,01	*		

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre hayatın en uzun süresinin geçtiği yer puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının köy-kasabada yaşayanlar ( $x=76,01$ ) tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi ( $x=74,40$ ) olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise il merkezinde ( $x=69,11$ ) yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir. İl merkezinde yaşayanlar ile ilçe merkezi ve köy-kasabada yaşayanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, hayatın en uzun süresinin geçtiği bölge gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu, küçük yerleşim birimlerinde yaşayanların dindarlık puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### J. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 41. Eleştirel Düşüncenin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Kardeş Sayısı	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	2294,089	4	573,522	2,051	,086
Gruplar İçi	138450,279	495	279,698		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda kardeş sayısı gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.05$ ,  $P>.05$ ).

**Tablo 42. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Göre Ortalama Eleştirel Düşünce Puanları**

	Kardeş Sayısı				
	Bir	Üç	Yok	İki	Dört ve Üstü
Ortalama Puanlar	150,52	147,12	146,03	145,65	143,03

Fikir vermesi açısından değer puanlarına bakılacak olursa; en yüksek eleştirel düşünce puanı kardeş sayısı “bir” olanlar ( $x=150,52$ ) tarafından alındığı, onları kardeş sayısı “üç ( $x=147,12$ ), yok ( $x=146,03$ ) ve iki ( $x=145,65$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise “dört ve üstü” kardeşe sahip olanlar ( $x=143,03$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

**Tablo 43. Dindarlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Kardeş Sayısı	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	7213,368	4	1803,342	11,096	,000
Gruplar İçi	80445,374	495	162,516		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda kardeş sayısı gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=11.09$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 44. Dindarlığın Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Bölgeler	Dindarlık Puanı	Bölgeler				
		Yok	İki	Bir	Üç	Dört ve Üstü
Yok	62,36	*	*	*	*	*
İki	70,64	*				*
Bir	70,96	*				*
Üç	71,50	*				*
Dört ve Üstü	76,90	*	*	*		*

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre kardeş sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının dört ve üstü kardeşe sahip olanlar (x=76,90) tarafından alındığı, onları kardeş sayısı “üç (x=71,50), bir (x=70,96) ve iki (x=70,64)” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “yok” hiç kardeşi olmayanlar (x=62,36) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu durumda, dindarlığın kardeş sayısına göre farklılaşacağı ve kardeş sayısı arttıkça dindarlık puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

#### **K. Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular**

**Tablo 45. Eleştirel Düşüncenin Annenin Tutumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Anninin Tutumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	2728,159	4	682,040	2,446	,004
Gruplar İçi	138016,209	495	278,821		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda annenin tutumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.44$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 46. Eleştirel Düşüncenin Annenin Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Annenin Tutumu	Eleştirel Düşünce Puanı	Annenin Tutumu				
		Otoriter	Hoşgörülü	İlgisiz	Koruyucu	Demokratik
Otoriter	143,43					*
Hoşgörülü	145,46					
İlgisiz	145,69					
Koruyucu	146,57					
Demokratik	150,70	*				

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının annesi demokratik tutuma sahip olanlar (x=150,70) tarafından alındığı, onları tutumları “koruyucu (x=146,57), ilgisiz (x=145,69) ve hoşgörülü (x=145,46)” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise annesi “otoriter” tutuma sahip olanlar (x=143,43) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, annenin tutumu ile eleştirel düşünme arasında anlamlı fark olduğu annesinin tutumu demokratik olanların eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 47. Dindarlığın Annenin Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Annenin Tutumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	5231,126	4	1307,782		
Gruplar İçi	82427,616	495	166,520	7,854	,000
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda annenin tutumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=7.85$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 48. Dindarlığın Annenin Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Annenin Tutumu	Dindarlık Puanı	Annenin Tutumu				
		Demokratik	İlgisiz	Koruyucu	Otoriter	Hoşgörülü
Demokratik	65,46			*	*	*
İlgisiz	69,36					
Koruyucu	70,95	*				
Otoriter	71,91	*				
Hoşgörülü	74,98	*				

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının, annesi hoşgörülü tutuma sahip olanlar (x=74,98) tarafından alındığı, onları tutumları “otoriter (x=71,91), koruyucu (x=70,95) ve ilgisiz (x=69,36)” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi “demokratik” tutuma sahip olanlar (x=65,46) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Bu durumda, annenin tutumu gruplarının dindarlık puanları arasında anlamlı fark olduğu annesinin tutumu demokratik olanların dindarlık puanlarının daha düşük olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

#### **L. Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular**

**Tablo 49. Eleştirel Düşüncenin Babanın Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Babanın Tutumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	4526,791	4	1131,698		
Gruplar İçi	136217,577	495	275,187	4,112	,003
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda babanın tutumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=4.11$ ,  $P<.05$ ).

**Tablo 50. Eleştirel Düşüncenin Babanın Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Babanın Tutumu	Eleştirel Düşünce Puanı	Babanın Tutumu				
		İlgisiz	Koruyucu	Otoriter	Hoşgörülü	Demokratik
İlgisiz	139,17				*	*
Koruyucu	144,39					
Otoriter	146,58					
Hoşgörülü	147,19	*				
Demokratik	151,39	*				

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre babanın tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının, babası demokratik tutuma sahip olanlar (x=151,39) tarafından alındığı, onları tutumları “hoşgörülü (x=147,19), otoriter (x=146,58) ve koruyucu (x=144,39)” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise babası “İlgisiz” tutuma sahip olanlar (x=139,17) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre babanın tutumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında anlamlı fark olduğu babasının tutumu demokratik olanların eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 51. Dindarlığın Babanın Tutumuna Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Babanın Tutumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	1475,396	4	368,842	2,118	,077
Gruplar İçi	86183,373	495	174,108		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda babanın tutumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.11$ ,  $P>.05$ ).

**Tablo 52. Dindarlığın Babanın Tutumu Bağımsız Değişkenine Göre Ortalama Dindarlık Puanları**

	Babanın Tutumu				
	Otoriter	Hoşgörülü	Koruyucu	İlgisiz	Demokratik
Ortalama Puanlar	73,19	71,68	71,18	69,32	67,75

Ulaşılan bulgulara bakıldığında; en yüksek dindarlık puanı babanın tutumu “otoriter” olanlar ( $x=73,19$ ) tarafından alındığı, onları baba tutumları “hoşgörülü ( $x=71,68$ ), koruyucu ( $x=71,18$ ) ve ilgisiz ( $x=69,32$ )” olanların izlediği, en düşük değer puanını ise “demokratik” baba tutumuna sahip olanlar ( $x=67,75$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu durumda, babasının tutumu demokratik olanların dindarlık puanlarının daha düşük olduğuna dair hipotezimizin kısmen desteklendiğini söyleyebiliriz.

#### **M. Ailenin Ekonomik Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular**

**Tablo 53. Eleştirel Düşüncenin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Ailenin Ekonomik Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	9730,165	3	3243,388	12,279	,000
Gruplar İçi	13104,203	496	264,142		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ailenin ekonomik durumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=12.27$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 54. Eleştirel Düşüncenin Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklaşmasına Tukey HSD Testi Sonucu**

Ailenin Ekonomik Durumu	Eleştirel Düşünce Puanı	Ailenin Ekonomik Durumu			
		Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
Kötü	139,44			*	*
Orta	142,88			*	*
İyi	147,44	*	*		*
Çok İyi	154,11	*	*	*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre ailenin ekonomik durumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar (x=154,11) tarafından alındığı, onları ailesinin ekonomik durumu “iyi (x=147,44), orta (x=142,88)” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise ailesinin ekonomik durumu “kötü” olanlar (x=139,44) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomik durumu çok iyi ve iyi olanlar ile diğer ekonomik durumda olanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünce puanının ailenin ekonomik durumuna göre farklılaştığı, ailenin ekonomik durumu arttıkça eleştirel düşünce puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 55. Dindarlığın Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Ailenin Ekonomik Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	6163,664	3	2054,555	12,505	,000
Gruplar İçi	81495,078	496	164,305		
Toplam	87658,	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ailenin ekonomik durumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=12.50$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 56. Dindarlığın Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Ailenin Ekonomik Durumu	Dindarlık Puanı	Ailenin Ekonomik Durumu			
		Çok İyi	Kötü	İyi	Orta
Çok İyi	63,88			*	*
Kötü	69,54				
İyi	72,66	*			
Orta	73,74	*			

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre ailenin ekonomik durumu puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının ailesinin ekonomik durumu “orta” olanlar (x=73,74) tarafından alındığı, onları ailesinin ekonomik durumu “iyi (x=72,66), kötü (x=69,54)” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar (x=63,88) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomik durumu çok iyi ile iyi ve orta olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

#### **N. Annenin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular**

**Tablo 57. Eleştirel Düşüncenin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Annenin Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	7968,679	4	2656,226	9,923	,000
Gruplar İçi	132775,689	495	267,693		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda annenin eğitim düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (F<sub>4,495</sub>=9.92, P<.001).

**Tablo 58. Eleştirel Düşüncenin Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Annenin Eğitim Düzeyi	Eleştirel Düşünce Puanı	Annenin Eğitim Düzeyi			
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	141,03			*	*
Ortaokul	145,90				
Lise	146,59	*			*
Üniversite	151,75	*		*	

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının, annesi “üniversite” mezunu olanlar (x=151,75) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “lise (x=146,59), ortaokul (x=145,90)” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise annesi “ilkokul” mezunu olanlar (x=141,03) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

Annesi üniversiteden mezun olanlar ile ilkokul ve liseden mezun olanlar arasında, annesi liseden mezun olanlar ile ilkokul ve üniversiteden mezun olanlar arasında ve annesi ilkokuldan mezun olanlar ile üniversite ve liseden mezun olanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, eleştirel düşünce puanının annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı, annenin eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünce puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 59. Dindarlığın Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Annenin Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	18089,513	4	6029,838	42,990	,000
Gruplar İçi	69569,229	495	140,261		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda annenin eğitim düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=42.99$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 60. Dindarlığın Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Annenin Eğitim Düzeyi	Dindarlık Puanı	Annenin Eğitim Düzeyi			
		Üniversite	Lise	Ortaokul	İlkokul
Üniversite	64,29		*	*	*
Lise	68,74	*			*
Ortaokul	71,21	*			*
İlkokul	79,88	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının, annesi “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=79,88$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul ( $x=71,21$ ), lise ( $x=68,74$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi “üniversite” mezunu olanlar ( $x=64,29$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Annesi üniversite ve ilkokul mezunu olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, dindarlık puanının annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı, annenin eğitim düzeyi arttıkça dindarlık puanın azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### O. Babanın Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 61. Eleştirel Düşüncenin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Babanın Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	9822,183	3	3274,061	12,404	,000
Gruplar İçi	130922,185	496	236,956		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda babanın eğitim düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,496}=12.40$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 62. Eleştirel Düşüncenin Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

		Babanın Eğitim Düzeyi			
Annenin Eğitim Düzeyi	Eleştirel Düşünce Puanı	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
İlkokul	140,76				*
Ortaokul	143,14				*
Lise	144,90				*
Üniversite	151,93	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre babanın eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının babası “üniversite” mezunu olanlar ( $x=151,93$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “lise ( $x=144,90$ ), ortaokul ( $x=143,14$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise babası “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=140,76$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Babası üniversiteden mezun olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünce puanının babanın eğitim düzeyine göre

farklılaştığı, babanın eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünce puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 63. Dindarlığın Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Babanın Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	11174,527	3	3724,842	24,156	,000
Gruplar İçi	76484,215	496	154,202		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda babanın eğitim düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,496}=24.15$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 64. Dindarlığın Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

		Babanın Eğitim Düzeyi			
Babanın Eğitim Düzeyi	Dindarlık Puanı	Üniversite	Lise	Ortaokul	İlkokul
Üniversite	65,97		*	*	*
Lise	71,19				
Ortaokul	72,76				
İlkokul	78,77	*	*	*	

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre babanın eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının babası “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=78,77$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul ( $x=72,76$ ), lise ( $x=71,19$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise babası “üniversite” mezunu olanlar ( $x=65,97$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Babası üniversite ve ilkokul mezunu olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, dindarlık puanının babanın eğitim

düzeyine göre farklılaştığı, babanın eğitim düzeyi arttıkça dindarlık puanın azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

### Ö. Aylık Kitap Okuma Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulgular

**Tablo 65. Eleştirel Düşüncenin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Aylık Kitap Okuma Sayısı	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	39751,156	4	9937,789	48,708	,000
Gruplar İçi	100993,212	495	204,027		
Toplam	140744,368	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda aylık kitap okuma sayısı gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=48.70$ ,  $P<.001$ ).

**Tablo 66. Eleştirel Düşünmenin Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

		Aylık Kitap Okuma Sayısı				
Aylık Kitap Okuma Sayısı	Eleştirel Düşünme Puanı	Hiç	Bir	İki	Üç	Dört
Hiç	137,04			*	*	*
Bir	141,33			*	*	*
İki	148,42	*	*		*	*
Üç	160,18	*	*	*		
Dört	167,63	*	*	*		

\* $P<.05$

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre aylık kitap okuma sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının ayda “dört” kitap okuyanlar ( $x=167,63$ ) tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç ( $x=160,18$ ), iki ( $x=148,42$ ) ve bir ( $x=141,33$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “hiç” kitap okumayanlar ( $x=137,04$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

Aylık üç ve dört kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve bir ve iki tane kitap okuyanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık iki kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve bir, üç ve dört tane kitap okuyanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünce puanının aylık kitap okuma sayısına göre farklılaştığı, aylık kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünce puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 67. Dindarlığın Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklaşmasına Dair Tek Yönlü Varyans Analizi**

Aylık Kitap Okuma Sayısı	Kareler Toplamı	Serbestlik Der.	Kareler Ort.	F Değeri	P
Gruplar Arası	5128,635	4	1282,159	7,690	,000
Gruplar İçi	82530,107	495	166,727		
Toplam	87658,742	499			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda aylık kitap okuma sayısı gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=7.69, P<.001$ ).

**Tablo 68. Dindarlığın Aylık Kitap Okuma Sayısına Göre Farklaşmasına Dair Tukey HSD Testi Sonucu**

Aylık Kitap Okuma Sayısı	Dindarlık Puanı	Aylık Kitap Okuma Sayısı				
		Dört	Hiç	Bir	Üç	İki
Dört	62,10			*	*	*
Hiç	68,61					*
Bir	71,32	*				
Üç	72,76	*				
İki	74,60	*	*			

\*P<.05

Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre aylık kitap okuma sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının ayda “iki” kitap okuyanlar ( $x=74,60$ ) tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç ( $x=72,76$ ), bir ( $x=71,32$ ) ve hiç ( $x=68,61$ )” olanların izlediği, en düşük değer puanını ise “dört” kitap okuyanlar ( $x=62,10$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir.

Aylık bir ve üç kitap okuyanlar ile dört kitap okuyanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık iki kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve dört tane kitap okuyanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, dindarlık puanının aylık kitap okuma sayısına göre farklılaştığı, aylık kitap okuma sayısı arttıkça dindarlık puanın azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde dindarlık ve dindarlığın boyutları ile eleştirel düşünce arasındaki ilişki ile dindarlık ve eleştirel düşüncenin; yaş, cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenim görülen fakülte ve sınıf, ailenin dindarlık düzeyi, hayatının en uzun süresini geçtiği yer, kardeş sayısı, anne ve babanın çocuk yetiştirmedeki tutumu, ailenin ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi ve aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkenleriyle ilişkilerine dair bulguların değerlendirilmesi yapılacaktır.

#### A. Dindarlık ve Eleştirel Düşünce İlişkisine Dair Bulguların Değerlendirilmesi

İlgili hipotezde ( $H_1$ ), dindarlık ile eleştirel düşünce arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu varsayılmaktaydı. Uygulanan korelasyon analizi sonucu hipotezimiz desteklenmiş olup dindarlık ve eleştirel düşünce korelasyonları negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Bkz. Tablo 7).

Dindarlık düzeyi gruplarına göre eleştirel düşüncenin farklılaşacağına dair hipotezimizde, dindarlığı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünce puanlarının düşük olacağı varsayılmıştı. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda dindarlık düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $F_{2,459}=6.66$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda ise, en yüksek eleştirel düşünme puanının “düşük” dindarlık düzeyi grubu ( $x=164,33$ ) tarafından alındığı, onu dindarlık düzeyi “orta” ( $x=149,36$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “yüksek” dindarlık düzeyi grubunda olanlar ( $x=145,23$ ) tarafından alınmış olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 9).

Bireyler belirli bir anlam çerçevesi içerisinde eylemlerini gerçekleştirirler. Bu anlam çerçevelerinin başında ise din gelmektedir. Dinlerin müntesiplerine inanmalarını şart koştuğu inanç maddeleri ve her zaman ya da belirli aralılarla yerine getirilmesi istediği dini ritüeller vardır.

Müntesipleri için din, sınırları belirlenmiş bir dünya görüşünün yanında gerçekleşen olaylar ve durumlar karşısında nasıl tutumlar takınması gerektiği hakkında düşünce kalıplarının da oluşmasını sağlamıştır. İslam dini, düşünmeye önem verirken dindarlık ile eleştirel düşünce arasında negatif bir ilişkinin var olması dinin özelliklerinden daha çok dini anlatan bireylerden ve onların dini algılayış şekillerinin din olarak benimsenmesinden kaynaklanabilmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisi üzerine gerçekleştirilmiş bir çalışmada, öğrencilerin din kültürü dersini ve öğretmenini rahatlıkla eleştiremedikleri saptanmıştır (Şahbat, 2002: 86). Öğrencilerin hem din kültürü dersini hem de dersin öğretmenini eleştirmekten kaçınmaları onlara öğretilen din ile ilgili konularda soru sorulmaması ve sadece kabul etmesi gerektiği telkinin bir sonucu olabileceği gibi bu tür telkinlerin bireylerin sadece din ile ilgili değil, bütün düşünce faaliyetlerinde de eleştirel düşünceden kaçınmasına yol açabilmektedir. Sosyal psikoloji de bu durum itaat kavramı ile ifade edilmektedir. İtaat “başkaları sadece istediği ya da davrandığı için hiçbir değerlendirme yapmadan uyma davranışının gösterilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013: 74). Öğrencilere itaat kültürünün benimsenmesi sonucunda sadece eleştirel düşünme değil düşünmede gündelik hayattan kaldırılmaktadır.

Kur'an-ı Kerim kendisine hedef kitle olarak düşünen bireyleri almıştır. Ra'd suresi 13/19, İbrahim suresi 14/52, Nahl suresi 16/44 ve Sad suresi 38/29. ayetlerde Kur'an'ın çağrılarının aklını kullanıp düşünen insanlara olduğu ısrarla vurgulanmaktadır. Olumsuz veya yanlış din algıları Kur'an'ın düşünme ile ilgili emirlerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Dini dünyalık amaçlar için kullanan kişiler veya gruplar çevrelerinde bulunan bireylerin adına en doğru düşünmeyi gerçekleştirdiklerini iddia ettikleri için ilgili kişiler düşünmekten çok taklit etme yolunu seçmektedirler. Özellikle bazı dini grupların taraftarlarını kaybetme korkusundan kaynaklanan kayıtsız şartsız itaat prensipleri ve düşünmenin insanları günaha sokacağı fikrini taraftarlarına aktarmaları düşünmeyen, sorgulamadan uzak ve böylelikle

gerçek dindarlığa ulaştığını zanneden bireylerin oluşmasına yol açmaktadır. Bu tür durumların yaygınlaşması sonucu sadece dini bilgiler içeren kitapları okuyan diğer bilgi ve bilimlere boş uğraş olarak gören, eleştirel düşüncenin gereksiz olduğunu Kur'an'ın insanlık için lazım olan her şeyi içerdiğini savunan dindarların sayısı fazla olduğu için dindarlık düzeyi yüksek grupların eleştirel düşünce puanları düşük tespit edilmektedir.

Bireyin kişilik yapılanmasının temelleri çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde çocuk hem kendisini hem çevresini anlamaya odaklanarak dünyadaki yerini konumlandırmaya çalışmaktadır. Böylece diğer insanlar ve çevresiyle iletişim içine giren çocuk olaylar karşısında verilen tepkileri anlamak için kendince yorumlar yapmaktadır. Özellikle mistik konularda da merakını giderecek sorular sorması çocuğun çevresinden tepkiyle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Çocuğun dindar bireylerin kutsallarıyla ilgili çok soru sorması, dindarların öfkeli veya suçlayıcı cevaplar vermesine yol açabilmektedir. Böylece çocuk soru sorduğu ve sorgulama yaptığı için suçluluk duygusuna kapılır. Suçluluk duygusu çocukların yetişkinlik döneminde de devam eder. Her soru soracağı veya düşüncesini açıklayacağı kaygı yaşayacağı için düşünmekten ve sorgulamaktan vazgeçebilmektedir. Bu tür davranışlar sergileyen dindar bireyler hatalarının farkına varmalı ve çocukların düşünce ufkunu açacak cevaplar vererek eleştirel düşünme gerçekleştirebilen nesiller yetiştirmelidirler.

### **B. Dindarlığın Boyutları ile Eleştirel Düşüncenin Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Dindarlık ile eleştirel düşüncenin boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu varsayan hipotezimiz ( $H_{1a}$ ), esneklik, sistematiklik ve azim-sabır boyutu açısından desteklenirken üstbilgi ve açık fikirlilik boyutu açısından desteklenmemiştir (Bkz. Tablo 10).

Dindarlığın eleştirel düşüncenin alt boyutlarıyla ilişkilerine baktığımızda, esneklik ( $r=-.11$ ), sistematiklik ( $r=-.16$ ) ve azim-sabır ( $r=-.14$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Düşüncede

esneklik veya bilişsel esneklik bireyin yeni duruma göre fikir üretebilmesi, değişikliğe açık olarak fikirler arası geçişi sağlayabilmesidir (Alper ve Deryakulu, 2008:54). Dogmatik düşünce yapısına sahip dindar bireyler farklı fikirlere hoşgörü ile yaklaşmadıkları için ve kendi düşündüklerinin mutlak doğru olduğunu kabul ettikleri için yeni, farklı düşünceler üretme ihtiyacı hissetmeyebilirler. Böylece eleştirel düşünceden uzak, sorgulama ihtiyacı olmayan bireyler gündelik hayatlarında da alternatif düşünceler üretmedikleri için benzer hatalara sürekli düşerler ve depresyona girebilirler. Ancak dindarların böyle davranmasını Kur'an yasaklamıştır. Enfâl suresi 8/22, Furkan suresi 25/43, Hadid suresi 57/17. ayetlerde yaratıcının insanlara vermiş olduğu düşünme kabiliyetini kullanmayan ve nitelikli düşünme faaliyeti gerçekleştirilmeyen insanlar hayvandan daha aşağı olarak tasvir edilmişlerdir. Sistematik düşünebilen bireyler kendileri ile çelişen kararlar vermezler. Eleştirel düşüncenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan iç tutarlılığı sistematik düşünme sağlamaktadır. Dindar bireylerin yapması gerektiğini bildiği davranışları yapmaması veya mantığına ters geldiğini bilmesine rağmen mantıklıymış gibi inanmaya çalışması düşünce de sistematiği ortadan kaldırdığı için eleştirel düşünceden de uzaklaşabilmektedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada eleştirel düşünmenin nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili ders alan öğrencilerin açık fikirlilik boyutu açısından anlamlı farklılık gösterdikleri saptanmıştır (Erdoğan, 2012: 92). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının dindarlık düzeylerinin yüksek olması muhtemel kabul edilirse eleştirel düşüncenin açık fikirlilik boyutu bakımından bizim araştırmamızı destekler mahiyette olduğu söylenebilir.

Dindarlığın inanç boyutunun eleştirel düşüncenin alt ölçekleriyle ilişkilerine baktığımızda, üstbilis (r=-.11, P<.01), sistematiği (r=-.14, P<.002) ve azim-sabır (r=-.15, P<.00) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. D. Kuhn küçük çocuklarda üstbilis'in eleştirel düşüncenin ilk tepkilerini karakterize ettiğini söylemiştir (Kuhn, 1999: 17).

Ayrıca Kuhn üstbiliş içinde iki aşama bulunduğunu ifade etmiştir. Birinci aşamada çocuk (3-5 yaş arası), inanç ve iddiaları gerçeğe birleşik olarak kabul etmek yerine iddiaların bireylerin inançlarının ifadesi olduğunu öğrenir. Böylece çocuk doğru ve yanlış ifadeleri tespit edebilir. Altı yaşına gelindiğinde ise ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşamada ise, çocuk bilgi kaynaklarının farkında olur ve teori ile kanıtları birbirinden ayırt etmeye başlar (a.g.m., s.20). Üstbiliş'in ilk aşaması olan dönemde çocuklar her ne kadar doğru ve yanlış kendince tespit edebilseler de geçmiş deneyimleri onların üstbiliş'in ikinci aşamasına geçmesini engelleyebilir. Örneğin bazı dindar bireyler çocukların sorularına onların aklına ve duygusuna hitap edecek bir şekilde cevap vermek yerine susturma yolunu seçebilmektedirler. Böylece çocuklar merak ettikleriyle ilgili mantıklı cevaplar bulamadıkları için ya dine karşı mesafeli olabilmekteler ya da düşünmeden kaçınarak eleştirel düşünebilmemektedirler. Halbuki Kur'an'da kullanılan akıl kökünden gelen te'akkul kelimesi, inceden inceye düşünerek derinlemesine anlamaya çalışmak ve geçmiş yaşantılardan, hatalardan ders çıkararak yanlış yapmaktan uzaklaşmak gibi manalarda kullanılmıştır (Nahl 16/69, Kasas 28/43, Ankebut 29/43, Bakara 2/170). Dindar bireyler Kur'an'ın emrettiği şekilde eleştirel düşünebilseler hem dini daha farklı anlayabilirler hem de hayat görüşleri daha nitelikli olacağı için dünyada ki konumları çok daha farklı olabilecektir. Dindarlığın inanç boyutunun esneklik ( $r=-.08$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.03$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır. Buradan hareketle dindar bireylerin iman konuları hariç diğer konularda katı bir tutum sergilemek yerine daha ılımlı esnek tavırlar sergiledikleri ve düşüncelerini korkmadan, çevrelerinden utanmadan cesaretle dile getirebildikleri değerlendirilebilir.

Dindarlığın bilgi boyutunun eleştirel düşüncenin alt ölçekleriyle ilişkilerine baktığımızda esneklik ( $r=-.17$ ), sistematiklik ( $r=-.15$ ) ve azim-sabır ( $r=-.13$ ) ile negatif yönde anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünen bireyler düşüncelerini temellendirme konusunda ısrarlı olmalı ve bu süreç ne kadar uzun olursa olsun pes etmemelidirler. Dindar

bireylerin iman konuları hariç diğer dini konu veya şahsiyetlerle ilgili düşüncelerini temellendirme konusunda çekinceli davranmaları düşünme de ısrarı azaltmaktadır. Halbuki Kur'an temellendirilen düşünceyi övmekte ve bunu kalbin tatmin olması olarak ifade etmektedir. Bu durum Kur'an'da bir kıssa ile anlatılmaktadır. Bakara suresinde yer alan kıssaya göre, İbrahim (a.s.) Allah'ı Teâlâ'dan ölüleri nasıl dirilttiğini görmek istemiştir. Allah (c.c.) kendisine inanmadığı için mi görmek istediğini sorduğunda, İbrahim (a.s.) inandığını ama kalbinin tatmin olmasını arzuladığı için istediğini söylemiştir (Bakara 2/260). İbrahim peygamber kendisine vahiy edilen bilginin gerçekliğinden şüphe etmemektedir. Ancak eleştirel düşündüğü vakit olayın nasıl gerçekleştiğini tam olarak idrak edemediği için müşahede ederek inandığı şeyi temellendirmek istemiştir. Bu bağlamda bireylerin temellendiremediği şeylerle ilgili nitelikli düşünce geliştiremeyeceği için üzerinde düşünülen fikir veya konu ile ilgili ilk olarak sağlam temellendirme yapılmalıdır. Dindar bireyler İbrahim (a.s.) örnek almalı düşüncelerinde azim ve sabırdan vazgeçmemelidirler. Dindarlığın bilgi boyutunun ise üstbiliş ( $r=-.05$ ) ve açık fikirlilik ( $r=-.07$ ) ile ilişkilerinin anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmiştir. Flavell eğitim psikolojisinde üst biliş kavramını ilk defa kullanmış ve şöyle tanım getirmiştir: “üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır” (Nakl. Akpunar, 2011: 358). Bu bağlamda dini bilgileri bilmenin bireylerin ne ve nasıl düşündükleriyle beraber düşüncelerini de denetlemelerine hiçbir engel oluşturmadığı değerlendirilebilir.

### **C. Yaş Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz; “Yaş ile eleştirel düşünce arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken, yaş ile dindarlık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaş arttıkça eleştirel düşünce artmakta, dindarlık ise azalmaktadır” yönündeydi.

Bireylerin yaşları ilerledikçe bilgileri, hayat tecrübeleri ve deneyimleri artacağından dolayı eleştirel düşüncelerinin de artacağı buna karşılık sorgulamanın artması sonucu olarak dindarlığın azalacağı düşünülmüş ve

hipotezimiz bu doğrultuda kurulmuştu. Uyguladığımız korelasyon analizi sonucuna göre, yaş ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=, 20, P<.01$ ) tespit edilmiş olup ilgili hipotezimiz desteklenmiştir (Bkz. Tablo 11). Yaş grubu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının “24-26” yaş aralığı ( $x=159,10$ ) tarafından alındığı, onları yaş aralığı “18-20” ( $x=145,02$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “21-23” yaş aralığında olanlar ( $x=142,91$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 13). “21-23” yaş aralığının “18-20” yaş aralığına göre eleştirel düşünce puanlarının daha düşük olmasında gelecek kaygısının etkili olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir. Çünkü öğrenciler üniversite hayatlarının ilk yıllarında farklı düşünce ve fikirlere daha meraklı iken son yıllara doğru daha çok okulu zamanında bitirme ve iş konularına düşüncelerini yönlendirmektedirler. Sürekli geleceği düşünme kaygısına neden olabilmekte ve eleştirel düşünce gerçekleştirilememektedir. “24-26” yaş aralığının “21-23” yaş aralığına göre eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olmasında gelecek kaygısının yaşanan tecrübeler ile kısmen azalması ve hayat tecrübelerinin artması sebebiyle endişelerini kontrol altına alabilmek eleştirel düşünmeyi gerçekleştirebildikleri değerlendirilmesi yapılabilir.

Uyguladığımız korelasyon analizi sonucuna göre, yaş ile dindarlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=, -17, P<.01$ ) tespit edilmiş olup ilgili hipotezimiz desteklenmiştir (Bkz. Tablo 14). Yaş grupları arasındaki dindarlık puanı farklılığına baktığımızda, en yüksek dindarlık puanının “18-20” yaş aralığı ( $x=73,27$ ) tarafından alındığı, onları yaş aralığı “21-23” ( $x=70,46$ ) olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “24-26” yaş aralığında olanlar ( $x=66,25$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 16).

İlgili literatüre baktığımızda araştırmamızı destekleyen ve desteklemeyen sonuçlara rastlamaktayız. Kürüm (2002), Öztürk ve Ulusoy (2008), Erdoğan (2012), Yetik (2019) eleştirel düşünce ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayvaz (2018) tarafından

yapılan çalışmada eleştirel düşünce ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Fichter (1954), Cauter ve Dawnham (1954), Gorer (1955), Thorson ve Powell (1990), Karaca (1997) dindarlık ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (nakl. Hasankahyaoğlu, 2008: 70). Ayrıca Taplamacıoğlu (1962), Özbaydar (1970), Köktaş (1993), Kula (2001), Topuz (2003), Koç (2004), Ayten (2004), Mehmedoğlu (2006), Yıldız (2006), Kavas (2013), Göcen (2014), Altun (2015), Kavun (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda dindarlıkla yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu, Şahin (1999), Akdoğan (2002), Uysal (2006), Yapıcı (2007), Hasankahyaoğlu (2008), Nalbant (2010), Gürsu (2011), Kımtar ve Köftegül (2017) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda ise dindarlık ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

#### **D. Cinsiyet Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığını dindarlığın ise cinsiyete göre farklılaştığını ve kızların erkeklere göre daha dindar olduklarını varsayılmaktaydı. Analizler neticesinde ulaşılan bulgulara göre, kızların eleştirel düşünme puanlarının ortalamasının ( $x=147,3524$ ) erkeklerin eleştirel düşünme ortalama puanlarından ( $x=145,2564$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 17). Uygulanan t testi sonucu, iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t=1.39$ ,  $P>.05$ ). Eleştirel düşüncenin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına dair literatürde birçok araştırma mevcuttur. İlgili çalışmalarda çoğunlukla eleştirel düşüncenin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmışken bazı çalışmalarda ise aksi bulgulara ulaşılmıştır. Kürüm (2002), Kaloç (2005), Özdemir (2005), Çetin (2008), Kahraman (2008), Tufan (2008), Karabacak (2011), Yuva (2011), Uluyol (2011), Has (2012), Erdoğan (2012), Durmuş (2012), Aldan Karademir (2013), Açıkgöz (2015), Demiralp (2017), Yalın (2018), Güncü (2018), Ayvaz (2018) ve Yetik (2019) tarafından yapılmış araştırmalarda cinsiyet bağımsız değişkeninin

deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Hayran (2000), Kökdemir (2003), Çıgır (2005), Zayıf (2008) ve Şahin (2018) tarafından yapılmış araştırmamızı destekleyen çalışmalar sonucunda ise, cinsiyet bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha eleştirel düşünebilmeleri daha fazla ve nitelikli kitap okumalarındandır. Kız öğrenciler daha çok hayal dünyalarını geliştirecek, dünya görüşlerini zenginleştirecek fikir kitaplarını tercih ederken erkek öğrenciler ise spor ve araba konularında okuma yapmayı tercih etmektedirler (Çetin ve Karaata, 2010: 206). Düşünce ve fikir kitapları bireylere yeni ufuklar açacağı için ve farklı düşünme yöntemlerini öğreteceğinden eleştirel düşünmeye önemli katkı sağlamaktadır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre boş zamanlarında kazanç elde edici işlerde çalışmak yerine ders çalışmaları ve bireysel okumalar yapmaları eleştirel düşünce olarak da erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarını sağladığı değerlendirilebilir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin puanlarının birbirlerine yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bunun sebebi olarak kız ve erkek öğrencilerin en 4 yıl birlikte okumaları ve birlikte zaman geçirmeleri gösterilebilir.

Dindarlığın cinsiyete göre farklılaştığını varsayan hipotezimiz doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre, kızların dindarlık puanlarının ortalamasının ( $x=73,7269$ ) erkeklerin dindarlık ortalama puanlarından ( $x=69,1832$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 18). Uygulanan t testi sonucu, iki grup arasındaki farkın  $P<.000$  düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir ( $t=3.87$ ,  $P<.000$ ). Elde edilen bu sonuca göre, cinsiyet bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmış olup ilgili hipotezlerimiz desteklenmiştir. Kadınların erkeklere nazaran daha dindar olmasının birkaç sebebi Tarhan'a göre şunlardır (2005:333);

- Kadınların fiziksel olarak erkekler kadar güçlü olmaması,
- Erkeklerle göre kadınların kendilerini daha çok zayıf hissetmeleri,
- Olaylar karşısında kadınların erkeklerle göre daha az direnç gösterebilmeleri,
- Merhamet ve şefkat duygusunu dinin tavsiye etmesi ve bu duyguların kadınların doğasına daha uygun olması.

Kadının pasif ve itaatkâr kişilik yapısı ile erkekten farklı olduğunu ifade eden Thomson (1991) bu durumun, kadınların erkeklerden daha dindar olmasına yol açtığını savunmuştur. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle çalışma hayatına erkeklerle oranla daha az katıldıklarına vurgu yapan Luckman (1967) böylece kadınların dini etkinlik ve ritüellere daha fazla katılma imkânı bulduğunu bu sebepten kadınların erkeklerden daha dindar olduklarını söylemiştir (Nakl. Şahin, 2001: 150-151). Gündelik hayatta kadınların erkeklerle oranla daha fazla risk altında olması ve bunun doğal sonucu olarak tehlikelerden korunmak için dine yönelmeleri, sarılmaları ve ahiret inancı ile ölümden sonra cezaya çarptırılma korkusunun kadınları daha fazla etkilemesi onların erkeklerden daha dindar olmalarının nedenlerinden bazıları olarak gösterilebilir. Bahadır, kadınların erkeklerle göre daha dindar olmalarını açıklayan görüşleri yedi maddede özetlemiştir (Bahadır, 2010: 98):

- Kadınların günahkarlık duygusuna erkeklerle göre daha fazla kapılmaları ve suçluluk, pişmanlık hissetme oranlarının erkeklerden fazla olması.
- Kadınların itaatkâr, bağımlı, çekingen olmaları, erkeklerle göre daha az saldırgan olmaları ve stresle başa çıkmada zorlanmaları onları dine daha fazla yaklaştırmaktadır.
- Ataerkil anlayış ile yetiştirilmiş kadınlar, erkeklerle göre daha itaatkâr oldukları için dinin emir ve yasaklarını daha kolay benimsemektedirler.

- Etkilenme ve kabullenme tabiatları sebebiyle kadınlar, erkeklere göre dini telkine daha açık, dinin istediği gibi yaşamayı kabullenmede daha yatkındırlar.
- Kadınlar kendini gerçekleştirme, ekonomik özgürlüğe sahip olma, cinsellik vb. konularda erkeklere göre daha fazla engellenip hayal kırıklığına uğradıkları için dini, telafi mekanizması olarak görüp dine yönelmektedirler.
- Kadınlar iş hayatında aktif olarak erkekler kadar yer alamadıkları için dini hayata daha fazla yönelmektedirler.
- Psikanalitik Kuram perspektifinde kız çocukların babayı tercih etmesi, gerçek babalarından sembolik babaya (tanrı) geçişi kolaylaştırdığı için kadınların Tanrıya inanmaları erkeklere göre daha kolaydır.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kaya (1998), Yıldız (1998), Topuz (2003), Mehmedoğlu (2004), Onay (2004), Kula (2005), Arslan (2006), Hasankahyaoğlu (2008), Koç (2010), Gürsu (2011), Ayten ve Sağır (2014), Kımtar ve Köftegül (2017), Yıldırım (2019) tarafından yapılmış çalışmalarda cinsiyet bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu, Özbaydar (1970), Bayyigit (1989), Köktaş (1993), Şahin (1999), Ayten (2004), Nalbant (2010), Kavas (2013), Atçeken (2014), Göcen (2014), Altun (2015) ve Kavun (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda ise cinsiyet bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

#### **E. Mezun Olunan Lise Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşünce ile dindarlığın mezun olunan lise türüne göre farklılaşacağı ve Fen Lisesinden mezun olanların eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olacağı, İmam-Hatip Lisesinden mezun olanların ise dindarlık puanlarının daha yüksek olacağını varsaymaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, mezun olunan lise bağımsız

değişkeni alt gruplarının eleştirel düşünme puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=12.02$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda ise mezun olunan lise puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının fen lisesinden mezun olanlar ( $x=162,25$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “sosyal bilimler lisesi ( $x=151,30$ ), anadolu lisesi ( $x=146,29$ ) ve meslek lisesi ( $x=143,52$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “imam-hatip lisesi” mezunu olanlar ( $x=142,26$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Fen lisesinden mezun olanlar ile diğer liselerden mezun olanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal bilimler lisesinden mezun olanlar ile anadolu lisesinden mezun olanlar hariç diğer liselerden mezun olanlar arasında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünce puanı ile mezun olunan lise arasında anlamlı fark olduğu fen lisesinden mezun olanların eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 19-20).

Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, mezun olunan lise bağımsız değişkeni alt gruplarının dindarlık puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=40.48$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda ise mezun olunan lise puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının “imam-hatip lisesi” mezunu olanlar ( $x=81,26$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “meslek lisesi ( $x=68,55$ ), anadolu lisesi ( $x=67,73$ ) ve fen lisesi ( $x=65,16$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “sosyal bilimler lisesi” mezunu olanlar ( $x=64,15$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. İmam-hatip lisesinden mezun olanlar ile diğer liselerden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, dindarlık puanı ile mezun olunan lise arasında anlamlı fark olduğu imam-hatip lisesinden mezun olanların dindarlık puanlarının daha yüksek

olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 21-22).

Yukarıdaki sonuçlara göre, Fen Lisesinden mezun olanların eleştirel düşünme puanlarının diğer liselerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda liseye giriş sınav sonuçlarına göre en yüksek puanlı öğrencileri kabul eden fen liselerinin öğrencilerine verdiği eğitimin diğer liselere göre öğrencilerin eleştirel düşünce gelişimi açısından farklılık doğurduğu değerlendirmesini yapabiliriz. Literatürde, Kürüm (2002) ve Kalo (2005) tarafından yapılmış olan çalışmalarda mezun olunan lise bağımsız değerışkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Zayıf (2008), etin (2008), Has (2012) tarafından yapılmış çalışmalarda ise mezun olunan lise bağımsız değerışkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığu saptanmıştır. Bahadır (1994), Kaya (1998), Onay (2004), şahin (2005), Gürsu (2011) ve Yıldırım (2019) tarafından yapılmış çalışmalarda mezun olunan lise bağımsız değerışkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Altun (2015) tarafından yapılmış çalışmalarda ise mezun olunan lise bağımsız değerışkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığu saptanmıştır.

Dindarlık ile ilgili sonuçlara bakıldığında, İmam-Hatip Lisesinden mezun olanların dindarlık puanının yüksek çıkması, din eğitiminin bireylerin dindarlık düzeylerinin üzerinde büyük lde etkili olduğunu göstermektedir. Hkeleli (1986) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş bir araştırmaya göre, İmam-Hatip Lisesi ğrencilerinin dini inançları benimseme puanlarının diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İmam-Hatip Liseleri hariç diğer liselerden mezun olanlar haftada zorunlu iki saat din kültürü ve ahlak bilgisi dersini alırken (seçmeli Kur'an ve siyer dersleri hariç) İmam-Hatip Liselerinden mezun olanlar birçok dini ilimlerle ilgili dersler almaktadırlar. Bu bağlamda İmam-Hatip Liselerinin müfredatında yer alan dini içerikli

derslerin bireylerin duygu ve düşünce dünyalarında bir karşılık bulduğunu ve bireylerin dindarlık düzeylerini etkilediği değerlendirilmesini yapabiliriz.

#### **F. Öğrenim Görülen Fakülte Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşünce ile dindarlığın öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşacağı ve Tıp Fakültesi'nde öğrenim görenlerin eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olacağı, İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görenlerin de dindarlık puanlarının daha yüksek olacağını varsaymaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeni alt gruplarının eleştirel düşünme puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{3,496}=39.20$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre fakültelerin puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının Tıp Fakültesinde öğrenim görenler ( $x=159,54$ ) tarafından alındığı, onları Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi öğrencileri ( $x=154,92$ ), Mühendislik Fakültesi ( $x=143,80$ ) öğrencilerinin izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin ( $x=138,83$ ) aldığı belirlenmiştir. İlahiyat ve Tıp Fakültelerinde öğrenim görenler ile diğer fakültelerde öğrenim görenler arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Mühendislik ve Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültelerinde öğrenim görenler ile İlahiyat ve Tıp Fakültelerinde öğrenim görenler arasında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünmenin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 3.23-24).

Dindarlığın öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeni alt gruplarının dindarlık puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{3,496}=115.33$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda ise fakültelerin puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının İlahiyat Fakültesinde öğrenim görenler ( $x=84,63$ ) tarafından

alındığı, onları Mühendislik Fakültesi öğrencileri ( $x=67,15$ ), Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi ( $x=66,08$ ) öğrencilerinin izlediği, en düşük dindarlık puanını ise Tıp Fakültesi öğrencilerinin ( $x=64,27$ ) aldığı belirlenmiştir. İlahiyat Fakültesinde öğrenim görenler ile diğer fakültelerde öğrenim görenler arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak, dindarlığın öğrenim görülen fakülteye göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 3.25-26).

Şahin'in (1999) araştırmasında mühendislik öğrencilerinin dindarlık puanlarının ilahiyat öğrencilerinde hemen sonra yer alması bizim çalışmamız ile paralellik göstermektedir. Ancak tıp fakültesi öğrencileri Şahin'in çalışmasında ilahiyat ve mühendislikten hemen sonra yer alırken bizim çalışmamızda en son sırada yer almaktadır. Bayyigit'in (1989) Konya Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu araştırmada en yüksek puanı ilahiyat grubu, onları sırasıyla fen, sosyal ve sağlık bilimleri öğrencilerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızda da en yüksek ilahiyat öğrencileri onları sırasıyla mühendislik, sosyal ve beşerî bilimler, tıp öğrencilerinin takip ettiği saptanmıştır. Bu sonuca göre çalışmamız Bayyigit'in çalışması ile paralellik göstermektedir. Kaya (1998), Yıldız (1998), Onay (2004) ve Yıldız (2006) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmalarda bizim çalışmamızda da olduğu gibi fakülteler içerisinde en yüksek dindarlık puanını ilahiyat fakültesi öğrencileri almıştır.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Demiralp (2017), Gülveren (2007), Karalı (2012), Kürüm (2002), Güncü (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünce puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Çığrı Yıldırım (2005) ve Aldan Karademir (2013) tarafından yapılmış çalışmalarda ise öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünce puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Bayyigit (1989), Kaya (1998), Yıldız (1998), Şahin (1999), Yıldız (2006), Hasankahyaoğlu (2008), Yıldırım (2019)

tarafından yapılmış çalışmalarda öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Nalbant (2010) tarafından yapılmış araştırmada ise öğrenim görülen fakülte bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### **G. Öğrenim Aşamaları Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, dindarlık ile eleştirel düşüncenin öğrenim aşamalarına göre farklılaşacağı ve öğrenim görülen sınıf arttıkça eleştirel düşünce puanının artacağı buna karşılık dindarlık puanının ise azalacağını varsayılmaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, sınıf bağımsız değişkeni alt gruplarının eleştirel düşünce puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=13.80$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre sınıf puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının beşinci sınıfta olanlar ( $x=163,02$ ) tarafından alındığı, onları sınıfları “iki ( $x=146,96$ ), üç ( $x=144,38$ ) ve dört ( $x=143,08$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise birinci sınıfta olanlar ( $x=141,03$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Beşinci sınıfta öğrenim görenler ile diğer sınıflarda öğrenim görenler arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, eleştirel düşünmenin öğrenim aşamalarına göre farklılaştığına dair hipotezimizin kısmen desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 27-28). Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe yaşın ilerlemesiyle de beraber tecrübe ve deneyimleri artmaktadır. Deneyimlerin sonucu elde edilen kazanımlar bireylerin olgunlaşmasına katkı sağladığı için eleştirel düşünmenin gelişip artması bireylerin eleştirel düşünme puanlarının da yükselmesinde etkili olmaktadır. Sınıf düzeyinin artması bireylerde bilgi birikiminin oluşmasına ve bilgiye dayalı yorumlama, değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı için eleştirel düşünmenin de artması kaçınılmazdır. Braman (1999), Paul ve Elder (2007), Tümkaya (2011), Can

ve Kaymakçı (2015) ve Şahin'in (2018) araştırma sonuçları eleştirel düşünmenin sınıf düzeyi yükseldikçe artacağı hipotezimizi desteklemektedir.

Öğrenim aşamalarına göre dindarlığın farklılaşacağına dair hipotezimizde, öğrenim gördüğü sınıf seviyesi yüksek olan öğrencilerin dindarlık puanlarının ise düşük olacağı varsayılmıştı. Bu bağlamda uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, sınıf bağımsız değişkeni alt gruplarının dindarlık puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=28.58$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre sınıf puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının birinci sınıfta olanlar ( $x=85,28$ ) tarafından alındığı, onları sınıfları “iki ( $x=71,53$ ), beş ( $x=68,48$ ) ve dört ( $x=67,69$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise üçüncü sınıfta olanlar ( $x=66,13$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Birinci sınıfta öğrenim görenler ile diğer sınıflarda öğrenim görenler arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikinci sınıfta öğrenim görenler ile üçüncü sınıfta öğrenim görenler arasında da dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, dindarlığın öğrenim aşamalarına göre farklılaştığına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 29-30). Şahin'in (1999) araştırmasında, sınıf bağımsız değişkeni açısından İlahiyat Fakültesinde öğrenim görenler hariç diğer fakültelerde öğrenim görenlerin dini duygu puanlarında anlamlı ilişkinin olmadığı, ancak öğrenim görülen sınıf ile dindarlığın duygu ve bilgi boyutu arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Arsenian (1943) tarafından yapılan çalışmada öğrenim görülen sınıf arttıkça dine yönelik tutumlarında daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılırken Gates'in (1953) araştırmasında ise sınıf arttıkça dindarlık düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir (Nakl. Şahin, 2001: 42). Şahin'in (2007) araştırmasında ise bizim çalışmamızda da olduğu gibi sınıf bağımsız değişkeninin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmış olup sınıf seviyesi yükseldikçe dindarlığın azaldığı tespit edilmiştir.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kürüm (2002), Çubukçu (2006), Öztürk ve Ulusoy (2008), Zayıf (2008), Tümkeya (2011), Can ve Kaymakçı (2015), Şahin (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Has (2012), Çetin (2008), Ekinci ve Aybek (2006), Erdoğan (2012), Ayvaz (2018) ve Yurtkulu (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda ise öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Şahin (2007), Çetin (2010), Yıldırım (2019), tarafından yapılmış çalışmalarda öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Şahin (1999), Atalay (2005), Öztürk (2007), Hasankahyaoglu (2008) ve Gürsu (2011) tarafından yapılmış araştırmalarda ise öğrenim görülen sınıf bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **H. Ailenin Dindarlık Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, ailenin dindarlık düzeyi ile dindarlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, eleştirel düşünme ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu varsayıyordu. Uyguladığımız korelasyon analizi sonucuna göre, eleştirel düşünme puanı ile ailenin dindarlık düzeyi bağımsız değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyine ulaşmadığı saptanmıştır ( $r=-.04$ ). Bu sonuca göre ilgili hipotezimizin desteklenmediğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 31). Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, ailenin dindarlık durumu bağımsız değişkeni alt gruplarının eleştirel düşünce puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=2.74$ ,  $P>.05$ ). Tukey HSD testi sonucuna göre ailenin dindarlık düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar ( $x=151,04$ ) tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın altı” ( $x=147,90$ ), yüksek ( $x=146,85$ ) ve ortanın üstü ( $x=146,68$ )” olanların izlediği,

en düşük eleştirel düşünce puanının ise ailesinin dindarlık düzeyi “orta” olanlar ( $x=143,26$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Ailesinin dindarlık düzeyi orta olanlar ile ailesinin dindarlık düzeyi ortanın altı ve düşük olanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, ailesinin dindarlık düzeyleri yüksek olanların eleştirel düşünce puanlarının düşük olduğuna dair hipotezimizin kısmen desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 32-33).

Çocuklar hayatı ailelerini taklit ederek öğrendikleri için eleştirel düşünebilen, hayatı sorgulayarak yaşayan ve yeni fikirlere açık ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme puanları yüksektir. Dindarlık düzeyi orta olan ailelerin çocuklarının eleştirel düşünce puanlarının düşük olmasının sebebi, ailenin din bilgisinin sınırlı olması olabilir. Çünkü orta dindar aileler genelde dini birinci kaynaklardan değil de dini kendince yorumlayıp onu din olarak anlatan kimselerden öğrendikleri için düşünmeye gereken önemi vermezler. Bunun sebebi, dini kendince yorumlayıp din olarak anlatan kimseler, kendilerinin eleştirilmesini istemezler ve insanların anlatılan her şeyi sorgulamadan kabul etmesini isterler. Ayrıca bu kişiler, kendi anlattıkları din hakkında düşünsel faaliyetlere girilmesi durumunda dindarları günaha girmiş olmakla suçladıkları için dindar bireylerde eleştirel düşünceden uzaklaşmakta ve doğal olarak da çocukları da bu durumdan olumsuz etkilenmekte değerlendirilmesi yapılabilir.

İlgili hipotezde ( $H_7$ ), dindarlık ile ailenin dindarlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu varsaymıştık. Yapılan analizler neticesinde dindarlık ile ailenin dindarlık düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ailenin dindarlık düzeyi arttıkça, dindarlık düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır ( $r=.18$ ,  $P<.000$ ). Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucu, ailenin dindarlık durumu bağımsız değişkeni alt gruplarının dindarlık puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $F_{4,495}=17.36$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucunda ailenin dindarlık düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının ailesinin dindarlık düzeyi

“yüksek” olanlar ( $x=74,65$ ) tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın üstü ( $x=72,63$ ), orta ( $x=71,50$ ) ve ortanın altı ( $x=67,09$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar ( $x=62,18$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Ailesinin dindarlık düzeyi yüksek olanlar ile ailesinin dindarlık düzeyi ortanın üstü, orta, ortanın altı ve düşük olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ailesinin dindarlık düzeyi düşük olanlar ile orta ve ortanın üstü olanlar arasında da dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak, dindarlık ile ailenin dindarlık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 35-36).

Bireyler hayatlarının her döneminde çevreleriyle etkileşim içindedirler. Bireyin ailesiyle olan etkileşimi onun hayatında önemli yer tutar. Özellikle bireylerin ebeveynlerini rol model almaları sonucunda dindarlık ile ailenin dindarlık düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişkinin ortaya çıkması doğaldır. Bireyler gündelik hayata en yakınında bulunanları taklit ederek alışmaya çalıştığı için dindar ailelerde büyüyen çocukların doğal olarak dindarlık düzeyleri de yüksek olacaktır. Literatürdeki çalışmalara baktığımızda araştırmamızı destekleyen çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Newcomb ve Swehla (1937) yaptıkları araştırmada, çocukların inançlarıyla anne ve babalarının inançları arasında anlamlı korelasyon tespit etmişlerdir. Hoge (1982) genç bireylerin dindarlık düzeyleri ile ailelerinin dindarlık düzeyleri arasında az ilişki olduğunu saptarken, Cornwall (1988) ise çalışmasında ailenin dindarlık düzeyinin bireylerin dindarlık düzeylerinde doğrudan etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Nakl. Şahin, 1999: 167-168). Ayrıca Bayyığıt (1989), Köktaş (1993), Ay (1994), Kaya (1998), Şahin (1999), Atalay (2005), Şahin (2007), Hasankahyaoğlu (2008), Gürsu (2011), Kavun (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda ailenin dindarlık düzeyi bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

### **I. Hayatının En Uzun Süresini Geçirdiği Yer Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşünce ve dindarlığın hayatın en uzun geçtiği yere göre farklılaşacağını, küçük yerleşim birimlerinden büyük yerleşim birimlerine gidildikçe eleştirel düşünce puanı azalıp dindarlığın ise artacağını varsaymaktaydı. Bireylerin yaşadıkları bölgelere hâkim olan iklim koşullarının bireylerin psikolojik ve sosyal karakterlerini belirlediği, üretim-tüketim tarzlarını etkilediğini ifade eden İbni Haldun, ılıman iklimlerde toplumsal gelişmenin daha kolay olduğunu belirtmektedir (Uludağ, 1991: 336). Toplumsal gelişmenin sekülerleşmeyi beraberinde getirmesi, sekülerleşen toplumların bilgiye ulaşmasının daha kolay olması ise eleştirel düşünmenin gelişmesine katkıda bulunacağı yadsınamaz bir gerçektir. Yeni bilgi ve gelişmeler eleştirel düşünce için önemlidir. Bireyler öğrendikleri yeni bilgiler ışığında yeni düşünceler üretirler veya mevcut düşüncelerini revize ederler. Bu bağlamda uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları, hayatın en uzun geçtiği yer bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=5,28$ ,  $P<.05$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre hayatın en uzun süresinin geçtiği yer puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının il merkezinde yaşayanlar ( $x=147,38$ ) tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi ( $x=146,96$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise köy- kasabada ( $x=140,83$ ) yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir. Köy-kasabada yaşayanlar ile ilçe merkezi ve il merkezinde yaşayanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 37-38). Bu sonuca göre, hayatın en uzun süresinin geçtiği bölge gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu, büyük yerleşim birimlerinde yaşayanların eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz.

Günümüz dünyasında artık bilgiye ulaşmak çok kolaylaşmıştır. Önceden sadece belirli merkezlerden temin edilebilecek kaynaklara veya

bilgilere artık köylerden de ulaşıla bilinmektedir. Bu sebepten teknolojinin ilerlemesiyle köyler de artık bilgi ve gelişmelerden mahrum olmamaktadır. Ancak köydeki yaşamın zorluğu bireylerin bilgiye ve düşünmeye vakit ayırmasına pek olanak sağlamamaktadır. Bireylerin hayatlarını fiziki güce dayalı olarak sürdürmeleri eleştirel düşünmeye gereken önemin verilmemesine yol açmaktadır. Ayrıca kırsal yerlerde bireyler gündelik yaşamlarında nitelikli düşünme gerektirecek veya düşünceyi geliştirecek diyaloglara ihtiyaç duymadıkları için köylerde eleştirel düşünme şehirlere oranla daha düşük çıkmaktadır. Şehirlerde bireyler genellikle hafta sonu gibi veya mesai sonrası boş vakitlerinde kendi kişisel gelişimlerine vakit ayırabilmektedirler. Kitap okumaya, düşünce dünyalarını zenginleştirecek konferanslara gitmeye ve eleştirel düşünebilen insanlarla konuşabilme imkanlarına sahip oldukları için şehirde ya da ilçe merkezinde yaşayan bireylerin köyde yaşayan bireylere göre eleştirel düşünce puanları daha yüksek çıkmaktadır değerlendirmesi yapılabilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Çekin (2013) tarafından yapılmış araştırmada hayatın en uzun geçtiği yer bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gündelik hayatta bireyler, doğup büyüdüğü yerlere göre dindarlık düzeyleri ile ilgili farklı nitelendirmelere ve çeşitli kalıp yargılara muhatap olurlar. Aydınalp (2004) ve Uysal (2006) bireylerin yaşadıkları bölgeler ile dindarlıkları üzerine çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Uysal'ın araştırmasında Trakya bölgesi hem inanç hem de ibadet boyunda en düşük puanı alan bölge olmuştur (Uysal, 2006: 83). Bazı araştırmalar bireylerin kentte veya kırsalda yaşamasına göre dindarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. Fırat (1977) kırsal bölgede yaşayanların kentte yaşayanlara göre daha dindar olduklarını tespit etmiştir. Bayyigit (1987) ise kırsal kesimde hayatlarını idame ettirenlerin dini inanç, tutum ve davranışlarında kentte yaşayanlara göre daha çok değişiklik yaşadıklarını saptamıştır. Şahin (1999) bireylerin yerleşim yeri gruplarına göre dindarlıklarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları,

hayatın en uzun geçtiği yer bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{2,497}=12.80, P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre hayatın en uzun süresinin geçtiği yer puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının köy- kasabada yaşayanlar ( $x=76,01$ ) tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi ( $x=74,40$ ) olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise il merkezinde ( $x=69,11$ ) yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir. İl merkezinde yaşayanlar ile ilçe merkezi ve köy-kasabada yaşayanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 39-40).

Hayatın idame ettirildiği bölgelerin coğrafi ve demografik yapısı, sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri bireylerin duygu, inanç ve düşünce dünyalarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bireylerin hayatlarını sürdürdükleri bölgelerde geçmiş dönemlerde yaşamış insanların dini inançları ve toplumsal değer yargılarının bazılarının günümüzde de hala devam ediyor olması yaşanan coğrafyanın beşerî özelliklerinin bireylerinin dini inançlarını etkilediğini göstermektedir. Kırsal bölgelerde bireyleri dini faaliyetlerden alıkoyacak çok fazla sosyal aktivite bulunmaması ve din konusunda farklı fikirlere ya da tartışmalara çok fazla rastlanamayacağı için köylerde hayatlarını sürdürenlerin dindarlık düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır değerlendirilmesi yapılabilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Uysal (1995), Aydınalp (2004), Kurt (2009), Nalbant (2010), Esmer (2012), Diyanet İşleri Başkanlığı (2014) ve Altun (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ülkemizin illeri ve yerleşim bölgeleri arasında dindarlık düzeyi bakımından bireylerin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hasankayhaoğlu (2008), Şahin (2008), Uslu (2019) ve Yıldırım (2019) tarafından yapılmış araştırmalarda ise hayatın en uzun geçtiği yer bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

## J. Kardeş Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi

Hipotezimiz, dindarlık ile eleştirel düşünmenin kardeş sayısına göre farklılaşacağı ve kardeş arttıkça dindarlık ve eleştirel düşünme puanının da artacağını varsıymaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları, kardeş sayısı bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ( $F_{4,495}=2.05$ ,  $P>.05$ ). Fikir vermesi açısından eleştirel düşünce puanlarına bakılacak olursa; en yüksek puanı kardeş sayısı “bir” olanlar ( $x=150,52$ ) tarafından alındığı, onları kardeş sayısı “üç ( $x=147,12$ ), yok ( $x=146,03$ ) ve iki ( $x=145,65$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise “dört ve üstü” kardeşe sahip olanlar ( $x=143,03$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 41-42). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Demiralp (2017) tarafından yapılmış araştırmada kardeş sayısı bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çekin (2013) tarafından yapılmış araştırmada ise kardeş sayısı bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Kardeş sayısının fazla olması daha fazla ve farklı düşüncelerin ortaya çıkması demektir. Kardeşler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak ve birbirlerinin düşüncelerini sorgulayarak tutarlı ve tutarsız yönlerini tespit ederek eleştirel düşünmeyi başarabilirler. Ancak ailede düşüncelere önem verilmiyorsa kardeşlerde birbirlerinin düşüncelerine önem vermez ve fiziksel olarak güç kimde ise onun düşünceleri tartışmasız kabul edilir. Tek kardeşe sahip olanlar ile hiç kardeşi olmayanlarda eğer arkadaş ortamlarından da mahrum iseler, kendilerini yeni bilgiler keşfetmeye ve kendilerine nitelik katacak bilgilerle meşgul olmaya adayabilirler. Bu sayede eleştirel düşünceleri gelişir ve kardeş sayısı çok olanlara göre imkanlardan faydalanma olanakları daha fazla olduğu için kendilerini yetiştirerek hedeflerine ulaşabilirler. Genel olarak kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin hem dindarlıkları hem de çocuk sayıları yüksektir. Kırsal bölgelerde fiziksel güce

duyulan ihtiyaç çocuk sayısının fazla olmasına neden olurken, din ile ilgili konularda düşünmeye veya tartışmaya önem verilmemesi ve dini ritüellerden de uzaklaştıracak çok fazla seçeneğin bulunmaması dindarlığın yüksek olmasını sağlamıştır değerlendirmesi yapılabilir.

Dindarlığın kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, kardeş sayısı bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ( $F_{4,495}=11.09$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre kardeş sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının dört ve üstü kardeşe sahip olanlar ( $x=76,90$ ) tarafından alındığı, onları kardeş sayısı “üç ( $x=71,50$ ), bir ( $x=70,96$ ) ve iki ( $x=70,64$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “hiç kardeşi olmayanlar” ( $x=62,36$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu durumda, dindarlığın kardeş sayısına göre farklılaşacağı ve kardeş sayısı arttıkça dindarlığında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 43-44). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Şirin (2017a) tarafından yapılmış araştırmada kardeş sayısı bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şirin (2017b) tarafından yapılmış diğer bir araştırmada ise kardeş sayısı bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Şirin (2017a) araştırmasını ergenlerde üzerinde gerçekleştirmiştir. Şirin (2017b) çalışmasını ise üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Ergenlerin dindarlık düzeylerinde kardeş sayısının etkili olması, ergenlerin aileleriyle birlikte yaşamalarının ve kardeşlerin birbirinden etkilenme ve birbirini kontrol etmesi sebebi ile olabilir. Ayrıca bireyler üniversite dönemlerinde kardeş baskısından kurtuldukları için inanç ve düşüncelerini sorgulamaktadır değerlendirmesi yapılabilir.

### **K. Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, annenin çocuk yetiştirme tutumu ile eleştirel düşünce arasında anlamlı fark olduğu, tutumu demokratik olanların; tutumu otoriter, hoşgörülü, koruyucu ve ilgisiz olanlara göre eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek dindarlıklarının ise daha düşük olduğunu varsayılmaktaydı. Bireyin düşünce dünyanın gelişmesinde, düşündüklerini ifade edebilmek hayata aktarmayı başarabilmesinde annenin tutumu önemlidir. Katı otoriter, baskıcı bir annenin yetiştirdiği çocuğun eleştirel düşünebilmesi çok zordur. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları, annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.44$ ,  $P<.05$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının annesi demokratik tutuma sahip olanlar ( $x=150,70$ ) tarafından alındığı, onları tutumları koruyucu ( $x=146,57$ ), ilgisiz ( $x=145,69$ ) ve hoşgörülü ( $x=145,46$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise annesi otoriter tutuma sahip olanlar ( $x=143,43$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, annenin tutumu ile eleştirel düşünme arasında anlamlı ilişki olduğu annesinin tutumu demokratik olanların eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 45-46).

Annesinin tutumu koruyucu olanların eleştirel düşünce puanlarının baştan ikinci sırada olmasında koruyucu annenin, çocuklarının düşüncelerine saygılı olduğu ve nitelikli düşünebilmesi için çocuğunu gereksiz ortamlardan koruması etkili olmuştur. Ayrıca koruyucu tutuma sahip anneler otoriter annelerden daha demokratik olarak baskı yapmadan çocuklarını kontrol etmeye çalıştıkları için eleştirel düşünce gelişmektedir. Annesinin tutumu hoşgörülü olanların eleştirel düşünce puanlarının sondan ikinci sırada yer almasında, çocuğun her düşüncesinin olumlu karşılanıp çocuğa eleştirel düşünmenin gerekliliğinin gösterilmemesi etkili olmuştur. Hoşgörülü olmak

çocuğun düşüncelerini sorgulamamak veya yanlış olduğunu söylememek değildir. Annesinin tutumu ilgisiz olan çocukların eleştirel düşünce puanları annesinin tutumu hoşgörülü olanlara göre daha yüksektir. Çünkü çocuk anneden ilgi görmediği için kendi düşüncesini kendisi geliştirmeye çalışmaktadır. Annesinin tutumu ilgisiz olan çocuklar verdiği kararların sonuçlarıyla yüzleştikleri için daha nitelikli düşünmeye başlamaktadırlar değerlendirmesi yapılabilir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Demiralp (2017) tarafından yapılmış çalışmada annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünce puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Yalın (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda ise annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Bireylerin hem dini yaşantısını hem de eleştirel düşünme ile ilgili özelliklerini şekillendiren tek unsur annenin tutumu değildir. Ancak annenin tutumunun bireylerin hayatının her döneminde az veya çok etki bıraktığı muhakkaktır. Bu bağlamda uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları, annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=7.85$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre annenin tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının, annesi hoşgörülü tutuma sahip olanlar ( $x=74,98$ ) tarafından alındığı, onları tutumları “otoriter ( $x=71,91$ ), koruyucu ( $x=70,95$ ) ve ilgisiz ( $x=69,36$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi “demokratik” tutuma sahip olanlar ( $x=65,46$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Bu durumda, annenin tutumu ile dindarlık arasında anlamlı ilişki olduğu annesinin tutumu demokratik olanların dindarlık puanlarının daha düşük olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 47-48). Şahin’in (2007a) ergenler üzerinde gerçekleştirdiği, algılanan anne-baba dindarlığı ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki konulu çalışmasında demokratik tutuma sahip anne-babası bulunan ergenlerin hoşgörülü ve otoriter olanlara

göre dini daha önemli gördüklerini tespit edilmiştir. Ayrıca anne-babanın otoriter tutumu arttıkça dinin ergenler için öneminde azaldığı saptanmıştır (Şahin, 2007: 224). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Şahin (2007) tarafından yapılmış çalışmada annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Yaman (2008) ve Kavun (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda ise annenin çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

#### **L. Babanın Çocuk Yetiştirme Tutumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, babanın çocuk yetiştirmedeki tutumu ile eleştirel düşünce arasında anlamlı ilişki olduğu, tutumu demokratik olanların; tutumu otoriter, hoşgörülü, koruyucu ve ilgisiz olanlara göre eleştirel düşünce puanlarının daha yüksek dindarlıklarının ise daha düşük olduğunu varsıymaktaydı. Babanın tutumunun eleştirel düşünce puanı üzerinde farklılaşmaya sebep olacağı hipotezimiz doğrultusunda uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, babanın çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=4.11$ ,  $P<.05$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre babanın tutumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının, babası demokratik tutuma sahip olanlar ( $x=151,39$ ) tarafından alındığı, onları tutumları hoşgörülü ( $x=147,19$ ), otoriter ( $x=146,58$ ) ve koruyucu ( $x=144,39$ ) olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise babası ilgisiz tutuma sahip olanlar ( $x=139,17$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, babanın tutumu ile eleştirel düşünme arasında anlamlı ilişki olduğu babasının tutumu demokratik olanların eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 49-50).

Annenin tutumu ile babanın tutumunun çocuğun üzerinde farklı etkileri olduğu söylenebilir. Annesi ilgisiz olanların eleştirel düşünce puanları

babası ilgisiz olanlara göre daha yüksektir. Annenin ilgisiz tutuma sahip olması çocukları düşünmeye ve kendilerini geliştirmeye sevk ederken babanın ilgisiz tutuma sahip olması ise çocukların eleştirel düşünceden uzaklaşmasına yol açmaktadır değerlendirilmesi yapılabilir. Çünkü babalar bir gücü temsil ederler. Babanın tutumu ilgisiz olunca çocuk düşünce dünyasını geliştirmek yerine farklı konulara eğilim gösterebilir. Demokratik tutuma sahip anne ve babaların çocuklarının eleştirel düşünce puanları yüksektir. Fikrine değer verilen, aile ortamında birey gibi kendisini hissedebilen çocuk eleştirel düşünebilmektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Yalın (2018) tarafından yapılmış çalışmada babanın çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Dindar ailelerde baba ailenin yöneticisi ve sorumlusu olduğu için otoriter olmaya daha çok meyilli olduğu varsayılarak babası demokratik tutuma sahip olanların dindarlık puanları daha düşük olduğu hipotezi oluşturulmuştur. Bu bağlamda uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, babanın çocuk yetiştirme tutumu bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=2.05$ ,  $P>.05$ ). Ulaşılan bulgulara bakıldığında; en yüksek dindarlık puanı babanın tutumu otoriter olanlar ( $x=73,19$ ) tarafından alındığı, onları baba tutumları hoşgörülü ( $x=71,68$ ), koruyucu ( $x=71,18$ ) ve ilgisiz ( $x=69,32$ ) olanların izlediği, en düşük değer puanını ise demokratik baba tutumuna sahip olanlar ( $x=67,75$ ) tarafından alındığı saptanmıştır. Bu durumda, babasının tutumu demokratik olanların dindarlık puanlarının daha düşük olduğuna dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 51-52). Babasının tutumu otoriter olan çocuklar kendi düşüncelerini ifade edemedikleri için ve babanın söylediklerinin aksini yapamadıkları için düşünmek yerine itaat etmeyi öğrenirler. Dini konularda da sorgulama veya soru sorma cesaretleri bulunmayan otoriter babanın çocukları kendilerine aktarılan bilgileri hayat görüşleri olarak kabul edip uygularlar. Demokratik tutuma sahip babanın çocukları dini konularda da özgürce düşünüp sorular

sorabildiği için ve dini bilgi veya ritüelleri yapmaya zorlanmadıkları için dindarlık düzeyleri daha düşüktür değerlendirmesi yapılabilir.

### **M. Ailenin Ekonomik Durumu Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşünce ve dindarlık ile ailenin ekonomik durumu arasında anlamlı ilişki olduğunu, ekonomik durum iyileştikçe eleştirel düşüncenin artıp dindarlığın ise azalacağını öngörmekteydi.

Ekonomik durum bireylerin bilgiye ulaşmasında eski dönemlerde önemli bir faktördü. İnternetin çok yaygın olmadığı dünyanın küresel bir köy haline dönüşmediği zamanlarda bireyler bilgiye ulaşmak için ya yüksek meblağlar ödeyerek sınırlı sayıda bulunan kitapları edinecekler ya da büyük kütüphanelerin bulunduğu bölgelere maddi külfeti göze alarak seyahat gerçekleştireceklerdi. Ancak günümüzde bilgiye ulaşmak hem kolay hem de eskiye nazaran külfetsiz olduğu için bazı çalışmalarda eleştirel düşünmenin ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Hipotezimizi kurarken bireylerin ailelerinin ekonomik refah seviyelerinin iyileştikçe daha iyi eğitim alma, daha iyi kaynaklara ulaşabilme ve kendini gerçekleştirme hususunda daha iyi imkanlardan yararlanabilme fırsatları bulunduğu için ailenin ekonomik durumu yükseldikçe eleştirel düşünme puanında artacağını varsaydık. Bu bağlamda uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=12.27$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair Tukey HSD testi sonucunda ailenin ekonomik durumu puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar ( $x=154,11$ ) tarafından alındığı, onları ailesinin ekonomik durumu “iyi ( $x=147,44$ ), orta ( $x=142,88$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise ailesinin ekonomik durumu “kötü” olanlar ( $x=139,44$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomik durumu çok iyi ve iyi olanlar ile diğer ekonomik durumda olanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünme

puanının ailenin ekonomik durumuna göre farklılaştığı, ailenin ekonomik durumu arttıkça eleştirel düşünme puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 3.47-48). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kürüm (2002), Öztürk (2006), tarafından yapılmış çalışmada ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Özdemir (2005), Coşkun (2007), Ekinci ve Aybek (2010), Erdoğan (2012), Çekin (2013), Şahin (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda ise ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Ekonomik durumu iyi olanlar için kullanılan “zengin” kavramı, bireyler için imkân ve fırsatlar dünyasını temsil ederken, ekonomik durumu kötü olanlar için kullanılan “fakir” kavramı, birçok imkânsızlık ve sınırlılıkları temsil etmektedir. Zengin ve fakir farklılığı gündelik hayatta hemen hemen bütün durumlarda belirleyici bir rol oynadığı gibi bireylerin dine ve kutsala yaklaşımında da etkin rol oynamaktadır. Toplumsal mahrumiyetlerin, maddi imkansızlıklardan dolayı dışlanmışlığın veya toplum içinde yakınlık kurabilecek kimsenin olmamasının bireyleri dine eğimli hale getirdiği bilinmektedir. Diğer taraftan ekonomik imkanları elverdiği için bireylerin dinin hoş karşılamadığı hatta yasakladığı bazı davranışları, alışkanlıkları benimsedikleri görülmektedir. Böylece eğlence hayatı, ekonomik girişimler, siyasi faaliyetler gibi pek çok alanda dinin getirmiş olduğu özel sınırlamalar ekonomik durumu iyi olanların dinden uzak kalmalarının nedenlerinden birkaçı olarak sayılabilir (Bahadır, 2010: 108). Dindarlık düzeyinin ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{3,496}=12.27, P<.001$ ). Tukey HSD testi sonucunda ailenin ekonomik durumu puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının ailesinin ekonomik durumu “orta” olanlar ( $x=73,74$ ) tarafından alındığı, onları ailesinin

ekonomik durumu “iyi ( $x=72,66$ ), kötü ( $x=69,54$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar ( $x=63,88$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Ailesinin ekonomik durumu çok iyi ile iyi ve orta olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 3.49-50).

Konu ile ilgili batıda yapılan çalışmalarda genelde düşük sosyo-ekonomik seviyedeki bireylerin yüksek ekonomik seviyedeki bireylerden daha dindar oldukları tespit edilmiştir. Wilson ve Clow (1981) ile Hallahmi ve Argyle (1997) düşük ekonomik düzeydeki bireylerin yüksek ekonomik düzeye sahip bireylerden daha dindar olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Wilson ve Clow (1981) fakirlerin gündelik hayatta daha fazla zorluklar ile karşılaştıkları için dindarlığa yöneldiklerini ifade etmişlerdir (Nakl. Şahin, 2001: 160-163). Buna karşılık Lazerwitz ve Lenski’ nin (1961) çalışmalarında ekonomik düzey yükseldikçe dindarlığında yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Nakl. Yıldız, 1998: 178). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Bayyigit (1989), Özbaydar (1970), Köktaş (1993), Kula (2002), Ayten (2004), Onay (2004), Atalay (2005) ve Yıldırım (2019) tarafından yapılmış çalışmada ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Karaca (1997), Kaya (1998), Yıldız (1998), Şahin (1999), Uysal (2006), Yıldız (2006), Yapıcı (2007), Hasankahyaoğlu (2008), Nalbant (2010), Gürsu (2011), Altun (2015), Kavun (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda ise ailenin ekonomik durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

#### **N. Annenin Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşüncenin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşacağını, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğunun eleştirel düşünce puanının da artıp dindarlık puanının ise azalacağını varsıymaktaydı.

Ülkemizde genelde çocuklar ile annelerinin ilgilendiği daha doğrusu annelerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdiği malumdur. Annenin eğitim düzeyinin artması sonucu hem bilgi düzeyinin yükselmesi hem de çocuğun yetenekleri ve psikolojisi ile ilgili konularda kendini geliştirmesi onun düşünce dünyasına çok olumlu katkıda bulunmaktadır. Bireylere çocukken verilen bilgilerin ve zihinsel faaliyetleri geliştirici etkinliklerin uygulanması eleştirel düşüncülerinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Annenin eğitim düzeyinin artması sahip olduğu dünya görüşünün çeşitlenmesine ve aklını aktif olarak kullanmasına sebep olduğu için eğitim düzeyi yüksek anneler taklitten uzak durarak bilinçli bir çocuk yetiştirmeye özen gösterdikleri hasebiyle o çocukların da eleştirel düşünme konusunda daha bilgili olacakları muhakkaktır. Bu doğrultuda, eleştirel düşünce puanının annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı, annenin eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünce puanının da artacağına dair hipotezimizin araştırmamızın sonucunda doğrulanmıştır. Bu bağlamda uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, annenin eğitim düzeyi bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=9.92$ ,  $P<.001$ ). Tukey HSD testi sonucuna göre ise annenin eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının, annesi “üniversite” mezunu olanlar ( $x=151,75$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “lise ( $x=146,59$ ), ortaokul ( $x=145,90$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise annesi “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=141,03$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Annesi üniversiteden mezun olanlar ile ilkokul ve liseden mezun olanlar arasında, annesi liseden mezun olanlar ile ilkokul ve üniversiteden mezun olanlar arasında ve annesi ilkokuldan mezun olanlar ile üniversite ve liseden mezun olanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 57-58).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kürüm (2002), Aybek (2006), Çekin (2013), Zincirli (2014), Şahin (2018) tarafından yapılmış çalışmada annenin eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme

puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Çetin (2008), Erdoğan (2012), Demiralp (2017), Ayvaz (2018), Yalın (2018) ve Güncü (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda ise annenin eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Eğitim düzeyinin bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarında belirgin farklılıklara sebep olması beklenen bir durumdur. Bireyin kendisinde meydana gelen bu tür değişimlerden sürekli beraber olduğu çocuklarının etkilenmemesi olanaksızdır. Anne kişisel ve bilgisel olarak nasılsa evladını da bu minvalde yetiştirmeye çalışacağı muhakkaktır. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonuçları, annenin eğitim düzeyi bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=9.92$ ,  $P<.001$ ). Tukey HSD testi sonucuna göre ise annenin eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının, annesi “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=79,88$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul ( $x=71,21$ ), lise ( $x=68,74$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi “üniversite” mezunu olanlar ( $x=64,29$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Annesi üniversite ve ilkokul mezunu olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 59-60). Bu durumda, dindarlık puanının annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığı, annenin eğitim düzeyi arttıkça dindarlık puanının azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğunun dindarlığının azalması bulgusu, literatürde bulunan bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça dindarlık puanlarının azalması bulgusunu desteklemektedir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kaya (1998), Şahin (2008), Gürsu (2011), Altun (2015), Kavun (2016), Sezgin (2016) tarafından yapılmış çalışmalarda annenin eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Öztürk (1992), Yıldırım (2019) tarafından yapılmış çalışmalarda

ise annenin eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

### **O. Babanın Eğitim Düzeyi Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşüncenin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşacağını, babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğunun eleştirel düşünce puanının da artıp dindarlık puanının ise azalacağını varsaymaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucunda, babanın eğitim düzeyi bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,496}=12.40$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda babanın eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünce puanının babası “üniversite” mezunu olanlar ( $x=151,93$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “lise ( $x=144,90$ ), ortaokul ( $x=143,14$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise babası “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=140,76$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Babası üniversiteden mezun olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında eleştirel düşünce bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünce puanının babanın eğitim düzeyine göre farklılaştığı, babanın eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünce puanının artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 61-62). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kürüm (2002), Çekin (2013) ve Şahin (2018) tarafından yapılmış çalışmada babanın eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünce puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Çetin (2008), Erdoğan (2012), Demiralp (2017), Ayvaz (2018), Güncü (2018) ve Yalın (2018) tarafından yapılmış çalışmalarda ise babanın eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünce puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Her ne kadar çocuk ile annenin daha çok vakit geçirdiği bilirse de babanın da çocuk üzerindeki etkisi hafife alınamayacak boyuttadır. Babaların eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarının dindarlık puanlarının düşüp

eleştirel düşünce puanlarının yükselmesinde babaların çocuklarına yönelik tutumlarının etkisi büyüktür. Literatüre bakıldığında bizim araştırmamızı destekleyen sonuçların var olduğu gibi aksi sonuçların da mevcut olduğu görülmektedir. Babanın eğitim düzeyinin çocuğun dindarlık veya eleştirel düşünce puanında bir farklılık yaratmayacağı görüşünde olanların savı, babaların genelde işleri dolayısıyla ev dışında çocuktan uzak olmalarıdır. Ancak bazen çocuk üzerinde beş dakikalık bile olsa bazı davranışların ömür boyu etkisini sürdürdüğü bilinmektedir. Bu bağlamda anne ve babaların çocukları üzerinde sorumluluklarının olduğu sadece annenin değil babanın da eğitim düzeyinin çocuklarının hem dindarlık hem de eleştirel düşünceleri üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Dindarlık düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucunda, babanın eğitim düzeyi bağımsız değişkeni alt grupları ile dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,496}=24.15$ ,  $P<.001$ ). Farklılığın kaynağına dair tukey HSD testi sonucunda babanın eğitim düzeyi puanlarına bakıldığında; en yüksek dindarlık puanının babası “ilkokul” mezunu olanlar ( $x=78,77$ ) tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul ( $x=72,76$ ), lise ( $x=71,19$ )” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise babası “üniversite” mezunu olanlar ( $x=65,97$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Babası üniversite ve ilkokul mezunu olanlar ile diğer eğitim düzeylerinden mezun olanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durumda, dindarlık puanının babanın eğitim düzeyine göre farklılaştığı, babanın eğitim düzeyi arttıkça dindarlık puanının azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 63-64). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Yıldırım (2019), Altun (2015) tarafından yapılmış çalışmada babanın eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiş iken, Öztürk (2007), Şahin (2008), Gürsu (2011) ve Kavun (2016), tarafından yapılmış

çalışmalarda ise babanın eğitim durumu bağımsız değişkeninin deneklerin dindarlık puanlarında farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

### **Ö. Aylık Kitap Okuma Sayısı Bağımsız Değişkenine Dair Bulguların Değerlendirilmesi**

Hipotezimiz, eleştirel düşünce ve dindarlığın aylık kitap okuma sayısına göre farklılaşacağını, kitap okuma sayısı arttıkça bireylerin eleştirel düşünce puanlarının artıp dindarlık puanlarının ise azalacağını varsaymaktaydı. Uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucunda, aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=48.70$ ,  $P<.001$ ). Uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre aylık kitap okuma sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme puanının ayda “dört” kitap okuyanlar ( $x=167,63$ ) tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç ( $x=160,18$ ), iki ( $x=148,42$ ) ve bir ( $x=141,33$ )” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “hiç” kitap okumayanlar ( $x=137,04$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Aylık üç ve dört kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve bir ve iki tane kitap okuyanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık iki kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve bir, üç ve dört tane kitap okuyanlar arasında eleştirel düşünme bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, eleştirel düşünme puanının aylık kitap okuma sayısına göre farklılaştığı, aylık kitap okuma sayısı arttıkça eleştirel düşünme puanında artacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 65-66). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Kürüm (2002) tarafından yapılmış çalışmada aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkeninin deneklerin eleştirel düşünme puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Hipotezimiz doğrultusunda aylık kitap okuma sayısına göre dindarlığın farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için uyguladığımız tek yönlü varyans analizi sonucunda, aylık kitap okuma sayısı bağımsız değişkeni alt grupları ile eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F_{4,495}=7.69$ ,  $P<.001$ ). Tukey HSD testi sonucuna göre aylık kitap okuma sayısı puanlarına bakıldığında; en yüksek değer puanının ayda “iki” kitap okuyanlar ( $x=74,60$ ) tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç ( $x=72,76$ ), bir ( $x=71,32$ ) ve hiç ( $x=68,61$ )” olanların izlediği, en düşük değer puanını ise “dört” kitap okuyanlar ( $x=62,10$ ) tarafından alındığı tespit edilmiştir. Aylık bir ve üç kitap okuyanlar ile dört kitap okuyanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aylık iki kitap okuyanlar ile hiç kitap okumayan ve dört tane kitap okuyanlar arasında dindarlık bakımından anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, dindarlık puanının aylık kitap okuma sayısına göre farklılaştığı, aylık kitap okuma sayısı arttıkça dindarlık puanının azalacağına dair hipotezimizin desteklendiğini söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 67-68). Bireyler genel olarak eğitim düzeyleri ile paralel kitap okumaktadırlar. Literatürde bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe dindarlık puanlarının azaldığı görülmektedir. Ancak dindarlığın kitap okuma sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait araştırma ne yazık ki mevcut değildir. Araştırmamız üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştiği için eğitim düzeyleri ile kitap okuma sayıları karşılaştırılamamıştır. Fakat eğitim düzeyi arttıkça kitap okumanın da artacağı varsayılarak ilgili hipotezimiz kurulmuştur. Maalesef ülkemiz diğer ülkelere nazaran kitap okuma konusunda geridedir. 2005 Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporuna göre ülkemiz mevcut kitap okuma oranı ile 173 ülke içerisinde 86. sırada yer almaktadır (Çetin ve Karataa, 2010: 202). Eleştirel düşünmenin temel gereksinimlerinden olan okuma alışkanlığı, bireylerin yorumlama becerilerinin gelişmesinde çok önemli bir faktördür. Okumayan bireyler bilinçli düşünme eyleminde bulunamayıp başkalarının düşüncelerini taklit ederek yaşamlarına devam etmektedirler. Bir başka çalışmada Türkiye’de yaşayan bireylerin televizyon izleme ve kitap okuma saatleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu ülkemiz insanının günde ortalama beş saat televizyon izlediği, yılda sadece altı saatini kitap okumaya ayırdığı tespit edilmiştir (a.g.m., s.202).

## SONUÇ

Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünce ve dindarlık düzeyleri ile ilgili bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bağımsız değişken gruplarının eleştirel düşünce ve dindarlık ortalama puanları açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalıştığımız araştırmamızda, Nuriye SEMERCİ tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE) ile DEÜ İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi ABD Öğretim Üyeleri tarafından geliştirilen Dini Hayat Ölçeği (DHÖ) kullanılmıştır. Bu iki ölçek 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Meram Tıp Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Anket uygulamasına 528 denek katılmış, katılanların doldurdukları anketlerden 28 tanesi yetersiz görülerek iptal edilmiş, neticede 500 anket formu araştırmada değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın 500 kişilik örneklem grubu, demografik değişkenler açısından şu genel çerçeve içerisinde tanımlanabilir:

Araştırmada örneklem alınan deneklerin %48,8'i (s=244) **"18-20 yaş grubundan"**, %37,2'si (s=186) **"21-23 yaş grubundan"** ve %14,0'ı (s=70) **"24-26 yaş grubundandır**. Örneklem grubumuzun %54,6'sı (s=273) **"erkek"**, %45,4'ü (s=227) **"kız"** dır. Araştırmada örneklem alınan deneklerin %64,8'i (s=324) hayatlarının en uzun süresini, **"İl Merkezinde"**, %18,4'ü (s=92) **"İlçe Merkezinde"**, %16,8'i (s=84) **"Köy-Kasaba"** da geçirmişlerdir. Örneklem grubumuzun mezun oldukları liseler; %6,2'si (s=31) **"Fen Lisesi"**, %12,0'ı (s=60) **"Sosyal Bilimler Lisesi"**, %18,0'ı (s=90) **"Meslek Lisesi"** %29,2'si (s=146) **"İ.H.L."**, %34,6'sı (s=173) **"Anadolu Lisesi"** dir. Araştırma örnekleminin %28,4'ü (s=142) **"İlahiyat Fakültesi"**, %25,6'sı (s=128) **"Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi"**, %25,2'si (s=126) **"Mühendislik Fakültesi"** ve %20,8'i (s=104) **"Tıp Fakültesi"** öğrencisidir.

Araştırma örnekleminin %12,6'sı (s=63) **“Birinci Sınıf”**, %40,8'i (s=204) **“İkinci Sınıf”**, %18,8'i (s=94) **“Üçüncü Sınıf”**, %20,0'ı (s=100) **“Dördüncü Sınıf”**, %7,8'i (s=39) **“Beşinci Sınıf”** öğrencisidir. Örneklem grubumuzun ailelerinin dindarlık düzeyleri; %8,6'sı (s=43) **“Düşük”**, %18,2'si (s=91) **“Ortanın Altı”**, %32,0'ı (s=160) **“Orta”** %30,0'ı (s=150) **“Ortanın Üstü”**, %11,2'si (s=56) **“Yüksek”** tir. Örneklem grubumuzun kardeş sayısı; %10,4'ü (s=52) **“Yok”**, %12,6'sı (s=63) **“Bir”**, %31,0'ı (s=155) **“İki”** %27,0'ı (s=135) **“Üç”**, %19,0'ı (s=95) **“Dört ve üstü”** tür. Araştırma örnekleminin annelerinin örneklemlere olan tutumu; %9,2'si (s=46) **“İlgisiz”**, %17,6'sı (s=88) **“Demokratik”**, %21,8'i (s=109) **“Otoriter”** %21,8'i (s=109) **“Koruyucu”**, %29,6'sı (s=148) **“Hoşgörülü”** olarak tespit edilmiştir.

Araştırma örnekleminin babalarının örneklemlere olan tutumu; %9,2'si (s=46) **“İlgisiz”**, %12,8'i (s=64) **“Demokratik”**, %26,2'si (s=131) **“Otoriter”** %24,4'ü (s=112) **“Koruyucu”**, %29,4'ü (s=147) **“Hoşgörülü”** olarak tespit edilmiştir. Deneklerin annelerinin eğitim durumları; %6,2'si (s=31) **“Okur-Yazar Değil”**, %16,78'i (s=84) **“Ortaokul”**, %23,0'ı (s=115) **“İlkokul”** %26,2'si (s=131) **“Üniversite”**, %27,8'i (s=139) **“Lise”** olarak saptanmıştır. Deneklerin babalarının eğitim durumları; %6,4'ü (s=32) **“Okur-Yazar Değil”**, %14,0'ı (s=70) **“Ortaokul”**, %14,4'ü (s=72) **“İlkokul”** %30,0'ı (s=1150) **“Lise”**, %35,2'si (s=139) **“Üniversite”** olarak saptanmıştır. Örneklem grubumuzun ailelerinin ekonomik durumlarının; %10,0'ı (s=50) **“Kötü”**, %16,8'i (s=84) **“Çok İyi”**, %34,2'si (s=171) **“Orta”** %39,0'ı (s=195) **“İyi”** olduğu görülmektedir. Araştırma örnekleminin aylık kitap okuma sayısı; %6,0'ı (s=30) **“Dört”**, %12,0'ı (s=60) **“Üç”**, %24,2'si (s=121) **“Hiç”** %28,6'sı (s=143) **“Bir”**, %29,2'si (s=146) **“İki”** olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak, Dini Hayat Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği sayısal değerlere dönüştürülmüş, ikinci olarak ise ilgili alt ölçekler ile toplam puanların hesaplanması SPSS 23.00 programı ile yapılmıştır. Araştırmada, uygulanan ölçeklerin özellikleri ve hipotezler

doğrultusunda, değişkenler arası ilişkilerin yönü ve gücünü tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, iki gruplu bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit için T Testi; ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını tespit için Tek Yönlü Varyans Analizi, ikiden fazla grubu olan bağımsız değişkenlerin alt gruplarının bağımlı değişkenlerden aldıkları puanlar arasında tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit için Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Yapılan analizler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmamızda, eleştirel düşünce ve dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dindarlık düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünmenin azaldığı; en yüksek eleştirel düşünce puanının “düşük” dindarlık düzeyi grubu tarafından alındığı, onu dindarlık düzeyi “orta” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “yüksek” dindarlık düzeyi grubunda olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

2. Dindarlık ile eleştirel düşünmenin esneklik, sistematiklik ve azim-sabır boyutu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Buna karşılık üst biliş ve açık fikirlilik boyutları ile dindarlık arasındaki ilişkiler anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

3. Yaş gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş olup, en yüksek eleştirel düşünme puanının “24-26” yaş aralığı tarafından alındığı, onları yaş aralığı “18-20” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “21-23” yaş aralığında olanlar tarafından alındığı belirlenmiştir.

4. Yaş gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiş olup, en yüksek dindarlık puanının “18-20” yaş aralığı tarafından alındığı, onları yaş aralığı “21-23” olanların izlediği, en

düşük dindarlık puanını ise “24-26” yaş aralığında olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

5. Cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünce arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan, kızların eleştirel düşünce puanlarının ortalamasının erkeklerin eleştirel düşünce ortalama puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

6. Cinsiyet değişkeni ile dindarlık arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan, kızların dindarlık puanlarının ortalamasının erkeklerin dindarlık ortalama puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

7. Mezun olunan lise gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek eleştirel düşünce puanının fen lisesinden mezun olanlar tarafından alındığı, onları mezuniyetleri sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi ve meslek lisesi olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise imam-hatip lisesi mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

8. Mezun olunan lise gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek dindarlık puanının “imam-hatip lisesi” mezunu olanlar tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “meslek lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesi” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “sosyal bilimler lisesi” mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

9. Öğrenim görülen fakülte gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek eleştirel düşünce puanının Tıp Fakültesinde öğrenim görenler tarafından alındığı, onları Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi öğrencileri, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir.

10. Öğrenim görülen fakülte gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen

bulgulara göre, en yüksek dindarlık puanının İlahiyat Fakültesinde öğrenim görenler tarafından alındığı, onları Mühendislik Fakültesi öğrencileri, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi öğrencilerinin izlediği, en düşük dindarlık puanını ise Tıp Fakültesi öğrencilerinin aldığı tespit edilmiştir.

11. Bireylerin öğrenim gördüğü sınıf gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek eleştirel düşünce puanının beşinci sınıfta olanlar tarafından alındığı, onları sınıfları “iki, üç ve dört” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise birinci sınıfta olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

12. Bireylerin öğrenim gördüğü sınıf gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek dindarlık puanının birinci sınıfta olanlar tarafından alındığı, onları sınıfları “iki, beş ve dört” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise üçüncü sınıfta olanlar tarafından alındığı saptanmıştır.

13. Ailenin dindarlık düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek eleştirel düşünce puanının ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın altı, yüksek ve ortanın üstü” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise ailesinin dindarlık düzeyi “orta” olanlar tarafından alındığı saptanmıştır.

14. Ailenin dindarlık düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının ailesinin dindarlık düzeyi “yüksek” olanlar tarafından alındığı, onları ailelerinin dindarlık düzeyi “ortanın üstü, orta ve ortanın altı” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin dindarlık düzeyi “düşük” olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

15. Hayatının en uzun süresini geçirdiği yer gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek eleştirel düşünce puanının il merkezinde yaşayanlar tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi olanların izlediği, en

düşük eleştirel düşünce puanını ise köy- kasabada yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

16. Hayatının en uzun süresini geçirdiği yer gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek dindarlık puanının köy- kasabada yaşayanlar tarafından alındığı, onları yaşam yerleri ilçe merkezi olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise il merkezinde yaşayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

17. Kardeş sayısı gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

18. Kardeş sayısı gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En yüksek dindarlık puanının dört ve üstü kardeşe sahip olanlar tarafından alındığı, onları kardeş sayısı “üç, bir ve iki” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise “yok” hiç kardeşi olmayanlar tarafından alındığı saptanmıştır.

19. Annenin çocuk yetiştirme tutumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının, annesi demokratik tutuma sahip olanlar ( $x=150,70$ ) tarafından alındığı, onları tutumları hoşgörülü, otoriter ve koruyucu olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünce puanını ise babası ilgisiz tutuma sahip olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

20. Annenin çocuk yetiştirme tutumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının, annesi hoşgörülü tutuma sahip olanlar tarafından alındığı, onları tutumları otoriter, koruyucu ve ilgisiz olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi demokratik tutuma sahip olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

21. Babanın çocuk yetiştirme tutumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının, babası “demokratik” tutuma sahip olanlar tarafından alındığı, onları tutumları “hoşgörülü, otoriter ve koruyucu”

olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise babası “ilgisiz” tutuma sahip olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

22. Babanın çocuk yetiştirme tutumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

23. Ailenin ekonomik durumu gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar tarafından alındığı, onları ailesinin ekonomik durumu “iyi, orta” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise ailesinin ekonomik durumu “kötü” olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

24. Ailenin ekonomik durumu gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının ailesinin ekonomik durumu “orta” olanlar tarafından alındığı, onları ailesinin ekonomik durumu “iyi, kötü” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise ailesinin ekonomik durumu “çok iyi” olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

25. Annenin eğitim düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının, annesi “üniversite” mezunu olanlar tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “lise, ortaokul” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise annesi “ilkokul” mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

26. Annenin eğitim düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının, annesi “ilkokul” mezunu olanlar tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul, lise” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise annesi “üniversite” mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

27. Babanın eğitim düzeyi gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının babası “üniversite” mezunu olanlar tarafından alındığı,

onları mezuniyetleri “lise, ortaokul” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise babası “ilkokul” mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

28. Babanın eğitim düzeyi gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının babası “ilkokul” mezunu olanlar tarafından alındığı, onları mezuniyetleri “ortaokul, lise” olanların izlediği, en düşük dindarlık puanını ise babası “üniversite” mezunu olanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

29. Aylık kitap okuma sayısı gruplarının eleştirel düşünce puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek eleştirel düşünce puanının ayda “dört” kitap okuyanlar tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç, iki ve bir” olanların izlediği, en düşük eleştirel düşünme puanını ise “hiç” kitap okumayanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

30. Aylık kitap okuma sayısı gruplarının dindarlık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu; en yüksek dindarlık puanının ayda “iki” kitap okuyanlar tarafından alındığı, onları aylık kitap okuma sayıları “üç, bir ve hiç” olanların izlediği, en düşük değer puanını ise “dört” kitap okuyanlar tarafından alındığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak denilebilir ki; eleştirel düşüncenin gelişiminde etkili olan faktörlerden birisi de dindir. Bireylerin benimsedikleri din veya dindarlık algıları onların düşünce dünyalarının gelişiminde önemli bir etkidir. İslam Dini'nin müntesiplerine ilk emri “oku” olmuştur. Çünkü düşünmenin beslendiği kaynak okumadır. Bireyler okudukça bilgi düzeyleri ve kelime dağarcıkları gelişir. Böylece nitelikli düşünmenin gereklilikleri sağlanarak eleştirel düşünebilen bireylerin sayısı toplumda artacaktır. Ancak bireylerin dini emirleri yanlış yorumlamaları veya yanlış dini yorumları din olarak kabul etmeleri bireylerin sağlıklı ve niteliksiz düşünce geliştirmelerine yol açmaktadır. Eleştirel düşüncenin gelişmesi için birçok yöntem vardır. Bunlardan birisi de okumaktır. Bireyler okudukça kelime hazineleri gelişir,

yorumlama becerileri artar ve değerlendirme kabiliyetleri oluşmaya başlar. Böylece eleştirel düşünme gerçekleştirilebilir. Dindarlık düzeyi yüksek bireylerin hem eğitim hem ekonomik hem de aylık kitap okuma sayıları düşük olduğu için eleştirel düşünme puanları da düşük çıkmaktadır. Bu bağlamda dindarların eleştirel düşüncelerinin düşük olmasından dolayı dinde bir hata veya noksanlık aramaktansa dindarların nerelerde hata yaptıklarının ve kişisel gelişim perspektifinde eksikliklerinin neler olduğunun incelenmesi daha doğru olacaktır.

Önerilerimizi şöylece sıralayabiliriz:

1. Eleştirel düşünceye dindarların daha olumlu yaklaşımları için eleştiri kavramının sadece olumsuz manalarda kullanılmadığı ayrıntılı olarak bireylere küçük yaşlardan itibaren öğretilmelidir.
2. Dindarların kitap okuma alışkanlıklarını arttırmak ve okunan kitapların bireylerin duyu ve düşünce dünyalarına nitelik katacak özelliklerde olması konusunun üzerinde titizlikle durulmalıdır.
3. Dini eğitim veren kurumların sadece ezber yöntemi ile öğretim vermelerinin, öğrencileri düşünme ve aklını aktif olarak kullanmaktan uzak tutacağı için bu tür kurumlara eleştirel düşünmenin önemi hakkında bilgilendirmeler yapılmalıdır.
4. Dindar bireylerin din adına söylenen sözleri akıl süzgecinden geçirerek, dini bilginleri eleştirmenin dini eleştirmek olmadığı üzerinde durularak eleştirel düşünmenin hem dini hem de dünyevi konularda olması gerektiği vurgulanmalıdır.
5. İslam dininin eleştirel düşünmeye karşı olmadığı hatta her vesile ile nitelikli düşünmeyi emrettiği ile ilgili akademik çalışmalar yapılmalı ve topluma da bu tür araştırmalar ulaştırılmalıdır.
6. Eleştirel düşüncenin batı kökenli olmasından dolayı olumsuz bir tutum takınmanın dindarları çağın gereksinimlerinden mahrum bırakacağı ve düşünmenin olmadığı yerde taklit ve tekrarın hâkim

olmasının bireyleri hem bilimsel hem de sanatsal faaliyetlerden uzaklaştıracağı ile ilgili seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.

7. Eleştirel düşünme ile ilgili eğitimlerin bireylerin çocukluklarından itibaren başlaması gerektiği için çocuklara dini eğitim veren kursların, din eğitiminin yanında çocukları eleştirel düşünmeye sevk edecek faaliyetleri de belirli programlar çerçevesinde gerçekleştirmesi gerektiği üzerinde durulmalı ve bu konuda araştırmalar yapılmalıdır.

8. Özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine eleştirel düşünme ile ilgili seminerler verilmeli ve öğrencilerin dini konularda nasıl eleştirel düşünme gerçekleştirecekleri her öğretim kademesinde ele alınmalıdır.

9. Hz. Muhammed'in düşünceye verdiği önemi gösteren olaylar dindarlara aktarılmalı ve bireylerin düşünmeden, sorgulamadan başka bireylerin özellikle de dini kimliği öne çıkartılmış kişilerin dediklerini veya telkinlerini yapmamaları hususunda gerekli uyarıların yapılması üzerinde durulmalıdır.

10. Kur'an'ın özellikle müntesiplerinden düşünülmesini, akıl yürütülmesini emrettiği konularla ilgili sadece yazılı değil toplumun hem her kesimine hitap edebilecek hem de bireylerin ilgisini çekecek belgesel, dizi ve filimler ile ilgili projeler yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

**ABDULLAH**, Abdul Karim (2010). "Strengthening Critical Thinking Skills Among Muslim Students." **Pluto Journals**, 4(1), <https://abdulkarimabdullah.com/wp-content/uploads/2017/12/Critical-Thinking.pdf> Erişim Tarihi (15.06.2019)

**AÇIKGÖZ**, Gizem (2015). "**Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Profesyonellik Davranışlarının Belirlenmesi**", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, İstanbul.

**AKBIYIK**, Cenk (2002). "**Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı**", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

**AKDOĞAN**, Ali (2002). **Geleneksel Toplumdan Modern Topluma Geçişte Dini Hayat**, İstanbul, Rağbet Yayınları.

**AKINOĞLU**, Orhan (2005). "Düşünme Becerilerinin Öğretimi", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ed. Cemil ÖZTÜRK-Dilek DURSUN,5, Pegem A Yayınları, Ankara, 180-216.

**AKPUNAR**, Burhan (2011). "Biliş ve Üstbiliş (Metabilis) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi." **Turkish Studies**, 6(4), 353-365.

**ALDAN KARADEMİR**, Çiğdem (2013). "**Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlilik Düzeyine Etkisi**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.

**ALPER**, Ayfer ve Deniz DERYAKULU (2008). "Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi." **Eğitim ve Bilim**, 4(1), 1-9.

**ALTIN**, Mehmet ve A. Seda SARACALOĞLU (2018). "Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar." **International Journal of Contemporary Educational Studies**, 33(148), 49-63.

**ALTUN**, Rıza (2015). "**Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Narsisizm İlişkisi (Sinop Örneği)**", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.

**ANDERSON**, Shayne (2017). "Critical Thinking in Religious Education." **Religious Studies Center**, 18(3), <https://rsc.byu.edu/archived/re-18-no-3-2017/critical-thinking-religious-education> Erişim Tarihi (18.05.2019)

**APAYDIN**, Halil (2016). **Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü**, İstanbul, Bilimkent Yayınları

**ARGLY**, Michael (2000). **Psychology and Religion: An Introduction**, London, Routledge.

**ARSLAN, Zeynep** (2006). “**Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doymu Üzerine Bir Araştırma**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

**ATAY, Salim** (2009). “Narsistik Kişilik Envanterinin Türkçeye Standardizasyonu” **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 11 (1), 181-196.

**ATALAY, Talip** (2005). **İlköğretim ve Liselerde Dindarlık**, İstanbul, DEM Yayınları.

**ATÇEKEN, Merve** (2014). “**Dindarlık, Evlilik Doymu ve Kişilik Özelliklerinin Bağışlama ile İlişkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

**AY, Mehmet Emin** (1994). “Aile Ortamında Yerine Getirilen İbadetlerin Çocuk Üzerindeki Etkileri” **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 1 (1), 163-170.

**AYBEK, Birsal** (2006). “**Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyine Etkisi**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

**AYDIN, Hasan** (2018). “Eleştiri Geleneği İslam Kültürü ve Biz.” **Eğitim Dergisi**, 57(1), <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-51-060/sayi-57-ocak-2018/1055-elestiri-gelenegi-islam-kulturu-ve-biz> Erişim Tarihi (08.05.2019)

**AYDIN, Mustafa** (2000). **Kurumlar Sosyolojisi**, Ankara, Vadi Yayınları.

**AYDINALP, Halil** (2004). **Türkiye’de Dini Yapı: Örnek Alanlar Üzerinden Bir Tasvir**, İstanbul, Kurav Yayınları.

**AYTEN, Ali** (2004). “**Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık İlişkisi**”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

**AYTEN, Ali ve Zeynep SAĞIR** (2014). “Dindarlık, Dini Başa Çıkma ve Depresyon İlişkisi: Suriyeli Sığınmacılar Üzerine Bir Araştırma.” **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 47, 5-18.

**AYVAZ, Miraç** (2018). “**Beden Eğitimi ve Spor, Müzik ve Resim-İş Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Empati Kurma ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılması**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon.

**BACANLI, Hasan** (1999). **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul, Kurtiş Yayınları.

**BAHADIR, Abdülkerim** (1994). “**Ergenlik Döneminde Dini Şüphe ve Tereddütler**”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Bursa.

**BAHADIR**, Abdülkerim (2010). “Dindarlığı Etkileyen Faktörler”, **Din Psikolojisi**, Ed. Hayati HÖKELEKLİ, 1, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 94-142.

**BAKIRCIOĞLU**, Rasim (2006). **Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü**, Ankara, Anı Yayınları.

**BAKIOĞLU**, Ayşen ve Muhsin HESAPÇIOĞLU (1997). “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek!” **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9, 49-78.

**BATSON**, C. Daniel ve W. Larry VENTİS (1982). **The Religious Experience. A Social-Psychological Perspective**, New York, Oxford University Press.

**BAYMUR (BALKIŞ)**, Feriha (2015). **Genel Psikoloji**, 24, İstanbul, İnkılap Yayınları.

**BAYRAKLI**, Bayraktar (1980). **İslam’da Eğitim**, İstanbul, Dergah Yayınları

**BAYRAKLI**, Bayraktar (1999). “Din Eğitiminde Aklın Yeri.” **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 6(1), 44-54.

**BAYYİĞİT**, Mehmet (1989). “Üniversite Gençliğinin Dini İnanç Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Anket Uygulaması”, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

**BERMAN**, Alan L. and James E. HAYS (1973). “Relation Between Death Anxiety, Belief in Afterlife and Locus of Control” **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 41(2), 318.

**BRAMAN**, Randall (1999). “Teaching Peace to Adults: Using Critical Thinking to Improve Conflict Resolution” **Adult Learning**, 10(2), 30-32.

**BUDAK**, Selçuk (2017). **Psikoloji Sözlüğü**, 5, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.

**BÜYÜKKARA**, Mehmet Ali (2017). “Gayretlerimiz Bireysel Kalıyor, Evrenselleşemiyor” **Minör Kritik**, <http://minorkritik.com/2017/08/21/gayretlerimiz-bireysel-kaliyor-evrensellesemiyor/> Erişim Tarihi (06.05.2019)

**CAN**, Şendil ve Güliz KAYMAKÇI (2015). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri” **Education Sciences**, 10(2), 66-83.

**CARRIER**, Richard (1996). “Do Religious Life and Critical Thought Need Each Other? A Reply to William Reinsmith.” **Critical Thinking Across the Disciplines**, [https://infidels.org/library/modern/richard\\_carrier/inquiry.html](https://infidels.org/library/modern/richard_carrier/inquiry.html) Erişim Tarihi (08.04.2019)

**COŞKUN**, Abdullah (2007). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma

(**Ankara İli Örneği**), Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.

**ÇÜCELOĞLU**, Doğan (2000). **İyi Düşün Doğru Karar Ver**, 33, İstanbul, Sistem Yayınları.

**ÇÜCELOĞLU**, Doğan (2013). **İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları**, 26, İstanbul, Remzi Kitabevi.

**ÇEKİN**, Abdülkadir (2013). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.” **Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1(1), 25-46.

**ÇETİN**, Aylin (2008). “Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.

**ÇETİN**, Ümit F. (2010). “Ortaöğretim Düzeyi Gençlerde Dindarlık-Empati İlişkisi (Isparta Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta.

**ÇETİN**, Yakup ve Cemal KARAATA (2010). “Türk Öğrencilerin Kitap Okuma Sorununa Çözüm Önerileri” **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19 (1), 202-215.

**ÇETİN**, Mustafa (2013). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi.” **Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 4(1), 137-168.

**ÇIĞRI YILDIRIM**, Asiye (2005). “Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

**ÇIKRIKÇI**, Nükhet (1992). “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25(2), 559-569.

**ÇUBUKÇU**, Zühal (2006). “Critical Thinking Dispositions of the Turkish Teacher Candidates.” **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 5(4), 22-35.

**ÇÜÇEN**, A. Kadir (2012). **Klasik Mantık**, İstanbul, Sentez Yayınları.

**DEMİRALP**, Cumhur (2017). “Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim ile Narsistik Kişilik Özellikleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, PDR Bilim Dalı, Erzurum.

**DEMİRCİOĞLU**, Ebru (2012). “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Uyarılma Çalışması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Bolu.

**DIYANET İŞLERİ BAŞKANLIĞI** (2014). “Türkiye’de Dini Hayat Araştırması”, <https://serdargunes.files.wordpress.com/2013/08/tc3bcrkiye-de-dini-hayat-arastirmasi-2014.pdf> Erişim Tarihi (20.10.2018)

**DOĞAN**, Ahmet (2009). **Büyük Türkçe Sözlük**, 1, Ankara, Akçağ Yayınları.

**DOĞANAY**, Ahmet ve Zuhale KARA (1995). “Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model.” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(1), 25-38.

**DÖKMEN**, Üstün (2002). **İletişim Çatışmaları ve Empati**, 20, İstanbul, Sistem Yayınları.

**DÖNMEZ**, Bülent (2015). “Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeğinin Türkçe ’ye Uyarlanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Tokat.

**DURKHEİM**, Emile (2005). **Dini Hayatın İkel Biçimleri**, Çev. Fuat AYDIN, İstanbul, Ataç Yayınları.

**DURMUŞ**, Mahinur (2012). “Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Hemşirelik Esasları Bilim Dalı, Ankara.

**EKİNCİ**, Öznur ve Birsal AYBEK (2010). “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.” **Elementary Education Online**, 9(2), 816-827.

**ERDOĞAN**, İrfan (2012). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.

**EMİROĞLU**, İbrahim (2004). **Klasik Mantığa Giriş**, 2, Ankara, Elis Yayınları.

**ENÇ**, Mithat (1990). **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara, Karatepe Yayınları.

**ENNİS**, Robert H. (1989). “Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research.” **Educational Researcher**, 18(3), 4-10.

**ENNİS**, Robert H. (1993). “Critical Thinking Assessment.” **Theory into Practice**, 32(3), 179-186.

**ERMEMİŞ**, Faruk (2018). “Kur’an-ı Kerim’in Düşünce ve İnanç Özgürlüğüne Yönelik Emirleri ve Hz. Muhammed’in Uygulamaları.” **Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2(1), 20-35.

**ERKOL**, Mehmet (2015). “Türkiye’de Dini Hayatı Anlamlandırmak: Dindarlık Olgusu ve Dindarlığın Ölçülmesi.” **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 17(2), 130-160.

**ESMER**, Yılmaz (2012). “Türkiye Değerler Atlası”, <https://bau.edu.tr/icerik/1725-turkiye-degerler-atlasi-2012-yayinlandi> Erişim Tarihi (24.07.2018)

**FACIONE**, Peter A. (1990). “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purpose of Educational Assessment and Instruction.” **American Philosophical Association the Delphi Report**, 1-110.

**FACIONE**, Peter A. (2000). “The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill.” **Informal Logic**, 20(1), 61-84.

**FIRAT**, Erdoğan (1977). “**Üniversite Öğrencilerinde Allah İnancı ve Din Duygusu**”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**FİDAN**, Merih B. (2015). “Kritik Analitik Düşünmenin Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkisi.” **İscat Dergisi**, 1(1), 242-253.

**FIESE**, Barbara H. and Thomas J. TOMCHO (2001). “Finding Meaning in Religious Practices: The Relation Between Religious Holiday Rituals and Marital Satisfaction” **Journal of Family Psychology**, 15(4), 497-609.

**FLOR**, Douglas L. ve Nancy L. KNAPP (2001). “Transmission and Transaction: Predicting Adolescents’ Internalization of Parental Religious Values.” **Journal of Family Psychology**, 15(4), 627-645.

**FOAD**, Baher S. (2009). “Misconceptions About Freedom Of Thinking in Islam.” **Islamic Center of Greater Cincinnati**, 57(1), [https://icgc.us/wp-content/uploads/8-misconceptions\\_about\\_freedom\\_of\\_thinking\\_in\\_islam.pdf](https://icgc.us/wp-content/uploads/8-misconceptions_about_freedom_of_thinking_in_islam.pdf) Erişim Tarihi (24.06.2019)

**FOX**, Dennis, Isaac PRİLLELTENSKY, Stephanie AUSTİN (2017). **Eleştirel Psikoloji**, Ed. Güneş K. Sevinç – İpek Demirok – Baran Gürsel, 2, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

**FROMM**, Erich (2015). **Kendini Savunan İnsan**, Çev. Necla ARAT, İstanbul, Say Yayınları.

**GAZALİ**, Ahmed (1960). **El-Munkızu Min-Ad-Dalal**, Çev. Hilmi Güngör, 2, İstanbul, Maarif Basımevi Yayınları.

**GAZALİ**, Ahmed (1967). **Büyük İslam Dini**, Çev. Abdullah Aydın, İstanbul, Dilek Matbaası Yayınları.

**GAZALİ**, Ahmed (1975). **İhyau Ulumi’d-Din**, Çev. Ahmet Serdaroğlu, İstanbul, Bedir Yayınları.

**GAZALİ**, Ahmed (2004). **Kimya-yı Saadet**, Çev. Ali Arslan, İstanbul, Yeni Şafak Yayınları.

**GEZGİN**, Ali Galip (2014). “Kur’an’da Düşünme Anlamına Gelen Bazı Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme.” **Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 32(1), 133-174.

**GLOCK**, Charles Y. ve Rodney Stark (1966). **Christian Beliefs and Anti-Semitism**, San Francisco, Harper-Row Publishing Company.

**GLOCK**, Charles Young (1973). **Religion in Sociological Perspective; Essays in the Empirical Study of Religion**, Belmont, Wadsworth Publishing Company.

**GOLDBERG**, Ilan (2011). “Reasoning and Religion: The Relevance of the Academic Study of religion to Critical Thinking Pedagogy”, The University of Waikato, New Zealand.

**GÖCEN**, Gülüşan (2014). **Şükür: Pozitif Psikolojiden Din Psikolojisine Köprü**, İstanbul, Dem Yayınları.

**GREWAL**, Daisy (2012). “How Critical Thinkers Lose Their Faith in God.” **Scientific American**, <https://www.scientificamerican.com/article/how-critical-thinkers-lose-faith-god/> Erişim Tarihi (17.05.2019)

**GÜL**, Özlem (2019). “Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empatik Eğilimleri ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Çorum.

**GÜLVEREN**, Hakan (2007). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.

**GÜNCÜ**, Elvan (2018). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğiliminin Sosyo-Demografik ve Kişilik Özellikleri ile Birlikte Araştırılması: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

**GÜRKAYNAK**, İpek, Füsun ÜSTEL, Sami GÜLGÖZ (2004). **Eleştirel Düşünme**, İstanbul, Sabancı Üniversitesi Yayınları.

**GÜRSU**, Orhan (2011). “Ergenlik Döneminde Psikolojik Sağlık ve Dindarlık İlişkisi”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Konya.

**HAKKOYMAZ**, Sakine (2017). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki.” **Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 24-38.

**HALİLİ**, Muhammed (2012). “Does Islam Permit Critical Thinking.” **Islamic Research Foundation International**, <https://www.irfi.org>

[/articles/articles\\_351\\_400/does\\_islam\\_permit\\_critical\\_think.htm](#) Erişim Tarihi (08.05.2019)

**HALONEN**, Jane S. (1995). “Demystifying Critical Thinking.” **Teaching of Psychology**, 22(1), 75-81.

**HALPERN**, Diane F. (1998). “Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains; Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring” **American Psychologist**, 53(4), 449-455.

**HANBEL**, Ahmed (2013). **El Müsned**, Ed. Hüseyin Yıldız – Hasan Yıldız – Zekeriya Yıldız, 5, İstanbul, Ocak Yayınları.

**HANÇEROĞLU**, ORHAN (1996). **Felsefe Sözlüğü**, 10, İstanbul, Remzi Kitabevi Yayınları.

**HAS**, Elif (2012). “**Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

**HASANKAHYAOĞLU**, Havva R. (2008). “**Dindarlık Empati İlişkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Konya.

**HAYRAN**, İlhan (2000). “**İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Afyon.

**HÖKELEKLİ**, Hayati (1986). “Ergenlik Çağı Davranışlarında Din Eğitiminin Etkisi.” **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 1(1), 35-51.

**HÖKELEKLİ**, Hayati, Hüseyin PEKER, Faruk KARACA, Abdülkerim BAHADIR, Ali U. MEHMEDOĞLU (2010). **Din Psikolojisi**, 1, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

**HÖKELEKLİ**, Hayati (2016). **Din Psikolojisine Giriş**, 5, İstanbul, Dem Yayınları.

**HÖKELEKLİ**, Hayati (2017). **Din Psikolojisi**, 13, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

**HUDAWİ**, Mohammad (2015). “Critical Thinking From Islamic Point of View.” [https://www.academia.edu/10698167/critical\\_thinking\\_from\\_islamic\\_point\\_of\\_view](https://www.academia.edu/10698167/critical_thinking_from_islamic_point_of_view) Erişim Tarihi (10.06.2019)

**İBN HİBBAN**, Ebu Hatim M. (2017). **Es-Siretü'n-Nebeviyye ve Ahbaru'l-Hulefâ**, Çev. Harun BEKİROĞLU, Ankara, Ankara Okulu Yayınları.

**İBN MANZUR**, Ebul-Fazl Cemalüddin Muhammed b. Mükerrerem b. Ali b. Ahmed el-ensari er-Rüveyfi (1993). **Lisanü'l-Arab**, 13, Beyrut, Daru Sadır Yayınları.

**İKBAL**, Muhammed (2013). **İslam'da Dini Düşüncenin Yeniden İnşası**, Çev. Rahim Acar, 8, İstanbul, Timaş Yayınları.

**İŞLEKELLER**, Ayşegül (2008). “**Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

**İZZETBEGOVİÇ**, Aliya (2017). **Özgürlüğe Kaçışım Zindandan Notlar**, 25, İstanbul, Klasik Yayınları.

**JOHNSON**, Paul E. (1985). “Dini Davranış.” Çev. Habil Şentürk, **Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 2, 25-29.

**KAHRAMAN**, Tülay (2008). “**İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

**KALOÇ**, Raziye (2005). “**Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**KAANGİL**, Serdar (2015). “Kur'an'daki Çelişkiler.” **Ateizm ve Din**, <http://www.ateizmvedin.org/kurandaki-celiskiler/> Erişim Tarihi (04.03.2019)

**KANDEMİR**, Mehmet Yaşar (1998). “Hubâb B. Münzir” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 18, 264.

**KARABACAK**, Hilal (2011). “**İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi (Erzurum İli Örneği)**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.

**KARACOŞKUN**, Mustafa D. (2013). **Din Psikolojisi**, 2, Ankara, Grafiker Yayınları.

**KARALI**, Yalçın (2012). “**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İnönü Üniversitesi Örneği**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.

**KARAMAN**, Hayrettin (1995). “Fakih” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 12, 126-127.

**KARAMAN**, Hayrettin (1996). “Fıkıh” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 13, 1-14.

**KAVAS**, Erkan (2013). “**Dini Tutum-Stresle Başa Çıkma İlişkisi**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta.

**KAVUN**, Yusuf (2016). “**Ergenlerde Dindarlık ve İnsani Değerler**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Konya.

**KAYA**, Mevlüt (1998). **Din Eğitimde İletişim ve Dini Tutum**, Samsun, Etüt Yayınları.

**KAYIKLIK**, Hasan (2002). “Bireysel Dindarlığın Psikolojik Kaynakları.” **Dini Araştırmalar Dergisi**, 13(5), 27-40.

**KAYIKLIK**, Hasan (2003). “Allport’a Göre Dini Yaşayışa Gelişimsel Bir Açılım.” **Dini Araştırmalar Dergisi**, 5(1), 121-138.

**KAYIKLIK**, Hasan (2017). **Din Psikolojisi Bireysel Dindarlık Üzerine**, 4, Adana, Karahan Kitabevi.

**KAZANCI**, Osman (1989). **Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi**, Ankara, Kazancı Hukuk Yayınları.

**KENDEBAY**, Serikjan (2017). “Kur’an’da İtab Ayetleri Çerçevesinde Hz. Peygambere Yapılan Uyarılar.” **Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 3(1), 31-49.

**KIMTER**, Nurten ve Özlem KÖFTEGÜL (2017). “Yetişkinlerde Ölüm Kaygısı ile Dindarlık Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme.” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 19(1), 55-82.

**KOÇ**, Ahmet (1999). “Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü.” **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 6(1), 73-80.

**KOÇ**, Mustafa (2004). “Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Algılarının Ruh Sağlığına Etkileri Bir Alan Araştırması.” **Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 10(1), 115-158.

**KOÇ**, Mustafa (2010). “Demografik Özellikler ile Dindarlık Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma.” **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 19(2), 209-210.

**KOŞUM**, Adnan (2004). “İslam Hukukunda Düşünce Özgürlüğünün Dinamikleri.” **EKEV Akademi Dergisi**, 21(8), 39-52.

**KÖKDEMİR**, Doğan (2003). “**Belirsizlik Durumlarında Kara Verme ve Problem Çözme**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.

**KÖKTAŞ**, Mehmet E. (1993). **Türkiye’de Dini Hayat: İzmir Örneği**, İstanbul, İşaret Yayınları.

**KÖSE**, Saffet (1998). “Hocazade Muslihuddin Efendi” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 18, 207-209.

- KUHN**, Deanna (1999). "A Developmental Model of Critical Thinking." **Educational Researcher**, 28(2), 16-25.
- KULA**, Mustafa N. (2001). **Kimlik ve Din**, İstanbul, Ayışığı Kitapları Yayınları.
- KULA**, Mustafa N. (2005). **Bedensel Engellik ve Dini Başa Çıkma**, İstanbul, DEM Yayınları.
- KURT**, Abdurrahman (2009). "Dindarlığı Etkileyen Faktörler." **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 18(2), 1-25.
- KURT**, Adile A. ve Dilruba KÜRÜM (2010). "Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış." **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2(2), 20-34.
- KUTLUER**, İlhan (1994). "Düşünme" **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 10, 53-57.
- KÜRÜM**, Dilruba (2002). "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- LAİ**, Emily R. (2011). "Critical Thinking: A Literature Review Research R." <https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> Erişim Tarihi (10.04.2019)
- MALİK**, Mohammad M. (2017). "Islamic Approach to Critical Thinking" [https://www.researchgate.net/publication/327558595\\_Islamic\\_Approach\\_to\\_Critical\\_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/327558595_Islamic_Approach_to_Critical_Thinking) Erişim Tarihi (09.06.2019)
- MARTI**, Huriye (2016). **Hadis El Kitabı**, Ed. Zişan Türcan, Ankara, Grafiker Yayınları.
- MEHMEDOĞLU**, Ali U. (2004). **Kişilik ve Din**, İstanbul, DEM Yayınları.
- MEHMEDOĞLU**, Ali U. (2006). "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği)." **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**,30(1), 133-167.
- MENİNGA**, Tom (2017). "Is Being Religious a Sign of Lack of Critical Thinking." **Quora**, <https://www.quora.com/Is-being-religious-a-sign-of-lack-of-critical-thinking> Erişim Tarihi (08.04.2019)
- NALBANT**, Haldun (2010). "Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ile Başarı Algısı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Isparta.
- NORRİS**, Stephen P. (1985). "Synthesis of Research on Critical Thinking." **Educational Leadership**, 42(8),40-45.
- OK**, Üzeyir (2011). "Dini Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme ve Geçerlik Çalışması." **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8(2), 528-549.

**ONAY**, Ahmet (2004). **Dindarlık, Etkileşim ve Değişim**, İstanbul, DEM Yayınları.

**ÖZBAYDAR**, Belma (1970). **Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma** İstanbul, Baha Matbaası.

**ÖZDEMİR**, Soner M. (2005). “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(3), 297-316.

**ÖZDEN**, Yüksel (2003). **Öğrenme ve Öğretme**, 6, Ankara, Pegem A Yayınları.

**ÖZTÜRK**, Hüseyin (1992). “Ergenlik Din Duygusu ve Allah İnancının Boyutları.” **Din Öğretimi Dergisi**, 32(1), 44-55.

**ÖZTÜRK**, Yener (2003). “Tevhidi Hâlikîyet Gerçeği Işığında Hurma Ağaçlarının Aşılınması ile İlgili Rivayetlere Farklı Bir Bakış” **Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 5(2), 1-21.

**ÖZTÜRK**, Nezaket (2006). “**Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler**”, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Sivas.

**ÖZTÜRK**, Zeynel A. (2007). “**İlköğretim Öğrencilerinde (4,5,6,7, ve 8. Sınıflar) Dindarlık ile Kaygı Arasındaki İlişki**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

**ÖZTÜRK**, Nezaket ve Hatice ULUSOY (2008). “Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler” **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi**, 1(1), 15-25.

**ÖZTÜRK**, Mustafa (2013). “Bilge Kul-Musa Kıssası ve İslam Kültüründe Hızır Mitosu” **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 14(14), 245-281.

**PAK**, Zekeriya (2007). “İnsanın Yeryüzündeki Varlığına Meleklerin İlk Tepkisi.” **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 9(1), 53-76.

**PARGAMENT**, Kenneth I. (2005). “Acı ve Tatlı: Dindarlığın Bedelleri ve Faydaları Üzerine Bir Değerlendirme” Çev. Ali U. Mehmedoğlu, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 5(1), 279-313.

**PAUL**, Richard ve Michael SCRİVEN (1987). “**Defining Critical Thinking**”, [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org) Erişim Tarihi (09.04.2019)

**PAUL**, Richard ve Linda ELDER (2007). **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools**, Tomales, Foundation for Critical Thinking Press

**PEKER**, Hüseyin (2014). **Din Psikolojisi**, 11, İstanbul, Çamlıca Yayınları.

**RAMAZAN**, Tarık (2016). “Critical Thinking For Muslims.” <https://alochonaa.com/2016/01/02/critical-thinking-for-muslims-a-lecture-by-tariq-ramadan/> Erişim Tarihi (10.04.2019)

**SARKAR**, Saswati (2015). “There is No Freedom of Thought and Expression in Islam (Part 2)”, <https://www.dailyo.in/politics/there-is-no-freedom-of-thought-and-expression-in-islam-part-2/story/1/1498.html> Erişim Tarihi (20.01.2019)

**SAROGLOU**, Vassilis, Vanessa DELPIERRE, Rebecca DERNELLE (2004). “Values and Religiosity: A Meta-Analysis of Studies Using Schwartz’s Model.” **Personality and Individual Differences** , 37, 721-734.

**SCHRAW**, Gregory, Kent J. CRIPPEN, Kendall HARTLEY (2006). “Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning.” **Research Science Education**, 36(1-2), 111-139.

**SEFEROĞLU**, Sadi S. ve Cenk AKBIYIK (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 193-200.

**SEMERCİ**, Nuriye (2016). “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin (EDE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Revize Çalışması.” **Turkish Studies**, 11(9),725-740.

**SEZGİN**, Kasım (2016). “Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık ve Dindarlık Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Diyarbakır.

**SİNANOĞLU**, Mustafa (2007). “Reddiye” **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, 34, 516-521.

**SOLSO**, Robert, Kimberly MACLİN, Otto MACLİN (2011). **Bilişsel Psikoloji**, Çev. Ayşe Ayçiçeği, 4, İstanbul, Kitabevi Yayınları.

**STERNBERG**, Robert (1986). **Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement**, London, UK National Government Publication.

**ŞAHBAT**, Arzu (2002). “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

**ŞAHİN**, Adem (1993). “Yetiştirme Yurtlarındaki Gençlerin Dini Duygu, Düşünce, Tutum ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Konya.

**ŞAHİN**, Adem (1999). “İlahiyat Tıp ve Mühendislik Fakültelerinde Okuyan Öğrencilerde Dini Hayatın Boyutları Üzerine Karşılaştırmalı

**Bir Araştırma**”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

**ŞAHİN, Adem (2001). Üniversite Öğrencilerinde Dini Hayat (Fakülteler Arası Karşılaştırmalı Bir Araştırma)**, Konya, Özgün Dizgi.

**ŞAHİN, Adem (2007a).** “Ergenlerde Dindarlık, Algılanan Anne Baba Dindarlığı ve Çocuk Yetiştirme Arasındaki İlişki” **Marife Dergisi**, 7(1), 221-247.

**ŞAHİN, Adem (2007b).** **Ergenlerde Dindarlık ve Benlik**, Konya, Adal Ofset.

**ŞAHİN, Adem (2008).** “Ergenlerde Dindarlık ve Empati” **Marife Dergisi**, 8(1), 149-166

**ŞAHİN, Hülya Gül (2018).** “**Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Depresyon Eğilimi Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler: Çukurova Üniversitesi Örneği**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Mersin.

**ŞAHİNEL, Semih (2002).** **Eleştirel Düşünme**, Ankara, Pegem A Yayınları.

**ŞİRİN, Turgay (2017a).** “Ergenlerin Problem Çözme ile Öznel Dindarlık Algıları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” **Değerler Eğitimi Dergisi**, 33(15),177-222.

**ŞİRİN, Turgay (2017b).** “Üniversite Öğrencilerinin Dini Tutumları ile Ruh Sağlığı İlişkinin İncelenmesi.” **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 6(4),65-88.

**TAPLAMACIOĞLU, Mehmet (1962).** “Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerinde Bir Anket Denemesi.” **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 10(1),141-151.

**TARHAN, Nevzat (2005).** **Kadın Psikolojisi**, İstanbul, Nesil Yayınları.

**TDK, (2000).** **Okul Sözlüğü**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

**TDK, Büyük Türkçe Sözlük**, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ca32f3bd29de5.98230833](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ca32f3bd29de5.98230833) Erişim Tarihi (02.04.2019)

**TOKSARI, Ali (1987).** “İslam’da İhtilafın Yeri.” **Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 4(1),285-320.

**TOPUZ, İlhan (2003).** “**Dini Gelişim Seviyeleri ile Dini Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma**”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Bursa.

**TUFAN, Didem (2008).** “**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Öğretmenliği Örneği**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.

**TURAN, Yahya (2009). “Kişilik Özellikleri ve Dinsel Yönelimler Üzerine Bir Araştırma”,** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

**TÜMER, Günay (1994). “Din” Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 9, 312-320.**

**TÜMKAYA, Songül (2011). “Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi”** **Avi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 215-234.**

**UÇANOK, Başak (2004). “Çalışma Ahlakının Kontrol Odağı, Dindarlık ve Demografik Değişkenlerle İlişkisi”. M.Ü. Örgütsel Davranış Anabilim Dalı Bülteni,9, 3-18.**

**ULUDAĞ, Süleyman (1991). Mukaddime, İstanbul, Dergâh Yayınları.**

**ULUYOL, Çelebi (2011). “Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”,** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı, Ankara.

**USLU, Mustafa (2019). “Hastane Çalışanlarında Dindarlığın Empati ve Özgeçlilik ile İlişkisini Üzerine Bir Araştırma”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Psikolojisi Bilim Dalı, Konya.

**UYSAL, Veysel (1995). “İslami Dindarlık Ölçeği Üzerine Bir Çalışma”** **İslami Araştırmalar Dergisi, 8(3), 263-271.**

**UYSAL, Veysel (2006). Türkiye’de Dindarlık ve Kadın, İstanbul, DEM Yayınları.**

**VURAL, Ruken Akar ve Oğuz KUTLU (2004). “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması.” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2),189-199.**

**VURAL, Faruk (2015). “Kur’an-ı Kerim Perspektifinden Düşünce ve Özgürlüğü”** **EKEV Akademi Dergisi, 19(63), 69-92.**

**WEN, Ming L. (1999). “Critical Thinking and Professionalism at the University Level”** **British Educational Research Association Conference, University of Sussex.**

**YALIN, Nagehan (2018). “Narsistik Kişilik, Empatik Eğilimler, Eleştirel Düşünme ve Saldırganlık Arasındaki İlişkiler”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

**YAMAN, Ali O. (2018). “İstanbul Büyükçekmece de Lise Öğrencilerinin Din Algısı”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Sosyolojisi Bilim Dalı, Ankara.

**YAPAREL, Recep (1987). “Dinin Tarifi Mümkün Mü” Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 4, 403-417.**

**YAPICI, Asım (2007). Ruh Sağlığı ve Din: Psikososyal Uyum ve Dindarlık,** Adana, Karahan Kitabevi.

**YAVUZ, Yunus V. (1994). İslam’da Düşünce ve İnanç Özgürlüğü,** İstanbul, Sahhaflar Kitap Sarayı.

**YAVUZ, Kerim (2013). Günümüzde İnançın Psikolojisi,** Ankara, Boğaziçi Yayınları.

**YAZIR, E. M. Hamdi (1979). Hak Dini Kur’ân Dili, 3,** İstanbul, Eser Yayınları.

**YETİK, Ayşenur (2019). “Acil Serviste Çalışan Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Acil Hemşireliği Anabilim Dalı, Samsun.

**YILDIRIM, Esra (2019). “Üniversite Öğrencilerinde Dindarlık ve Modernleşme Algısı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.

**YILDIZ, Murat (1998). “Dini hayat ile ölüm kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma”,** Basılmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

**YILDIZ, Murat (2001). “Dindarlığın Tanımı ve Boyutları Üzerine Psikolojik Bir Çalışma” Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji Dergisi, 1 (1), 19-42.**

**YILDIZ, Murat (2006). Ölüm Kaygısı ve Dindarlık,** İzmir, İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

**YILDIZ, Muhammed (2017). “Üniversite Öğrencilerinde Fonksiyonel Olmayan Tutumların ve Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Depresyona Etkisi” Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 1 (1), 1-7.**

**YURTKULU, Tuğba (2018). “Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi: Karma Yöntem Araştırması”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sakarya.

**YUVA, Elif (2015). “Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Araştırma ve Uygulama Hastanesi Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı, Ankara.

**ZAYIF, Kezban (2008). “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Bolu.

**ZİNCİRLİ, Özgün (2014). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Anne Baba Tutum Algısı, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elâzığ.



## EKLER

### Anket Formu

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Din Psikolojisi Yüksek Lisans Programında hazırlanmakta olan bir tez kapsamında gerçekleştirilmektedir. Vermiş olduğunuz cevaplar gizli tutulup genel değerlendirme yapılacaktır. Lütfen, bütün maddeleri dikkatle okuyunuz ve görüşünüzü en iyi ifade eden cevabı vermeye çalışınız.

*Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.  
M. Emrullah DURAN*

**Cinsiyetiniz:** a) Kız ( ) b) Erkek ( )

**Yaşınız:**.....

**Hayatınızın en uzun süresini nerede geçirdiniz?**

a) Köy - Kasaba ( ) b) İlçe Merkezi ( ) c) İl Merkezi ( )

**Üniversitede okumakta olduğunuz bölüm:** .....

**Sınıfınız:** a) 1. Sınıf ( ) b) 2. Sınıf ( ) c) 3. Sınıf ( ) d) 4. Sınıf ( ) e) 5. Sınıf ( )

**Size göre ailenizin dindarlık düzeyi aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?**

a) Düşük ( ) b) Ortanın altı ( ) c) Orta ( ) d) Ortanın üstü ( ) e) Yüksek ( )

**Kardeş Sayınız:** a) Yok ( ) b) 1 ( ) c) 2 ( ) d) 3 ( ) e) 4 ve üstü ( )

**Annenizin çocuk yetiştirme tutumu size göre aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?**

a) Demokratik ( ) b) Otoriter ( ) c) Hoşgörülü ( ) d) Koruyucu ( ) e) İlgisiz ( )

**Babanızın çocuk yetiştirme tutumu size göre aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?**

a) Demokratik ( ) b) Otoriter ( ) c) Hoşgörülü ( ) d) Koruyucu ( ) e) İlgisiz ( )

**Mezun olduğunuz lise nedir?**

a) Fen Lisesi ( ) b) Anadolu Lisesi ( ) c) İmam-Hatip Lisesi ( ) d) Sosyal B. Lisesi ( )  
e) Meslek Lisesi (Turizm, Sağlık, Endüstri) ( )

**Annenizin eğitim düzeyi nedir?**

a) Okur-Yazar Değil ( ) b) İlkokul ( ) c) Ortaokul ( ) d) Lise ( ) e) Üniversite ( )

**Babanızın eğitim düzeyi nedir?**

a) Okur-Yazar Değil ( ) b) İlkokul ( ) c) Ortaokul ( ) d) Lise ( ) e) Üniversite ( )

**Ailenizin ekonomik durumu nasıldır?**

a) Kötü ( ) b) Orta ( ) c) İyi ( ) d) Çok İyi ( )

**Aylık kitap okuma sayınız kaçtır?**

a) Hiç ( ) b) Bir ( ) c) İki ( ) d) Üç ( ) e) Dört ( ) f) Beş ( )

<b>Bu bölümde kırk dokuz madde ile ilgili olarak sizden, maddelerde ifade edilen yargılara <u>katılıp katılmadığınızı</u> belirtmeniz istenmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan şıkkın altındaki harfi çarpı (x) işareti koyarak işaretleyiniz;</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Çoğunlukla Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
10. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl	H K	Ç K	K K	Ç K	T M

ulaşacağını bilirim.					
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
26. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
36. Derslerime ve çalışmalarım karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
41. Kendime güvenirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M

48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M
49. Gerekliğinde esnek davranmasını bilirim.	H K	Ç K	K K	Ç K	T M

Bu bölümde ilk dört madde ile ilgili olarak sizden, maddelerde ifade edilen yargılara <u>katılıp katılmadığınızı</u> belirtmeniz istenmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan şıkkın altındaki harfi çarpı (x) işareti koyarak işaretleyiniz;	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor
1. Allah vardır.	a	b	c
2. Hz. Muhammed Allah'ın Peygamberidir.	a	b	c
3.Öldükten sonra ahiret denilen sonsuz bir hayat olacaktır.	a	b	c
4.Kur'an Allah'ın gönderdiği kutsal kitaptır.	a	b	c

Beşten on bire kadar (5-11) olan maddelerle ilgili olarak sizden, söz konusu maddelerde ifade edilen duyguları <u>ne yoğunlukla yaşadığınızı</u> belirtmeniz istenmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan şıkkın altındaki "harfi" çarpı işareti (x) koyarak işaretleyiniz;	Hiç	Biraz	Çok	Pek Çok
5.İbadet ederken Allah'ın huzurunda bulunduğumu düşünerek duygulanırım	H	B	Ç	P Ç
6. Dua ettiğimde Allah'ın duamı kabul edeceğini ümit ederek ferahlık duyarım.	H	B	Ç	P Ç
7. Büyük bir camiye girdiğimde her zaman yaşamadığım manevi bir hava hissederim.	H	B	Ç	P Ç
8.Bir kimseye yardım ettiğimde, içimde bir coşku ve huzur duyarım	H	B	Ç	P Ç
9.Günah işlediğimi düşündüğümde, pişmanlık ve huzursuzluk duyarım	H	B	Ç	P Ç
10. Ölümü hatırlatan bir durumla karşılaştığımda, ahirette başıma gelebilecek şeyleri düşünerek bir ürperti ve heyecan duyarım	H	B	Ç	P Ç
11.Tabiattaki her şeyin son derece düzenli olması karşısında Allah'ın kudretine hayranlık duyarım	H	B	Ç	P Ç

On ikiden yirmi bire kadar (12-21) olan maddelerle ilgili olarak sizden, söz konusu maddelerde ifade edilen davranışları <u>hangi sıklıkta yaptığınızı</u> belirtmeniz istenmektedir. Lütfen sizin için en uygun olan şıkkın altındaki harfi çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz;	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiç
12.İnancımın gereği olan ibadetleri yerine getiriyorum.	H Z	Ç Z	B	H
13.Dinde yasak edildiği için içki içmekten kaçınıyorum.	H Z	Ç Z	B	H
14.Kumar oynamak günah olduğu için kumar oynamaktan kaçınıyorum.	H Z	Ç Z	B	H
15.Evlilik dışı cinsel ilişki (zina) dinde yasaklandığı için bu tür ilişkiden uzak duruyorum.	H Z	Ç Z	B	H

16. Rüşvet alıp vermek günah olduğu için rüşvet alıp vermiyorum.	H Z	Ç Z	B	H
17.İnsanları aldatmak dinî inancıma aykırı olduğu için kimseyi aldatmamaya özen gösteriyorum.	H Z	Ç Z	B	H
18.Dinî inancıma göre doğru sözlü olmak gerektiğinden, doğru söylemeye gayret ediyorum.	H Z	Ç Z	B	H
19.Ana-babaya iyi davranmayı Allah emrettiği için anne babama iyi davranıyorum.	H Z	Ç Z	B	H
20.Söz verildiği zaman sözünde durmak dinî bir kural olduğundan, verdiğim sözü tutuyorum.	H Z	Ç Z	B	H
21.Dinî inancıma göre komşulara iyi davranmak gerekli olduğundan komşularıma iyi davranıyorum.	H Z	Ç Z	B	H

Aşağıdaki maddelerle ilgili olarak sizden, verilen bilgilerin doğru olup olmadığını belirtmeniz istenmektedir. Eğer okuduğunuz ifade doğru ise "D" (doğru) seçeneğini yanlış ise "Y" (yanlış) seçeneğini çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz;	Doğru	Yanlış
22.Cuma namazını tek başına kılmak mümkündür.	D	Y
23.Oruçlu kimse yalan söylerse orucu bozulur.	D	Y
24.Kâbe Hz. Muhammed'in kabrinin bulunduğu yerdir.	D	Y
25.Kur'an 114 süreden meydana gelmiştir.	D	Y
26.Hz. Ali Hz. Muhammed'in Hz. Hatice'den doğan oğludur.	D	Y
27.Akşam namazının farzı 3 rekattır.	D	Y
28.Kur'an'ı Arapça metninden okumayı bilmek her Müslüman için farz değildir.	D	Y
29.Cinlerin varlığı Kur'an'da belirtilmiştir.	D	Y
30.Dinî bilgiler diğer bilgilerden daha değerlidir.	D	Y
31.Zengin olsun fakir olsun her Müslüman'ın hayatında bir defa hacca gitmesi farzdır.	D	Y



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 10419229-900-E.40904

30/05/2019

Konu : Araştırma İzin Dilekçesi (M. Emrullah  
DURAN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/05/2019 tarihli ve 47342962-100-E.39767 sayılı yazınız.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi (17810201062) Mehmet Emrullah DURAN'ın "Dindarlığın Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" konulu tezi kapsamında araştırma yapma talebi dekanlığımızca uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Mehmet Emin AYDIN  
Dekan



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Meram Tıp Fakültesi Dekanlığı

194

Sayı : 14567952-300-E.40330  
Konu : Araştırma İzni

29/05/2019

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/05/2019 tarihli ve 47342962-100-E.39767 sayılı yazınız.

Enstitünüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Emrullah DURAN'ın "Dindarlığın Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" konulu tez çalışması için yapacağı anket Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Celalettin VATANSEV  
Dekan



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Dekanlığı

3500

Sayı : 32956752-100-E.44886

17/06/2019

Konu : Araştırma İzin Dilekçesi (M. Emrullah  
DURAN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/05/2019 tarihli ve 47342962-100-E.39767 sayılı yazımız..

İlgi yazımız kapsamında Enstitümüz Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Emrullah DURAN'ın "Dindarlığın Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" konulu tezi kapsamında yapmayı planladığı anket çalışması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur. Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Bilal KUŞPINAR  
Dekan



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığı

Sayı : 82756603-100-E.44736

17/06/2019

Konu : Araştırma İzin Dilekçesi (M.Emrullah  
DUMAN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.05.2019 tarih ve E.39767 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği Anabilim Dalımız Yüksek Lisans Programı öğrencisi (17810201062) Mehmet Emrullah DÜMAN'ın "Dindarlığın Eleştirel Düşünme Üzerine Etkisi" konulu tezi kapsamında araştırma izni Anabilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir ULUÇ  
A.D Başkanı

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>
--	--	--

### Öz Geçmiş

M. Emrullah DURAN, 13 Eylül 1995 tarihinde Konya’da doğdu. İlkokul, lise ve üniversite eğitimlerini Konya’da tamamladı. 2013-2016 yılları arasında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde Konya / Halkapınar’da Din Görevlisi olarak çalıştı. 2016-2018 yılları arasında ise Selçuk Üniversitesi bünyesinde memur olarak çalıştı. 2018 yılı itibariyle Selçuk Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı / Din Psikolojisi Bilim Dalı bünyesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmakta olup, evli ve bir çocuk babasıdır.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Tel: 0 332 201 00 60 Faks: 0 332 201 00 65 Web: www.konya.edu.tr E-posta:  
sosbil@konya.edu.tr