

ELEŞTİREL DÜŞÜNME ve ÖĞRETİMİ

*Erkan ŞENŞEKERCİ**

*Asude BİLGİN***

ÖZET

İnsan düşüncesi, aralarında bağımlı ve dinamik bir etkileşim bulunan farklı işlevlerin ürünüdür. Düşüncenin niteliğinin belirlenmesinde bütün işlevlerin rolü varsa da asıl belirleyici olan düşünme işlevidir. Eğitim yoluyla geliştirilebilir olan bu işlev, yalnızca düşünme becerileri kazanmak açısından değil; bireyin yaşamının benmerkezci ya da akılcı bir temele dayandırılmasını belirlemesi açısından da son derece önemlidir. Düşünme eğitiminin önemli bir boyutu olarak eleştirel düşünme ve öğretimi, 1950'lerden günümüze oldukça geniş bir kavramsal çerçeve kazanmıştır. Geliştirilen tanım ve kuramlar arasındaki çeşitli farklılık ve uzlaşmazlıklara karşın, günümüzde eleştirel düşüncenin göstergesi olabilecek yeterlilik, tutum ve stratejilere ilişkin ortak kabullerin oluşmaya başladığı söylenebilir. Bu gelişme de doğal olarak bir yandan düşünme yeterliliklerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceği düşüncesini güçlendirmekte öte yandan da düşünme eğitimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine temel oluşturmaktadır.

***Anahtar Sözcükler:** İnsan düşüncesi, benmerkezcilik, akılcılık, eleştirel düşünme.*

ABSTRACT

Critical Thinking and its Teaching

Human thought is the product of different functions which have interdependent and dynamic interactions among them. Thinking process is the most important function for determination of the quality of thought. This function that can

* Assist. Prof. Dr., Uludag University, erkans@uludag.edu.tr

** Assoc. Prof. Dr.; Uludag University, agabeylgin@hotmail.com

be developed by means of education is very crucial for an individual not for only acquiring thinking skills but also for depending on a rational (or at the opposite side egocentric) basis through her/his life. As an important dimension of thinking education; critical thinking and education of it has started to gain a broad conceptual framework since 1950's. In spite of the several differences and disagreements among the definitions and the theories, in our days it can be said that some shared agreements has started to develop about the competencies, attitudes and the strategies which are assumed to be the indicators of critical thinking. This situation strengthened the thought that critical thinking competencies can be developed by education and also formed a basis for the improvement of some instruction methods and techniques oriented to critical thinking as touched on the present study.

Key Words: *Human thought, egocentricism, rationality, critical thinking.*

1. Giriş

Düşünce, entelektüel sürece dayalı beceriler gerektiren bir süreçtir. Değerlendirmelere dayalı sonuçlar elde edilen bu süreç düşünme, duygu ve arzu olmak üzere üç işlevli bir dizi içerisinde gerçekleşir. Düşünme işlevinin temel amacı, yaşamımızdaki olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir biçimde kimliklendirmektir. Yargıda bulunma, kavrama, çözümlenme, açıklama, tanımlama, karşılaştırma ve bir senteze ulaşma gibi eylemlerimiz düşüncenin bu işlevi kapsamında gerçekleşir. Duygu ise, düşünme yoluyla yaratılmış olan anlamları denetleme ve değerlendirme işlevini görür ki sevinç, üzüntü, bunaltı, stres ve endişe gibi duyguları bu işlevin sonucu olarak duyumsarız. Arzuya gelince, o da olası tanımlara uygun eylemleri gerçekleştirmek için gereksindiğimiz enerjiyi sağlamaktadır. Bu enerjiye dayanarak, insan, amaçlarına, arzularına, varlık nedenine ilgi ve gereksinimlerine yönelir (Paul – Elder, 2004).

İnsan düşüncesinin bu işlevleri arasında bağımlı ve dinamik bir etkileşim söz konusudur. Ancak, işlevsel açıdan “düşünme”nin rolü diğerlerine göre daha belirleyicidir. Çünkü kendi kendini düzenleyebilen ve denetleyebilen bir işlev olarak düşünme; aynı özellikleri göstermeyen duygu ve arzuları da düzenleyip düzeltme işlevine sahiptir. Nitekim düşüncenin benmerkezci ya da rasyonel olması da tümüyle düşünmenin bu işlevinin kullanım biçimine bağlı bir sonuçtur. Bir diğer deyişle; düşünme, kendini ve diğer işlevleri düzenleme ve düzeltme işlevini gerçekleştiriyorsa; düşünce otomatik ve bilinçsiz bir nitelik kazanır ki düşüncenin bu niteliğine “benmerkezcilik” adı verilmektedir. Düşünmenin rasyonel bir nitelik kazanması ise, hiç kuşkusuz bilimsel bir süreçte yol almasını gerektirir. Bu süreç, tartışmalı bir konu üzerinde sorular kurulmasından yanıt için gerekli bilgilerin araştırılmasına, çözüm yollarına yönelik yorum ve çıkarımların

geliştirilmesinden bir kavram dizisi üzerine kurulmuş sonuçlar elde edilmesine, sayıtların kurulmasından bulgu ve sonuçların değerlendirilmesine uzanan evrensel bir yolu izler. Ancak, düşünceyi evrensel entelektüel normlara uygun kılan böyle bir düşünme işlevi de öğrenme yoluyla kazanılmış “soru sorma ve problem çözme becerileri” ile olanaklıdır. Sorulardaki değişimin çözümü ölçütlerini, problemlerdeki değişimin ise çözüm yolunu doğrudan değiştirdiği bir düşünme işlevi içinde; düşünmenin evrensel entelektüel normlara uygunluğu açısından şu sorular belirleyici öneme sahiptir (Paul – Elder, 2000: 4):

- i. Düşünme nedenim nedir?
- ii. Hangi temel soruyu sormalıyım?
- iii. Soruma yanıt almak için hangi bilgiye gereksinimim var?
- iv. Soruda yer alan temel kavram nedir?
- v. Temel varsayımlarım nelerdir?
- vi. Tartışma konusu hakkındaki temel görüşüm nedir?
- vii. Temel bulgularım nelerdir?
- viii. Düşünmemin sonuçları nelerdir?

Düşünme işlevini başlatmak açısından bu yönde sorular sorabilme becerilerinin kazanılmış olması, her şeyden önce bu sorular dizisinin elde edilen sonucu belirlemesi bağlamında önemlidir. Çünkü düşünme nedeni soru sorma biçimini, soru sorma biçimi toplanan bilgiyi, toplanan bilgi onları yorumlama biçimini, yorumlama biçimi kavramsallaştırma biçimini, kavramsallaştırma biçimi varsayım oluşturma biçimini, varsayım oluşturma biçimi bulguları ve nihayet bulgular da “şeyleri” görme biçimini ve görüş açısını belirlemektedir (Paul – Elder, 2001: 8). Bu bağlamda, düşünme yeterliliklerinin geliştirilmesi konusu, bir beceri öğrenme eksikliği olmaktan öte, doğurduğu sonuçlar açısından bireyin tüm davranış ve becerilerine yön verecek bir benmerkezcilik ve akılcılık ikilemi konusu olarak düşünülmelidir.

2. Düşünme İşlevinin Temel Sorunu: Benmerkezcilik

Düşüncesini disipline etmiş sağlıklı insanlarda “entelektüel alçakgönüllülük, adil olmak, dirençlilik, tarafsızlık, güvenilirlik, cesaret, empati, özerklik ve dürüstlük” gibi bazı ortak ve belirgin özellikler dikkati çekmektedir (Paul – Elder, 2001). Bu nitelikleri sağlayan; gerçeğe ulaşma

garantisi vermese de bireyi kendisi için en iyi olan biçime ulaştıran düşünme işlevidir. Dolayısıyla düşüncenin disipline edilmesi, öncelikle düşünme işlevinin disipline edilmesi ve düşünmenin akla dayandırılmasıyla olanaklıdır. Ters durumda, sağlıklı insana özgü olarak addedilen özellikler, yerini “entelektüel kibir, adaletsizlik, zayıflık, tarafsızlık, güvensizlik, korkaklık, bencillik, uymacılık ve ikiyüzlülük” gibi özelliklere bırakacaktır (Paul – Elder, 2001).

Paul ve Elder (2003a), bireyi bu olumsuz niteliklerle tanımlanmaya sürükleyen düşünme biçiminin çeşitli boyutlarını şöyle ifade etmektedir:

- Karışık ve dağınık düşünme
- Sonuca acele varma isteği
- Sonuçları düşünmekten kaçınma
- Amaçtan uzaklaşma
- Yeterince gerçekçi olmama
- Önemsiz ve yüzeysel olgulara yoğunlaşma
- Çelişkileri farketmeme
- Belirsizlik içeren bilgileri benimseme
- Belirgin olmayan, muğlak, yüklü ya da konu dışı sorular sorma
- Belirsiz bilgilere dayalı sonuçlardan yararlanma
- Görüşümüzü yansıtmayan bilgileri görmezden gelme
- Deneyle kanıtlanmamış çıkarımlarda bulunma
- Verileri sınırlandırma ve hatalı açıklama
- Anahtar düşünceleri farketmeme
- Akla uygun olmayan düşünceler kullanma
- Yüzeysel kavramlar oluşturma
- Sözcükleri hatalı kullanma
- Akla uygun görüşleri görmezden gelme
- Farklı tartışmalı olguları birbirine karıştırma
- Önyargılarının bilincinde olmama
- Eksik ve yetersiz karar alma
- Kendi görüşünden kaynaklanan tartışmalı olguları farkedememe
- Sıklıkla doğrulanmamış çıkarım ve varsayım geliştirme ve bunları farketmeme
- Dar kapsamlı, belirsiz, akıldışı, basitleştirici, ikiyüzlü ya da benmerkezci düşünme
- Zayıf iletişim
- Kendi cehaletini görememe

Bütün bu olumsuz düşünme boyutları, hiç kuşkusuz benmerkezci düşünme ile ilişkili nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü benmerkezci düşünme; başkalarının hak ve gereksinimlerini gözeten ve “şeyleri” gerçekte oldukları gibi görmeye çalışan rasyonel düşünmeden farklı olarak, bencil bir amacın elde edilmesine ve bu amaca yönelik düşüncenin geçerli kılınmasına adanmış bir düşünme biçimidir. Bilinçsiz bir biçim olmasına karşın, çoğu zaman en az rasyonel düşünce kadar akla uygun görünür ve algılanır. Çünkü bu düşünme biçiminde, bencil bir niyetin ussallaştırılmasına dayanan bir zekâ kullanımı, bilgilerin amaç doğrultusunda ustaca deforme edilmesi ve önyargıların başarılı bir biçimde gizlenmesi söz konusudur (Paul - Elder, 2003b). Kuşkusuz benmerkezci düşünen insanların tümü bu denli becerikli

değildir ve öyle olmayanlar da amaçlarına uzanan yolda, beklentilerini egemen olma ile boyun eğme arasında salınan ilişki biçimleri üzerine kurarlar. Burada, başkalarına egemen olma çabası, amaca yönelik doğrudan bir araç olarak işlev görürken; başkalarına boyun eğme ise dolaylı bir araç olmaktadır. Her iki yaklaşımın da ortak paydası içtenlikten yoksunluktur ki bazı manevralar içerirler. Buna göre benmerkezci düşünen bir insan (Paul - Elder, 2003b):

- i. Başkasını destekleyen gerçeklik ve bilgileri değil, kendini destekleyenleri anımsar (Benmerkezci bellek).
- ii. Sığ bir görüşün mutlaklılığı içinde düşünür (Benmerkezci miyopluk).
- iii. Kendini tüm gerçeklere sahipmiş gibi görür (Benmerkezci doğruluk).
- iv. Çok açık çelişkileri bile görmezden gelme eğilimindedir (Benmerkezci ikiyüzlülük).
- v. Gerçek ve önemli karmaşaları değerlendirmek inanç ve değerlerini değiştirmeyi gerekli kıldığında, bu karmaşaları görmezden gelme eğilimindedir (Benmerkezci yüzeysellik).
- vi. Benimsediği inanç ve değerlere karşı olan olgu ve kesinlikleri dikkate almaz (Benmerkezci körlük).
- vii. Duygu ve deneyimleri genelleştirme eğilimindedir (Benmerkezci acelecilik).
- viii. Düşüncesinin sürüklendiği saçma olguları saptamaktan kaçınır (Benmerkezci saçmalık).

Paul ve Elder (2003b), benmerkezci düşünmeyi düşüncenin entelektüel değil, psikolojik normlara dayandırılmış olması ile açıklamakta ve en sık başvurulan psikolojik normlar olarak da şunların altını çizmektedirler:

- i. Doğuştan benmerkezcilik: “*Bu doğru, çünkü öyle olduğuna inanıyorum*” ifadesiyle somutlaşan norm; inanılan şeylerin sorgulanmaksızın doğru olduğunun kabulüne dayanır.
- ii. Doğuştan sosyal merkezilik: “*Bu doğru, çünkü biz öyle olduğuna inanıyoruz*” ifadesiyle somutlaşan norm; üyesi bulunulan guruba egemen olan inançların sorgulanmaksızın doğru olduğunun kabulüne dayanır.
- iii. Doğuştan itaat arzusu: “*Bu doğru, çünkü öyle olduğuna inanmak istiyorum*” ifadesiyle somutlaşan norm; diğer alternatifler incelenmeksizin, olumlu durumlarda kazanılmış

tutumlara bağlanmaya dayanır. Bir başka deyişle kişi; kendisini “iyi hissetmesine” olanak tanıyan, diğer inançlarını da destekleyen, düşüncelerini belirgin bir biçimde değiştirmesini ve kusurlarını kabul etmesini gerektirmeyen şeylere inanır.

- iv. İnançların doğuştan geçerliliği: “*Bu doğru, çünkü hep öyle olduğuna inandım*” ifadesiyle somutlaşan norm; sahip olunan inançların hangi ölçülerde doğrulanmış olduğu incelenmeksizin, onları koruma konusunda derin bir arzuya dayanır.
- v. Doğuştan bencillik: “*Bu doğru, çünkü öyle olduğuna inanmak benci çıkarlarım gereğidir*” ifadesiyle somutlaşan norm; inandırıcı gerçeklere ya da sağlıklı bir akıl yürütmeye dayanmasalar da daha güçlü, daha zengin ve daha avantajlı olmayı sağlayan inançların çok çabuk benimsenmesine dayanır.

Bu psikolojik normlardan da anlaşılacağı üzere, benmerkezci düşünme biçimi, düşünme sürecinde seçilen bir yol olmaktan önce patolojik bir düşünme biçimidir. Dolayısıyla kişi, bu düşünme biçiminden hareketle amaçlarına ulaşsa bile, düşünmesine “empati yoksunluğu, kayıtsızlık, depresyon, öfke ve çekingenlik” gibi duyguların eşlik etmesi yüksek bir olasılıktır. Çünkü benmerkezci düşüncenin düşünme nedeni, bencil bir biçimde kendini haklı çıkarma isteği; anahtar sorusu “İstedığimi nasıl elde edebilirim?”; dayandığı bilgi, istenilene uygun olan bilgi; yorum ve çıkarımı amacı meşrulaştıran yorum ve çıkarım; temel kavramı bencillik; dayanağı “Bu dünyada istediklerimi elde etmek için yaşamalıyım” düşüncesi; ana görüş açısı ise kendisinin dünyanın merkezi diğer her şeyin de bunun araçları olduğudur. Dolayısıyla isteklerin elde edilmesi ve / ya da benimsenmiş inançların korunması yaşamın merkezi durumuna geldiği için de benmerkezci düşüncenin sıklıkla kullandığı temel araçlar savunma mekanizmaları olur.

Savunma mekanizmalarını doğuran temel unsur, benmerkezci düşüncenin akılcı motifler tarafından uyarılmasıdır. Çünkü akılcı uyarılar, benmerkezciğin genellikle kılık değiştirmesi ve bunun sonucunda da düş kırıklığına uğramasıyla sonuçlanır. İşte yine bir zihinsel patoloji göstergesi olarak savunma mekanizmaları da tam bu noktada devreye girer ve düş kırıklığını bastırma işlevi görür. Sigmund ve Anna Freud tarafından geliştirilmiş olan bu mekanizmaların, benmerkezci düşünce tarafından sıklıkla kullanılan örnekleri şunlardır:

- i. Yadsıma: Kişinin kendi lehindeki bir imgeyi sürdürmek ya da kendi inançlarını korumak amacıyla tartışmasız gerçeklik ya da olguları reddetmesi.

- ii. Kimliklenme: Kişinin bir başkasıyla özdeşleşmesi ve onun nitelik ve düşüncelerini içselleştirmesi.
- iii. Yansıtma: Kişinin kendi düşünce ve duygularından kaçmak amacıyla, hissetiklerini ve düşündüklerini başkalarına maletmesi.
- iv. Bastırma: Kişinin, kabullenemediği düşünce, duygu ya da anılarının bilincine taşınmasını engellemesi.
- v. Ussallaştırma: Kişinin, bilinçsiz eylemlerini mantıksal ve bilinçli yoldan doğrulayarak kendisini haklı göstermeye çalışması.
- vi. Basmakalılık: Kişinin, her üyesinin özelliklerinden soyutlanarak üretilmiş ve düşünce içermeyen bir grup görüşünü taşıması.
- vii. Suç Üstlenme: Kişinin kendisini tüm hata ve kusurların yüklendiği bir kişi olarak tanımlaması.
- viii. Yüceltme: Kişinin, cinsel cazibeden toplumca onaylanmış etkinliklere uzanan geniş bir yelpazedeki değerleri benimsemesi.
- ix. Kuruntu: Kişinin, olguları inançlarını sürdüreceği biçimde bilinçsizce değerlendirmesi ve böylece şeyleri gerçekte olmadıkları kadar olumlu ya da olumsuz görmesi.

Ancak, düş kırıklıkları karşısında anlık bir çözüm niteliğini taşıyalar da savunma mekanizmalarının “düşünme ve duygu” işlevlerini düşünceden yalıtarak; düşünmeyi etkileyen etkenleri devre dışı bırakarak ve duyguların denetimi konusunda hiçbir şey yapılamayacağı inancını pekiştirerek zihinsel patolojiyi derinleştirdiği açıktır. Bu da doğal olarak, eleştirel düşünmeyi yalnızca bir düşünme biçimi olarak değil, kişinin zihinsel sağlığının kaçınılmaz ve zorunlu temeli olarak önemli kılar.

3. Eleştirel Düşünmenin Kavramsal Çerçevesi

Eleştiri, etimolojik olarak Yunanca “*critic*” ya da “*kritike*” sözcüklerinden gelen ve Latinceye “*criticus*” olarak aktarıldıktan sonra, giderek farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanan bir kavramdır. Düşünceyi bir yargılama sanatı çerçevesinde iyileştirme çabalarının M.Ö. 600 yılında ilk kez Sokrates tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Sokrates “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi, tüm dünyaya bir sorgulama yöntemi olarak tanıtmış (Ruppel, 2005) ve sonunda yaşamına da mâl olacak bir

bağlılıkla otoriteye olduğu gibi inanmanın yanlış olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Bu yönde geliştirmiş olduğu sorgulama tekniği adı verilen teknik de günümüzün en iyi bilinen eleştirel düşünme tekniklerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Yüzeysel ve basit görünen konuların derinliğine ve karmaşıklığına ulaşabilmek açısından; bu tekniğin temellerinde de yer aldığı gibi, amaca, eldeki bilgiye, yoruma, varsayımlara, göstergelere, kesinliğe, tutarlılığa ve kullanılan akıl yürütmeye yönelik sorular gerçekten de zorunludur (Paul – Elder - Bartell 1997: 1). Çünkü bilgi toplumu tarafından belirleniyor olmanın da gereği olarak, bilgi sağanağı karşısında uygun davranışlar geliştirebilmenin en tutarlı yolu, artık sunulduğu gibi kabul etmeksizin bir sorgulama tekniği içerisinde değerlendirebilmekten geçmektedir. Bunun içindir ki eleştirel düşünme sorunu, eğitimciler, bilişsel psikologlar, davranışçılar, felsefeciler ve içerik analistlerinin de katıldığı tartışmalarla son yıllarda giderek daha geniş bir zeminde ele alınmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, çalışma alanı genişledikçe, odaklanılan boyuta bağlı olarak eleştirel düşünmenin tanımlarında çok kapsamlı bir çeşitlilik ortaya çıkmış; kavram, “düşünce ve düşünme” alanyazınının en yanıltıcı kavramlarından birisi durumuna gelmiştir (Beyer, 1988). Dolayısıyla alanyazın içinde yer alan tanımların çoğu çelişkili ve pek azı uygulanabilir niteliktedir (Guilbert, 1990). Üstelik yanıt bekleyen çeşitli sorular açısından bakıldığında, eleştirel düşünmenin tanımdan öte kapsamlı bir kuram çerçevesinde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Sözgelimi, “eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünmenin aynı ya da farklı şeyler mi olduğu ya da aynı bütünün parçalarını mı oluşturduğu; eleştirel düşünme ile problem çözme arasında ne tür bir ilişki bulunduğu” yönündeki sorular böyledir (Facione, 2000; Türnüklü-Yeşildere, 2005). Bu sınırlılıkları da dikkate alarak, sıklıkla kullanılan bazı tanımlara göz atalım:

Tanımlar zamandizinsel bir ardışıklık içinde ele alındığında, bilmeyi “bilgi edinme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” olmak üzere altı düzeyde gerçekleşen bir eylem olarak tanımlayan Bloom ve arkadaşları (1956; Aktaran: Cutright, 2003), bu alandaki tanımların milat noktası olarak değerlendirilebilir. Son 50 yıldaki çalışmalar, “Bloom taksonomisi” adı da verilen bu kuramın, ilk 4 aşama açısından gerçek bir hiyerarşi içinde işlediğini kanıtlamıştır. Bununla birlikte, oldukça çelişkili bulgular elde edilen son iki aşama için aynı şeyi söylemek olanaklı değildir. Her şeyden önce, bu iki düzeyin, amaçları birbirinden farklı iki ayrı düşünme biçimine karşılık geldiği anlaşılmıştır. Şöyle ki kuramın değerlendirme düzeyi eleştirel düşünmeye karşılık gelirken; sentez düzeyi ise, bu düzey “parçalara ve ilişkilere bakarak bunları yeni ve özgün biçimde bir araya getirmeyi” içerdiğinden daha çok yaratıcı düşünceyle örtüşmektedir.

Eleştirel düşünmeyi Bloom’dan uzun bir dönem sonra ele alan Robert Ennis ise, geliştirdiği görece eksiksiz, geniş perpektifli ve farklı

boyutlara ilişkin belirteçler içeren tanımıyla kendinden sonraki birçok çalışmaya önemli bir temel ve esin kaynağı olmuştur. Buna göre Ennis (1985; Aktaran: Boisvert, 1999: 45) eleştirel düşünmeyi “İnanılması ya da yapılması gereken konusunda bir karara yönelmiş akılcı ve tepkisel düşünme” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda “İnanılması ya da yapılması gereken konusundaki karar” eleştirel düşünmenin eylemleri olduğu kadar önermeleri de değerlendirebilmesi; “yönelmişlik” ifadesi bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak yönetilen ve rastlantılarla ya da nedensiz oluşmayan bir etkinlik; “akılcı düşünme” ifadesi, doğrulamalarda ve eylemlerde mantıksal sonuçlara ulaşmak için kabul edilebilir akıl yürütmelere dayalı bir düşünme; “tepkisel düşünce” ise araştırmalarda ve geçerli aklın kullanımında açık bir bilincin tasarlanıp inşa edilmesi anlamında kullanılmaktadır (Norris - Ennis, 1989). Böylece bu tanım eleştirel düşünmeye yönelik yeterlilikleri olduğu kadar tutumları da içermektedir ki Ennis bir başka çalışmasında bunları 12 yeterlilik ve 14 tutum olmak üzere kapsamlı bir liste olarak da sunmuştur (Ennis, 1987; Aktaran: Boisvert, 2004: 12):

<i>Eleştirel Düşünceye Özgü Yeterlilikler</i>	
1. Bir soruya yoğunlaşma	7. Tümevarımları hazırlama ve değerlendirme
2. Argümanları çözümlenme	8. Değer yargılarını formüleleştirme ve değerlendirme
3. Soru formüle etme ve çözümlenme	9. Terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirme
4. Bir kaynağın geçerliliğini değerlendirme	10. Sayıtları inceleme
5. Gözlem raporlarını gözleme ve inceleme	11. Bir eylemin karar süreci aşamalarına uyma
6. Sonuçları hazırlama ve değerlendirme	12. Başka kişilerle etkileşim kurma

<i>Eleştirel Düşünceye Özgü Tutumlar</i>	
1. Bir problemi açık bir biçimde sunma kuşkusu	9. Açık bir düşünce ifadesi
2. Olguların nedenlerini araştırma eğilimi	10. Olgular doğruluyorsa ya da nedenler yeterli ise bir pozisyonu benimseme ya da değiştirme eğilimi
3. İyi bilgilenmek için bilgi toplama eğilimi	11. Açıklamaların, konunun elverdiği ölçüde araştırılması
4. Geçerli kaynakları kullanma	12. Karmaşık bir bütünlüğün kısımları ortaya konduğunda, düzenli bir sıra izleme
5. Genel durumu hesaba katma	13. Eleştirel düşünce yeteneklerini uygulamaya koyma eğilimi
6. Temel konu hakkındaki dikkati sürdürme	14. Başkalarının duygularını, bilgi düzeylerini ve entelektüel olgunluk derecelerini değerlendirmeye alma
7. Başlangıçtaki düşünceyi koruma kuşkusu	
8. Sunulan farklı perspektifleri inceleme	

Bu örnekteki benzer uygulanabilir bir liste “Eleştirel Düşünmenin Stratejileri” başlığıyla sonraları, Richard Paul ve arkadaşları tarafından da 35

madde halinde sunulmuştur (Paul vdr.,1989; Aktaran: Boisvert, 2004: 13-14).

<i>Duyuşsal Stratejiler</i>	
1. Özerk düşünme	5. Entelektüel alçakgönüllülük gösterme ve yargısını erteleme
2. Benmerkezciliği ya da gurup düşüncesini kabul etmeme	6. Entelektüel cesaret gösterme
3. Tarafsız davranma	7. Entelektüel açıdan iyi niyetli ve dürüst olma
4. Duygularındaki örtük düşünceleri ya da düşüncelerindeki örtük duyguları keşfetme	8. Entelektüel direnç gösterme
	9. Akla güvenme

<i>Bilişsel Stratejiler: Makro yeterlilikler</i>	
10. Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma	18. Argüman, yorum, görüş ya da kuramları değerlendirme ve çözümleme
11. Benzer durumları karşılaştırma: Anlaşılan şeyleri yeni durumlara transfer etme	19. Çözüm bulma ya da çözümleri değerlendirme
12. Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme	20. Eylem ve politikaları çözümleme ya da değerlendirme
13. Problemleri, sonuçları ve inançları aydınlatma	21. Eleştirel okuma: Metinleri aydınlatma ya da çözümleme.
14. Sözcük ve cümlelerin anlamlarını aydınlatma ve çözümleme	22. Eleştirel dinleme: Etkin dinlemede ustalaşma
15. Ölçütleri değerlendirme amacıyla inceleme: Değer ve normları aydınlatma	23. Disiplinlerarası ilişkiler kurma
16. Bilgi kaynaklarının geçerliliğini değerlendirme	24. Sokratik tartışma yürütme: Görüşleri, kuramları ya da bakış açılarını aydınlatma ve sorunsallaştırma
17. Derin sorular sorma: Temel ve belirgin sorular sorma ve derinleştirme	25. Karşılaştırmalı düşünme: Tezleri, yorumları ya da kuramları karşılaştırma
	26. Diyalektik düşünme: Durumları, yorumları ya da kuramları değerlendirme

<i>Bilişsel Stratejiler: Mikro beceriler</i>	
27. Düşünceleri ve gerçekliği karşılaştırma ve karşı çıkma	31. Anlamlı olguları anlamlı olmayanlardan ayırma
28. Düşünce hakkında açık bir biçimde düşünme: Uygun bir vokabülere başvurma	32. Varsayım, öngörü ya da yorum oluşturma
29. Belirgin benzerlik ya da farklılıkları belirtme	33. Kanıtlanmış olgular ile varsayımsal olguları değerlendirme
30. Sayıltıları inceleme ya da değerlendirme	34. Çelişkileri ayırıştırma
	35. Bulgu ve sonuçları inceleme

Eleştirel düşünmeyi, farklı boyutları bağlamında sınıflandırma yaklaşımı, bu denli kapsamlı olmasa da başka çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin Ming-Lee Wen (1990) eleştirel düşünmenin temel eylemlerini “soruşturma, kapsamlı düşünme, özgür düşünme ve yeniden yapılandırma” olarak sınıflandırmıştır. Buna göre birey, soruşturma eylemi çerçevesinde “sorgulama, çözümleme, değerlendirme ve varsayımları açıklama” gibi

etkinlikleri; kapsamlı düşünme eylemi içinde “kararların nedenselliğini araştırmayı”; özgür düşünme eylemiyle “bağımsız hareket edebilmeyi”; yeniden yapılandırma eylemi içinde ise “mevcut değer sistemini onaylamak, düzeltmek ya da inancını yenisiyle değiştirmek” gibi farklı seçenekteki etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir. Eleştirel düşünmenin tekniklerini sınıflandıran Huitt (1998) ise, problem çözme ve karar verme sürecinde birisi daha amaca yönelik, rasyonel ve analitik olarak yapılandırılan bir değerlendirme tekniği; öteki ise daha bütüncül, duygusal, sezgisel, yaratıcı, görsel, dokunsal ve devimsel olarak yapılandırılan sentez tekniği olmak üzere iki temel teknik kullanıldığını belirtmektedir. Yine Walters (1994) de tanımını mantıksal düşünme ve argüman analizi kategorileriyle sınırlı bir çerçevede sunmuştur. Ferrett’in (1997) tanımında ise, eleştirel düşünen bireyin belirgin niteliklerine dair bir sınıflandırmaya yer verilmiştir. Buna göre eleştirel düşünen birey; (i) Gelişmiş soru sorma becerilerine sahiptir, (ii) Durum ve tartışmaları değerlendirebilmekte, bilgi ya da kavrama eksikliği olduğunda bunu itiraf edebilmektedir, (iii) Oldukça meraklı ve yeni çözüm yolları bulmaya isteklidir, (iv) Düşünceyi çözümleyebilmek için ölçütlerden, kanıtlardan ve karşılaştırmalardan yararlanmaya çalışır, (v) Başkalarını dinler ve dönüt verir, (vi) Kararını tüm bu süreçlerin sonuna dek erteler ve gerekiyorsa doğru olmayan ya da ilgisiz bilgiyi reddeder. Kökdemir (2000) de bu becerileri 8 başlık altında sunmaktadır: (i) Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, (ii) Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, (iii) İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, (iv) Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, (v) Tutarsız yargıların farkına varabilme, (vi) Etkili soru sorabilme, (vii) sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve (viii) bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş. Yine Presseisen (1985, Aktaran: Seferoğlu-Akbıyık, 2006) ise öncelikle temel düşünme becerilerini temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak aşamalı bir biçimde ele almakta ve her bir aşama için tamamlayıcı alt beceriler olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünen bireyin belirli becerileri etkili bir biçimde kullanabilmesiyle dikkat çektiğini öne süren ve bu beceriler üzerinde çalışma yapan başka bir araştırmacı da Facione’dır. Ona göre temel eleştirel düşünme becerileri, “yorumlama, çözümleme, değerlendirme, çıkarsama, tanımlama ve kendini düzenleme” olmak üzere altı temel beceri ile ifade edilebilmektedir (Facione: 2000; Türnüklü-Yeşildere, 2005):

- i. Çözümleme: İnanç, yargı, deneyim, bilgi ya da düşünceleri oluşturan durum, soru, kavram, tanım ve diğer sunular arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır.

- ii. Yorumlama: Bir durum, deneyim, veri, olay, yargı, inanç, kural ya da ölçütün anlam ya da öneminin ifade edilmesidir.
- iii. Değerlendirme: Kişinin algı, deneyim, inanç, yargı ya da düşüncesini tanımlayan durumlara inanırlılık ve güvenilirlik açısından bir değer biçmesidir.
- iv. Çıkarılma: Akılcı sonuçlara ulaşabilmesi, sağlıklı öngörü ve hipotezler geliştirilebilmesi; veri, yargı, durum, ilke, kanıt, inanç, düşünce, tanım, kavram ve soru gibi sunulardaki ilgili bilginin dikkate alınmasıdır.
- v. Açıklama: Bir kişinin bir konuya ilişkin akıl yürütme sonuçlarını ortaya koyması, bu akıl yürütmeyi kanıt ve ölçütlerle birlikte kavramsal, yöntemsel, bağlamsal boyutta yargılaması ve inandırıcı delillerle ifade etmesidir.

Kendini Düzenleme: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan öğeleri, elde edilen sonuçları sürekli olarak kontrol etmesi, özellikle çıkarılma yoluyla elde ettiği yargıları çözümlemesi ve değerlendirmesi, kendi akıl yürütme biçimi ve sonuçlarını sürekli sorgulama, doğrulama, değerlendirme ve düzeltmeye yönelik bir bakış açısından ele alınmasıdır.

Tüm bu veriler ışığında, eleştirel düşünmenin öncelikle, bir yargıda bulunmadan önce bilimsel olguları ve durumun bağlamını hesaba katmayı gerektiren bir düşünme biçimi olduğu söylenebilir. Bu biçim, Scheffer ve Rubinfeld'de (2000) "*Eleştirel düşünme, düşünme biçiminizi iyileştirmeyi düşündüğünüz sırada düşündüklerinizi düşünme sanatıdır.*" ifadesiyle belirtildiği gibi oldukça derin ve özgün; Beyer'in (1995, Aktaran: Frantz, 2001) "*Eleştirel düşünme, bireyin herhangi bir şeyin geçerliğini değerlendirmek için kullandığı disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.*" tanımında olduğu gibi de disiplinlidir. İzleyen bölümde de ele alınacağı gibi bu derinlik, özgünlük ve disiplinlilik kuşkusuz öğrenme yoluyla kazanılabilir. Ancak, bütün düşünme biçimlerinde olduğu gibi eleştirel düşünme de gerek kalıtsal özelliklerin sınırlandırdığı bilişsel faktörler gerekse de öğrenme yoluyla elde edilen yaşantılar bağlamında bireysel farklılıklardan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Özellikle de bilişsel etkenlerin başında gelen zekâ, ani kavrama gücünün yükseltilmesinde belirleyici olduğu için, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Bunun dışında;

- i. Bireyin ailesi ile ilişkilerinden kaynaklanan aşırı bağımlı kişilik özellikleri.
- ii. Katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmiş olmak.
- iii. Dogmatik düşünce sistemine koşullanmış olmak.

- iv. Aşğılık duygularına sahip olmak.
- v. Başkalarının kendisinin yerine düşünüp karar vermesine alışmış olmak.
- vi. Yaşantılarındaki yetersizlikler nedeniyle yeterince kavram geliştirememiş olmak.
- vii. Belli değer sistemlerini benimsemiş olmak.
- viii. Belli gurup ya da düşüncelerle özdeşleşmek.
- ix. Önyargılara sahip olmak.
- x. Yeterli zihinsel güce sahip olmamak.

gibi etkenler de eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek etkenler arasında sayılabilir.

4. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Düşünce, düşüncenin yaşamda oynamakta olduğu rolün bilincine varamadığımız bir durumdan olgunlaşmış bir düşünce durumuna doğru geniş bir yelpazeye dağılır. Başlangıçtaki düşünmeme durumunda, illüzyonlar arasında sürüklenen insan, körü körüne sarıldığı inançlarını akla uygun bulmakta ve düşüncesinin dayandığı önyargı ve kalıpyargıları fark etmesini sağlayacak beceri ve güdüden yoksun durumdadır (Paul – Elder, 2001). Ancak, “normal” düşünenlerin çoğu zaman yetersiz düşündüklerini anlamaya başladığında, düşünme biçimindeki sorunlarla yüzleşmeye ve sağlıklı düşünmeye olanak tanıyan nitelikleri düşünmeye başlar. Meydan okuma denilebilecek bu aşamada pes edilmez ve bir düş kırıklığı sonucunda geri dönüş yaşanmazsa, bir sonraki aşamada çıraklık düzeyine ulaşılır. Çıraklık, düşüncenin denetiminin ele geçirildiği, iradenin gerçekçilik kazandığı ve bilincin doğduğu bir aşama olarak nitelendirilebilir. Alkolik bir insanın alkolik olduğunu kabul etmesiyle benzeştirilebilecek bu evre; yanlış ve yetersiz inanç ve değerler daha rasyonel olanlarla değiştirilebilir ve nasıl düşünülüp inanıldığı keşfedilebilirse başarıyla tamamlanır (Paul – Elder, 2001). Bu durumda, düşüncenin en üst düzeyine ulaşılır ki bu da olgunlaşma düzeyidir. Bu düzeyde insan artık, evrensel entelektüel normlara uygun düşünme stratejileri kullanmakta ve bu stratejileri destekleyen beceri ve karakteristiklerde yetkinleşmektedir. Bir başka deyişle kişi artık, düşünce düzeyince ikinci ve yeni bir doğa geliştirmiştir (Paul – Elder, 2001).

Kolayca anlaşılabilir ki soyut ve yüzeysel olarak ifade edilen bu süreç, yoğun bir çalışma ve kararlılık gerektirmekte ve oldukça karmaşık bir süreçte gerçekleşmektedir. Ancak yapılan deneysel çalışmalar, düşüncenin

eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve kişinin eleştirel dűřünme becerileri kazanabileceğini göstermektedir. Örneđin 40'a yakın fizik tedavi öğrencisi üzerinde bir araştırma yapan Bartlett ve Cox (2000), eleştirel dűřünceyi iyileştirmek için yapılan bireysel ve grup halindeki öğretim etkinliklerinin öğrencileri dűřünmeye ve problem çözmeye teşvik ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Yine Boisvert (2002) de Saint-Jean-sur-Richelieu Koleđi'ndeki insan bilimleri öğrencilerinin eleştirel dűřünce gelişimini ortaya koymayı amaçlayan ve 1999 sonbaharından 2001 kışına kadar 4 yarıyıllık bir program boyunca uyguladığı bir araştirmasında, "analitik yargı, sistematik dűřünme, entelektüel olgunluk ve problem çözmeye" becerilerinin geliştirilebildiğini saptamıştır. Bu gelişmenin yöntemsel yaklaşımlar ve açık amaçlar kullanılmasına bağlı olduğunu belirten Boisvert (1999), psikoloji bölümü öğrencilerine uyguladığı benzeri bir araştırmada da aynı sonuçları elde ederek bulgularını güçlendirmiştir (Boisvert, 2000). Bir başka örnekte ise, Québec eyaletinin 14 bölgesinden toplam 23 ilköğretim okulu ile 16 ortaokulda uygulanan "sınıfta medyanın eleştirel kullanımına odaklanmış bir medya eğitimi projesi"nde de projeyi yürüten Jacques Piette, projenin başta eleştirel yargı olmak üzere birçok becerinin gelişimine, kazanılan becerilerin aktarılmasına ve bireysel öneri ve karar geliştirilmesine yardımcı olduğunu açıklamaktadır (Piette, 2003).

Bir liste halinde uzatılabilecek bu tür araştırmaların da gösterdiği gibi genelde dűřünme yeterlilikleri özelde eleştirel dűřünme becerileri eğitim yoluyla geliştirilebilir. Ancak bu Boisvert'te de belirtildiği gibi "yöntemsel yaklaşımlar ve açık amaçlar" içeren modeller kullanılmasını gerektirmektedir. Ancak modeller açasından kapsamlı bir çeşitlilik söz konusu olduğundan, doğru seçimlerin öğrenci gurubunun ilgi, gereksinim ve düzeylerine bağlı olduğu açıktır.

4.1. Eleřtirel Dűřünme Öđretimine Yönelik Modeller

Zamandizinsel bir sıra izlenirse, eleştirel dűřünme öğretimine yönelik model geliştirme yaklaşımları, Dewey'in 1933'te kullanmış olduğu "tepkisel dűřünce" ifadesine kadar götürülebilir. Dewey, "bir şeyin nedenlerini ve sonuçlarını dűřünme biçimi olarak" doğal dűřünceye karşıt biçimde kullandığı bu ifadeden yola çıkarak, dűřünmenin nedenini bilmenin bireye zihinsel bir ustalık, birçok olasılık arasında seçim yapabilme ve bu olasılıklar üzerinde etkili olabilme ustalığı kazandırdığını; sonuçlarını bilmenin ise dűřünmenin anlamını kavramayı sağladığını belirtmiştir (Lipman, 1995). Kendinden sonraki bütün çalışmalara esin kaynağı oluşturan bu yaklaşımın ilk örneklerinden birisi de Aylesworth ve Reagan (1969; Aktaran: Brehm, Kassin ve Fein, 2005) tarafından geliştirilmiş olan "Aşamalı Yaklaşım" modelidir. Modele göre eleştirel dűřünmenin öğretimi,

“problemi tanıma, denence kurma, denenceleri test etme, çıkarım geliştirme, sonuca varma ve sonuçları değerlendirme” olmak üzere birbirini izleyen 5 süreç içinde gerçekleştirilmelidir. Deneyime dayanarak sezgisel karar vermeye odaklanmış olan Dreyfus ve Dreyfus (1980) tarafından geliştirilmiş *Beceri Kazanma Modeli* de bu “Aşamalı Yaklaşım”a oldukça benzer özellikler göstermektedir. Bireylerin 5 aşamada ve deneyim yoluyla bilişsel beceri kazanmasını öngören model, aşamaları şöyle tanımlamaktadır: Birey ilk aşamada durumu yeterince algılayamadığından kurallara katı bir biçimde uymakta; ikinci aşamada tutum ve görüşlere dayalı davranışlar geliştirmeye başlamakta; bilinçli bir nitelik kazandığı üçüncü aşamada artık standart ve rutin işleri planlayabilmekte; dördüncü aşamada neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kavrayabildiği bir yeterliliğe ulaşmakta ve beşinci aşamada da kuralları terk ederek gelişmiş bir anlayış, taktikler ve uzak görüşlülüğe dayalı kişisel bir inisiyatif kullanabilmektedir.

Aşamalar halinde öğretimden çok bütünlük içinde öğretimi öneren bir model ise, Denetim ve Program Geliştirme Birliğinde (Association for Supervision and Curriculum Development) Marzano ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan *Düşünmenin Boyutları Modeli*'dir (1984, Aktaran: Munk, 2005). Düşünmenin “bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisi” olmak üzere 5 temel boyutu olduğunu belirten model, düşünmenin bu boyutlarla bir bütün olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Angenot'un (1998; Aktaran: Lafortune et St-Pierre, 1994) önermiş olduğu farklı bir modele gelince; bu modelde de eleştirel düşünmenin gelişimi “bir kesinlik ya da haklılığı göstermek için kanıt kullanma stratejilerini harekete geçiren bir bilişin edinimine” bağlanmıştır. Daha önce Flavell'de (1979) tanımlandığı gibi bu biliş, yalnızca bireyin kendi bilişsel süreçleriyle sahip olduğu bilgilerin göndergesi olarak değil aynı zamanda mantıksal süreçlerin yönetimini gerçekleştirmek için bu bilgilerin kullanımının göndergesi olarak da işlev görmektedir. Dolayısıyla kanıtlama stratejilerine dayalı düşünme etkinliği, bir görevi yerine getirmiş bir kişinin yeni görevlere geçmeden önce elde ettiği sonuçlar doğrultusunda bilişsel bilgilerini yeniden ayarlamasına olanak tanımaktadır (Lafortune et St-Pierre, 1994).

Model arayışlarında farklı bir yaklaşım da uygulama alanında sık rastlanılan eleştirel düşünme öğretimi için özel bir ders saatinin konması ya da önceden geliştirilmiş programların uygulanmasıdır. Özel ders saati konmasının uygulamadaki örneklerine bakıldığında, genelde eleştirel düşünmenin yöntemleri, akıl yürütme biçimleri ve kanıtların değerlendirilmesi gibi konulara ağırlık tanındığı görülmektedir (Faucher-Poirier-Voizard, 2004). Program geliştirme yaklaşımlarında ise felsefe eğitiminin herkes için zorunlu ders olarak kabul edildiği, bunun yanı sıra bilim felsefesi, tarih felsefesi ya da bilgi felsefesi gibi özel dersler ile tamamlayıcı nitelikte bazı seçimsel

derslere yer verildiği örnekler dikkati çekmektedir. Ancak, mevcut uygulamalardan kazanılan deneyimler, özel ders ya da programlarda yeterince zaman kullanılmadığını ve öğrenilenlerin yaşamın diğer alanlarına yeterince yayılmadığını göstermektedir (Wright, 2002; Huitt, 1998). Bu nedenle günümüzdeki eğilimler daha çok, uygulanması görece zor olmasına karşın etkisi daha yüksek olan “Kaynaştırma” modeline yönelmiş durumdadır. Bu modele göre, eleştirel düşünme özel bir öğretim konusu olarak değil, tüm ders konularının içine yayılmış ve günbegün ilerleyen kaynaşık bir öğrenme süreci olarak uygulanmaktadır. Modelin görece zorluğu ise, öğrencinin kendi bilgisinin kurucusu ve öğrenme senaryosunun baş aktörü sayılması ve dolayısıyla da onun katılımının hedeflere ulaşmak açısından bağlayıcı nitelik taşımasıdır (Fourez, 2002). Öte yandan öğretmenin “otoriter birinden çok, hatalarını kabul etmeye hazır ve yanılabilir bir kişilik imgesi sunma” zorunluluğu da olası bir kısıtlayıcılık niteliği taşımaktadır (Lipman, 1995). Bunların dışında, modelin kesin bir kararlılık ve zaman gerektirmesi, tüm öğretmenlerin eleştirel düşünmede uzmanlaşması ya da en azından buna istekli olması koşulu ve tüm alan öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin temellerini kapsayacak biçimde eşgüdüm sağlamalarının güçlüğü model hakkında üzerinde düşünülmesi gereken sakıncalar arasında yer almaktadır (Wright, 2002).

4.2. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Başlıca Yöntemler

Gereken zaman, araç, ortam ve hazırlık farklılaşmakla birlikte, eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemlerin ortak paydası, öğrencilerin kendi öğretimlerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya birden fazla bakış açısıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen gurup çalışmaları içinde katılan olabilmelerini sağlamak olmalıdır. (Mastrian & McGonigle, 1999; Cohen, 1993, Aktaran: Kökdemir(b)). Öte yandan Levy’ye göre (1997, Aktaran: Kökdemir 8b) bir başlangıç aşaması olarak dil eğitimi, dilin tutum ve davranışlarımızla etkileşimli bir ilişki içinde olması nedeniyle eleştirel düşünme öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Yine Brandt (1985, Aktaran: Seferoğlu-Akbıyık, 2006) de düşünme becerilerine yönelik bir öğretimin üç temel boyutunun olması gerektiğini öne sürmektedir: (i) Düşünme öğretimi, (ii) Düşünmeyi öğretme, (iii) Düşünmeyle ilgili öğretim. İncelemenin bu bölümünde, eleştirel düşünme öğretiminde etkin ve verimli sonuçlar doğurduğu kanıtlanmış 5 temel yöntem üzerinde durulacaktır: Altı Şapka Yöntemi, Beyin Fırtınası Yöntemi, Soru Sorma Yöntemi, Entelektüel Normlar Etkinliği ve Eleştirel Medya Okur-yazarlığı Eğitimi Yöntemi.

4.2.1. Altı Şapka Yöntemi

Altı Şapka Yöntemi, geleneksel Batı düşüncesinin tümüyle çözümlene ve kanıt üzerine kurulu olduğunu öne süren Edvard de Bono tarafından, çözümlene ve kanıtlamanın yeni kavramlar üretemeyeceği savından hareketle 1984 yılında geliştirilmiştir. Düşünme sırasında beynin hemen hemen tüm bölgelerinin neredeyse aynı yoğunlukta kullanıldığına ilişkin tıbbi kanıtlardan yola çıkan de Bono, düşünmenin yapılandırılması durumunda yeni düşüncelerin üretilmesinin, karar alma niteliğinin iyileştirilmesinin ve düşünme zamanının kısaltılmasının olanaklı olduğunu ileri sürmekte ve bunun için de her şeyi aynı anda düşünmek yerine, düşünmeyi farklı görünümlere ayırmayı önermektedir (Patris, 2004). Her biri birbirinin üstüne gelecek biçimde ayrı ayrı basılan ve en sonunda tüm renklerin birleştirilmesiyle bir renk zenginliği yaratılan dört renkli baskı tekniğiyle benzeştirilebilecek bu öneri, bir eğretilene olarak kullanılan 6 şapka ile somutlaştırılmıştır. Yapılandırıcı ve eleştirel yönüyle öne çıkan yöntem, benzeri tartışma yöntemlerinden düşüncelerin bir karşılaştırma değil de bir koşutluk içinde ortaya konabilmesi olanağı ile ayrılmaktadır. Bir başka deyişle, esnek bir iletişim dili çerçevesinde yürütülen tartışmalarda, katılımcılar aynı anda tüm şapkaları taşıdıkları için, bir problem üzerinde çatışmak yerine problemin tüm görünümlerini olabildiğince birlikte ele almak durumundadırlar (Patris, 2004). Dolayısıyla düşüncelerin karşılaştırılması alışkanlığı, yerini işbirliğine bırakır. Yöntemin uygulanması sırasında ardışık olarak takılan her şapka özel bir düşünce biçimini yansıtmaktadır:

- i. Beyaz şapka: Tarafsızlığı yansıtır ve nesnel bilgi, olgu ve verileri içerir.
- ii. Kırmızı şapka: Duyguları yansıtır ve önsezi ve sezgileri içerir.
- iii. Sarı şapka: İyimserliği yansıtır ve olumlu ve yapıcı fırsat ve görünümleri içerir.
- iv. Siyah şapka: Kötümserlik ve karamsarlığı yansıtır ve riskleri içerir.
- v. Yeşil şapka: Yaratıcılığı yansıtır ve farklı alternatif ve olasılıkları içerir.
- vi. Mavi şapka: Düşünce üzerindeki egemenliği yansıtır ve düşünceyi yönlendirip özetler ister, karar almaya çağırır.

4.2.2. Beyin Fırtınası Yöntemi

Thomas Edison'un ifade ettiği gibi "Dâhiliğin kaynağının % 1'i yaratıcılık, % 99'u da çalışmaktır." Dolayısıyla, yöntemsel bir çalışmayla geliştirilebilen eleştirel düşünme; zihinsel dogmaların aşılmasını, problem-

lerin iyi tanımlanmasını ve olabildiğince farklı açılardan ele alınmasını, yaratıcılık sabrının gösterilmesini, iraksak ve benzeşik durumların araştırılmasını, akılcı riskler alınmasını ve değerlendirmeye varmakta acele edilmesini gerektirir. İşte hiçbir eleştirilme kaygısı olmaksızın, olabildiğince fazla sayıda düşüncenin üretilmesine dayanan Beyin Fırtınası Yöntemi de bu düşünme gerekliliklerinin kazandırılmasında başarıyla uygulanan yöntemlerden birisidir. Yöntem, benzeri tartışma yöntemlerinden düşünmede bir karmaşa yaratmayı öncelemeyle ayrılmaktadır. Bu nedenle, yöntemin uygulanması düşünceleri savunmanın gerekli olmadığı, düşüncenin niteliğinden çok niceliğinin önemsendiği, imgelemin özgür bırakıldığı bir hava içinde gerçekleşir.

4.2.3. Soru Sorma Yöntemi

Düşünce öncesine yönelen sorular, öncelikle görevleri tanımlama, problemleri açıklama ve tartışma konusunu sınırlandırma işlevini görmektedirler. Bu nedenle soru sorma becerileri gelişmeksizin düşünme becerileri geliştirilemez. Soru sorma becerilerinin başında da hiç kuşkusuz bir problemi parçalarına ayırmaya ve problemi oluşturan alt problemleri keşfetmeye olanak tanıyan “analitik sorular” gelir. Paul ve Elder (2004) analitik soruların 8 temel sorgulama alanı içerdiğini belirtmektedirler:

i. Amaç ve nedenlerin sorgulanması: Bu düzeydeki sorular, düşünce tarafından yansıtılan ve entelektüel davranış içeren bir akli ve motifi sorgular. “Bu yasanın varlık nedeni nedir?”, “Neden bunu yazıyoruz?” ya da “Neyi kazanmak istiyoruz?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

ii. Soruların sorgulanması: Bu düzeydeki sorular, düşünce tarafından yansıtılan ve soruların içeriğinde saklı olan anlamları sorgular. “Tarih bilimi nesnel midir?” gibi bir soruya yanıt verebilmek için “Tarihçiler hangi ölçülerde aynı amacı paylaşırlar?”, “Tarih kitaplarında geçmişin tüm akla uygun olgularına yer verilmesi mümkün müdür?”, “Belirli bir dönem boyunca ortaya çıkan olaylardan kaçısı bu çağın tarihinde yer almaktadır?”, “Tarih kitaplarında yer alanların dışında tarihsel olgular var mıdır?”, “Tarihçi, vurgu yapmak zorunda olduğu şeyi nasıl bilmektedir?”, “Tarihçilerin görüşlerini hangi değişkenler etkilemektedir?”, “Tarihsel bir görüşü benimsemeksizin olguları yorumlamak mümkün mü?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

iii. Bilgi, veri ve deneylerin sorgulanması: Bu düzeydeki sorular, düşüncenin dayandığı bilgi birikimini sorgular. “Eldeki istatistiklere göre yılda kaç insan AIDS nedeniyle ölmektedir?”, “Eldeki istatistiklere göre, yılda kaç çocuk köle olarak satılmaktadır?”, “Eldeki istatistiklere göre, günde kaç çocuk yetersiz beslenme nedeniyle ölmektedir?”, “Elektrik üretmek için temel araçlar nelerdir?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

iv. *Çıkarım ve sonuçların sorgulanması*: Bu düzeydeki sorular, düşünce tarafından açıklanmış çıkarımları, formüleleştirilmiş sonuçları ve yaratılmış anlamları sorgular. “Bu sonuca nasıl ulaştınız?”, “Bu sonuca ulaşmak için başka alternatif var mı?” ya da “Tüm olguları hesaba katarak, olası en iyi sonuç nedir?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

v. *Kavramların sorgulanması*: Bu düzeydeki sorular, düşünce tarafından tanımlanmış ve biçimlenmiş olan kavramları sorgular. “Siyasal iktidar halkın elinde değilse, bir ülkenin demokratik olduğu söylenebilir mi?”, “Niyet ve çıkarlarından kuşku duyulmaksızın bir insan sevinebilir mi?”, “Eğer bir hükümet sivil halka karşı savaş açmışsa, terörizmle suçlanabilir mi?”, “Psikoloji hangi ölçüde bilimdir, hangi ölçüde değildir?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

vi. *Varsayımların sorgulanması*: Bu düzeydeki sorular, düşünce tarafından kabul edilmiş varsayımları sorgular. “Bu durumda, tam olarak neye dayanıyorsunuz?”, “Hangi varsayımlar görüşümüzü destekliyor?” ya da “Başka varsayım üretebilir miyiz?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

vii. *Bulgu ve sonuçların sorgulanması*: Bu düzeydeki sorular, düşüncenin bir yol olarak benimsemiş olduğu bulgu ve sonuçları sorgular. “... dediğinizde ne demek istiyorsunuz?”, “Böyle hareket edersek, oluşacak risk nedir?” ya da “Bu uygulamanın bulgularını değerlendirebilir misiniz?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

viii. *Görüş açılarının sorgulanması*: Bu düzeydeki sorular, düşüncenin başvurduğu görüş ya da referans çerçevesini sorgular. “Bu problemi hangi görüş açısıyla gözlemlediniz?” ya da “Tüm bu görüş açılarından hangisi, duruma en iyi uymaktadır?” gibi sorular bu düzeye örnek verilebilir.

Ancak, bu sorgulama alanları çerçevesinde üretilecek olan soruların çözümlene işlevini yerine getirebilmeleri için yöntemsel olarak da kategorize edilmeleri gerekmektedir. Buna göre 3 temel kategoriden söz edilebilir (Paul-Elder, 2004):

i. *Olgusal sorular*: Bu tür sorular, yanıtı bulmak için, bilinen bir süreç ya da modele dayanırlar. “Bu odanın boyutları nedir?” ya da “Bir disk bilgisayarda nasıl çalışır?” gibi sorular böyledir. Bu tür soruların sonunda iyi bir yanıt ve bu yanıtla bağlı bilgi elde edilir.

ii. *Tercih soruları*: Bu tür sorular, yanıtı bulmak için, yanıtı veren kişinin öznel tercihlerine dayanırlar. “Nasıl bir saç modelini seversiniz?”, “Operayı sever misiniz?” ya da “Evinizde hangi renk bileşimlerini tercih edersiniz?” gibi sorular böyledir. Bu tür soruların sonunda iyi bir yanıt yerine, değerlendirilmesi mümkün olmayan öznel bir görüş elde edilir.

iii. *Yargı soruları:* Bu tür sorular, yanıt bulmak için, yanıt arayan kişinin akıl yürütmesinden doğan “çatışmalı” bir görüş çeşitliliğine dayanırlar ve dolayısıyla da yanıt yerine kanıt içeren bir düşünceyi gerektirirler. “Uyuşturucu bağımlılarının sayısını azaltmak için kim belirgin bir yöntem geliştirebilir?”, “Üretim ve çevrenin korunması için çıkar dengesi nasıl sağlanabilir?” ya da “Ölüm cezası kaldırılmalı mı?” gibi sorular böyledir. Bu sorularda, olası gam içinde en iyi yanıt arandığından, elde edilen her yanıt doğal olarak “açıklık, kesinlik ve akla uygunluk” gibi evrensel entelektüel normlar açısından değerlendirilir. Böyle olduğu için de kesinliği doğrulanamayan yargılara ulaşılır.

4.2.4. Entelektüel Normlar Etkinliği

Evrensel entelektüel normlar, bir kişinin bir problem, öne sürülmüş bir soru ya da tartışmalı bir konu hakkındaki düşünme niteliğini denetlemeyi arzuladığı her durumda düşüncesine uygulaması gereken normlardır. “Açıklık, kesinlik, belirginlik, akla uygunluk, derinlik, yoğunluk, mantıklılık, anlamlılık ve dürüstlük” olarak sınıflandırılan bu normların edinilmesinde temel amaç, en iyi akıl yürütmeye kılavuzluk edecek iç sesi dinleme tepkisini geliştirebilmektir (Foundation For Critical Thinking, 2002). Nitekim eleştirel düşünme de bir bakıma bu normlarda ustalaşmanın bir ifadesidir. Aşağıda bu normların kazanılmasına yönelik bir dizi uygulamaya yer verilmiştir (Foundation For Critical Thinking, 2002):

■ *Açıklık Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilere açık olmayan ifadeler verilerek, ifadenin içerebileceği olası anlamları formüle etmeleri istenir. Temel amaç, öğrencilerin açık ve açık olmayan ifadeler arasındaki ayrımı yapma becerileri kazanmaları ve böylece düşünce ve söylemlerde çoğunlukla açık olunmadığını keşfetmelerini sağlamaktır. Örneğin sosyal yardım konusunda bir tartışma içinde kullanılan “Sosyal yardım kokuşmuştur!” ifadesi böyledir. Bu ifade “İnsanlara kişisel olarak kazanmadıkları mal ve hizmetler sunmak düşüncesi, kazanmış olanların parasını çalmak anlamına gelir”, “Sosyal yardım yasaları öylesine amacından sapmıştır ki insanlar öngörülme-yen yardımlar alabilmektedir” ya da “Sosyal yardımdan yararlanan insanlar çoğunlukla yalan söylemektedir” gibi anlamları içerebilir.

■ *Kesinlik Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilere açık olmasına karşın kesin olmayan olgusal bildireler verilerek, bildirgenin içeriğini araştırmaları ve elde edilen bulguları sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Temel amaç, öğrencilerin her açık ifadenin kesin olmayabileceğini keşfetmelerini sağlamaktır. Örneğin “Kar amacı gütmeyen bir örgütler koalisyonu Dünya Ticaret Örgütü’nü demokratik kurumları ve çevreyi güçsüz düşürmek

amacıyla gizli hareket etmekle suçladı. Koalisyon, eylemleri çerçevesinde, işçi sınıfı ve yoksulların dünya ticaretinin son 20 yıldaki hızlı büyümesinden yeterince yararlanamamış olduklarını kanıt olarak gösterdi.” biçimindeki olgusal bir bildirge böyledir.

■ *Belirginlik Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerin yakın zamanda bir şeyi anlamak için tamamlayıcı ayrıntılara gereksinim duydukları ya da olumsuz sonuçlar elde ettikleri bir koşulu düşünmeleri sağlanır. Daha sonra, bu durumda etkili düşünebilmek için gereksindikleri ayrıntılara sahip olmamaktan kaynaklanan olumsuz sonuçları tanımlamaları ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak sunmaları istenir. Temel amaç, öğrencilerin belirli bir probleme yönelik belirgin bir bilgi birikimi olmaksızın problem çözmenin olanaksız olduğunu keşfetmelerini sağlamaktır. Örneğin, ayrıntılı adresi bilinmeyen bir yere gitme durumu böyledir.

■ *Akla Uygunluk Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerden önce belirli bir koşul, sorun ya da tartışmalı durum tanımlamaları; ardından açık, kesin ve belirgin olmasına karşın koşullara, soruna ya da tartışmalı duruma uygun olmayan bir durum düşünmeleri istenir.

■ *Derinlik Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerin açık, kesin, belirgin, koşullara uygun fakat yüzeysel ifade içeren bir gazete makalesi üzerinde çalışmaları ve bu makalede yer alan temel problemi ifade etmeleri sağlanır. Ardından, makalenin problemi nasıl aktardığının ve yaklaşımın neden yüzeysel olduğunun açıklanması ve problemin başka nasıl ifade edilebileceğinin sözlü ya da yazılı olarak tanımlanması istenir.

■ *Yoğunluk Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerin farklı argümanlara göre farklı yargılar geliştirilebilen bir ifade üzerinde çalışmaları sağlanır. Ardından, her bir yargı için ayrıntılara girilmesi ve kişisel görüş bir kenara konularak her bir yanıtın formüle edilmesi istenir. Daha sonra yargılardan her birinin bu yargıyı benimseyen birinin gözüyle sunulması sağlanır. “Hayvanat bahçelerindeki hayvanların kafes içersinde teşhir edilmesi ahlaki açıdan kabul edilebilir mi?” gibi bir soru böyle bir çalışmaya örnek gösterilebilir.

■ *Mantıklılık Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerin mantıksız bir düşünce içeren bir gazete makalesi üzerinde çalışmaları sağlanır. Ardından, düşüncenin dayandığı konunun, mantıksız olduğuna inanılan düşüncenin neden öyle bulunduğu ve bu düşüncenin temel bulgularının açıklanması istenir. Daha sonra bu mantıksız düşünceden kaynaklanma riskini içeren bazı sonuçların sözlü ve yazılı olarak sunulması sağlanır.

■ *Anlamlılık Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerin öncelikle alışılmış etkinliklere karşı anlamlı etkinliklere ne kadar zaman harcadıklarını düşünmeleri sağlanır. Ardından “Yaşamınızda yoğunlaştığınız en önemli varoluş amacı ya da nedeni nedir?”, “Bu neden önemlidir?”, “Amacınız üzerinde ne kadar süreyle yoğunlaştınız?”, “Zaman geçirdiğiniz en sıradan ve yüzeysel etkinlikler nelerdir?” ve “Anlamlı etkinliklere ayırdığınız zamanı artırmak amacıyla, boş etkinliklere ayırdığınız zamanı azaltmak için neler yapabilirsiniz?” sorularına yanıt verilmesi istenir.

■ *Dürüstlük Normu:* Bu normun kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, öğrencilerden evrensel entelektüel normlar konusunda geliştirmiş oldukları varsayımları gözden geçirmeleri ve bu varsayımların duruma uygun olup olmadıklarına karar vermeleri istenir. Ardından, duruma uymayan varsayımların her biri için, bağlama uygun yeni varsayımlar geliştirmeleri sağlanır.

4.2.5. Eleştirel Medya Okur Yazarlığı Eğitimi Yöntemi

Medya çocukların yaşamında büyük bir yer işgal etmektedir. Bu nedenle yalnızca hoşça vakit geçirme ve eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda okul yaşamıyla kaynaştırılabilecek önemli bir toplumsallaşma aracı olarak da değerlendirilebilmelidir. Ancak, bunun yapılabilmesi için medyanın eğitimin amaçlarına yabancı bir gerçeklik olduğu düşüncesine değil, öğrencilerin medya karşısındaki tutumlarının nasıl değiştirilebileceğine odaklanmak gerekir. 2002 yılında Quebec eyaletinde Kültür ve İletişim Bakanlığı'nın desteğiyle yürütülen ve toplam 39 okulda uygulanan bir proje çalışması, medyanın bir toplumsallaşma aracı olarak değerlendirilebileceğini ve bu yöndeki eğitim çalışmalarının eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiğini göstermiştir. Amacı “Öğrencide, medya yoluyla yayılan bilgilere karşı eleştirel bir tutum geliştirmek” olarak tanımlanan proje, öğrencilerin medya üzerinde dört temel soruya yönelik bir sorgulama çalışması yapmasına dayandırılmıştır (Piette, 2003):

- Bu bilginin anlamı nedir?
- Bu bilgi kime hitap etmektedir?
- Bilgi nasıl aktarılıyor?
- Bu bilgi ile kim ilgileniyor?

İlk okuma düzeyinde sorulan bu soruların ardından, aşamalar ilerledikçe “bilgiyi üretenin açık ve örtük niyeti; bilgiyi alanın beklenti, çıkar, alışkanlık ve bilgileri; bilginin yayılıp edinilme biçimini etkileyen diğer bağlamlar” gibi konular da sorgulanmıştır (Piette, 2003). Böylece

eleştirel bir basın okuru geliştirmeye yönelik etkinlikler üzerinden, aynı zamanda yayılan bilgiler karşısında görüşünü ve kişisel yargısını uygun biçimde ifade etmeyi bilen bireyler yetiştirmeye yönelinmiştir. Öğrencilerin aynı konularda kendi alternatif gazetelerini hazırladıkları etkinliklere de yer verilen proje, başta eleştirel yargı olmak üzere birçok becerinin gelişme gösterdiği ve kazanılan becerilerin aktarılmasının kolaylaştığı bulgusuyla sonuçlanmıştır. Öte yandan, eleştirel düşünme öğretiminin bir medya eğitimi yöntemiyle gerçekleştirilmesinin güdüyü yükselten bir etki yarattığı ve güdülenmenin de öğrenciyi, kendi önerilerinin, kararlarının ve seçimlerinin yazarı olmaya taşıdığı saptanmıştır (Piette, 2003).

Felsefi perspektif açısından “akıl yürütme ve kanıtlama ilkelerinin öğretimi, moral ve etik boyutların dikkate alındığı verilerin öğretimi ve sorgulama ve tartışma öğretimi”; bilişsel psikoloji açısından ise “yaratıcı düşünce, problem çözme, karar alma ve eleştirel düşünme” gibi boyutlar içeren proje; şu örnek etkinlikler üzerinden yürütülmüştür:

Örnek Etkinlik:

Sınıfta 3 – 4 kişilik guruplar oluşturulur ve öğrencilere “Televizyon yöneticileri, editörleri, redaktörleri ve sunucularının aşağıdaki özelliklerine dikkat etmek televizyonu daha bilinçli izlemenize yardımcı olacaktır.” biçiminde bir güdüleme yapılır. Bu özellikler “konu seçimi, zaman kullanımı, panelistlerin ve davetlilerin seçimi, sahne çevresinde yer alan öğelerin seçimi, giyim-kuşam seçimi, dilin kullanımı, kamera açılarının kullanımı, kamera kadrajları ve vizör uzaklıkları” olabilir. Ardından 5 gün sürecek olan Birinci Bölüm etkinliğine geçilir. Bu bölümde, her akşam için belirli saatlerde yer alan 2 haber bülteni (Örneğin 19.00 ve 20.00 haber bültenleri) seçilir ve öğrencilerden şu değerlendirme ölçütleri çerçevesinde haber bültenlerini izlemeleri istenir:

1. Konu seçimini not alın.
2. Konuların sunuluş sırasını not alın.
3. Her bir habere ayrılan zamanı not alın.
4. Size göre hangi kanalda hangi haber en önemli haber olarak sunuldu.
5. Sizin en önemli bulduğunuz konuya, kanalların bakış açısı ne idi.
6. Hangi kanallar sansasyon yaratmaya çalıştı.
7. Ticari nitelikli kanallar ile kamusal nitelikli kanalları karşılaştırın, aralarında fark var mı? Temel farklar nelerdir?
8. Veri toplamayı tamamlayınca şu soruları yanıtlandırın: Siz bu programların yöneticisi olsaydınız, haber bültenlerinin sunumu

çerçevesinde hangi değişiklikleri yaptınız. Öncelikle hangi haberleri yayınladınız?

Bu etkinliğin ardından İkinci Bölüme geçilir ve öğrencilere Şu yönerge verilir: “19.00 – 20.00 arasında bir haber bülteninin müdürü oluyorsunuz. AŞağıdaki bilgileri en önemliden daha az önemliye doğru seçin. En önemli saydığınız haber kesin olarak yayımlanacaktır, ancak zaman yetmediği takdirde, en az önemli saydığınız yayımlanmayabilir. Görevinizi kolaylaŐtırmak için, seçiminize yön verecek bazı ölçütler geliŐtirin. Bu seçim ölçütleri örneğin Şöyle olabilir: Uluslararası değer taşıyan haberler, yerel halkın çıkarların ilgilendiren konular, görevli kiŐilerden beklentileri içeren haberler. Kısacası, izleyicinizin bilmek istediği Őeye siz karar vereceksiniz.”

- Ortadoğu’da barıŐ beklentisine ulaşmak için umut dolu bir tartışma haberi.
- Kent merkezindeki bir otelde gerçekteŐen intihar.
- Seçim kampanyalarına yönelik yoklamalar, baŐtan beri önde giden adayın kayda değer bir gerileme içinde olduğunu gösterdi.
- KomŐu bir ÷lke, çok ciddi bir kuraklık döneminin ardından yıkıma uğradı.
- Bir idam cezasının infazı, 300 kişilik bir protestoya yol açtı.
- Adamın biri, hayatta 20 yılı aŐkın bir sinema Őöhretinin çok güzel olduğunu açıklayan bir kitap yazdı.
- Bölge otoyolundaki ciddi ve önemli bir kaza, son birkaç saattir trafikte kayda değer bir gecikmeye yol açtı.
- Yerel bir anaokulunun personeli, çocuklara karşı cinsel istismar yapmakla suçlandı.
- Fransa’da birkaç olumlu sonuç veren yeni bir AIDS aÇısı, Federal Sağlık Bakanlığı onay verinceye değin süresiz yasaklandı.
- Bu üçüncü dünya ÷lkesindeki kitlesel açlığı önlemeye yönelik mücadeleler, fon yetersizliği nedeniyle sıkıntıya girdi.

5. Sonuç

Rasyonel düşünce, insanın yaŐamdaki olaylara anlam yüklediği ve bu olayları sınıflandırarak öznel bir biçimde kimliklendirdiği bir düşünme fonksiyonunun kullanılmasına bağlıdır. Düşünme fonksiyonları etkin bir biçimde kullanılmadığında, düşünceye duygu ve arzular egemen olur ki bunun sonucu da genellikle benmerkezciliktir. Bir diğer deyişle, insan, düşünme fonksiyonunu kullanmadığında “düşüncesiz” insan olmakla

kalmaz; kişiliği kibirlilik, adaletsizlik, taraflılık, güvensizlik, korkaklık, bencillik ve iki yüzlülük yönünde yozlaşmaya da uğrar. Bu nedenle, düşünmek varoluşsal açıdan ne denli önemliyse, onun biçimi olarak da eleştirel düşünme kişinin zihinsel sağlığı açısından o denli kaçınılmaz ve zorunludur.

Eleştirel düşünme, farklı görüşleri barındıran geniş bir kuramsal çerçeveye sahip olmasına karşın; üzerinde yükseldiği düşünme beceri, yeterlilik ve tutumları açısından açıklıkla tanımlanabilir bir kavram olma durumuna gelmiş ve bu da doğal olarak eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilir bir niteliğe kavuşmasını sağlamıştır. Nitekim günümüzde konuya yönelik yapılan araştırmaların da eleştirel düşünmenin ne olduğundan çok hangi bireysel ve çevresel etkenlerden etkilendiği, hangi öğrenme-öğretme stratejileriyle kazanıldığı, nasıl içselleştirilip yapılandırıldığı gibi sorulara odaklanmış olması da bu gelişmenin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Klasik eğitim sisteminde yeri olmamasına karşın; çağdaş öğrenci merkezli eğitim sisteminin temelini oluşturan eleştirel düşünme, karmaşık yapısı nedeniyle doğaldır ki tek ve sihirli bir yöntem ya da bir ders aracılığı ile kazandırılmaz. Öğrenmenin pek çok yolu vardır ve bilginin düşünme sürecinde kullanılabilmesi için öğrenilenlerin ayrı ve yalıtılmış bilgi parçaları yerine bir bütünün parçaları olarak kazanılmaları gerekir. Her bilgiyi bir ilişkilendirme içinde kullanabilmek elbette kolay değildir (Saskatchewan, 2006) ki eğitimcilerden beklenen de öğrencilerin bu becerilerini etkin duruma geçirmeleridir. Çünkü eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler çocukluk yıllarında ve yaşamın çeşitli alanlarında harekete geçirilerek kullanılmadıklarında körelip yok olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler her düzeyde, her derste ve yaşamla ilgili her alanda öğrencilerine bu becerileri kazandıracak ve bunları kullanmalarını sağlayacak yaşantılar düzenlemeli ve bu becerileri uygun tekniklerle değerlendirerek geri bildirmelidir (Huitt, 1998). Bunun da öğretmenlerin kendilerinin bu becerilere sahip olmalarıyla elde edilebilecek bir hedef olduğu açıktır. Bu noktadan hareketle, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de eleştirel düşünme güçlerini değerlendirecek ve geliştirecek tekniklerin ele alınmasının bilgi çağına uyumlu bir toplumun inşası açısından yaşamsal önem taşıdığı söylenebilir. Dahası böyle bir toplum, demokratik ve barışçıl bir yaşamın da temelini oluşturmaktadır. Brecht'e göre, eğer eleştirel düşünme yaşamımızın her bölümüne yerleşmemişse demokrasi olanaksızdır ve bu amaca ulaşmak için bizim gereksinmemiz olan tek şey, düşünmenin neredeyse aşka benzer bir zevk haline geldiği bir toplumdur (Aktaran: Kintz,1999).

Bu noktalar dikkate alınarak, bu çalışmada eleştirel düşünme kavramına yönelik çalışmaların kronolojik ve kuramsal açıdan kapsamlı bir

sorgulaması yapılmış ve Dewey'in geliştirdiği "tepkisel düşünce" kavramından yola çıkarak eleştirel düşünme öğretiminde başvurulan çeşitli modeller örnekleriyle birlikte ele alınmıştır. Dolayısıyla çalışmanın alanyazına sağladığı katkının derinleşebilmesi için, ülkemizde çeşitli hedef gurupların düşünme beceri, yeterlilik ve tutumlarını ölçmeye yönelik araştırmaların ve eleştirel düşünme öğretimine yönelik yöntemlerin uygulandığı ya da yeni yöntemlerin geliştirildiği deneysel çalışmaların çoğalması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- BARTLETT, D. & P. Cox, (2000), "*Critical thinking dispositions of undergraduate physical therapy students: implications for instruction and counseling*", Physiotherapy, Canada, pp. 16–24.
- BEYER, B.K. (1988), "*Developinga thinking skills program*", Boston (MA): Allyn and Bacon.
- BOISVERT, Jacques (2002), "*Pensée critique et sciences humaine. Etude sur l'évolution de la pensée critiques des élèves du programme de sciences humaines au collégial*", Rapport de recherche, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, janvier, XIV et 174 p. (PAREA).
- BOISVERT, Jacques (2004), Pensée critique et programmes d'études au collégial, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, janvier, XVIII et 263 p. (PAREA).
- BOISVERT, Jacques (1999), La formation de la pensée critique. Théorie et pratique, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, Collection "L'école en mouvement", 152 p.
- BOISVERT, Jacques (2000), "*Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie*", Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, np 3, p. 601–624.
- BREHM,S.S., KASSIN, S. ve FEIN, S. (2005), Encouraging Critical Thinking, Online Teaching Center. Retrieved (December 14, 2005) from http://college.hmco.com/psychology/brehm/social_psychology/6e/instructors/encouraging_critical_thinking.html
- CUTRIGHT, M.(2003), Critical Thinking Assessment: Challenges and Options. Policy Center on the First Year of College, Ohio University. Retrieved (January 6, 2006) from the World Wide Web: <http://www.brevard.edu/fyc/listserv/remarks/cutright2.htm>

- DREYFUS, H.L. – S.E. Dreyfus (1980), ‘Why Skills Cannot Be Represented by Rules’ in Sharkey, N.E. (ed.) *Advances in Cognitive Science 1*. Chichester: Ellis Horwood Ltd., pp. 315-335.
- ENNIS, R.H. (1987), “*A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*”, In J.B. Baron et R.J. Sternberg (dir.), *Teaching thinkingskills: Theory andpractice* (p. 9–25). New York (NY): W.H. Freeman.
- FACIONE, N. (2000), *Critical Thinking and Clinical Judgment*. Available on-line from (December 12, 2005) California Academic Press: <http://www.calpress.com/resource.html>
- FAUCHER, Luc – Pierre Poirier - Alain Voizard (2004), “*Pensée critique*”, UQAM - Plan de cours, PHI-0200, groupe 40.
- FERRETT, S. K. (1997), *Peak Performance: Success in College and Beyond*. (2nd Ed.) New York: Glencoe McGraw-Hill.
- FLAVELL, J.H. (1979), “*Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry*”, *American Psychologist*, 34 (10), p. 906–911.
- Foundation For Critical Thinking (2002): “*Normes intellectuelles universelles et des questions pouvant être posées pour appliquer ces normes*”, www.criticalthinking.org
- FOUREZ, G. (2002), *La construction des sciences. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FRANTZ, D. (2001), *Engaging and Supporting All Students In Learning: California Standards For The Teaching Profession*. Retrieved (December 14, 2005) from <http://visalia.k12.ca.us/teachers/dfrantz/vistas/CSTP/Engaging/Research%20Paper.doc>
- GUILBERT, L. (1990), “*La pensée critique en science: présentation d'un modele iconique en vue d'une définition opérationnelle*”, *The Journal of Educational Thought*, 24(3) (p. 195–218).
- HUITT, W. (1998), *Critical thinking: An overview*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [January 5, 2006] from, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/critthnk.html> [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.]

- KINTZ, L. (1999), “*From Gown to Town: What's a Public Intellectual?*”
Retrieved (23 May, 2006) from,
<http://www.pbk.org/news/views/kintz.htm>
- KÖKDEMİR, Doğan (2005), “*Sahte Bilimlerin Çekiciliği Altında Bilimsel Araştırma ve Eleştirel Düşünme*”, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık - Türk Tıp Dizini.
- KÖKDEMİR, Doğan (b), “*Eleştirel Düşünme: Kapsamı ve Eğitimi*”,
http://elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf
- LAFORTUNE, L. - L. St-Pierre (1994), *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montreal, Logiques.
- LIPMAN, M. (1995), *A l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MASTRIAN, K. - D. McGonigle (1999), “Using technology-based assignments to promote critical thinking”, *Nurse Educator*, 24, p. 45–47.
- MING- LEE WEN, S. (1999), *Critical Thinking and Professionalism at the University Level. Paper Presented at the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, at Brighton, 2–5 September.*
- MUNK, T. (2005), *North Carolina Thinking Skills: An introduction.*
Retrieved (October 13, 2005) from
<http://www.learnnc.org/articles/thinkingskills0403>
- NORRIS, S.P. - R.H. Ennis (1989), “*Evaluating critical thinking.* Pacific Grove (ÇA)”: Midwest Publications Critical Thinking Press.
- PATRIS, Nicole (2004), “*Produire des idées créatives et diminuer la durée des réunions de 50% ? C'est possible!*”, *Dossier, Personnel & Gestion*, Numéro 4.
- PAUL, Richard W. – A.J.A. Binker –Douglas Martin –Ken Adamson (1989), “*Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction*”, Rohnert Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- PAUL, Richard W. - Linda Elder (2001), *Critical Thinking - Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Prentice Hall, New Jersey, www.criticalthinking.org.
- PAUL, Richard W. - Linda Elder (2003a), “*The Thinker's Guide to The Art of Stratégie Thinking - 25 Weeks to Better Thinking and Better Living*”, Based on Critical Thinking Concepts and Principles, Foundation for Critical Thinking (p. 5–6), www.criticalthinking.org

- PAUL, Richard W. - Linda Elder (2003b), “*The Miniature Guide to - Critical Thinking Concepts and Tools*”. Based on Critical Thinking Concepts and Principles, Foundation for Critical Thinking, p. 6, www.criticalthinking.org
- PAUL, Richard - Linda ELDER (2004), *The Miniature Guide ta The Art of Asking Essential Questions*, The Foundation for Critical Thinking, www.criticalthinking.org, p. 2 à 21.
- PAUL, Richard W. - Linda Elder - T. Bartell (1997), *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. The Foundation for Critical Thinking.
- PIETTE, Jacques (2003), “*Développer la pensée critique des élèves par l'éducation aux médias*”, Dossier pédagogique, Vie pédagogique, Numéro 129, pp. 42–45.
- RUPPEL, R. (2005). The Intellectual Foundations of Critical Thinking. Critical Thinking at Viterbo Retrieved March 7, 2005 from the World Wide Web: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>
- Saskatchewan Education (2006), Understanding the Common Essential Learnings Regina, SK: Saskatchewan Education Retrieved (23May, 2006) from <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/cels/el4.html>
- SEFEROGLU, S. Sadi – AKBIYIK, Cenk (2006), “*Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*”, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30.
- SHEFFER, B. & M. Rubenfeld (2000), “*A consensus statement on critical thinking in nursing*”, Journal of Nursing Education, 39 (p. 352–363).
- TÜRNÜKLÜ, Elif B. – YEŞİLDERE, Sibel (2005), “*Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme*”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3.
- WALTERS, D.S. (1994), “*Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students*”, D.S. Walters (dir.), Re-thinking reason. New perspectives in critical thinking (p. 61–80), Albany (NY): State University of New York Press.
- WRIGHT, Ian (2002), “Challenging Students with the Tools of Critical Thinking”, *The Social Studies*, November-December, pp. 257–261.