

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Eleştirel ve Analitik Düşünme

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ



Eleştirel ve Analitik Düşünme

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

4. Baskı





Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

ELEŞTİREL VE ANALİTİK DÜŞÜNME

ISBN 978-605-241-617-4

DOI 10.14527/9786052416174

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2021, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayinevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

1. Baskı: Mart 2019, Ankara

4. Baskı: Mart 2021, Ankara

Yayın-Proje: Şehriban Türüldür

Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Vadi Grup Basım A.Ş.

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105

Yenimahalle/ANKARA

Tel: (0312) 394 55 91

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 49180

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA

Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51

Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08

Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60

İnternet: www.pegem.net

E-ileti: pegem@pegem.net

WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Dr. Yılmaz, 1977 yılında Yozgat'ın Akdağmadeni ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Akdağmadeni'nde tamamladı. 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 1999-2001 yılları arasında sınıf öğretmeni olarak görev yaptı. 2001 yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı.

Yüksek lisans eğitimini (2002) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Selahattin Turan'ın danışmanlığında; doktora eğitimini (2006) ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ali Balcı'nın danışmanlığında Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında tamamladı. 2008 yılında yardımcı doçent, 2011 yılında doçent, 2017 yılında profesör olan yazarın kadrosu Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'ndedir. Yazar, 2018-2019 eğitim öğretim yılından beri geçici görevle Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmaktadır.

Uluslararası ve ulusal birçok dergide hakemlik de yapan yazar, uluslararası, hakemli bir dergi olan Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi'nin (<http://ebad-jesr.com>) editörlüğünü de yürütmektedir. Dr. Yılmaz'ın çalışma alanları arasında eğitim yönetiminde alternatif yaklaşımlar, liderlik, eleştirel pedagoji, okul ve sosyal adalet gibi konular da yer almaktadır.

İletişim: kursadyilmaz@gmail.com

Web: <http://kursadyilmaz.blogspot.com/>

ÖN SÖZ

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarını 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olacak şekilde güncelledi. Konu ile ilgili tanıtım toplantısı 16 Mayıs 2018 tarihinde Ankara’da yapıldı. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri temel alınarak yapılan güncellemede öğretmen yetiştirme programlarında Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri % 30-35; Genel Kültür (GK) dersleri % 15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de % 45-50 oranında yer aldı. Güncellenen programlarda yer alan seçmeli dersler “Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri, Genel Kültür Seçmeli Dersleri ve Alan Eğitimi Seçmeli Dersler” olmak üzere üç gruba ayrıldı ve programlarda yer verilebilecek dersler ve içerikleri de belirlendi.

Bu kitap, Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri arasında yer alan “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersinin içeriğine uygun olarak ve kaynak kitap olarak kullanılacak şekilde tasarlanmıştır. Kitabın temelleri, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde yaklaşık olarak on yıl boyunca yürüttüğüm “Eleştirel Düşünme” isimli seçmlik ders kapsamında hazırladığım ve zamanla geliştirdiğim çalışmalara dayanmaktadır. Kitapta kuramsal bilginin yanı sıra kuramsal bilgileri somutlaştıracak çeşitli örneklerle ve uygulamalara da yer verilmiştir. Kitapta ayrıca eleştirel düşünmenin ölçülmesinde kullanılabilecek çeşitli veri toplama araçları ile ilgili bilgiler de yer almaktadır.

Kitabı okuyucu ile buluşturan Pegem Akademi Yayıncılık yöneticilerine ve çalışanlarına teşekkür eder, eleştirel düşünmeye ilgili duyan kişilere ve okuyuculara yararlı olmasını dilerim.

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ

Kırğızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Ocak - 2019

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	v
Giriş.....	1

1. BÖLÜM TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Temel Kavramlar ve Tanımlar	5
Düşünme Nedir?	5
İstemsiz ve İstemli Düşünme.....	13
Düşünme Organı Olarak Beyin ve Özellikleri	14
Düşünme Stilleri.....	18
Düşünme Çeşitleri.....	22
Mantık Yürütme	32

2. BÖLÜM ANALİTİK DÜŞÜNME

Analitik Düşünme.....	39
PISA ve TIMSS Gibi Uluslararası Sınavlar ve Analitik Düşünme	48
PISA [Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı]	48
TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması]	50
Uluslararası Sınavlar ve Analitik Düşünme.....	52

3. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel Düşünme	57
Eleştirel Düşünmenin Önemi.....	70
Bireyleşme	72
Vatandaş Olma	73
Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri ve Ölçütleri.....	78
Eleştirel Düşünen Kişilerin Özellikleri.....	82
Evrensel Entelektüel Standartlar, Ögeler ve Özellikler	90
Evrensel Entelektüel Standartlar	91
Evrensel Entelektüel Ögeler	94
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eleştiriler.....	100

4. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN KAPSAMI VE BECERİLERİ

Eleştirel Düşünmenin Kapsamı.....	103
Eleştirel Düşünme Becerileri	113

5. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNME STRATEJİLERİ VE EĞİLİMİ

Eleştirel Düşünme Stratejileri	119
Duyuşsal Stratejiler	121
Bilişsel Stratejiler - Makro Yetenekler.....	122
Bilişsel Stratejiler - Mikro Beceriler	129
Eleştirel Düşünme Eğilimi	132

6. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ ETKİLEYEBİLECEK FAKTÖRLER

Eleştirel Düşünmeyi Etkileyebilecek Faktörler.....	135
Cinsiyet.....	135
Zekâ.....	136
Kültür.....	153
Din Algısı	155
Aile ve Çocuk Yetiştirme Biçimi	158
Sosyo-Ekonomik Düzey.....	162
Eğitim, Okul ve Öğretmen Tutumu.....	165

7. BÖLÜM ELEŞTİREL DİNLEME

Dinleme	167
Dinleme Türleri	170
Etkisiz Dinleme Türleri	171
Bazı Etkili Dinleme Türleri	172
Eleştirel Dinleme	176

8. BÖLÜM ELEŞTİREL OKUMA VE YAZMA

Okuma	181
Eleştirel Okuma	184
Metnin Anlamı	188
Eleştirel Okuyucunun Temel Nitelikleri ve Eleştirel Okuma Özyeterliği	193
Eleştirel Yazma	203

9. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİ

Eleştirel Düşünme Eğitimi	209
Eleştirel Düşünme Eğitimi Süreci	211
Eleştirel Düşünme Oluşturmak İçin Bazı Stratejiler.....	220
Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici ve Engelleyici Bazı Tutum ve Davranışlar	227
Eleştirel Düşünme Eğitimine Yönelik Model ve Yaklaşımlar	232
Eleştirel Düşünme Eğitiminde Kullanılabilecek Başlıca Teknikler.....	238
Tartışma Yöntemi	240
Problem Çözme Yöntemi	244
Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği.....	245
Soru-Cevap Yöntemi.....	248
Drama	259
Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimi	261
Eleştirel Düşünme Eğitiminde Öğretmenin Rolü.....	264
Türk Eğitim Sisteminde Eleştirel Düşünme ve Eğitimi.....	269
Eleştirel Düşünme ve Ders Kitapları.....	272

10. BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi	275
Türkçeye Uyarlanan Bazı Eleştirel Düşünme Araçları	276
Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği.....	276
California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği	281
Cornell Eleştirel Düşünme Testi	285
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	287
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	289
Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği.....	291
Türkiye’de Geliştirilen Bazı Eleştirel Düşünme Araçları	293
Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	293
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği.....	295
Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği	296
Eleştirel Düşünme Becerisi Testi	299
Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri	300
Kaynaklar.....	303
Ekler	321

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1. Sol ve Sağ Beynin İşlevleri.....	15
Tablo 1.2. Sternberg'in Zihinsel Öz Yönetim Kuramında Düşünme Stilleri	19
Tablo 1.3. Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar.....	25
Tablo 1.4. Düşünme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	31
Tablo 2.1. Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Göre Düşünmeyi Uyaran Soru Örnekleri	43
Tablo 2.2. PISA Son Üç Sınavın Sonuçları	49
Tablo 2.3. TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 Uygulaması 8. Sınıf Başarısı	51
Tablo 2.4. TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 Uygulaması 8. Sınıf Başarısı	52
Tablo 3.1. Bazı Eleştirel Düşünme Tanımları	59
Tablo 3.2. Eleştirel Düşünmenin Tarihsel Gelişimi	62
Tablo 3.3. Eleştirel Bir Düşünürün Sahip Olması Gereken Özellikler	68
Tablo 3.4. 2018 ve 2022'deki Beceri Taleplerinin Karşılaştırılması	71
Tablo 3.5. Eleştirel Düşünmenin Kazandırdığı Bazı Özellikler.....	87
Tablo 3.6. Evrensel Entelektüel Standartlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Bazı Sorular.....	91
Tablo 4.1. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal ve Bilişsel Alan Davranışları.....	104
Tablo 4.2. Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliğine Göre Eleştirel Düşünmenin Kapsamı	105
Tablo 4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kısa Bir Taksonomisi.....	115
Tablo 5.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Boyutları.....	119
Tablo 6.1. Duyuşsal Zeka İle İlgili Olarak Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmaların Sonuçları.....	150
Tablo 7.1. Etkili ve Etkisiz Dinleme Türleri	170
Tablo 7.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Dinleme Ölçeğinde Yer Alan Maddeler.....	179
Tablo 8.1. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddeler.....	196
Tablo 8.2. Eleştirel Okuma Ölçeği Yer Alan Maddeler	198
Tablo 8.3. Sınıfta Eleştirel Okuryazarlık Ortamının Oluşturulmasını Sağlayabilecek Başlıca Sorular	206
Tablo 9.1. Geleneksel Eğitim İle Çağdaş Eğitimin Karşılaştırılması.....	214
Tablo 9.2. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici ve Engelleyici Tutum ve Davranış Özellikleri	228
Tablo 9.3. Öğrencilerin Bir Problem veya Tartışmanın Yapısal Unsurlarına Katılmalarını Sağlayacak Ayrıntılı Soru Örnekleri	250
Tablo 9.4. Eleştirel Düşünme Becerisini Harekete Geçiren Sorulara Örnekler	251

Tablo 10.1. California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Alt Ölçekler ve Maddeler	283
Tablo 10.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testinden Örnek Sorular	286
Tablo 10.3. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler.....	288
Tablo 10.4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler	290
Tablo 10.5. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler	292
Tablo 10.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Eğilimler ve Maddeler	293
Tablo 10.7. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler	295
Tablo 10.8. Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler.....	297
Tablo 10.9. Eleştirel Düşünme Becerisi Testinden Örnek Bazı Sorular.	299
Tablo 10.10. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri Alt Ölçekler ve Maddeler	301

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1. İnsan Zihninin Üç Temel İşlevi.....	5
Şekil 2.1. Matematik Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi	53
Şekil 3.1. Eleştirel Düşünmenin Hazırlayıcı ve Tanımlayıcı Özellikleri, Sonuçları.....	64
Şekil 3.2. Temel Entelektüel Özellikler	95
Şekil 3.3. Entelektüel Standartlar, Öğeler ve Özellikler ve Aralarındaki İlişki	98
Şekil 10.1. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Çıkarsama Boyutu İçin Örnek Soru	277
Şekil 10.2. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayımların Farkına Varma Boyutu İçin Örnek Soru	278
Şekil 10.3. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu İçin Örnek Soru.....	279
Şekil 10.4. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Yorumlama Boyutu İçin Örnek Soru	280
Şekil 10.5. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi Boyutu İçin Örnek Soru	281

GİRİŞ

Sadece düşünmenin yetmediği, eleştirel ve analitik bir düşünme tarzına sahip olmanın insanlar için ayırt edici bir özellik olduğu sürekli olarak vurgulanmaktadır. Öyle ki geçmişten günümüze, lider, büyük devlet adamı, büyük komutan, kanaat önderi ya da yol gösterici olarak görülen ve “bilgin, bilge ya da âlim” olarak nitelendirilen kişilerin, diğer insanlardan daha farklı bir düşünme tarzına sahip oldukları sürekli olarak dile getirilmiştir. Bu kişiler genel olarak mevcut durumu olduğu gibi kabul etmeyen; sorgulayan; görüşlerini belirli ilkelere dayandıran ve bunları kişiye, yere ya da zamana göre değiştirmeyen; olaylara sistemli bir şekilde ve farklı açılardan bakabilen; görülenin arka planındaki görünmeyeni de görmeye çalışan; herkes gibi düşünmeyen kişilerdir. Bu tip düşünce tarzına sahip olan kişilerin düşünceleri bazen “sıradan ya da herkes gibi düşünen” kişileri rahatsız etmiş, hatta herkes gibi düşünmeyen insanlar canından dahi olmuştur.

Örneğin böyle bir durumu Hallac-ı Mansur (858-922) olarak bilinen Hüseyin bin Mansur yüz yıllar önce yaşamıştır. Hallac-ı Mansur, Allah aşkı ile kendinden geçtiği bir sırada “*Enel-Hak*” yani “*Ben hakkım*” demiştir. Hallac-ı Mansur burada “*Haktan başka hiç kimse yok*” demek istemişse de bu sözlerinde dolayı zindanda yatmış, eziyet edilmiş, daha sonra ise idam edilmiştir. Başka bir örnek ise Yunus Emre (1240-1320) ve onun bazı şiirleridir. Yunus Emre yaşadığı dönemlerde, kalp kırmamanın önemini anlatmak için yukarıdaki sözleri sarf etmiş ve bu yüzden dinsizlikle suçlanmıştır.

“Bir kez gönül yıktın ise, bu kıldığın
namaz değil; Yetmiş iki millet dahi, elin
yüzün yumaz değil...”
[Yunus Emre]

OKUMA ÖNERİSİ

Kitle Psikolojisi
Sigmund Freud
Çev: K. Şipal
2018, İstanbul
Cem Yayınevi

Batı medeniyetinden bir örnek olarak, dünyanın döndüğünü iddia eden Galileo Galilei (1564-1642) bu görüşlerinden dolayı mahkemede yargılanmış ve daha sonra diri diri yakılmıştır. Galileo’nun suçu (?) kendinden önceki yaygın görüşlerden ve Kilise’nin konu ile ilgili ifadelerinden şüphe duymuş olmasıdır. Galileo’nun

görüşleri o dönemde kabul görmemiştir, çünkü Galileo'nun görüşleri Kilise'nin görüşleri ile uyuşmamaktadır. Toplumun bu tür görüşlere itibar etmesi Kilise'nin kabul etmesine bağlıdır. Galileo'nun görüşleri Kilise tarafından büyük bir meydan okuma olarak algılanmış ve gereği (!) yapılmıştır. Kilise, Galileo'nun ya da benzer durumda olan kişilerin görüşlerinin yayılmasını kendisine büyük bir tehdit olarak görmüş ve bu görüşleri engellemek adına her şeyi yapmıştır.

Ancak yıllar sonra Kilise'nin bu durumu, gücü ve Tanrı'sı, Batıda yaşanan değişimlere paralel olarak azalmaya başlamıştır. Nietzsche (1844-1900) bu durumu anlatmak için "Tanrı öldü" demiş ve bu görüşlerinden dolayı eleştirilmiştir. Nietzsche "Şimdi mantıklı düşünelim, şimdi de aynı şey olmuyor mu? Kendi

OKUMA ÖNERİSİ

Kendileriyle Savaşanlar:
Hölderlin, Kleist, Nietzsche
Stefan Zweig
Çev: N. Ermiş
2018, İstanbul
Türkiye İş Bankası Kültür
Yayınları

hırslarımız uğruna öldürmüyor muyuz Tanrı'yı? Öldürmüyor mu yönetenler?" ya da "Şimdi nereye gidiyoruz? Bütün güneşlerden uzağa mı? Durmadan düşmüyor muyuz? Öne, arkaya, sağa, sola, her yere düşmüyor muyuz? Hâlâ bir yüksek ve alçak kavramı var mı? Sonsuz bir hiçlik içinde aylak aylak dolaşmıyor muyuz? Yüzümüzde boşluğun nefesini duyumsamıyor muyuz? Hava şimdi daha soğuk değil mi? Geceler git-

tikçe daha fazla karanlıklaşıyor mu? Tanrı öldü! Tanrı öldü! Onu öldüren biziz!" (Nietzsche, 2018) sözleri, ifadeleri sadece olduğu gibi okumaya alışkın, eleştirel ve analitik düşüneyenlerce farklı şekillerde yorumlanmıştır. Aslında Nietzsche, Batıdaki köklü değişime işaret etmiş ve Kilise'nin Tanrı'sının yerine Bilim Tanrı'sının inşa edildiğine vurgu yapmıştır.

Yukarıdaki örnekler görüşlerinden dolayı yanlış anlaşılmalara işaret etmektedir. Günümüzden ve önemli bir örnek olarak Bosna Hersek'in ilk cumhurbaşkanı Aliya İzzetbegović verilebilir. Bosna Herseke bağımsızlık yolunda liderlik eden ve derin bilgi birikiminden dolayı "Bilge Kral" olarak anılan Aliya İzzetbegović'in görüşleri ülkesini soykırımdan kurtarmanın yanı sıra şimdilerde birçok kişiye yol gösterici olmuştur.

Ben olsam, Müslüman Doğudaki tüm mekteplere "eleştirel düşünme" dersleri koyardım. Batı'nın aksine, Doğu bu acımasız mektepten geçmemiştir ve birçok zaafın kaynağı budur.
[Aliya İzzetbegović]

Ancak bütün bu örneklerin en önemlisi olabilecek olan örnek Mustafa Kemal Atatürk'tür herhalde. Çünkü Mustafa Kemal Atatürk de İstiklal Savaşı sırasında ve Cumhuriyet kurulduktan sonra bazı kesimlerce anlaşılamamıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra atılan adımların ve yapılan düzenlemelerin önemi aslında

günümüzde daha çok anlaşılmıştır ve anlaşılmaya da devam etmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün analitik ve eleştirel düşünen yapısı, yapılması ve önem verilmesi gerekenleri ve uzun dönemli bir vizyonu ortaya koymaktadır.

Bir millet eğitim ordusuna sahip olmadıkça, savaş meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak eğitim ordusuyla mümkündür.
[Mustafa Kemal Atatürk]

Bu ve benzer örneklerdeki kişilerin ortak özelliği, düşüncelerinin yıllar sonra da olsa kabul edilmiş, hatta insanlara yol göstermiş olmasıdır. Bu kişiler içinde bulundukları dönemlerin çok ötesinde bir düşünce yapısına sahiptirler ve

insan yığınlarının sahip olduğu sürü psikolojisine sahip değildirler. Bu kişiler eleştirel ve analitik bir düşünce yapısına sahip olduklarından diğerlerinden farklı düşünülmüşler ve bunu da davranışları ile ortaya koymuşlardır. Doğrusunu söylemek gerekirse asıl olan da budur. Önemli olan sadece bir görüşe sahip olmak değil, onu düşünce ve davranış olarak ortaya koyabilmek ve ilkesel düzeyde buna sahip çıkmaktır. Sahip çıkmak denilince Cenap Şahabettin'in şu sözleri unutulmamalıdır:

Aslında yukarıda verilen örnekler de göstermektedir ki 21. yüzyıl becerileri olarak sunulan problem çözme, eleştirel ve analitik düşün-

"Niçin mi fikir değiştiriyorum? Çünkü ben fikirlerimin sahibiyim, kölesi değil."
[Cenap Şahabettin]

me, bağımsız düşünme, insan odaklılık, empati ve benzeri birçok kavram geçmişten günümüze hem Doğu hem Batı düşünce yapısında insanoğlunun sahip olması gereken en önemli beceriler arasındadır. Örneğin 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yeri olan "diğer kişilerle koordinasyon" becerisi olmayan Mimar Sinan'ın bu şaheserleri ortaya çıkarması ya da Mısır'daki piramitlerin yapılması mümkün olabilir miydi? Yunus Emre'de, Mevlana'da, Hacı Bektaş Veli'de ve daha birçok yol göstericimizde duygusal zekâ olmadan bu kadar insan sevgisi olabilir miydi? Mustafa Kemal Atatürk'te sayılan bu becerilerin hangisi eksikti de bir milleti kurtarmaya çalışacak gücü kendinde buldu ve kurtardı? Sonuç olarak bu beceriler günümüzde farklı şekillerde sunulsa da geçmişte adı farklı olsa da eski zamanlardan beri insanoğlunun sahip olması gereken önemli özellikler arasında yer almıştır. Son yıllarda ise adı eleştirel ve analitik düşünme becerisi şeklinde, günümüz insanı için olmasa olmaz ve okullarda öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak sunulmaktadır.

Kaya'ya göre (2010) eleştirel düşünme günümüzde sadece akademik ortamlarda değil aynı zamanda profesyonel çevrelerde de oldukça değerli bir beceridir. İşverenler çalışanlardan eleştirel düşüncelerini beklemekte, eğitimciler eleştirel düşünen öğrenciler istemekte, toplum eleştirel düşünen vatandaşlara gereksinim

duymaktadır. Eleştirel düşünme iş başarısı ve ekonomik başarı ile bütünleşmiş, demokratik vatandaşlık için gerekli ve profesyonel uygulamanın hayati bir parçası olarak görülmektedir. Daha pragmatik bir açıdan bakıldığında, 21. yüzyılın işletmelerinde ve organizasyonlarında çalıştırılmak için aranan kişilerin, artık sadece söylenenleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak inisiyatif alan kişiler olmaları istenmektedir (Kökdemir, 2012).¹

Bu kitap çalışması da öğretmen adaylarının eleştirel ve analitik düşünme konusundaki farkındalıklarını artırmak; yaptıkları ya da yapacakları işin doğasını sorgulamalarına yardımcı olmak; kendi alanları ile ilgili yorumlar yapabilmelerini sağlamak; öğrencilere bu beceriyi nasıl kazandırabilecekleri konusunda ipuçları vermek amacıyla hazırlanmıştır.

Alanyazında, eleştirel düşünme kavramı “analitik düşünme, bilimsel düşünme, üretici düşünme, kritik düşünme” gibi değişik adlarla da bilinmektedir (Pellegrino, 1995). Eleştirel düşünme ile analitik düşünme kavramları eşanlamlı olarak kullanılmakla birlikte, aslında farklı düşünme biçimlerine vurgu yapmaktadır. Analitik düşünme genel olarak bir bütündeki her bir parçanın analiz edilerek, parçaların bütünüle ilişkilerinin incelenmesine vurgu yapmaktadır ve bu bağlamda bu beceri analiz yapabilme becerisi ile ilgilidir. Eleştirel düşünme ise sorgulayıcı bir yaklaşımı temsil etmektedir ve olayların, durumların, fikirlerin ya da kuramların irdeleyici bir yaklaşımla ele alınmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, görünenleri değil görünenin arka planını görmeyi, belli ölçütlerle çözümlmeyi ve değerlendirmeyi esas almaktadır. Buna göre eleştirel düşünmenin belli bir oranda analitik düşünme becerisini içerdiği ileri sürülebilir. Bu sebeple kitabın ana planı eleştirel düşünme üzerine kurulmuş ve gereken yerlerde analitik düşünme becerisi ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Kitapta eleştirel düşünme ile ilgili kavramlar, süreçler, bileşenler, stratejiler ya da aşamalar açıklanırken, çeşitli etkinlik örnekleri ile konular somutlaştırılmaya çalışılmıştır.²

1 Bu tanımlama ise, Plato'nun (MÖ. 427-348) ideal devlet ütopyasında yer alan filozof kral fikrine dayanmaktadır. Plato'ya göre, filozoflar kral ya da kral gerçekten filozof olmadıkça ideal devletten bahsetmek mümkün değildir. Aliye İzzetbegović'in kendisi için kullanılan bu kavramdan rahatsızlık duyduğunu bizzat telaffuz ettiği de ileri sürülmektedir. Kitapta verilen güzel ve özlü sözler anlatılmak istenenleri desteklemek ve edebi bir dille güçlendirmek açısından önemlidir. Ancak bu sözler sadece bu amaç için verilmemiştir. Lütfen bu sözlerin sahiplerini ve hayatlarını araştırmaya çalışınız.

1. BÖLÜM

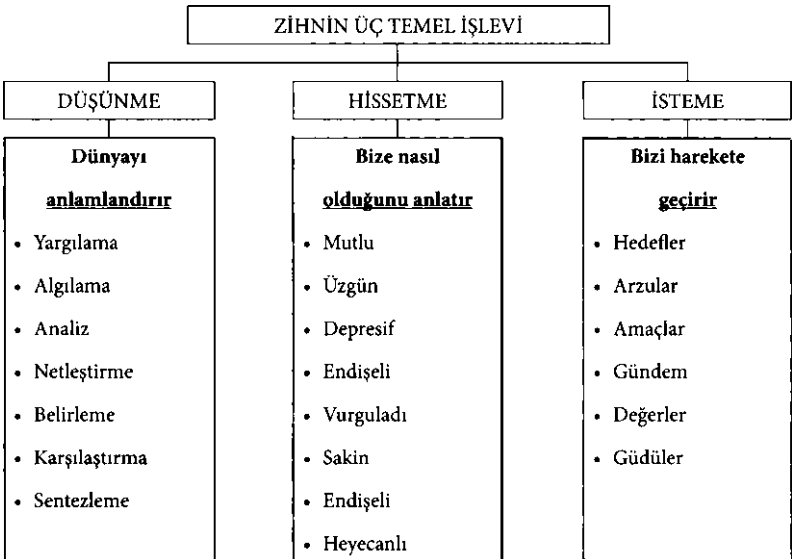
TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Temel Kavramlar ve Tanımlar

Eleştirel ve analitik düşünme ile ilgili ayrıntılı açıklamalara geçmeden önce bu kavramların temel değişkeni olan düşünme kavramının tanımlanması ve irdelenmesi gereklidir. Bu anlamda birinci bölümde düşünme, düşünme organı olarak beyin ve özellikleri, düşünme stilleri, çeşitleri ve mantık yürütme gibi başlıklara yer verilmiştir.

Düşünme Nedir?

İnsan zihninin “düşünme, hissetme ve isteme” olmak üzere üç temel işlevi vardır. Bunları Şekil 1.1’deki gibi göstermek mümkündür (Elder ve Paul, 2004).



Şekil 1.1. İnsan Zihninin Üç Temel İşlevi

Düşünme, zihnin şeyleri anlayan kısmıdır. Yaşam olaylarını anlamlandırmaktır. Durumları, ilişkileri ve problemleri tanımladığımız fikirleri yaratmaktadır. Sürekli olarak bize şunları söylemektedir: “Ne oluyor? Olan şey budur. Buna ve şuna dikkat et.” (Elder ve Paul, 2004).

Hissetme yani duygular, düşünerek (hayatımızdaki olayların olumlu ya da olumsuz olup olmadığını değerlendirmek) yaratılmaktadır. Duygular sürekli olarak bize şunları söylemektedir: “Hayatımda neler olduğunu hissetmem gereken şey bu. Çok iyi yapıyorum.” ya da alternatif olarak “İşler benim için iyi gitmiyor.” (Elder ve Paul, 2004).

Arzular (İstekler) istediklerimize ulaşabilmemiz için gereken enerjiyi eyleme geçirmektedir. Sürekli olarak bize şunları söylemektedir: “Buna değer. Bunun için git!” ya da tersine “Buna değmez. Rahatsız etme.” (Elder ve Paul, 2004).

İnsan zihni sürekli olarak kişiye üç çeşit şey iletmektedir: “1) Hayatta neler oluyor? 2) Bu olaylar hakkındaki olumlu ya da olumsuz duygular, 1 ve 2’nin ışığında 3) Takip edilecek şeyler (enerjimizi nereye koyacağız).” Düşündüklerimiz, hissettiklerimiz ve istediklerimiz arasında karşılıklı ve dinamik bir ilişki vardır. Bu bağlamda düşünceler, duygular ve arzular sürekli olarak etkileşmekte ve bu etkileşimin sonucu olarak davranışlar ortaya çıkmaktadır (Elder ve Paul, 2004).

Görüldüğü gibi davranışların çıkış noktası düşüncelerdir. İnsanların daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve kişisel gelişmelerine yardımcı bir öge olarak kabul edilen düşünme, kişi için önemli bir yetidir (Semerci, 2003). Bu bağlamda düşünme insanoğlunu

diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir ki bu temel özellik insanların bilgi, kültür ve medeniyet üretiminin de temelini oluşturmaktadır. Bilgi, kültür ya da medeniyetin en önemli aktarma araçlarından biri ise dildir. Dil, düşüncenin aktarıcısı durumundadır ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen düşünme eylemi dil aracılığıyla ifade edilebilmektedir. Dil dışında mimari, resim, müzik, heykel, davranış gibi ögeler de aktarma aracı olarak kullanılabilir. Dil-düşünce ilişkisi üzerine birçok önemli tartışma yürütülmüş olsa da kitabın konusu doğrudan bununla ilgili olmadığından bu tartışmalara girilmemiştir. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, dil anılan bu ögeler arasında en işlevsel ve en önemli olanıdır.



OKUMA ÖNERİSİ

Felsefenin Tesellisi

Alain De Botton

Çev: B. Tellioglu Altuğ

2017, İstanbul

Sel Yayıncılık



DİLİN ÖNEMİ

Çinli filozof Konfüçyüs'e sorarlar:

"Bir ülkeyi idare etmeye çağrılıydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?"

Konfüçyüs cevap vermiş:

"İşe önce dili düzeltmekle başladım. Çünkü dil bozulursa kelimeler düşünceleri anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, yapılması gereken işler yapılmaz. Görevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve düzen bozulur. Töre ve düzen bozulursa, adalet yoldan sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. Bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir."

Düşünme "gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar aracılığıyla elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması, uygulanması, analizi ve değerlendirilmesinin disiplinli bir yolu" olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2018). Düşünme, insan çabasının belli bir amaca ya da sonuca yöneltmekte ve insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynamaktadır. Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın kişi için anlam kazanmasında da rol oynamaktadır. Düşünme, hem kişilerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynamaktadır (Kazancı, 1989).

Dewey'e göre (1996) düşünme, yapmaya girilen şey ile bu girişimden çıkan şey arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıdır. Düşünme ögesini kapsamayan hiçbir anlamlı yaşantı yoktur... Düşünme, yaşantımızın zihinsel öğelerini ortaya çıkarmamız ve onu açık kullanmamızdan ibarettir. O, göz önüne alınan bir amaca göre faaliyette bulunmamızı sağlamakta; amaçları izleyebilmemiz için ön koşulları yaratmaktadır... Her düşünme sürecinin hareket noktası, şu anda cereyan etmekte olan şeydir ya da şu an ve durumda tam olmayan şeydir. Bu sürecin anlamı, onun sonucudur. Düşünme, şimdi içindeki süreçlerin gelecekte olası süreçler üzerinde hangi etkilere sahip olabileceğini ya da olacağını muhakeme etmektir... Düşünme bir olayın sonucuna ilişkin özel bir ilgiyi de zorunlu kılar. Başka bir deyişle düşünme, gerçek olmasa bile, yazgımızın olayı akışı ile aynılaştırmasını kapsar... Düşünme belli bir tarafı tutmaktan doğmakla birlikte görevini ancak ve ancak belli bir yansızlıktan kendini kurtardığı ve kabul ettirdiği ölçüde yerine getirebilir. Düşünmeyi harekete geçiren şey, süreçlere kişisel olarak katılmaktır. Buna karşılık düşünmenin başarısı ise sonucun kişisel dilek ve beklentilere dayandırılmamasına bağlıdır... (Akt: Allahverdi, 2009).

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Eflatun ve Aristo dönemlerinden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmancının konusunu oluşturmalarına karşın bugün bile düşünmenin tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığını söylemek güçtür. Tersine düşünme, farklı bilim insanlarının farklı şekillerde tanımlanmıştır (Kazancı, 1989). Aristo'ya göre düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir özneliktir, usun bağımsız ve kendine özgü eylemidir, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Aristo'ya göre doğru düşünmenin kurallarını belirleyen bilim mantıktır ve Aristo mantığında da üç önemli kural vardır (Özlem, 2004; Kaya, 2012; Demircioğlu, 2018):

1. *Özdeşlik ilkesi*: Her kavram kendi kendisine özdeşdir.
2. *Çelişmezlik ilkesi*: Birbiri karşısına konulmuş iki çelişik yargı aynı zamanda doğru olamaz, birinin yanlış olması gerekir.
3. *Üçüncünün olmazlığı ilkesi*: Birbiri karşısına konmuş iki çelişik yargı aynı zamanda yanlış olamaz, birinin doğru olması gerekir.

Bu üç ilkeye bir dördüncü ilke de bazı mantık bilimciler tarafından eklenmiştir.

4. *Yeterli neden ilkesi*: Her yargının mutlaka yeterli bir nedeni vardır.

Sosyal bilimlerdeki birçok kavramda olduğu gibi düşünmenin de birçok tanımı yapılmıştır. Düşünmek “zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak amacıyla incelemek, karşılaştırma ve oradaki bilgilerden yararlanmak gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihinle arayıp bulmak, bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak, tasalanmak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemektir” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018).

Düşünmek, zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıyı inceleyerek bir karara ya da yargıya varması, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulması, tasarlaması, anımsamasıdır (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1985). Felsefe Sözlüğünde (1985) düşünme, düşünme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, düşünme, aklın kendisini incelemesi şeklinde tanımlanmakta ve bir amaca ulaşmak için gerçekleştirildiğinde “yönlü düşünme”, sözcüklerin birbirlerini çağırma-malarıyla gerçekleştiğinde “çağırışlı olarak düşünme” olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Akt: Karadeniz, 2006).

Kişi için en büyük ceza düşünmeye mecbur kalmaktır.
[Henry Ford]

lanmakta ve bir amaca ulaşmak için gerçekleştirildiğinde “yönlü düşünme”, sözcüklerin birbirlerini çağırma-malarıyla gerçekleştiğinde “çağırışlı olarak düşünme” olarak iki şekilde ele alınmaktadır (Akt: Karadeniz, 2006).

Özden'e göre (1998) düşünme; gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirme

dirmenin disipline edilmiş seklidir. Bütün bu tanımlara baktığımızda düşünmenin, insanın içinde bulunduğu durumu anlayabilmek ya da karşılaştığı problemleri çözebilmek için giriştiği zihinsel bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Düşünme yalnızca belirli bir alana ya da çalışmaya özgü değildir. İnsan yaşamın her alanında sağlıklı bir düşünme sürecine muhtaçtır (Karadeniz, 2006).

Düşünme dış dünyanın insan zihnine olan yansımasıdır. Ayrıca düşünme, zihni olarak tasarlanan, biçim verilen, canlandırılan nesne, fikir gibi anlamlara da gelmektedir. Düşünme, kişiyi iç ya da dış faktörler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı, 1989). Düşünme işlevinin temel amacı, yaşamımızdaki olaylara anlam ya da anlamlar yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel bir biçimde kimliklendirmektir. Yargıda bulunma, kavrama, çözümleme, açıklama, tanımlama, karşılaştırma ve bir senteze ulaşma gibi eylemlerimiz düşüncenin bu işlevi kapsamında gerçekleşmektedir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Thomson'a göre düşünme altı değişik durumu ifade etmektedir (Kazancı, 1989):

1. İçe dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü,
2. Hatırlama ve zihinde arayıp bulma,
3. Hayal kurma, hayali düşünme ve imgeleme,
4. Uyararak ve dikkati çekme amacıyla yapılan zihinsel süreç,
5. Belirli bir şeye inanma, inanç,
6. Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreçtir.

Düşünmenin evrensel entelektüel normlara uygunluğu açısından şu sorular belirleyici öneme sahiptir (Paul ve Elder, 2006):

1. Düşünme nedenim nedir?
2. Hangi temel soruyu sormalıyım?
3. Soruma cevap almak için hangi bilgiye gereksinimim var?
4. Soruda yer alan temel kavram nedir?
5. Temel varsayımlarım nelerdir?
6. Tartışma konusu hakkındaki temel görüşüm nedir?
7. Temel bulgularım nelerdir?
8. Düşünmemin sonuçları nelerdir?

Bilgeliliğin arttığı yerde keder de artar
ve bilgisini artıran derdini de artırır...

[Andrei Rublev]

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 ve Elder, 2006). Bu soruların uygun olmayan bir biçimde sorulmaları, kişiyi olumsuz olarak nitelenen düşünme biçimlerine yönlendirebilmektedir.

Beyer (1991) iyi ve yetkin düşünen kişilerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. İyi düşünen bir kişi genel olarak şu eğilimlere sahiptir (Akt: Şahinel, 2007):

Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi.

Diğer kişilerin kesin bir dil kullanmasını isteme.

Düşünmeden hareket etmeme.

Çalışmalarını kontrol etme.

Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma.

Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma.

Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama.

Ön bilgileri kullanma.

Yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma.

Yukarıda sıralanan özelliklerde de görüldüğü üzere herkesin iyi ve yetkin düşünmesi mümkün görünmemektedir. Bazı durumlar kişileri olumsuz niteliklerle tanımlanmaya sürükleyebilmektedir. Paul ve Elder (2003a) kişiyi olumsuz niteliklerle tanımlanmaya sürükleyen düşünme biçiminin boyutlarını şöyle ifade etmiştir:

Karışık ve dağınık düşünme.

Anahtar düşünceleri fark etmeme.

Sonuca çabucak varma isteği.

Akla uygun olmayan düşünceler kullanma.

Sonuçları düşünmekten kaçınma.

Yüzeysel kavramlar oluşturma.

Amaçtan uzaklaşma.

Sözcükleri hatalı kullanma.

Yeterince gerçekçi olmama.

Akla uygun görüşleri görmezden gelme.

Önemsiz ve yüzeysel olgulara yoğunlaşma.

Farklı tartışmalı olguları birbirine karıştırma.

Çelişkileri fark etmeme.

Önyargılarının bilincinde olmama.

Belirsizlik içeren bilgileri benimseme.

Eksik ve yetersiz karar alma.

Belirgin olmayan, muğlak, yüklü ya da konu dışı sorular sorma.

Kendi görüşünden kaynaklanan tartışmalı olguları fark edememe.

Belirsiz bilgilere dayalı sonuçlardan yararlanma.

Görüşünü yansıtmayan bilgileri görmezden gelme.

Sıklıkla doğrulanmamış çıkarım ve varsayım geliştirme ve bunları fark etmeme.

Deneyle kanıtlanmamış çıkarımlarda bulunma.

Dar kapsamlı, belirsiz, akıldışı, basitleştirici, ikiyüzlü ya da benmerkezci düşünme.

Verileri sınırlandırma ve hatalı açıklama.

Cahillerle tartışmaya girmeyin; ben hiç
yenemedim.

[İmam Gazali]

Zayıf iletişim.

Kendi cehaletini görememe.

Bazı kişiler benmerkezci bir düşünce yapısına sahiptir ve bu özellik bu kişilerin sağlıklı bir şekilde düşünmesini engellemektedir. Paul ve Elder'ın (2003b) benmerkezci düşünen bir kişinin özellikleri olarak sıraladığı özellikler bu durumu çok iyi bir şekilde özetlemektedir:

1. *Benmerkezci bellek:* Bu kişiler başkalarını destekleyen gerçeklik ve bilgileri değil, kendilerini destekleyenleri anımsamaktadırlar.
2. *Benmerkezci miyopluk:* Bu kişiler sığ bir görüşün mutlaklığı içinde düşünürler.

3. *Benmerkezci doğruluk*: Kişinin kendini tüm gerçeklere sahipmiş gibi görmesidir.
4. *Benmerkezci ikiyüzlülük*: Çok açık çelişkileri bile görmezden gelme eğiliminde olma durumudur.
5. *Benmerkezci yüzeysellik*: Gerçek ve önemli karmaşaların değerlendirilmesi inanç ve değerlerin değiştirilmesini gerektirdiğinde, bu karmaşaları görmezden gelme eğiliminde olma ile ilgilidir.
6. *Benmerkezci körlük*: Kişinin benimsediği inanç ve değerlere karşı olan olgu ve kesinlikleri dikkate almamasıdır.
7. *Benmerkezci acelecilik*: Duygu ve deneyimleri genelleştirme eğiliminde olma durumudur.
8. *Benmerkezci saçmalık*: Kişinin düşüncesinin sürüklendiği saçma olguları saptamaktan kaçınmasıdır.

Benmerkezci düşüncenin akılcı motifler tarafından uyarılması, savunma mekanizmalarını doğuran temel ögedir. Çünkü akılcı uyarılar, benmerkezciliğin genellikle kılık değiştirmesi ve bunun sonucunda da düş kırıklığına uğramasıyla sonuçlanmaktadır. İşte yine bir zihinsel patoloji göstergesi olarak savunma mekanizmaları da tam bu noktada devreye girmekte ve düş kırıklığını bastırma işlevi görmektedir. Sigmund ve Anna Freud tarafından geliştirilmiş olan bu mekanizmaların, benmerkezci düşünce tarafından sıklıkla kullanılan örnekleri şunlardır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008):

1. *Yadsıma*: Kişinin kendi lehindeki bir imgeyi sürdürmek ya da kendi inançlarını korumak amacıyla tartışmasız gerçeklik ya da olguları reddetmesi.
2. *Kimliklenme*: Kişinin bir başkasıyla özdeşleşmesi ve onun nitelik ve düşüncelerini içselleştirmesi.
3. *Yansıtma*: Kişinin kendi düşünce ve duygularından kaçmak amacıyla, hissettiklerini ve düşündüklerini başkalarına mal etmesidir.
4. *Bastırma*: Kişinin, kabullenemediği düşünce, duygu ya da anılarının bilincine taşınmasını engellemesidir.
5. *Ussallaştırma*: Kişinin, bilinçsiz eylemlerini mantıksal ve bilinçli yoldan doğrulayarak kendisini haklı göstermeye çalışması.
6. *Basmakalıplık*: Kişinin, her üyesinin özelliklerinden soyutlanarak üretilmiş ve düşünce içermeyen bir grup görüşünü taşımasıdır.

7. *Suç Üstlenme*: Kişinin kendisini tüm hata ve kusurların yüklendiği bir kişi olarak tanımlaması.
8. *Yüceltme*: Kişinin, cinsel cazibeden toplumca onaylanmış etkinliklere uzanan geniş bir yelpazedeki değerleri benimsemesi.
9. *Kuruntu*: Kişinin, olguları inançlarını sürdürecekt biçimde bilinçsizce değerlendirmesi ve böylece şeyleri gerçekte olmadıkları kadar olumlu ya da olumsuz görmesi.

Yukarıda sıralanan savunma mekanizmaları, düş kırıklıkları karşısında anlık bir çözüm niteliğini taşıyalar da düşünme ve duygu işlevlerini düşünceden yalıtılmaktadırlar. Bu durumda düşünmeyi etkileyen etkenler devre dışı bırakılmakta ve duyguların denetimi konusunda hiçbir şey yapılamayacağı inancı pekiştirilerek zihinsel patolojiyi derinleştirmektedir. Bu da doğal olarak, eleştirel düşünmeyi yalnızca bir düşünme biçimi olarak değil, kişinin zihinsel sağlığının kaçınılmaz ve zorunlu temeli olarak önemli kılmaktadır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

İstemsiz ve İstemli Düşünme

İstemsiz düşünme insan zihninin sürekli ve sıradan bir davranışı şeklindedir. Aklın ve zekânın doğal, istemsiz bir eylemdir. İstemsiz düşünme, yapılandırma gereği duyulmadan kendiliğinden gerçekleşmekte ve kendiliğinden geçmektedir. İstemsiz düşünmenin başlatılması ve bitirilmesi kontrollü değildir. Genel olarak ön yargılara ve ön kabullere dayanmakta, bilgiye dayanmamaktadır. Bundan dolayı bilgi verici değildir, amacı ve hedefi yoktur. Kişi sadece basit ve acil ihtiyacını karşılamaktadır. İstemsiz düşünme kısımdır, bütünü temsil etmemektedir. Doğruluğu ancak kişinin doğru bilgisi kadardır. Bu yüzden de şartlar zorlaşırsa gerekli ihtiyaçları karşılayacak kapasitede değildir (Elder, 2003). İstemli düşünme ise kişinin tamamen farkında olarak ve aklın bilinçli bir şekilde yürüttüğü düşünme sürecidir. İstemli düşünmenin özellikleri şunlardır (Kritik ve Analitik Düşünme Platformu, 2007):

1. Sorunun temeline odaklanmaktadır.
2. Olabilecek bütün muhtemel cevaplar düşünülmektedir.
3. Her bir cevabı destekleyecek gerekçeler düşünülmeye çalışılmaktadır.
4. Zayıf gerekçeli olan cevaplar atılmaktadır.
5. En iyi gerekçeyle desteklenen cevap seçilmektedir.
6. Eğer kişinin tercihi sorgulanırsa gerekçeleri verilmekte ve diğer cevapların neden yanlış olduğu anlatılmaktadır.

7. Gerekçede bir zayıflık gösterilirse doğru olup olmadığı hakkında karar vermeden önce dikkatlice düşünülmektedir.
8. Eğer birisi farklı bir tercih için yeni bir gerekçe getirirse kişi düşüncesini değiştirip değiştirmeyeceğine karar vermeden önce dikkatlice düşünülmektedir.

Düşünme Organı Olarak Beyin ve Özellikleri

Beyin, organizmanın duyu merkezi, istemli yapılan hareketlerin kontrol merkezi ve ruhsal durumların (Sevinç, ağlama, üzüntü gibi) merkezi olmanın yanı sıra vücut ısınısını ayarlamak; kan basıncını, kalp-damar sistemini, elektrolit dengesini (su-tuz-iyon vb.) düzenlemek; enerji metabolizmasını düzenlemek; hormonal denetim yapmak gibi bazı işlevleri de yerine getirmektedir. Beyin, organizmanın oksijensizliğe en duyarlı organıdır. Beynin zedelenmesi veya beyin hücrelerinin ölmü halinde kişi ölmemekte; fakat bitkisel yaşama girebilmektedir. Üzeri girintili ve çıkıntılı bir yapıya sahip olan ve iki yarım küreden oluşan beyin, kafatası içine yerleşmiştir. Beyin ve beynin işleyişi ile ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen beyin tam olarak çözümlenebilmiş bir organ değildir. Burada, kitabın içeriği açısından üzerinde durulması gereken konu beynin biyolojik özelliklerinden daha çok beynin düşünme, hafıza, zekâ, öğrenme, konuşma, yazma, bilgi depolama ve saklama gibi davranışları ile ilgili olan kısmıdır.

Kitabın konusu açısından beynin düşünme ve düşünme eyleminin arka planında olup bitenler daha önemlidir. Örneğin herhangi bir konuda bilgisi olmayan kişilerin ürettiği fikirler ile o konuda bilgi, görgü ve tecrübe sahibi olan kişilerin ürettiği fikirler hiç aynı olabilir mi? Düşünme beynin sorgulaması açısından olmazsa olmaz bir süreçtir. Şurası kesindir ki düşünmeyen bir beynin sorgulaması mümkün değildir. Sorgulama olmadan merak etmek ve araştırmak; merak etmeden bilgiyi ya da hakikati aramak; bilgiyi ya da hakikati aramadan bilgi üretmek mümkün değildir. Bu anlamda eleştirel düşünme ile ilgili en önemli sorun “hayattaki her şeye karar vermiş” kişilerdir. Çünkü bu kişiler arama, sorma, sorgulama en önemlisi de okuma ihtiyacı hissetmemektedirler.

Beyin, sol yarım küre (sol beyin/sol lob) ve sağ yarım küre (sağ beyin/sağ lob) olmak üzere iki yarım küreden oluşmaktadır ve kafatası içine yerleşmiştir. Beynin sol ve sağ yarım küreleri farklı işlevlere sahiptir ve farklı kişilerde bu yarım küreler farklı şekillerde çalışabilmektedir. Tablo 1.1’de sağ ve sol beynin işlevleri ile ilgili özet bilgiye yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Sol ve Sağ Beynin İşlevleri

Sol Beyin	Sağ Beyin
- Mantıksaldır. - Kavramsal düşünür. - Matematiksel işlemlerde başarılıdır. - Pragmatiktir, sonuçlarla ilgilenir. - Net sonuçlarla ilgilenir. - Sebeup-sonuç ilişkisini iyi kurar ve analitik düşünme becerisine sahiptir. - Akademik ve bilimsel konularda başarılıdır. - Kelime, sayı ve sembollerle ilgilenir. - Sol beyin lobu, vücudun sağ tarafını (organlarını) yönetir.	- Duygusaldır. - İmgesel düşünür. - Görsel, işitsel, sanatsal konularla ilgilenir. - Sezgiseldir, sezgilere güvenir. - İnsan, sezgilerinde beyninin sağ tarafını kullanır. - Görme ve duyma yoluyla öğrenir. - Gerçek üstü hayaller kurar, mecaz anlam-larla ilgilenir. - Duygusalılık, sempati, empati, iyi niyet, hisler, şefkat gibi insani özelliklerle ilgilidir. - Sağ beyin lobu, vücudun sol tarafını (organlarını) yönetir.

Tablo1.1'de de görüldüğü gibi beynin sol yarım küresi, konuşma, lisan öğrenme, sistematik, matematik işlemler gibi faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Sağ yarım küresi ise, resim yapma, yol takip etme, soyut algılama gibi faaliyetleri yürütmektedir.

Beynin sol yarım küresi, matematik, konuşma, fen bilgisi gibi konularla ilgili olduğundan okullarda verilen eğitim-öğretimin niteliği beynin bu yarım küresi

Hiç düşündünüz mü? Beynin bir yarım küresinin yaptığından, diğerinin haberdar olması nasıl sağlanmaktadır? Lütfen araştırınız?

leri çözmek; bulmaca (Sudoku gibi) çözmek; yazı yazmak; kitap okumak; yeni bir dil öğrenmek; evcilik türü hayal gücü gerektiren oyunlar oynamak; kuralları olan zekâ ve strateji oyunları oynamak (Satranç, Mangala gibi oyunlar)” gibi egzersizlere başvurulabilir.

Sağ yarım kürenin geliştirilmesi için ise “resim çizmek; çalgı aleti çalmak; şarkı söylemek; kitap okumak; kurgu yapmak; kompozisyon çıkarmak; evcilik türü hayal gücü gerektiren oyunlar oynamak; renkli ve sesli zekâ oyunları oynamak” gibi egzersizlere başvurulabilir. Görüldüğü gibi beynin sağ yarım küresini geliştirme yöntemleri ağırlıklı olarak sanatsal faaliyetler içermektedir. Sağ beyin gelişimi

kişinin yaratıcı yönünü de geliştirmektedir. Okullarda sağ yarım kürenin gelişimine katkı getirecek edebiyat, resim, müzik, görsel sanatlar gibi dersler bulunmaktadır. Ancak Türk eğitim sisteminde genel olarak bu derslere diğer derslerden daha az zaman ayrılmakta ve derslerin haftalık ders saati azaltılacak ise ilk önce bu derslerden başlanılmaktadır. Hatta resim, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi gibi dersler bazı öğretmenlerce (Velilerin de talepleri doğrultusunda) matematik sorusu çözmek için kullanılmaktadır. Ancak müzikteki matematik hiç akla gelmemektedir. Bunun doğal sonucu olarak da bir yapının sadece fiziksel özelliklerini gören ancak estetik boyutu ile ilgili hiçbir şey göremeyen ya da hissetmeyen nesiller yetiştirilmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi “kitap okumak ve evcilik türü hayal gücü gerektiren oyunlar oynamak” hem sağ beyin hem sol beyin geliştirme egzersizleri arasında sayılmıştır.

- ! • Eskiden beri çoğumuzun duyduğu “Beyin hücreleri yenilenmez” şeklindeki bilginin çok da doğru olmadığı bilimsel araştırmalar ile belirlendi. Beyin hücreleri tıpkı diğer hücreler gibi sürekli olarak üretilmeye devam ediyor. Ancak, vücudumuzdaki diğer hücrelere göre üretim hızı daha düşük. Bundan dolayı insanların bu yenilenmeyi artırmak için yapmaları tavsiye edilen birçok etkinlik bulunmaktadır.
- Unutmayın! Beyin hücrelerinin yenilenmesini kolaylaştıran en önemli etkinliklerden biri de düzenli kitap okumaktır.
- Ayrıca, sağlıklı bir beyin gelişimi için çocuklara mutlaka kitap okunması ve kitap hakkında konuşulması da tavsiye ediliyor.

Buna göre kitap okuma alışkanlığının beynin iki yarım küresi için de son derece önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, birçok araştırmaya göre kitap okuma gibi egzersizler beyin hücrelerinin ölümünü yavaşlatmaktadır. Çünkü beyin kullandıkça gelişen bir organdır. Beynin her iki yarım küresinin gelişimine katkı getiren başka bir egzersiz ise belli bir kurguya dayanan oyunlar oynamaktır. Oyunların çocukların gelişimindeki önemi artık tartışılmamaktadır. Ancak özellikle evcilik gibi bazı rollerin dağıtıldığı ve bu rollere uygun hareket edilmesi gereken oyunlar beyin gelişimi açısından son derece önemlidir.

- İstatistiklere göre Türkiye’de kitap okuma oranı % 1, televizyon izleme oranı ise % 78’dir. (2018)
- ? • İstatistiklere göre Türkiye, kitap okuma oranında dünyada 86’ncı; kitap basımında dünyada 16’ıncı sıradadır. (2018)
- Bu durumu tartışmalıyız!

Beynin sol ve sağ yarım küresi birbirini tamamlayıcı özelliklere sahiptir ve eğitim ya da okul beynin

iki yarım küresini de geliştirmeye çalışmalıdır. Çünkü bir insan için ideal olan beynin iki yarım küresini de dengeli bir şekilde kullanmaktır. Diğer organlarda olduğu gibi beynin yarım kürelerinden hangisi daha çok kullanılırsa o yarım küre gelişmekte, diğeri ise gerilemektedir.

Beyin biyolojik özelliklerinin yanı sıra psikolojik özellikleri de ağır basan bir organdır. Örneğin sık sık olumlu ya da olumsuz düşünmenin, belli bir takım sözcükleri kullanmanın ya da kullanmamanın, algı biçimimiz üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Roth (2016) *Başarma Alışkanlığı* adlı kitabında insanların iki kelimeyi akıllarından çıkarmamaları gerektiğini belirtiyor. Bunlar “Ama” yerine “Ve” kullanmak” ve “Zorundayım” yerine “İstiyorum” diyebilmektir. Roth’a göre (2016) insanlar “ama” kelimesini kullandıkları zaman, eylemler arasında aslında olmasa da bir çatışma oluşmaktadır. Ancak “ve” bağlacı kullanıldığı zaman beyin gayri ihtiyari bir şekilde cümlelerin iki kısmını da bir bütün olarak algılamaktadır. Örneğin,

“Arkadaşlarımla gezmek istiyorum ama yapacak bir sürü işim var.” cümlesi yerine “Arkadaşlarımla gezmek istiyorum ve yapacak bir sürü işim var.” demek anlamı değiştiriyor herhalde.

Roth’un (2016) vurguladığı diğer nokta “Zorundayım” yerine “İstiyorum” diyebilmektir. Sadece küçük bir yüklem değişikliği hayatınızın gidişatını değiştirebilir. Bu alıştırma insanların yaptığı bir takım şeylerin (işe gitmek, alışverişe gitmek, okula gitmek gibi), hatta onlara zevk vermeyen şeylerin bile aslında kelime seçimleriyle alakalı olduğunun farkına varılmasında oldukça etkilidir. Eğer her sabah erkenden uyanıp işe gitmeyi ölüm olarak görüyorsanız hayatınız cehenneme dönecektir. Fakat işin aslına bakacak olursanız, bir şeyleri değiştirmek düşündüğünüzden daha kolay olabilir. Sadece her sabah işinizle ilgili neyi sevdiğinizi düşünün. Örneğin, işyerinde iyi anlaştığınız, çay içip sohbet ettiğiniz meslektaşlarınızı düşünebilirsiniz.

Öğretmenler çok kötü bir okul müdürünün olduğu okuldaki öğrencilerini, onların hayatına dokunmayı, onlarda bir iz bırakmayı, onlara esin kaynağı olmayı, ülkenin ve toplumun geleceğini şekillendirmenin önemini ve daha birçok olumlu özelliği düşünebilirler. İster inanın ister inanmayın, bu basit strateji sizi bütün gün pozitif bir enerjiyle yüklü tutacaktır.

- Roth’un (2016) *Başarma Alışkanlığı* adlı kitabı ile ilgili olarak verilen örnekler üzerinde düşünelim.
- Kendi hayatınızdan örnekler vermeye çalışınız.

Düşünme Stilleri

Stil, düşünmede tercih edilen yol olarak görülebilir. Düşünme stilleri birer yetenek değildir fakat kişilerin yeteneklerini nasıl kullanacağı ile ilgili tercihlerini yansıtmaktadır (Sternberg, 1997). Stil kavramı, kişinin akla gelebilecek her içeriğe eşit şekilde uygulayabileceği genel bir yaklaşım belirlemektedir (Gardner, 1995). Bu anlamda düşünme stilleri yeteneklerden farklıdır. Yetenek kişinin yapabileceği şeyi gösterirken, stil kişinin yeteneklerini nasıl kullanacağına yönelik tercihlerinin bir ifadesidir (Sternberg, 1997). Stil zekâ türleri ile de aynı değildir. Bir zekâ türü, dünyadaki belirli bir içeriğe (müzikal sesler veya rakamlar) yönelik, bileşen süreçleriyle birlikte bir kapasitedir (Gardner, 1995).

Düşünme stili genel olarak “yapılan şey ya da düşünmenin tercih edilen şekli ve bireylerin sahip olduğu yeteneğin kullanımında bir tercih yolu” olarak tanımlanabilmektedir (Sternberg ve Zhang, 2005). Düşünme stilleri ile ilgili olarak birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardan biri de Sternberg (1990; 1994; 1997) tarafından yapılmıştır. Kitapta bu sınıflandırmaya yer verilmesinin sebebi, bu sınıflandırmanın daha işlevsel ve okuyucuya daha fazla fikir verici olmasıdır. Zihinsel Öz Yönetim Kuramının diğer kuramlardan üstün yanları konusunda Sternberg’in (1997) yaptığı açıklamalar da bu görüşü doğrulamaktadır:

1. Hem kuramlar arasında hem de kuramların içerisinde bir çok stili içeren bütünleştiren bir model ya da metafor yoktur.
2. Bazı stiller çok fazla yeteneklere benzerken, bazıları kişilik özelliklerini yansıtmaktadır.
3. Gerçek dünyada, stillerin varlığının bir gösterimi sunulmamıştır.
4. Genel olarak stil kuramları ile psikolojik kuramlar arasında yeterli bağlantı yoktur.
5. Kuramlarda ortaya atılan stil yaklaşımları bazen merak uyandırıcı değildir.
6. Stil kuramlarının uygulamaya, çoklu ölçümlere dönük yeterli kullanımları yoktur.
7. Stillerin yararlılığını gösteren çok denecek kadar az çalışma vardır.
8. Kuramlar, tamamen stillerin kuramı olarak görünmemektedir, aksine daha çok stilleri etkileyen değişkenlerdir.
9. Kuramlar tarafından belirlenen stiller, düşünme stillerinin bazı hatta birçok ölçütlerini taşımamaktadır.

Türkçe alanyazında, Zihinsel Öz Yönetim Kuramı, Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı (The Theory of Mental Self Government) gibi isimlerle anılan kuramda Sternberg (1990, 1994, 1997) düşünme stillerini kavramlaştırırken toplumun kendini yönetme biçimini kullanmış ve bunu kişiye uyarlamıştır. Sternberg'in (1990; 1994; 1997) yaklaşımında hükümetlerin işleyişine benzer bir yapı olarak düşünme stilleri de "İşlevler, Biçimler (Formlar), Düzeyler, Kapsam ve Eğilimler" adı altında beş genel kategori (temel boyut, faktör) altında 13 düşünme stili olarak ele alınmıştır. Tablo 1.2'de bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir (Dinçer ve Saracaloğlu, 2011).

Tablo 1.2. Sternberg'in Zihinsel Öz Yönetim Kuramında Düşünme Stilleri

	Düşünme Stilleri	Düşünme Stillerinin Genel Özellikleri	Örnekler
İŞLEVLER	Yasama (Legislative)	Yaratıcı, icat edici, yenilikçi, fikir üreten, işlerinde kendi yollarını kullanmaktan hoşlanan.	Fen projeleri yapmayı, şiir, hikâye yazmayı, orijinal sanatsal işler yaratmayı severler.
	Yürütme (Executive)	Verilen talimatları izleyen, ne denildiyse yapmayı tercih eden.	Problem çözmeyi, belirli konulara ilişkin yazı yazmayı, modellerden sanat icra etmeyi severler.
	Yargı (Judicial)	Yargılamayı, değerlendirmeyi seven.	Diğerlerinin işlerini eleştirmeyi, eleştirel yazılar yazmayı, dönüt ve tavsiye vermeyi severler.
BİÇİMLER	Monarşik (Monarchic)	Tüm enerjileriyle aynı anda tek işe ve amaca odaklanan.	Fen bilimleri, tarih, sanat hangi alanda olursa olsun tek bir projeye ilgilenmeyi severler.
	Hiyerarşik (Hyerarchic)	Zamanı iyi değerlendirerek birçok işi aynı anda yapan.	Enerjilerini önem dereceleri aynı olan farklı işlere yönleltmeyi severler. Böylece tüm işlerine zaman ayırabilirler.
	Oligarşik (Oligarchic)	Bir kerede birçok işi yapan ve öncelik belirlemede sorun yaşayan.	Okuma anlama sorularına yeterli zamanı ayarlamayı severler. Fakat standart sözel-yetenek testini bitiremeyebilirler.
	Anarşik (Anarchic)	Problemlere rastgele bir yaklaşım sergileyen, sistemlerden ve rehberlikten kaçınan.	Konuşmalarında, bir noktadan diğerine atlar, işlere başlar fakat bitiremezler.
DÜZEYLER	Küresel (Global)	Resmin bütünüyle, genel çerçeve ve soyut düşünceyle uğraşan.	Bütünsel mesaj veren yazılar yazmayı, sanat eserleri oluşturmaya severler.
	Yerel (Local)	Detaylar, özel ve somut düşüncelerle uğraşan.	Sanatın detaylarını tarif edici ve birbirleriyle ilişkilerini tarif eden yazılar yazmayı severler.

Tablo 1.2. Sternberg'in Zihinsel Öz Yönetim Kuramında Düşünme Stilleri (Devamı)

KAPSAM	İçsel (Internal)	Yalnız çalışmayı seven, içe-dönük, kendine yeten	Kendi kendine yapabileceği fen bilimleri ya da sosyal bilimlerde yapmayı severler.
	Dışsal (External)	Diğerleriyle çalışmayı seven, sosyal, dışadönük, karşılıklı bağımlı.	Takım arkadaşlarıyla çalışabileceği projeleri tercih ederler.
EĞİLİMLER	Liberal (Liberal)	Yeni yöntemleri denemeyi seven, geleneklere karşı koyan.	Önerilen yol olmasa da yeni bir aletin nasıl çalıştırılacağıyla uğraşmayı severler.
	Muhafazakâr (Conservative)	Denenmiş ve doğru yolları kullanmayı seven, gelenekçi.	Geleneksel, denenmiş yolla bir aleti çalıştırmayı, geleneksel sınıf ortamlarında çalışmayı tercih ederler.

Sternberg'e göre (1997) "Herkesin zihninde bir hükümet vardır ve tıpkı hükümetler gibi kendini farklı yollarla yönetmektedir. Kişinin, önceliklerini belirlemeye, dünyadaki değişimlere kendi inanç ve değerleri doğrultusunda tepki vermeye ihtiyacı vardır. Kişi bu çerçevede düşüncelerini ve eylemlerini iç ve dış gereksinimlere uygun bir biçimde organize etmektedir". Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramındaki temel düşünce, toplumun düzenini sağlamak için kurulan hükümetlerin düzenlerinin (formlarının) raslantısal olmayışıdır. Sternberg, toplumun kendini yönetme biçimini bir metafor (benzetme) olarak kullanarak, insanların da toplumlar gibi kendilerini bir şekilde yönetmeye ve günlük etkinliklerini düzenlemeye gereksinim duyduklarını ileri sürmektedir (Buluş, 2005).

Sternberg (1997) düşünme stillerini kendi başlarına birer beceri olarak değil, becerilerin kullanılmasında yapılan bir tercih olarak ele almıştır. Yazara göre, stil ve becerilerin karşılaştırılması, onları bir araya getirmekten çok çatışma yaratmakta ve beceriler kadar stiller de günlük yaşamda kullanılabilir. İnsanlar tek bir stilden daha çok bir stil profiline sahiptirler. Çünkü stiller durum ve koşullara göre değiştirilebilmekte ve yaşam boyunca çeşitlenebilmektedir. Sonuç olarak düşünme stilleri kendi içlerinde iyi ya da kötü olarak düşünülemezler. Ancak, kişilerin öğrenmesinde bazı düşünme stillerinin diğerlerinden daha etkili olacağı düşünülebilir. Kişilerin karşılaşabilecekleri problemleri yaratıcı bir biçimde çözebilmesi ve yeni durumlara uygulayabilmesini sağlayacak nitelikteki düşünme stillerini kişilerin kazanmalarının önemli olduğuna inanılmaktadır (Emir, 2011).

Buluş (2006) "Düşünme Stilleri Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliliği, Akademik Başarı ve Öğretmen Adayları Özellikleri" adlı çalışmasında Sternberg'in zihinsel benlik yönetimi kuramına dayanarak geliştirilen Düşünme Stilleri Ölçeğinin bir grup öğretmen adayı üzerinde geçerliğini araştırmıştır. Araştırmaya 649 öğretmen

adayı katılmıştır. Çalışma sonuçları, Düşünme Stilleri Ölçeğinin Türkiye’de, öğretmen adaylarının düşünme stillerini ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir.

Aşağıda üç farklı düşünme şeklini ifade eden üç kişi ile ilgili ifadelere (Elder, 2003) yer verilmiştir. Bunları karşılaştırmak ve kendinizi kıyaslamak için kullanabilirsiniz.

Saf Sana	Benim düşünmeye ihtiyacım yok! Her şeyi düşünmeden anlıyorum. İçimden nasıl geliyorsa öyle davranıyorum. Duyduğum şeylerin çoğuna inanırım. Televizyonda gördüklerimin çoğuna inanırım. Bunları niçin sorgulamam gerektiğini anlamıyorum. Ve konuları anlamak için çok fazla vakit harcamama gerek yok. Yeterince uzun bekleyince başkaları bunları benim için yapıyorsa niye uğraşayım ki? Yapamıyorum demek birçok iş yapmaktan daha kolay. Ebeveynlerim ve öğretmenlerim kendimle ilgilenemediğim zaman benimle ilgileniyorlar. Geçen gün matematik ev ödevimi yapmada zorlanınca ağlamaya başladım ve ödevimi babam yaptı. Annem babam bana çok yardım ediyorlar. Böylesi bana daha kolay geliyor. Bana söylenenleri yapıyorum, çenemi kapatıyorum ve arkadaşlarım ne yapıyorlarsa ben de onlara uyuyorum.
Bencil Berhan	İşleri fazla karıştırmayı sevmiyorum. Düşünmek insanın başına dert açıyor.
	Ben çok düşünürüm. İnsanları şaşırtmamda çok faydalı. İnanmak istediklerime ve istediklerimi elde etmeme yarayan şeylere inanırım. İstemediğim işi yapmamı isteyen herkesi sorgularım. Annemi, babamı kafaya almaya çalışırım. Diğer çocukların yapmalarını istediğim şeyleri onlara nasıl yaptıracağımı düşünürüm. Bazen yapabileceğimi bildiğim fakat istemediğim şeyler için yapamam derim. İnsanları nasıl manipüle edeceğinizi bilerseniz onlardan bütün istediklerinizi alabilirsiniz. İnsanların duymak istediklerini onlara söylemek güzel bir şey. Elbette ki, bazen duymak istedikleri şeyler doğru olmuyor fakat bu önemli değil. Çünkü bu sadece onlara duymak istemedikleri şeyleri söylediğinizde başınız sıkıntıya girer. Bunu nasıl yapacağınızı bilerseniz insanları her zaman kandırabilirsiniz. Şunu biliyor muydunuz? Nasıl yapılacağını bildiğinizde kendinizi bile kandırabilirsiniz.

- Ben çok düşünürüm. Bu öğrenmemde çok faydalı. Konuları bulup çıkarmama yardımcı oluyor. Gerçekten de, kendimi bile anlamayı ve niye belirli davranışlarda bulunduğumu anlamayı istiyorum.

Bazen anlamadığım şeyleri yapıyorum. Her şeyi ve herkesi anlamaya çalışmak kolay değil. Birçok insan bir şey söyler fakat başka şeyler yaparlar. İnsanların söylediği her şeye her zaman inanmamalısınız. Televizyonda gördüklerinizin çoğuna inanmayın. İnsanlar çoğu zaman söylemek istedikleri söylemez fakat bazı şeyleri istedikleri ve sizi memnun etmeye çalıştıkları için söylerler.

Herkes için daha iyi bir dünya inşa etmek istiyorum, yalnızca benim ve arkadaşlarım için değil.

İnsanları anlamak için yaptıklarına bakmalısınız. Onları anlayın ve kendinizi onların yerine koyun. Geçen gece kız kardeşim beni deli etti çünkü en sevdiğim şov varken aynı anda başka bir programı izlemek istedi. Okul ödevini yapması için bu programı izlemesini gerektiğini anlayınca kadar ona o programı izletmedim. O vakit anladım ki ödevini yapmak zorunda olduğu için benim istediğim şovda ısrar etmem pek adilce değildi.

Adaletli olmak zorken bencil olmak daha kolaydır. Fakat başkalarını düşünmezsem, başkaları niçin beni düşünsün? Başkalarına karşı önyargısız olmak istiyorum çünkü başkalarının bana karşı önyargısız olmalarını bekliyorum.

Düşünme Çeşitleri

Düşünme stillerinin yanı sıra alinyazında çeşitli düşünme çeşitleri ile ilgili bilgiler de bulunmaktadır. Bunlar, tercih edilen bir şekilden ya da stilden daha çok kişilerin kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri birer yetenek olarak ele alınmaktadır. Bunun dışında düşünme çeşitleri ile ilgili alanyazın son yıllarda gittikçe zenginleşmektedir. Yaygın bir şekilde kullanılan düşünme çeşitleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. Yansıtıcı Düşünme: Yansıtıcı düşünme, pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının görüşleri ile örtüşmektedir. Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme; düşünmeyi başlatan bir şüphe, tereddüt, karışıklık ve zihni güçlüğü ortaya çıkması; karışıklığı çözücü, düzeltici ve şüpheyi ortadan kaldıracı materyali bulmak için araştırma, inceleme ve arama davranışdır. İnsan aktif olarak katıldığı eğitim ortamından kendi deneyimleriyle bilgiler edinmeli, bu bilgileri paylaşmalı ve yeni etkileşimlerine aktarmalıdır. Bu düşünme becerisi ile öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlarda kullanabilmesi sağlanır. Geçmiş yaşantılardan ders çıkarma söz konusudur. Yansıtıcı düşünme modelini şu aşamalar ile özetlemek mümkündür (Ünver, 2003):

1. Bir sorun ya da ikilemin varlığı duyumsandıktan sonra, doğal olarak gözden geçirilir ve ayrıntılar incelenir.
2. Sorunun olası çözümlerine ilişkin görüş ve öneriler ortaya çıkarılır.
3. Gerçek sorun, somut biçimde tanımlanır.
4. Gerçek sorun için en uygun çözümler saptanır.
5. En iyi çözüm yolunun “varsayımı” kurulur.
6. En iyi çözüm yönteminin geçerlik ve güvenilirliği sınanır.
7. Çözüm yolunun uygun olmadığı düşünülürse 3, 4, 5, 6’ya geri dönülür.
8. Sorunu çözmeye yönelmiş kişi ya da grup güdülenmelidir.
9. Çözümün kişinin ya da grubun yaşantılarına uygunluğu aranır.
10. Çözümlerin gelecekte nasıl etkili olacağı düşünülmelidir.

“Uygulama, yansıtma, ders çıkarma, sorumluluk alma” gibi kavramlar yaratıcı düşünmenin anahtar sözcükleri olarak görülebilir. Ünver’e göre (2011) yansıtıcı düşünmenin anlamı dört boyutta sunulabilir:

Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmamaktadır. Görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanmakta ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verilmektedir.

Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulmaktadır. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırmaktadır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da reddedilmektedir.

Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirmektedir.

Yansıtıcı düşünme, ilerlemeci eğitim yaklaşımına bağlı bir düşünme yoludur ve yapılandırmacı öğrenme, buluş yolu, tartışma, araştırma-inceleme, proje temelli öğrenme, işbirlikçi öğrenme, problem çözme, mikro öğretim, kavram haritası, beyin fırtınası, altı şapka düşünme, rol yapma, drama, soru-cevap, günlük yazma, gözlem gibi yaklaşım ve yöntemlerle gelişmektedir (Gökalp, 2016).

2. Yaratıcı Düşünme: Kişinin yeni, farklı, orijinal, özgün (sentez düzeyi), ayırıştırıcı düşünme, alternatifli düşünme ve ürünler ortaya koymasısıdır (Gökalp, 2016). Özneldir. Hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olmak üzere

dört aşamadan oluşmaktadır. Yaratıcı düşünme, ayrıştırıcı ve birleştirici mantık yürütme olarak iki şekilde ele alınabilmektedir. *Ayrıştırıcı düşünme*, orijinal, birbirinden farklı ve karmaşık birçok fikrin aynı anda ele alınmasıdır. *Birleştirici düşünme* ise birçok düşünce arasından mantıklı bir bakış açısıyla en iyi fikri seçebilme becerisidir. Guilford (1972 Akt: Argun, 2004) yaratıcı düşünmenin sekiz niteliğini belirlemiştir:

Kelime Akıcılığı: Kişinin gereksinimlerine ilişkin mümkün olduğunca çok kelime yaratmasıdır.

Çağrışım Akıcılığı: Kişinin gereksinimleri karşılayacak anlamı veren kelimeleri bulabilmesidir.

Fikir Akıcılığı: Sınırlı sürede çok sayıda fikir üretebilmektir.

Anlatım Yaratıcılığı: Bir gereksinimi dile getirecek kelimeler sıralamasını yapabilmektir.

Uyum Esnekliği: Bir sorunun çözümü için farklı yollar bulabilmektir.

Yeniden Tanımlama: Bilinen nesneleri, bilinen farklı amaçlarla kullanabilmektir.

Kendiliğinden Esneklik: Bir konu ya da problem ile ilgili değişik fikirler bulabilmektir.

Orijinallik: Çok farklı ve özgün fikir ya da ürünler ortaya çıkarabilmektir.

Paul ve Elder'a göre (2004) eleştirel ve yaratıcı düşünce birbiriyle ilişkilidir. Biri olmadan diğersinin kullanımı sınırlıdır. Eleştirelilik olmadan yaratıcılık sadece yeniliktir. Yaratıcılık olmadan eleştirelilik ise açık bir olumsuzluktur. "Farklı, Özgün, Orijinal, Cesur" gibi kavramlar yaratıcı düşünmenin anahtar sözcükleri arasında sayılabilir. Lehrer'e göre (2016) yaratıcı düşünceyi tetikleyen üç şey "seyahat etmek, donanımlı ve özgün yeni meslektaşlar ve meslek değiştirmektir." Yaratıcı düşünmede yaratma süreci Wallas modeline göre dört aşamada gerçekleşmektedir (Doğan, 2011):

a) *Hazırlık Dönemi:* Problemlere karşı bilinçli, mantıklı ve sistematik bir bakış açısıyla yaklaşma işlemlerini kapsamaktadır. Gereksinim ya da gerçekleştirilmek istenen şey saptanmakta, tanımlanmakta, bilgi ya da malzeme toplanmaktadır.

b) *Kuluçka Dönemi:* Hazırlık aşamasından sonra kişinin kendini rahatlatmaya bıraktığı dönemdir. Problemlerin çözümü bilinçaltında gerçeklemede, yeni ve orijinal görüşler ortaya çıkabilmektedir. Bu aşama çok kısa veya çok uzun zaman alabilir. Bu aşamada dalgın düşünme, derin düşünme, bilinçaltı süreçler, görselleştirme, duyumsama gibi yetiler iş başındadır.

c) *Aydınlanma Dönemi*: Problemlere ilişkin çözümlerin zihinde canlandığı, belirginleştiği ve çözümün bulunduğu aşamadır. Bu aşama anlık olduğundan çözüm ya da yapılacak şey birden ortaya çıkmakta ya da gelişmektedir.

d) *Değerlendirme Dönemi (Sonuçların Doğrulanması)*: Bilinçli ve mantıksal düşünmenin ağırlıklı olduğu dönemdir. Çözümün denendiği, değerlendirildiği, gerekli son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Çözümler sınanmakta, aksaklıklar giderilmekte, eksikler tamamlanmaktadır.

Yaratıcı düşünceye sahip kişiler aslında normal bir zekâya sahiptirler. Yaratıcılık çok üst seviyede zekâ gerektirmemektedir. Bu tür kişilerin benlik değerleri yüksektir ve bu kişiler kısa zamanda çok sayıda değişik düşünce üretmede başarılıdır. Bu kişiler kendilerini seven, çevrelerine duyarlı ve başkalarının duygularını anlayan kişilerdir. Yaratıcı düşünen kişiler bağımsızlıklarına düşkünlüdür ve grup onayına fazla değer vermemektedirler. Bu bağlamda katı ve dogmatik değil, esnekler; yeterli kanıt toplanmadan karar vermemektedirler (Gökalp, 2016).

3. Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, sorgulayan bir yaklaşımla olayları ve durumları ele alma, irdeleyici bir bakış açısıyla yorum yapma ve karar verme becerilerini içermektedir. Gerçeği bize aktırıldığı şekliyle olduğu gibi değil, nesnel bir şekilde, akıl yürüterek algılama sürecidir. “Ön yargıdan uzak olma, düşünceyi dinleme, düşünceyi okuma, şüphelenme, kanıt, karar alma” gibi kavramlar yaratıcı düşünmenin anahtar sözcükleridir. Altın ve Saracaloğlu (2018) çalışmalarında yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmışlardır (Tablo 1.3).

Tablo 1.3. Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar

Yaratıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme	Yansıtıcı Düşünme
Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Her iki düşünceyi de barındıran daha kapsamlı düşünme biçimidir.
Sürecin işlevselliğini ortaya çıkardığı ürün ile sınıılır.	Herhangi bir sürecin işlevselliğini farklı açılardan sorgular, değerlendirir.	Kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorgulama vardır.
Varsayımda/fikirde bulunulur ve bu varsayımlar/fikirler sınıılır.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayımı/fikri değerlendirilir; sınama amacı güdülmez.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayım/fikir değerlendirilir ve sınama durumuna geçilebilir.
Özgün ürün ortaya çıkar.	Var olan değerlendirilir.	Kendini değerlendirme vardır.
Ahışılmışın dışında tutum sergilenir.	Bilimsel ve doğrulanmış yollar izlenir.	Sahip olduğu bilgilere dayanarak eleştirme ya da yaratma durumu-na geçer.

Tablo 1.3. Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Arasındaki Farklılıklar (Devamı)

Yaratıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme	Yansıtıcı Düşünme
Hayal gücü kullanılır.	Kanıtlara/nesnel sonuçlara dayalıdır.	Hem kanıtlar hem hayal gücü vardır.
Yargı ve değer eğilimler estetiğe kaymaktadır.	Bilimsellik ve nesnellikten uzaklaşmaz.	Hem öznel hem nesnel ölçütler kullanılır.
Diğerlerine göre fazla disipline değildir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.
Süreç sonunda ürünün ne zaman çıkacağı kestirilemez.	Zaman planlaması yapılır.	Eleştiri boyutuna geçildiğinde zaman planlaması yapılır.
Daha çok bütüncül düşünmeyi gerektirir.	Daha çok sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme becerilerini kullanır.	Birçok düşünme becerisini süreçte kullanır.
Acemi ve deneyimsiz kişiler olabilir.	Eleştirme ölçütlerine hakim kişilerdir.	Bilgileri nasıl kullanacağını bilen kişilerdir.
Kendi kendine yeterli, kendi doğrularıyla hareket edebilen kişilerdir.	Diğer insanların kesin bir dil kullanmasını, bir sorunun ya da iddianın açık olarak ifade edilmesini isteyen kişilerdir.	Kendi kendine yeterli, kendi doğrularıyla hareket edebilen kişilerdir.
Yalnız kalmaya istekli, içe dönük kişilerdir.	Diğerleriyle iletişim kurabilen ve onları yönetebilen kişilerdir.	Yalnız kalmaya istekli, içe dönük kişilerdir.
Başarıya eğimli benmerkezci kişilerdir.	Diğerleriyle anlaşmada başarılı olmak için uzlaşmaya gidebilen kişilerdir.	Başarıya eğimli benmerkezci kişilerdir.

Altın ve Saracaloğlu (2018) aynı çalışmada yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme arasındaki benzerlikleri ise şu şekilde sıralamışlardır:

1. Akıl yürütme stratejilerine dayalıdır.
2. Dikkatli bir biçimde odaklanma, güdülenme, sistematik ve organize olmayı gerektirir.
3. Ön bilgilere dayalıdır.
4. Bilgileri kullanmada esneklik gerektirir.
5. Olaylar, kavramlar arasında ilişki kurmayı gerektirir.
6. Olaylara, kavramlara farklı açılardan bakmayı gerektirir.
7. Aktif katılım gerektirir.
8. Süreç esnasında farklı teknik ve stratejiler işe koşulur.

9. Tüm veriler toplanıp incelendikten sonra yargılara ulaşılır.
10. Her yaş ve düzeyde öğretimi yapılabilir.
11. Fikirlerde genellikle nicelik yerine nitelik aranır.
12. Yaşam boyu süren bir süreçtir.
13. Kişi; açık görüşlü, yargılarında dürüst, bir şeyler yapmaya ve sorunları gidermeye istekli, meraklı, sürekli sorgular, bir işi uzun zamanda periyodunda çalışmada azimli, yeteneklerine güvenen, empatik, ön sezişli, kendi kapasitesinin farkında olan, kendi kendini düzeltebilen, düşüncelerle bağlantı kurabilen, alçakgönüllü, önyargısız ve mantıklıdır.

4. Analitik Düşünme: Bir bütündeki her bir parçanın analiz edilmesi ve bu parçaların bütüne olan ilişkilerinin incelenmesine dayanan düşünme becerisidir. Analitik düşünme daha çok analiz edebilme becerisi ile ilişkilidir.

5. Üst-bilişsel Düşünme: En basit tanımıyla, kişinin öğrenmeyi hangi yollarla daha iyi gerçekleştirdiğini bilmesi, kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu

Ahmak hayran olur, bağlanır, çünkü anlamaz; zeki, kuşkulandır, dibini karıştırır, çünkü anlar mış.

[Uzakdoğu Atasözü]

süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir. Kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkında bilgisine ve bu bilginin süreçlerini kontrol etmesine dayalı üst düzey bir düşünme biçimidir (Gökalp, 2016). Kişinin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlayarak bu süreçleri denetim altına alabileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili bir biçimde kullanabileceği sayıltısına dayanmaktadır. “Kişinin zayıf ve güçlü yönlerini bilmesi; kendini iyi tanıması ve tanıtmayı; öz saygısı, öz kapasitesi, öz denetim becerisi, öz güveni, öz bilinci, öz yeterliği, öz düzenleme kapasitesi ve öz değerlendirmesi gibi özelliklerinin yüksek olması” gibi kavramlar yaratıcı düşünmenin anahtar sözcükleridir.

6. Tümevarımsal Düşünme: Tekil olan gözlem ve deneyimlerin birleştirilerek tümel (genel) önermeler elde edilmesidir. Özel bir önermeden genel bir önermeye gidişi sağlayan düşünce biçimi olarak açıklanabilir. Özelden genele ya da olaylardan yasalara geçiş şeklindeki akıl yürütmedir. Parçalardan ya da özel gözlemlerden yola çıkarak bütün hakkında genelleme yapmak ya da genel bir sonuca ulaşılmasıdır. Somut işlemler döneminde kazanılmaya başlanmaktadır (Gökalp, 2016).

7. Tümdengelsel Düşünme: Aklın genelden özele veya genelden genele izlediği yoldur. Bütüne ilişkin bir bilgiden hareketle, parçalara ilişkin bilgilere ulaşılmasıdır (Gökalp, 2016). Genel önermelerden tek önermenin elde edilmesi ola-

rak tanımlanabilir. Genelden özele ya da yasalardan olaylara geçiş şeklindeki akıl yürütmelerdir. Kıyas, tümdengelim, en mükemmel şekli olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, klasik mantık akıl yürütmede esas olarak kıyası almıştır. İnsanlar soyut işlemler döneminde kazanmaktadır.

8. Analogik Düşünme: Bir olgunun başka bir olguya benzetilerek aralarında çağrışım kurulmasıdır. İki şey arasındaki bir ortak özellikten yola çıkılarak, biri hakkında verilen bir yargının diğeri hakkında da verilmesidir. Yani ortak özelliği olan iki şey arasında bir benzerlik kurulmasıdır. Bilinen bir kavramdan hareketle bilinmeyen öğrenilmesidir. Akıl özelden özele izlediği yoldur.

9. Yakınsak Düşünme: Yakınsak düşünme, ihtimalleri daraltmak ve en uygun çözüme “yakınsamak” için bilgi ve mantık kurallarını uygulamak olarak tanımlanmaktadır. Yakınsak düşünme uygulamasında, önce problem bölünebilecek en küçük parçalara ayrılmakta, sonra her parça incelenerek, en çok hangisinin üzerinde çalışmaya değecek kadar önemli olduğuna karar verilmektedir. Bu araştırma sonucuna göre öncelikle üzerinde çalışılması gerekli görülen parça belirlenmektedir. Bunun üzerinde yeteri kadar çalışıldığında süreç içinde diğer parçalara yönelerek onları da çözme yoluna gidilmektedir. Böylece sorunun bütünü çözülmüş olmaktadır. Bu düşünme tarzı, aslında var olmayan ancak kaynaklar uygun bir şekilde kullanıldığı takdirde var olabilecek bir durumu, olayı gözümüzde canlandırabilmemizi sağlamaktadır. Yakınsak düşünme bizi bir süreliğine dahi olsa gerçeklikten uzaklaştırmakta ve hayallere dalmamıza izin vermektedir (Donald, 1993 Akt: Nazlı, 2013).

10. İraksak Düşünme: Ortak düşünceden hareketle farklı düşüncelere ulaşabilmeye dayalı bir düşünme becerisidir (Gökalp, 2016). İraksak düşünenler tepkisel, engellenmemiş ve rahat olurlar. Tek yönlü (yakınsak) düşünmekten uzaklaşmakla ilgilidir. Konuyu objektif, olumlu, olumsuz, duygusal, yaratıcı, değerlendirici açılardan düşünmek esastır. Problem çözmede iraksak düşünce kullanılmaktadır. Guilford’a (1972) göre iraksak düşünme için gerekli sekiz temel yetenek şu şekilde özetlenmektedir (Akt: Nazlı, 2013):

Probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme.

Düşüncelerde akıcılık gösterebilme.

Alışagelmemiş, özgün anacak işlevsel fikirler üretebilme.

Bir fikirden diğere rahatlıkla geçebilme.

Sentez yeteneğine sahip olma.

Analiz yeteneğine sahip olma.

Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme.

Değerlendirme yapabilme.



- Bir lise öğretmeni anlatıyor:
- Tahtaya mavi kalemle yazarken, kalem yazmaz oldu, kırmızı kalem ile devam ettim. Çocukların hepsi kırmızı kalemle devam etmiş.
- Bu durumu nasıl açıklayabiliriz?

11. Lateral Düşünme: Kişilere problemlere farklı yönlerden bakabilmeyi ve geniş düşünebilmeyi öğretmeyi amaçlayan düşünme biçimidir (Gökalp, 2016). Bu bağlamda, mevcut soruna ya da konuya objektif, olumlu, olumsuz, duygusal, yaratıcı, değerlendirici gibi çeşitli açılardan bakılması gereklidir. Lateral düşünce, klasik düşünce kalıplarının dışına çıkmayı gerektirmektedir. Çok alternatifli düşünmedir. Bu yolla problem çözmede farklı yollar aranmaktadır. De Bono'nun altı şapkalı düşünme tekniği buna örnek olarak verilmektedir.

12. Dönüşümsel Düşünme: Daha önce yaşanmış bir olayı kafasında canlandırıp anlatabilme ile ilgilidir (Gökalp, 2016). İnsanların, bir olayın çözümlemesinde geçmişte yaşanmış olayları ve durumları zihinde kurgulaması ve buna dayanarak sonuçlar elde etmesi mümkündür. Yani, geriye ve ileriye doğru düşünmek mümkündür. Somut işlemler döneminin bir özelliğidir. Bu özelliği kazanan kişiler geçmiş, bugün ve gelecek arasında kolaylıkla bağlantı kurabilirler.

13. Bütünleştirme (Kombinasyonel) Düşünme: Bir problemin birden fazla değişkeni (alt problemi) barındırdığını, yani alt problemlere ayrıldığını ve dolaısıyla bir problemin birden fazla çözüm yolunun bir araya getirilip birleştirilmesiyle çözülebileceğini kavramaktır. Soyut işlemler döneminde geliştirilmektedir.

14. Hipotetik Düşünme: Sorunun çözümünde sadece var olan somut yöntemlerin değil, çözüme ilişkin olası çözüm yollarının belirlenip bunları test edebilmesi ile ilgilidir (Gökalp, 2016). Özü itibarı ile iraksak düşünmeye dayanmaktadır. Bu düşünce şeklinde herhangi bir sorunun görünen boyutlarının ötesine geçilmesi ve buna göre çözüme ilişkin yollar belirlenmesi esastır. Hipotetik düşünme; bilinen olaylardan yola çıkarak bilinmeyen olayların tahmin edilebilmesi ile ilgilidir.

15. Global Düşünme: Temeli öğrenmeyi kolaylaştırmak için harita çizmek ve "zihin haritaları, kavram haritaları ve bilgi haritaları" olmak üzere üç çeşit harita geliştirilmiştir. Öğrenilmesi gereken bilgilerin haritalanması esasına dayanmaktadır.

16. Refleksif Düşünme: Düşüncenin kendi üzerine tekrar yönelmesi refleksif düşüncedir. Kendini gözlem ve analiz konusu olarak alan öznenin tutumudur (Gökalp, 2016). Felsefi düşünce refleksif bir düşüncedir. Refleksif düşünme, dönüşümlü düşünme etkinliğidir ve düşünülenin üzerine düşünüp düşüncenin farklı yönlerini bütünsel olarak görebilmektir. Bu süreç kendisini bir obje gibi ele alıp bakabilen bir öznenin durumunu ifade etmektedir.

17. Omnipotent Düşünme:

Ergenlik dönemindeki bireyin, her işin üstesinden gelebilecek güçte olduğunu düşünmesidir. Ergenin herhangi bir tecrübesi ve bilgisi olmamasına rağmen her



- Helikopter anne/baba kavramını daha önce duydunuz mu?
- Bu kavramı araştırınız ve omnipotent düşünme bağlamında tartışınız.

konunun üstesinden gelebileceğini düşünmesidir. Bakış açısı “bana bir şey olmaz, benim gücüm her şeye yeter” şeklindedir ve bu bakış açısıyla ergen her şeyi halledebileceğini zannetmektedir. Ergene göre hayat aslında büyüklerin anlattığı kadar karmaşık ve zor değildir. Ergen kendine verdiği önemi aşırı şekilde abarttığından Freud bu düşünce şeklini “çocuk narsisizmi” olarak adlandırmaktadır. Bu durumda ailelerin çocuklara gösterdiği aşırı ilginin de etkisi vardır.

18. İkonik Düşünme: Kişinin işlem öncesi dönemde hayalindeki sembollerle düşünmesidir. İnsanoğlu sembollerle öğrenmekte ve düşünürken çoğu kez sol beynin bir fonksiyonu olan kelime ve kavramlarla birlikte sağ beynin fonksiyonlarından olan ikonlar, resim ve şekillerle düşünmektedir. Çocukların, işlem öncesi dönemde hayalindeki sembollerle düşünmesi buna örnek olarak verilebilir.

19. İnovatif Düşünme: İnovasyonda hayal edilen düşünce ve aktivitenin uygulanmasıyla yeni bir şey gelişmekte ya da oluşmaktadır. İnovatif düşünme, rutinden, yürüyen sistemden, rutin ürünlerden, rutin hizmetlerden, alışıla gelmişliklerden farklı olarak yenilikçi ve ticari boyutu geliştirilmiş bir düşünmeyi amaçlamaktadır. İnovatif düşünme, yeni olasılıkları hayal edebilme süreci ile ilgili üst düzey bir düşünme şeklidir. İnovatif düşünme yukarıda sayılan düşünme biçimlerinin tamamının kullanımını da gerektirmektedir.

20. Empatik Düşünme: Kendini ötekinin, başkasının yerine koyarak, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışan düşünme şeklidir. Empatik düşünebilen kişiler, çevrelerinde olup bitenleri daha iyi yorumlayabilirler, başkalarının problemlerini daha kolay anlayabilirler ve ilişkileri içindeki problemleri daha kolay çözebilirler. Empatik düşünebilen kişiler kendi duygularının farkında oldukları ve duygularını ifade etmeyi becerebildikleri için ilişkilerinde daha az sorun yaşamaktadırlar (Gökalp, 2016).

Düşünme stili ile eleştirel düşünme eğilimi arasında önemli iki benzerlik bulunmaktadır. Birincisi, düşünme stili yeteneklerin kullanılmasındaki tercih edilen yolu ifade ederken benzer şekilde eleştirel düşünme eğilimi de eleştirel düşünmeye eğilimi ifade etmektedir. Bundan dolayı, her iki yapıda insanın düşünme alışkanlığının (zihnin alışkanlıkları) altını çizmektedir. İkinci olarak, her iki yapıda kendi yollarında geniş yapılarıdır. Düşünme stili yapısı zihinsel stil çalışmalarındaki üç geleneğin stil özelliklerini kapsarken eleştirel düşünme eğilimi yapısı ise “tarafsız disipline olma iddiasında, farklı ortam ve durumlarda ideal eleştirel düşünür, genellenebilir tanımlarım” içermektedir (Emir, 2013).

İnsanlar farkında olarak ya da olmayarak bu düşünce biçimlerinden birini ya da bir kaçını başkının bir şekilde kullanmaktadır. Ancak kişiler bazı durumlarda bir düşünme biçiminde başka bir düşünme biçimine geçerek de bu düşünce biçimlerini kullanabilmektedir.



- Eğer bir zaman makinesi olsaydı ve 1950’li yıllara ışınlansaydınız, yaşayabilir miydiniz?
- Sizce hangi konularda zorluk yaşadınız? Neden?

Düşünmenin tanımında ve düşünme biçimlerinin açıklanmasında da görüldüğü üzere, dikkat edilmesi gereken nokta düşünmenin ve düşünme biçimlerinin sistemli bir şekilde yapılmamasıdır. İnsan düşünen bir varlıktır ve düşünme işini plansız bir şekilde yapmaktadır. Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki en önemli ayrım budur. Eleştirel düşünmede kişi düşünme işini belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Kesinlikle plansız değildir ve rastgele bir düşünme süreci içerisine girmemektedir (Karadeniz, 2006). Branch’a göre (2000) eleştirel düşünme, düşünmeden farklıdır. Çünkü eleştirel düşünen kişi kendi düşünme sürecinin farkındadır ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlemektedir (Akt: Akbıyık, 2002). Lipman’ın (1988) düşünmeyle eleştirel düşünme arasındaki farklar konusundaki görüşlerini Tablo 1.4’teki gibi özetlemek mümkündür.

Tablo 1.4. Düşünme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme/Muhakeme
Tahmin etme	Kestirme
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak anlama
Kavramları çağrıştıрма	İlkeleri kavrama

Tablo 1.4. Düşünme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar (Devamı)

Sıradan Düşünme	Eleştirel Düşünme/Muhakeme
İlişkileri not etme	Diğer ilişkiler arasındaki ilişkileri not etme
Varsayma	Hipotezleştirme
Kanıtız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Özden'e göre (1998) düşünme becerileri "eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözmedir". Eleştirel düşünme amaçlı, gerekçeli ve hedefe yöneliktir (Halpern, 1998). Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir şekilde algılama süreci olarak görülebilir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmak ile ilgilidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme bilgiye dayalı akıl yürütme sürecidir. Ancak bilgilenme süreci eleştirel bir süreçtir. Bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıtların ve önyargıların belirlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünen kişiler, niçin ve nasıl düşündüğünün; sadece kendi düşünme süreçlerinin değil, başkalarının düşünme süreçlerinin de farkındadır ve bunları göz önünde bulundururlar (Doğanay ve Ünal, 2006).

Mantık Yürütme

Düşünme ile ilgili en önemli süreçlerden biri de mantık yürütmedir. Mantık, genel olarak "Doğru düşünme sanatı, bilimi, yolu ve yöntemi" (TDK, 2018) ile ilgilidir. Bu anlamda mantık, düşüncenin ve düşüncenin varlık biçimlerinin, öğeleri, biçimleri, türleri, olanakları, yasaları ve düşünce bağlamları ile ilgilidir. Mantık bir eylem olarak düşünüldüğünde ise, insan aklının doğru ile yanlış ayırmak amacıyla başvurduğu düşünsel süreçlerden biridir. Sağlıklı bir mantık yürütme sürecine sahip olanlar "olaylar ile nesneler arasında kolaylıkla ilişki kurarlar; hata oranları düşüktür ve yaptıkları işlerde başarılıdır." Çünkü bu kişiler her an muhakeme yapmak, sağlıklı neden-sonuç ilişkileri kurmak, doğru stratejiler benimsemek gibi özelliklere sahiptirler. Mantık yürütme eleştirel düşünmedeki önemli süreçlerden biridir. Çünkü eleştirel düşünebilmek için "kanıtları fark etmek ve kullanmak, düşünceleri organize etmek, alternatif çözüm yolları üretmek, gözlemledikleri şeyler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları görmek, kaynakların inanılabilirliğini sürekli olarak sorgulamak, sebepleri, sonuçları ve varsayımları belirlemek ve sonuçlar çıkarmak" gibi süreçlere sahip olmak gereklidir ve bu süreçler mantık yürütme ile de yakından ilgilidir.

Mantıklı düşünme ile mantık bilimi arasında sıkı bir ilişki vardır. Mantık, mantıklı denen düşünme tarzını kendisine konu olarak alan bilime verilen addır. Başka bir deyimle mantık bilimi, mantıklı düşünmenin düzenli olarak tespitinden ibarettir (Öner, 1986). Mantık, genelde “formel, informel, sembolik ve matematiksel” mantık olmak üzere dört farklı türde ele alınmaktadır (Akarsu, 2018).

Geleneksel veya felsefi olarak da bilinen *formel (biçimsel) mantık*, Aristo tarafından geliştirilen, en temel ve eski mantık türüdür. Tamamen biçimsel ve belirgin içerik ile çıkarım çalışması olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 2018). Klasik mantık dille çok ilgilidir. Çok defa şekilsel (formelle) olarak adlandırılrsa da, konuşma dilini kullandığı için, mantık işlemlerinde muhtevanın etkisinden pek sıyrılmaz (Öner, 1986).

Informel mantık ise doğal dil argümanlarını inceleyen ve günlük konuşma, muhakeme becerisini ölçme, analiz etme ve artırmak için gerekli mantığı geliştirme çabalarına verilen ortak isimdir. Informel mantık kişilerin değişim, reklamcılık, siyasi tartışma, hukuki argümanlar ve gazete, TV, internet ve diğer iletişim araçlarını karakterize eden sosyal yorumlarda ortaya çıkan muhakeme ve argümanlara odaklanmaktadır (Akarsu, 2018).

Sembolik mantık, mantıksal çıkarsamanın biçimsel özelliklerini kapsayan sembolik soyutlamalar yapılan çalışmalardır (Akarsu, 2018). Bu mantığa, lojistik, yeni mantık, modern mantık adları da verilmektedir (Öner, 1986). Sembollerin birbiri ile ilişkilerine odaklanmakta ve bu süreçte sıklıkla geleneksel mantığın çözemediği zor problemleri çözme aracı olan karmaşık matematiksel hesaplar kullanılmaktadır (Akarsu, 2018).

Salt mantık prensip bakımından bir çeşit matematiksel mantıktır (Atılğan, 2017). Formel mantık teknikleri matematik ve matematiksel muhakemeye ve bunun tersine matematiksel tekniklerin formel mantığın temsiline ve analizine uygulamaları *matematiksel mantıktır*. Matematiksel mantık çalışmalarına temel teşkil eden düşünce “eğer insan bilgisi matematiksel gösterim ile mantıksal olarak ifade edilebiliyorsa yapay zekâ olarak isimlendirilen bir makine de geliştirilebilir” düşüncesidir. Ancak, bu düşüncenin, insan muhakemesinin zorluğundan dolayı beklenenden çok daha zor olduğu ortaya çıkmıştır (Akarsu, 2018).

Mantık denildiği zaman akla gelen kavramlar arasında “akıl yürütme, önerme, öncül, sonuç” gibi kavramlar öncelikle gelmektedir. Bu kavramlar ise mantık yöntemleri olarak adlandırılan “tümdengelim ve tümevarım” kavramlarını akla getirmektedir.

Tümdengelim, verilen öncüllerden sonra zorunlu olarak gelen sonuçlar ile ilgilidir. Tümdengelim, genel öncülden belirli bir öncüle gidecek şekilde çalışmak-

tadır. Tümdengelimsel akıl yürütmenin temelinde, mantık olarak da bilinen ve Aristo'ya atfedilen kıyas yaklaşımı vardır (Akarsu, 2018). Tümdengelimli muhakeme genelde yukarıdan aşağıya akıl yürütme olarak anılmaktadır.

Bir önermeyi doğrulamak için yeterince gözlem yapmak her zaman mümkün olmayabilmektedir. Bu noktada tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Tekil önermelerden tümel önermelere varma yöntemine tümevarım yöntemi denmektedir (Tekin, 2011). *Tümevarımsal muhakeme*, gözlem sonuçlarından (tikel) güvenilir genellemeler (tümel) türetme sürecidir. Bu şekilde bir argümanın öncülleri sonu-

-cu desteklemekte fakat onu garantiye almamaktadır. Tümevarımsal mantık geçerlik veya kesin sonuç ile değil kanıtların kesin olmadığı çıkarımların sağlamlığı ile ilgilidir (Akarsu, 2018).

- ?
- Lise yıllarınızdan hatırladığınız tümevarımsal ya da tümdengelimsel ifadeler var mı?
 - Sizce bu ifadelerin öğrenilmesi gerekli mi?
 - Neden?

Mantık doğru düşünme biçimi olarak görüldüğüne göre mantık ile eleştirel düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Paul ve Elder (2009) eleştirel düşünme sürecinde mantık yürütmenin önemine değinmiş ve mantık yürütmede bilinmesi gerekenleri şöyle sıralamışlardır:

1. Her düşünme sürecinin bir amacı vardır.
 - Amacınızı açıkça söylemek ne kadar zaman gerektiriyorsa o kadar zaman kullanın.
 - Amacınızı diğer amaçlardan ayırın.
 - Halen daha aynı hedef üzerinde olup olmadığınızı düzenli bir şekilde denetleyin.
 - Anlamlı ve gerçekçi amaçlar seçin.
2. Tüm mantık süreci bir şeyi ortaya koymak, bazı soruları yerine oturtmak ve bazı problemleri çözmek için girişilmiş bir harekettir.
 - Konuyla ilgili meseleyi açık ve net bir şekilde ifade için zamanınızı yeterince kullanın.
 - Sorunu, anlamını ve kapsamını netleştirmek amacıyla farklı şekillerde tanımlayın.
 - Problemi alt-başlıklara indirgeyin.
 - Problemin yalnızca tek bir çözümünün olup olmadığını, tek bir düşünceden oluşup oluşmadığını veya birden fazla düşünceyi gerektirip gerektirmediğini bilin.

3. Tüm mantık süreçleri varsayımlara dayanır.
 - Varsayımlarınızı açıkça ortaya koyun ve onaylanabilir olup olmadıklarını belirleyin.
 - Varsayımlarınızın düşüncelerinizi nasıl biçimlendirdiğini düşünün.
4. Tüm mantık süreçleri birtakım bakış açılarından ortaya çıkar.
 - Bakış açınızı ortaya koyun.
 - Diğer bakış açılarını da araştırarak zayıf noktalarının yanı sıra güçlü noktalarını da belirleyin.
 - Diğer fikirleri ele alırken eşit bir mesafeden bakabilmeyi amaç edinin.
5. Tüm mantık süreci veriye, bilgiye ve kanıta dayanır.
 - İddialarınızı elinizdeki verilerle destekleyecek şekilde sınırlandırın.
 - Duruş noktanızı destekleyen bilgiler kadar onunla bağdaşmayan bilgileri de araştırın.
 - Tüm bilgilerin açık, doğru ve problemle ilişkili olup olmadığını gözden geçirin.
 - Yeterince bilgi topladığınızdan emin olun.
6. Bütün mantık süreçleri kavramlar ve görüşler aracılığıyla tanımlanır ve biçimlenirler.
 - Ana kavramlarınızı belirleyin ve açıkça belirtin.
 - Alternatif kavramları ya da kavramlara alternatif tanımlar düşünün.
 - Kavramları dikkatli ve incelikle kullandığınızdan emin olun.
7. Her mantık süreci bizi sonuçlara götüren ve verilere anlam kazandıran bir çıkarım ya da yorum içerir.
 - Yalnızca kanıtların gösterdiği noktayla ilgili çıkarım yapın.
 - Bu çıkarımların birbiriyle örtüşüp örtüşmediklerini kontrol edin.
 - Sizi bu çıkarımlara götüren varsayımları ortaya koyun.
8. Tüm mantık süreçleri sizi bir noktaya götürür ya da süreçlerin belli başlı imaları veya sonuçları vardır.
 - Kullandığınız mantıktan ortaya çıkan işaret ve sonuçları belirleyin.
 - Hem olumsuz hem de olumlu belirtileri araştırın.
 - Bütün olası sonuçlar üzerinde düşünün.

Mantık yürütme yaparken ya da sebep-sonuç ilişkileri kurarken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, arasında ilişki kurulan kavramlar arasındaki ilişkinin kuramsal ve uygulamadaki karşılığının olup olmadığıdır. Bazen iki olay arasında çok kolay bir şekilde kurulabilen sebep-sonuç ilişkileri gerçekte var olmayabilir. Bu durum istatistiksel analizlerde de vardır. Yapılan istatistiksel analizler ile iki değişken arasında çok yüksek ilişkiler bulmak mümkündür. Ancak bazen birbiri ile çok yakından doğrusal ilişkili olarak görülen ama biri diğerine sebep-sonuç olmayan ilişkiler de olabilir. İstatistikte sahte korelasyon adı verilen bu tip olaylara örnek olarak şunlar verilebilir:

1. Türkiye’de, kitap okuma yoğunluğu ile trafik kazalarının sıklığı arasında iller bazında pozitif bir korelasyon vardır.
2. İskandinavya’da 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl için yıllık leylek sayısı ve çocuk doğumları arasında yüksek negatif korelasyon bulunmaktadır!
3. Bir sahil şehrinde aylık dondurma satışları ile aylık denizde boğulma sayıları yıl içinde birlikte artıp birlikte azalma göstermektedir ve arada yüksek düzeyde pozitif korelasyon vardır.
4. 1950 yılından bu yana hava kirliliği göstergeleri ile polise bildirilen hırsızlık olayları sayısı pozitif korelasyon göstermektedir.
5. Ayakkabı ile uyumak, baş ağrısı ile uyanmakla yakın pozitif korelasyon göstermektedir.
6. Bir yangına müdahale eden itfaiye mensuplarının sayısı ile yangından ortaya çıkan maddi hasar birbirleri ile yakın korelasyon gösterirler.
7. Hava sıcaklıkları arttıkça hırsızlık oranları da aynı oranda artmaktadır.

Yukarıda verilen örnekleri çoğaltmak mümkündür. Ancak bu tür sebep-sonuç ilişkileri kurarken çok dikkatli olmak gerekir. Yeterince bilgi sahibi olunmadan yapılan yüzeysel yorumlar, kişileri yanlış hatta bazen vahim değerlendirmelere götürebilir. Aksi halde aşağıdaki fıkrada olduğu gibi sonuçlar ortaya çıkabilir.

PİRE DENEYİ

Bilim insanı Temel pirelerle deney yapıyor. Pireye sıçra diyor, pire sıçırıyor. Zıpla diyor, pire zıplıyor. Pirenin kanatlarını koparıyor ve zıpla diyor, zıplıyor.

Rapor 1: Pire kanatları koparılmış olarak zıpladı.

Bu defa ayaklarını koparıyor ve zıpla diyor, hareket yok. Bir daha zıpla diyor yine hareket yok. Temel yazıyor.

Rapor 2: Pirelerin ayakları kopunca kulakları duymuyor.

Paul ve Elder (2009) yukarıdaki gibi yanlış ilişkiler kurmamak adına mantık değerlendirme ölçütleri olarak şu maddeleri sıralamıştır:

1. **Amaç:** Mantığı kuran kişinin amacı nedir? Bu amaç açıkça ifade ya da ima edildi mi? Bu amacın haklı gösterilebilir bir yönü var mı?
2. **Soru:** Konuya ilişkin soru iyi ifade edildi mi? Soru açık ve önyargısız mı? Sorunun ifade ediliş biçimi konunun karmaşık yapısıyla uyumlu mu? Soru ve amaç doğrudan doğruya birbiriyle ilintili mi?
3. **Bilgi:** Yazar ilgili kanıt, deneyim ve/veya önemli bir bilgi ortaya koyuyor mu? Verilen bilgi doğru mu? Yazar konunun karmaşık yapısını ortaya koyuyor mu?
4. **Kavramlar:** Yazar gerektiğinde temel kavramları ifade edebiliyor mu? Kullanılan kavramlar yerinde mi?
5. **Varsayımlar:** Yazar kabullendiği ya da varsaydığı şeye karşı duyarlılık gösteriyor mu? (O varsayımlar mantıklı bir şekilde sorgulanabildiği sürece). Yazar varsayımlarda doğal olarak var olan sorunlara işaret etmeden sorgulanabilir varsayımlar kullanabiliyor mu?
6. **Çıkarımlar:** Yazar ana sonuca nasıl vardığını açıklayan bir mantık zinciri geliştirdi mi?
7. **Bakış açısı:** Yazar alternatif bakış açılarına veya mantık zincirlerine duyarlılık gösteriyor mu? Diğer bakış açıları tarafından ortaya konulan itirazları düşünerek cevap ortaya koyuyor mu?
8. **Sonuçlar:** Yazar aldığı pozisyonun etki ve sonuçlarına ilişkin bir duyarlılık içinde mi?

- Yukarıdaki ölçütleri hayata geçirmek için “makale-kitap değerlendirme etkinlikleri yapılabilir.
- Bu etkinlikler için EK 1’de yer alan “Kitap ve Makale Eleştiri Yazısı Planı” kullanılabilir.
- Makale-kitap değerlendirme etkinlikleri diğer bölümler için de işlevsel bir şekilde kullanılabilir.

2. BÖLÜM

ANALİTİK DÜŞÜNME

Analitik Düşünme

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte, analiz kelimesi “çözümleme” kavramına karşılık olarak kullanılmıştır. Çözümleme kavramı ise “çözümlemek işi; bir cümledeki kelimelerin hangi kelime türünden olduklarını veya özne, tümleç, yüklem görevlerinden hangisinde bulunduklarını belirtme, tahlil; kelimenin kökünü bulup eklerini gösterme; bir metni belirli yöntemlere bağlı kalarak gözden geçirme; herhangi bir konunun, bir nesnenin düşüncede veya gerçeklikte kurucu parçalarına ayrılmak yoluyla yapısının, işleyişinin ve gelişim yasalarının ortaya konması işlemi; bir maddenin birleşimindeki yalın cisimlerin niteliğini veya niceliğini anlamak için yapılan işlem, tahlil, analiz; bir sayıyı onluk ve birliklerine ayırıp yazma” gibi anlamlara gelmektedir. Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğünde çözümleme “bir bütünü oluşturan parçaları bilimsel bir amaçla birbirinden ayırma işi; öğretimde bir konunun ya da birimin (ünite) bölümleri üzerinde ayrı ayrı durarak çalışma” anlamlarında kullanılmıştır (TDK, 2018). Kavrama yüklenen anlamlarda da görüldüğü gibi analiz kavramı genelde bir bütünü parçalara ayırarak bazı işlemleri yapma anlamında kullanılmaktadır.

Analitik düşünme becerisinde, bir bütündeki her bir parçanın analiz edilmesi ve bu parçaların bütünlükle olan ilişkilerinin incelenmesi önemlidir. Ancak analitik düşünme becerisinde parçalara takılıp bütün hakkında yanıltıcı kararlar verilmesi gerekir. Bütünü tam olarak kavrayamayan kişilerin düşünceleri, inançları ve yaptıkları kendilerine doğru gibi görünse de aslında büyük oranda yanlıştır. Çünkü her insan gerçeği, kendi bakış açısıyla değerlendirmekte, kendini haklı görmekte ve fikirlerini sabitleştirmesi durumunda inancı da o doğrultuda olmaya başlamaktadır. Bütünü hakkıyla kavrayabilmenin yolu, tek bir bakış açısıyla değil çoklu bakış açısıyla bakabilmektedir.

KÖR ADAMLAR VE FİL

Altı kör adam vardı ve öğrenmeye çok hevesliydi. Nasıl olduysa "fil" diye bir canlının olduğunu duymuşlardı. Ancak nasıl bir canlı olduğunu bilmiyorlardı. Fil denilen bu canlının neye benzediğini öğrenebilmek için birine danıştılar. Danıştıkları kişi "Filin vücuduna dokunarak nasıl bir canlı olduğunu öğrenebilecekleri" düşüncesiyle kör adamları filin yanına götürdü.

İlk kör adam, file yaklaştı ve dokunma fırsatı bulamadan karnına çarpıp "Tanrım bu fil, duvardan başka bir şey değil" dedi.

İkinci kişi dişine dokundu ve kararını verdi: "Bu şey oldukça düzgün, sivri ve yuvarlakça. Fil denilen şey, mızraktır aslında"

Üçüncü hayvana sokulup kıvrımlı hortumunu tutunca zekice atıldı: "Anladım, fil olsa olsa bir yalandır"

Dördüncü kişi, filin dizine sürünce elini, "Ağacıdır" deyip, sabitleştirdi fikrini.

Beşinci kör adam, kulağına erişip şöyle söylendi: "En kör adam bile ne olduğunu bilir, fil yelpazedir"

Altıncı adam, filin çevresinde taranırken tesadüfen kuyruğuna dolanıp, "Anladım bu fil düpedüz bir halattır" sonucuna vardı.

Bu altı kör adam, her biri kendi fikrinde ısrar eden ve gittikçe katılaştan bir kavga tutuşurlar.

Ancak her biri düşüncelerinde kısmen haklıydı ve aslında her biri kesin olarak yanlıştı.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte, analitik kelimesi ise "çözümlemeli" kelimelerine karşılık olarak kullanılmıştır. Kavram Türk Dil Kurumu Matematik Terimleri Sözlüğünde "analiz yöntemi kullanımı, analiz ile ilgili" olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise kavramın "Aristoteles'te biçimsel mantıkla eşanlamı olduğu" Kant için ise analitiğin "anlığın biçimlerinin incelenmesi olduğu" bilgisi yer almaktadır (TDK, 2018). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte "çözümlemeli" sözcüğü ise "çözümlemeye dayanan, çözümle ilgili, çözümsel, tahlili, analitik" şeklinde tanımlanmıştır.



Analitik düşünme birinci bölümde de değinildiği gibi yaygın olarak kullanılan düşünme biçimlerinden biridir. Analitik düşünmenin felsefi temellerinin Aristo'nun akıl yürütme ilkelerini incelediği mantık çalışmalarına dayandığı ileri sürülmektedir. Aristo, tümdengelim yöntemiyle mantıksal çıkarımlar yapmanın özelliklerini incelemiş ve bir dizi önermeden tutarlı bir tez oluşturmanın temel kurallarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Aristo, önermelerin sözdizimsel yapıları üzerinde durmuş ve herhangi bir tezi A, B gibi değişkenler ile “bazı, tüm, hiç bir” gibi niteleyiciler cinsinden ifade etmiştir. Aristo, bir önermedeki mantıksal tutarlılığın değerlendirebileceği, belirli kurallara dayanan bir yapı belirlemiş, böylece düşünmeyi sistematik bir temele oturtmayı başarmıştır (Smith, 2012 Akt: Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016).

Analitik düşünme bütüncül (holistik) düşünmenin tersine, daima nesneleri ayrı ayrı ele almayı veya bir sistemin çalışmasını sağlamak için parçaların nasıl etkileşimde bulunduğu bakmayı ifade etmektedir (Dewey, 2007). Alanyazında yer alan analitik düşünme becerisi tanımları genel olarak analitik düşünmeyi bütünün analiz edilerek parçalarına ayrılması ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak analitik düşünme becerisinin göstergeleri olarak şunlar sayılabilir (Akkuş-Çakır ve Senemoğlu, 2016):

1. Bir durumu analiz ederek durumun öğelerini (ana ve yan fikirleri) ve öğeler arası ilişkileri belirleme (bağlantıları).
2. Örgütlenme ilkelerini (yanlılıkları ya da varsayımları) ortaya koyma.
3. Fikirlerin dayanaklarının geçerliliğini ve güvenilirliğini doğru bir şekilde değerlendirme ve açıkça ifade etme.
4. Yapılan analizi etkili bir şekilde değerlendirerek bir sonuca varma.

Analitik düşünme, kişinin karşılaştığı problemleri mantıklı ve düzenli parçalara ayırarak çözme becerisini ifade etmektedir. Bu noktada bahsedilen düşünme eyleminin kaliteli olması gereklidir. Analitik düşünmede bilinçli düşünme sistemi, kritik ve analitik olma amacı açısından temeli oluşturmaktadır. Bunun için sahip olunan bilginin analiz edilmesi ve verilerden bir sentez oluşturulması gereklidir. Sonrasında bunları değerlendirip bir sonuca ulaşmak, analitik düşünme becerisinin bir ürünüdür. Analitik düşünme şu ifadelerle de tanımlanabilmektedir: 1) Kendini düşünme, 2) Pratik zekâ, 3) Problemleri analiz etme, 4) Ayrıştırarak (sınıflayarak) muhakeme etme, 5) Ortaya koyulacak beceriyi planlama (Gökalp, 2016). Dewey'e göre (2007) analitik düşünmeyi, iyi bir araba tamircisinin işini yaparken izlediği yolla açıklamak mümkündür. Tamirci her parçayı kendi işlevleri temelinde ayrı ayrı bilmeli ve bunların hep birlikte nasıl çalıştıklarını göz önüne almalıdır. Bu durum tamirciye bir ya da diğer parçanın bozulduğunda ya da değiştirildiğinde sistemin nasıl hareket edeceğini tahmin etme olanağını vermektedir.

Bloom, bilişsel alan basamakları olarak "Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme" basamaklarını sıralamıştır. *Bilgi* düzeyi, "tanımlama, hatırlama, söyleme, yazma, eşleştirme, gösterme, işaret etme, isimlendirme, seçme bilgisi" gibi özellikler ile ilgilidir. Bu düzeyde kişiler, kendilerine öğretilen bilgiyi hiç değiştirmeden söylemekte, yazmakta, göstermekte ya da hatırlamaktadır.

Kavrama düzeyi, çevirme, yorumlama ve öteleme aşamalarından oluşmaktadır. Çevirme, kişinin bilgiyi saptırmadan başka bir formata dönüştürmesi ile ilgilidir. Yabancı dildeki bir kelimenin Türkçe karşılığının söylenmesi buna örnek olarak verilebilir. *Yorumlama*, kişinin bilgiyi saptırmadan özet yapması, ana fikir bulması, örnek vermesi, açıklama yapması ve tüm bunları kendi cümleleriyle beyan etmesi ile ilgilidir. Öteleme, kişinin verilenlerden yola çıkarak öncesinde olanlarla, sonrasında olabilecekleri tahmin etmesi ile ilgilidir. *Uygulama*, kişi bu düzeyde bilgiyi gerçek hayatta kullanmakta veya verilenlerden yola çıkarak problem çözebilmektedir. *Analiz*, kişinin, bütün halindeki bilgiyi mantıklı parçalara ayırabilmesi ile ilgilidir. *Sentez*, kişi bu düzeyde bir önceki düzeyde ayırdığı parçaları birleştirerek özgün bir bütün oluşturabilmektedir. *Değerlendirme*, kişinin ölçüt kullanarak yorum yaptığı, eleştiri getirdiği veya yargıda bulunduğu düzeydir. Tablo 2.1'de Bloom'un bilişsel alan sınıflaması ve bu sınıflamaya göre düşünmeyi uyaran soru örneklerine yer verilmiştir (Ay, 2005).

Tablo 2.1. Bloom'un Bilişsel Alan Sınıflaması ve Bu Sınıflamaya Göre Düşünmeyi Uyaran Soru Örnekleri

Aşama	Düşünmeyi Uyaran Sorular	
Bilgi	...ne zaman oldu?	Kim?
	...tanımlar mısın?	Nerede?
	...listeler misin?	Tekrarlar mısın?
Kavrama	Bu durumu nasıl örneklersin?	
	Başka nasıl ifade edersin?	
	Nasıl karşılaştırabiliriz?	
	...hangi görüş destekler?	
	...ne anlama gelir?	
Uygulama	Özetler misin?	
	Bu bilgiyi kullanarak problemi nasıl çözersin?	
	...sunmak için nasıl organize edersin?	
	...hangi yaklaşımı kullanabiliriz?	
Analiz	Bunu planlamanın başka bir yolu var mıdır?	
	Niçin öyle düşünüyorsun?	
	...yapısını bozan parçalar nelerdir?	
	...ana teması nedir?	
	...altında hangi gerekçe yatar?	
Sentez	...hangileri bunun kanıtıdır?	
	...bir alternatif geliştiriniz.	
	...olmasaydı ne olurdu?	
	...tasarlayınız.	
Değerlendirme	Nasıl test edersin?	
	...görüşünü desteklemek için hangi bilgiyi kullanırsın?	
	Nasıl değerlendirirsin?	
	Neden en uygun yöntem budur?	
	...değerlendirmede hangi ölçütleri dikkate almalısınız?	

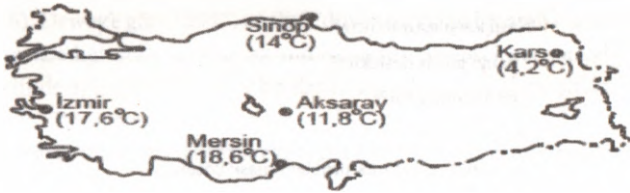
Bloom'un bilişsel alan basamakları arasında "Analiz, Sentez ve Değerlendirme" basamakları genellikle üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilmektedir. Bu basamakların ilki olan analiz etme becerisi, kişinin bir bütünü açık olarak görmesi, parçalara ayırması, parçalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulması ile ilgilidir. Kişi bu düzeyde olayı, bilgiyi, fikri, prensibi analiz etmekte, ilişkileri saptamaktadır. Bu düzeyde öğelerin analizi, ilişkilerin analizi ve örgütleme ilkelerinin analizi gibi üç farklı yöntem bulunmaktadır. Bir öğrencinin "bir dört yol kavşa-

ğında trafik lambası, yaya geçidi olup olmama durumlarına göre taşıtların ve yaların uyması gereken trafik kurallarını şematize edebilmesi" bu düzeyle ilgilidir (Arı, 2011; Yurdabakan, 2012).

ANALİZ DÜZEYİNDE ÖRNEK SORULAR

- Kurtuluş Savaşında düzenli ordunun kurulmasına neden ihtiyaç duyulmuştur?
- Yeniçeri Ocağının bozulması Osmanlı Devletinin çöküşünde nasıl etkili olmuştur?

11. Aşağıdaki haritada beş kent merkezinin yıllık ortalama sıcaklıkları verilmiştir.



Bu kentlerin yıllık ortalama sıcaklıkları arasındaki farklılıkların nedenleriyle ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?

- Mersin'in yıllık ortalama sıcaklığının İzmir'den yüksek olması enlem etkisinden kaynaklanmaktadır.
- Aksaray'ın yıllık ortalama sıcaklığının İzmir'den düşük olmasında hem karasallığın hem de yükseltinin etkisi vardır.
- Kars'ın yıllık ortalama sıcaklığının Sinop'tan düşük olması enlem etkisinden kaynaklanmaktadır.
- Aksaray'ın yıllık ortalama sıcaklığının Kars'tan yüksek olmasında hem enlem hem de yükselti etkilidir.
- Mersin'in yıllık ortalama sıcaklığının Aksaray'dan yüksek olmasında hem enlemin hem de yükseltinin etkisi vardır.

Kaynak: 2010 – LYS3/ Coğrafya sorusu. <https://www.osym.gov.tr/Eklenti/285,2010lys3cogpdf.pdf?0>

Bloom'un bilişsel alan basamaklarının revize edilmiş halinde analiz etme, bir materyali bileşenlerine ya da parçalara ayırma, farklı parçaları birbirinden ayırt etme ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme ile ilgili olarak ele alınmıştır. Bu düzey becerileri olarak "düzenlemek, karşılaştırmak, tezat oluşturmak, açıklamak, eleştirmek, ayırt etmek, farkı görmek, sorgulamak, test etmek ve elde etmek" sıralanmıştır. Beceriler genel olarak "Ayırt etme, Organize Etme ve İlişkilendirme/dayandırma" olarak ele alınmıştır (Arı, 2011; Yurdabakan, 2012).

Bloom'un bilişsel alan taksonomisine ilişkin algılamalara ve sınıflamanın etkilerine ilişkin bazı eleştiriler de yapılmıştır. Bu konu ile ilgili en sistematik eleştiriyi yapanlardan biri de Paul'dür (1985). Paul'un (1985 Akt: Ay, 2005) eleştirileri şu noktalarda toplanmaktadır:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretebilmek için sınıflarında analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorular üretme yeteneğinin yeterli olduğu ve eleştirel düşünmeyi öğretmek için öğretmenin felsefesinde değişiklik yapmasının gerekmediği görüşü önemli bir yanlış yönlendirmedi. Eleştirel düşünmeyi öğretecek düzenli bir formül olmadığı gibi, öğretmenin önce kendi düşünme becerilerini analiz etmeye ve geliştirmeye yönelik ders almaya ve sağlam bir eleştirel düşünme temeline sahip olmaya gereksinimi vardır.
2. Sınıflamalar belli bir kültürün, ulusun ya da sistemin değerlerini ya da dünya görüşünü yansıtmaktan kaçınarak, bağımsız olarak kullanılabilir için yapılmaktadırlar. Bloom'un taksonomisi de bir eğitim görüşüne taraftar olmayı engellemek için dolaylı yollarla yargılar taşıyan terimlerden kaçınmış ve yansız bir sınıflama haline getirilmeye çalışılmıştır. Bu durumda bir kurum, bir eğitim birimi ya da bir eğitim felsefesiyle tanımlanan davranışsal değişimler, bu sınıflamada temsil edilemez. Bu yaklaşım, eleştirel düşünme becerileri, yetenekleri ve doğasıyla uzlaşmaz. Diğer yandan sınıflama, bilgiyi ezber ürünü olarak sunduğu için tarafsız da değildir.
3. Taksonomide tek yönlülük vardır. Kavrama bilgiyi gerektirmekte ama bilgi kavramayı gerektirmemektedir. Taksonomide kabul edilen haliyle; bilgi, uzmanlarca şu anda bilinen ya da kabul edilen bilgidir. Bu kabul, eleştirel düşünmenin doğasına aykırıdır. Bilgi, basit şekilde birinin diğerine verebileceği, aktarabileceği, ezberlenecek ya da hatırlanacak bir şey değildir. Önce bilgi verilip sonra onun üzerine düşünülemez, eleştirel düşünmeden bağımsız olarak öğretilemez. Bilgi, inanmak için hızlıktan çok yavaşlığı, inanmadan önce kanıtları beklemeyi, ummayı ve tartmayı gerektiren bir başarıdır. Bilgiden değerlendirmeye doğru tek yönlü bir aşamalılığın, her bir davranışın bir öncekinden daha basit olduğunu düşünmenin eleştirel düşünme öğretiminde değeri yoktur. Bilgi entelektüel bir şeydir. Bilgimizin nesnelerini mantıklı düşünmeyle, öznelleştirerek kazanırız. Doğru cevap öğretimi, eleştirel düşünmenin başlangıç adımı olmaz. Yapılacak ya da inanılacak şey anlatılmaz ya da anlatılması umulamaz. Bu, düşünce özgürlüğünü çürütmektedir.

Paul'e göre (1985 Akt: Ay, 2005) başarılı bir eleştirel düşünme öğretiminde, öğretmenlerin bilişsel süreçlere ve bunların birbiriyle ilgili olan karmaşık ilişkilerine dair tam bir anlayış biçimleri olmalıdır ve Bloom'un taksonomisi iki yönlü olarak kullanılmalıdır. Öğretmenler mantıksal öğrenmeyi bir üründen çok süreç olarak ele almalıdır. Bu da mantıksal öğrenme ve düşünme alışkanlığını güçlendiren inanç ve iddiaların geçici olsa bile kabulünü içeren her bir bilişsel davranışa, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme getiren bir işlemdir.

Analitik düşünme yeteneği, herhangi bir konu ile ilgili bütünü parçalara

• Sizce sokak oyunları analitik düşünme yeteneğini geliştirebilir mi?
Nasıl?

ayırma, parçalar (olaylar, olgular, kavramlar vb.) arasındaki ilişkileri fark etme ve genel olarak bunları değerlendirme ile ilgili etkin-

likleri içerdiğinden “polisye romanlar okumak; bilim kurgu, politik veya polisye filmler izlemek; matematik problemleri ve sayısal bulmacalar çözmek; stratejik düşünmeyi gerektirecek zekâ oyunları oynamak” bu yeteneği geliştirebilir.

Aslında özü itibarı ile matematik, analitik düşünme ile yakından ilgilidir. Matematiksel işlemlerde tümdengelim ve sonuçları birleştirerek tümevarım yapılmaktadır. Bundan dolayı matematik problemleri çözmek analitik düşünmeyi geliştirebilir.

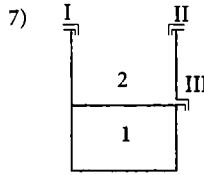
• Türkiye’de yıllardır tartışılan ve bazen de alay konusu yapılan “havuz problemleri ve işçi problemleri” analitik düşünmenin geliştirilmesinde etkili olabilir mi?
Aşağıdaki örnek soru üzerinden tartışınız lütfen!

SORU

- 7) Boş bir havuzu I. musluk 8 saatte, II. musluk ise 24 saatte dolduruyor. Havuzun yüksekliğinin tam ortasında bulunan III. musluk ise dolu havuzun yarısını 12 saatte boşaltabilmektedir. **Havuz boşken üçü birlikte açılırsa bu havuz kaç saatte dolar?**

A) 4 B) 5 C) 6 D) 7 E) 8

ÇÖZÜM:



Havuzu iki parça olarak düşünersek daha kolay çözüme ulaşırız.

Havuzun ilk yarım kısımlık bölümüne sadece I. ve II. musluklar etki ediyor. Bu musluklar havuzun yarısını kaç saatte doldurur, onu bulalım.

$$x \cdot \left(\frac{1}{8} + \frac{1}{24} \right) = \frac{1}{2} \Rightarrow x \cdot \left(\frac{1}{8} + \frac{1}{24} \right) = \frac{1}{2} \quad (3)$$

$$x \cdot \left(\frac{3}{24} + \frac{1}{24} \right) = \frac{1}{2} \Rightarrow x \cdot \left(\frac{4}{24} \right) = \frac{1}{2}$$

$$x \cdot \left(\frac{1}{6} \right) = \frac{1}{2} \Rightarrow x \cdot \frac{1}{6} = \frac{1}{2} \Rightarrow x = \frac{6}{2} = \frac{1}{2} \Rightarrow x = \frac{6}{2} = 3 \text{ saat}$$

Havuzun yarısı 3 saatte dolmuş olur.

2. kısım için ise, tüm musluklar etki eder. Soruda havuzu boşaltan musluğun, havuzun yarısını 12 saatte boşaltabileceği söylenmiş işlem yaparken sanki havuzun tamamını boşaltıyormuş gibi düşüneceğimiz için bunu 24 saat olarak almalıyız. Buna göre denklemi kuralım.

$$x \cdot \left(\frac{1}{8} + \frac{1}{24} - \frac{1}{24} \right) = \frac{1}{2} \Rightarrow x \cdot \left(\frac{1}{8} \right) = \frac{1}{2}$$

$x = 4$ saat bulunur.

Buna göre tüm havuz $3+4=7$ saatte dolmuş olur.

Doğru Cevap: D şıkkı

PISA ve TIMSS Gibi Uluslararası Sınavlar ve Analitik Düşünme

PISA [Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı]

PISA, OECD'nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) 2000 yılında uygulamaya başladığı ve üç yılda bir düzenlediği bir tarama araştırmasıdır. Bu araştırma, 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yöneliktir. PISA, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan konuları (matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri) ne dereceye kadar öğrendikleri değil, günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2010a; 2018a). Türkiye bu sınavlara ilk kez 2003 yılında katılmıştır.

PISA'da öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA araştırmasında kullanılan "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018a).

PISA araştırması kapsamında geliştirilen başarı testleri ve anketleri, Türkiye'de Nisan ayı içerisinde uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan ülkelerde; örgün eğitimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar (Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi) bu araştırmaya katılabilir. PISA araştırmasına katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir. Öğrenciler, Bilgisayar Tabanlı Değerlendirme uygulamasının ardından anket uygulamasına katılmaktadırlar (MEB, 2018a).

MEB'e göre (2018a) Türkiye'nin bu araştırmaya katılma amacı küreselleşen dünyada, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumuzun belirlenmesi amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmasıdır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre Türkiye'nin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesidir. Türkiye de OECD üyesi bir ülke olarak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bu araştırmaya katılmaktadır. PISA araştırmasından elde edilen sonuçlar ulusal bir rapor halinde düzenlenmektedir. Bu

sonuçlar, eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde karşılaşılan eksikliklerin giderilmesinde ve eğitim alanında yapılan araştırmalara kaynak olarak kullanılmaktadır. PISA'da “çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu” gibi değişik soru türlerine yer verilmektedir.

Yukarıda anılan temel alanların dışında 2012 uygulamasından itibaren her döngüde, yenilikçi bir alanda da öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. Bu yenilikçi alan, 2012 uygulamasında “yaratıcı problem çözme” iken, 2015'te “işbirlikçi problem çözme” olmuştur. Her PISA döngüsünde temel alanlardan biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. PISA 2015 araştırmasında ağırlıklı alan fen okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. Bu da PISA 2015 sonuçlarının matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerinden çok, ağırlıklı alan olan fen okuryazarlığına odaklanacağı anlamına gelmektedir (MEB, 2016). Tablo 2.1'de yapılan son üç PISA uygulamasının genel bir görünümüne ve Türkiye'nin durumuna yer verilmiştir.

Tablo 2.2. PISA Son Üç Sınavın Sonuçları¹

PISA ¹		2015	2012	2009
Katılan Ülke Sayısı		72	65	65
Türkiye'ni Sırası	Fen	54	43	42
	Matematik	50	44	41
	Okuma	50	42	39
Tüm Ülkelerin Puan Ortalaması	Fen	465	477	471
	Matematik	461	470	465
	Okuma	460	471	464
OECD Ülkelerinin Puan Ortalaması	Fen	493	501	495
	Matematik	490	494	496
	Okuma	493	496	493
Birinci Olan Ülke ve Puanı	Fen	Singapur: 556	Şangay-Çin: 580	Şangay-Çin: 575
	Matematik	Singapur: 564	Şangay-Çin: 613	Şangay-Çin: 600
	Okuma	Singapur: 535	Şangay-Çin: 570	Şangay-Çin: 556
Türkiye'nin Puanları	Fen	425	463	454
	Matematik	420	448	445
	Okuma	428	475	464

¹ PISA'da kuramsal olarak minimum veya maksimum puan yoktur. Daha doğrusu, yaklaşık 500 civarında standart ve 100 civarında standart sapmalarla, sonuçların yaklaşık olarak normal dağılımlara sahip olduğu ölçülmüştür (OECD, 2016).

Tablo 2.1’de de görüldüğü üzere Türkiye’nin PISA uygulamalarındaki durumu pek de iç açıcı değildir. Sonuçların açıklanması pek çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Bu tür sınavların yapılış amacını unutmamakla birlikte şunu da belirtmek gerekir ki “okuduğunu anlamayan” bir kişinin herhangi bir işi başarması mümkün değildir.

TIMSS [Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması]

Uluslararası bir araştırma olan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) Boston College-TIMSS & PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi tarafından yürütülmektedir (MEB, 2018c). TIMSS 4 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik dört yılda bir yapılan tarama araştırmasıdır. Genel olarak çalışmanın amacı, matematik ve fen bilimleri alanlarında eğitim ve öğretimi geliştirmek için ülkelerin eğitim sistemleri hakkında karşılaştırmalı veri toplamaktır.

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır (MEB, 2018d). TIMSS, katılımcı ülkelere aşağıdaki soruların cevaplarını bulmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2018b):

1. Öğrencilerimizin matematik ve fen bilimlerindeki durumu nedir?
2. Zaman içinde bu durum iyileşiyor mu?
3. Durumumuzu nasıl geliştirebiliriz?
4. Diğer ülkelere göre durumumuz nasıl?
5. Diğer ülkeler başarının artırılması konusunda ne yapıyor?

TIMSS, 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki performanslarını dört yıllık süreler içerisinde ölçerken, öğrenci başarı düzeylerinde meydana gelen değişimler konusunda da bilgiler sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretim programlarına ilişkin olarak elde edilen ayrıntılı bilgiler sayesinde ülkeler hem kendi içinde gelişimlerini izleyebilmekte hem de diğer ülkelerle karşılaştırmalı olarak değerlendirmeler yapabilmektedirler. TIMSS’te, öğrencilerin başarı puanlarının belirlenmesinin yanı sıra, uygulanan okul, öğretmen ve öğrenci anketleri ile çok geniş yelpazede veri toplanmaktadır. Anketlerle toplanan veriler ve öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri puanlar, hem ülke içinde değerlendirme yapmaya hem de uluslararası düzeyde eğitim sisteminin farklı ülkelerle birçok açıdan karşılaştırılmasına imkân sağ-

lamaktadır. Bu bağlamda, TIMSS araştırması her aşaması çok iyi şekilde tasarlanmış uluslararası bir izleme sistemidir. Ülkemiz açısından bakıldığında ise TIMSS araştırması her yönüyle önemi bir çalışmadır (MEB, 2018c).

TIMSS, matematik ve fen bilimleri alanlarında başarı testleri ve öğrenci başarısını etkileyen eğitimsel ve sosyal ortamlar hakkında bilgi toplayan anketlerden oluşmaktadır. TIMSS'te katılımcı ülkeler eğitim sistemlerindeki ihtiyaçları ve politika önceliklerini göz önüne alarak 4. sınıf, 8. sınıf ya da her iki sınıf düzeyinde değerlendirilmeye katılabilirler. Uygulama tarihinde 4. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması 9,5; 8. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması en az 13,5 olmalıdır (MEB, 2018c).

Öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki bilgi ve beceri düzeyleri her bir ders için geniş kapsamdaki sorularla ölçülmektedir. TIMSS değerlendirmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli sorular dört seçeneklidir ve bir doğru cevabı vardır. Her bir, çoktan seçmeli sorunun doğru cevabı 1 puandır. Yanlış cevaplar doğru cevapları etkilememektedir. Açık uçlu sorularda ise, öğrenci kendi cevabını oluşturmaktadır. Bu soru türünde öğrenciler açıklama yapmakta, cevaplarını sözel ya da sayısal olarak desteklemekte, şekiller çizmekte ya da verileri kullanmaktadırlar. Açık uçlu sorular, her bir soru için geliştirilen puanlama anahtarları ile değerlendirilmektedir (MEB, 2018c).

Türkiye, “Bilgi, Uygulama ve Akıl Yürütme” temelinde bir ölçme ve değerlendirme modeli kullanan TIMSS'e 1999'dan beri katılmaktadır. Türkiye, TIMSS uygulamalarına 1995'te katılmamış; 1999'te sadece 8. sınıf düzeyinde katılmış; 2003'te katılmamış; 2007'de sadece 8. sınıf düzeyinde katılmış; 2011'de ve 2015'te 4 ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır. Tablo 2.2'de 1999, 2007, 2011 ve 2015'te yapılan TIMSS uygulamalarındaki genel duruma ve Türkiye'nin durumuna yer verilmiştir.

Tablo 2.3. TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 Uygulaması 8. Sınıf Başarısı

PISA ²		2015	2011	2007	1999
Katılan Ülke Sayısı:		50	45	50	38
Türkiye'nin Sırası	Fen	21	21	31	33
	Matematik	24	24	30	31
Tüm Ülkelerin Puan Ortalaması	Fen	500	500	465	488
	Matematik	500	500	500	487

2 PISA'da kuramsal olarak minimum veya maksimum puan yoktur. Daha doğrusu, yaklaşık 500 civarında standart ve 100 civarında standart sapmalarla, sonuçların yaklaşık olarak normal dağılımlara sahip olduğu ölçülmüştür (OECD, 2016).

Tablo 2.4. TIMSS 1999, 2007, 2011 ve 2015 Uygulaması 8. Sınıf Başarısı

PISA		2015	2011	2007	1999
Birinci Olan Ülke ve Puanı	Fen	Singapur: 597	Singapur: 590	Singapur: 567	Tayvan: 559
	Matematik	Singapur: 621	G. Kore: 613	Tayvan: 598	Singapur: 604
Türkiye'nin Puanları	Fen	493	483	454	433
	Matematik	458	452	432	429

Tablo 2.2'de görüldüğü üzere hem matematikte hem de fen bilimlerinde en yüksek başarı puanı "Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Çin, Tayvan, Japonya" gibi uzakdoğu ülkelerine aittir. Türkiye'nin "Singapur, Güney Kore, Hong Kong, Çin, Tayvan, Japonya" gibi uzakdoğu ülkelerine aittir. Türkiye'nin matematik başarı puanı ortalaması tabloda verilen dört yılda da uluslararası ortalamaların altındadır. Fen



• Türkiye'nin PISA ve TIMSS uygulamalarında çok da başarılı olmadığı açıktır.

Sizce bu durumu düzeltmek için neler yapılabilir?

Bu süreçte kitap okumanın rolü ne olabilir?

bilimlerinde de uluslararası ortalamaların altında kalmış olsa da buradaki fark matematikteki farka göre daha küçüktür. Türkiye'nin puanlarında yıllara göre belirli bir miktar artış olsa da uluslararası ortalamaların da arttığı düşünüldüğünde geçmiş yıllara göre önemli bir ilerlemeden bahsetmek zor görünmektedir. Türkiye alt ve üst gruplar arasındaki puan uçurumunun en yüksek olduğu ülkelerdendir. Türkiye'nin 8. sınıflar düzeyindeki fen bilimleri ve matematik başarıları çok da iyi değildir. 2015 TIMSS sonuçlarına göre Türkiye'nin en başarılı olduğu alan 8. sınıf fen bilgisi; en başarısız olduğu alan 8. sınıf matematiktir. Bu derslerin içiçeliği düşünüldüğünde bu öneli bir çelişkiyi de içirmektedir.

Uluslararası Sınavlar ve Analitik Düşünme

PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda analitik ve eleştirel düşünme becerileri çok büyük bir öneme sahiptir. PISA fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı ile ilgili genel değerlendirme çerçevesi bu konu hakkında fikir vermektedir. PISA'da fen okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinin genel özellikleri arasında yer alan yeterlikler şunlardır (MEB, 2016):

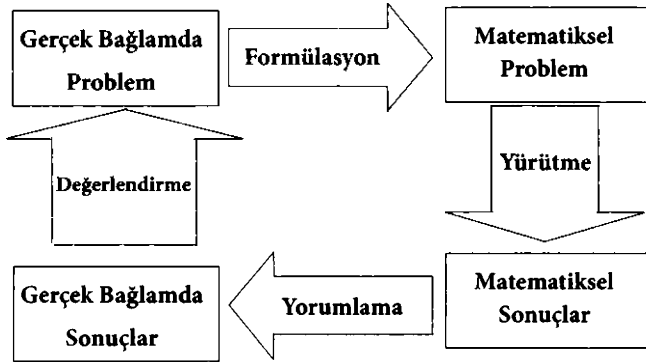
1. Olguları bilimsel olarak açıklama: Uygun olan bilimsel bilgiyi hatırlama ve uygulama; açıklayıcı modelleri ve gösterimleri tanımlama, kullanma ve oluşturma; uygun tahminler yapma ve bu tahminleri doğrulama; açıklayıcı hipotezler

önerme; bilimsel bilginin toplum için olan potansiyel çıkarımlarını açıklama; bilimsel sorgulamayı tasarlama ve değerlendirme.

2. Bilimsel sorgulama yöntemi tasarlama ve değerlendirme: Belirli bir bilimsel çalışmada araştırılan soruyu ayırt etme; bilimsel olarak araştırılabilecek soruları ayırt etme; belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmak için bir yol önerme; belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirme; bilim insanlarının verinin güvenilirliği ve açıklamaların objektifliğini ve genellenebilirliğini nasıl sağladığını ifade etme ve değerlendirme.

3. Verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlama: Veriyi bir gösterimden diğerine dönüştürme; veriyi analiz etme ve yorumlama ve uygun sonuçları çıkarma; fenle ilgili metinlerdeki varsayımları, bulguları ve mantığı tanımlama; bilimsel bulgulara ve kurama dayalı argümanlarla ve diğer görüşlere dayalı argümanları birbirinden ayırt etme; farklı kaynaklardaki bilimsel argümanları ve bulguları değerlendirme (Örnek: Gazete, internet, dergiler)

PISA'da matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinin genel özellikleri arasında matematiksel yaşam durumları genel başlığı "matematiksel içerik kategorileri (nicelik, belirsizlik ve veri, değişim ve ilişkiler, uzay ve şekil) ve gerçek yaşam kategorileri (bireysel, toplumsal, mesleki ve bilimsel) olmak üzere iki alt başlıktan oluşmaktadır. Şekil 2.1'de matematik okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi arasındaki ilişkilere yer verilmiştir (MEB, 2016).



Şekil 2.1. Matematik Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi

Matematik düşünme ve eylem genel başlığı "matematiksel kavramlar, bilgi ve beceriler; temel matematiksel yeterlikler (iletişim, temsil biçimleri, strateji üretme, matematikleştirme, muhakeme ve argüman, sembolik dil ve işlemler kullanma; matematiksel araç kullanma) ve süreçler (formülasyon, yürütme, yorumlama, değerlendirme) başlıklarından oluşmaktadır (MEB, 2016).

•Türkiye'den PISA sınavına katılan öğrencilerin "yaratıcılık, akıl yürütme ve eleştirel analiz" yeteneğinin ölçüldüğü 5. ve 6. düzeyde başarı oranı çok düşük, hatta sıfıra yakındır!
Bu durumu nasıl yorumlayabiliriz?

PISA ve TIMSS'in gerçek amacı; okul bilgilerin gündelik hayata nasıl transfer edildiği ve okul bilgisi ile gündelik hayat-taki olaylar arasındaki bağın nasıl kurulduğunun belirlen-

mesidir. Bu sınavlarda günlük hayata transfer edilen bilginin gündelik hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne nasıl katkı getirdiği de belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu sınavlarda temel becerilerin yanı sıra "eleştirel düşünme, analiz, muhakeme, sentez ve yaratıcılık" gibi farklı beceriler de ölçülmeye çalışılmaktadır.

Bu bağlamda PISA ve TIMSS gibi sınavlarda, sadece bilen öğrenciler değil, bilgiyi kullanabilen, bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilen, olaylar arasındaki bağlantıları keşfedebilen, analiz ve sentez yeteneği gelişmiş olan öğrenciler daha başarılı olacaktır. PISA, öğrencilerin "okuduğunu anlama; toplumsal yaşamın bir parçası olma; bilgisini toplumsal yaşama uyarlama; analiz edebilme; günlük hayatta karşısına çıkan sorunlarla baş etmek için olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurma; çevresinde olup bitenleri eleştirel bir bilinçle sorgulama; kendini ifade edebilme" gibi becerileri de ölçmeye çalışmaktadır.

Son yıllarda bazı gelişmeler olsa da maalesef Türk eğitim sisteminde uygulanan öğretim ve değerlendirme anlayışı bu anlayışla örtüşmemektedir. Sınav merkezli, eğitim daha çok öğretimi önceleyen, duyuşsal alandan çok bilişsel alanı geliştirmeye çalışan bir eğitim sistemi olan Türk eğitim sistemi genellikle sonuç değerlendirmesi yapmaktadır. Bu bağlamda PISA ve TIMSS gibi uluslararası ortak sınavların sonuçlarının bilimsel geçerliği tartışmalı bir hale gelmektedir.

"Burada hiçbir balık uçmaya, hiçbir kuş yüzmeye zorlanmaz..."

[ENDERUN MEKTEBİ]

? Herkes bir dâhidir. Yeteneğinin dışında, ağaca tırmanması için sorgulanan bir balık ömür boyu kendini aptal zanneder.

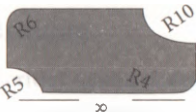
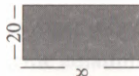
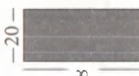
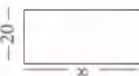
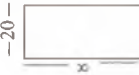
[Albert Einstein]

Bu cümleleri yukarıdaki açıklamalar bağlamında tartışabilirsiniz.

Türk eğitim sisteminin düşünmeyen, sorgulamayan, eleştirmeyen nesiller yetiştirmesi ve bunu hedeflemesi yukarıdaki sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Türk eğitim sistemi maalesef, öğrencilerin doğuştan getirdiği gizli güçleri ortaya çıkarıp yeteneğe dönüştürmek yerine, her şeyden birazcık bilen ancak hiçbir şeyden tam bilmeyen kişiler yetiştirmeye devam etmektedir. Bu sistem çocukların özgünlüklerini, yaratıcılıklarını, çeşitli yeteneklerini köreltmektedir.

Türkiye'nin PISA ve TIMSS uygulamalarında başarılı olamaması okulda verilen bilgilerin günlük hayata uygulanmasında çok çok önemli sorunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okullarda verilen bilgiyi ezberleyen; bilgini daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı; sorgulamaya, eleştirmeye, araştırmaya, incelemeye dayanmayan bir eğitim sistemi olduğu; okulda verilen bilgilerin hayatla bağlantısının kopuk olduğu gibi bazı sonuçlar çıkarılabilir.

Aşağıda, sosyal medyada yayılan bir resme yer verilmiştir. Bu resimde yer alan paylaşım bir öğretmen tarafından yapılmıştır. Bu örnek üzerinden PISA ve TIMSS sonuçlarını değerlendirmek mümkün olabilir

- 1970  Yandaki şeklin anlanını hesaplayın.
- 1985  Dikdörtgenin alanını hesaplayın.
- 2000  Uzun kenarı ile kısa kenarı çarparak dikdörtgenin alanını hesaplayın.
- 2010  Dikdörtgenin alanı ne kadardır, işaretleyin.
☐ 40000
☐ 600
☐ 800000
- 2015  Dikdörtgenin alanı ne kadardır, işaretleyin.
☐ O ses Türkiye
☐ 600
☐ Fikret orman
☐ Yok artık!!
- 2018  Zahmet olmazsa, yandaki dikdörtgeni en sevdiğiniz renge boyayın.

3. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel Düşünme

Eleştirel (critic) kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “kritikos” teriminden türemiş, Latince’ye “critius” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997). Türkçe Sözlükte (TDK, 2018) eleştiri sözcüğünün tanımları şunlardır:

1. Bir insanı, bir yapıtı, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek ereğiyle inceleme, tenkit.
2. Bir yazın ya da sanat yapıtını her yönüyle inceleyip açıklamak, anlaşılmasını sağlamak ve değerlendirmek amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik.
3. Felsefe. Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama.

Aynı sözlükte “eleştirel” sözcüğü ise “Eleştiri niteliği taşıyan, tenkidi.” şeklinde tanımlanmıştır. Sözlük anlamlarından yola çıkarak eleştirel düşünme, karşılaştığımız düşüncenin doğru ve yanlış yönlerini irdeleme ve böylece yeni düşüncelere kapı aralama şeklinde tanımlanabilir. Ama bu noktada eleştiri sözcüğünün olumsuz bir çağrışım uyandırdığına dikkat edilmelidir. Çünkü günlük kullanımda da sanat-edebiyat alanında da eleştiri sözcüğü olumsuz görüş bildirme olarak algılanmaktadır. Oysa eleştiri, “bir insanı, bir yapıtı ya da bir düşüncüyü iyi ve kötü, kusurlu ve mükemmel yönleriyle bir bütün halinde ortaya koyan zihinsel bir süreçtir” (Karadeniz, 2006).

Eleştirel düşünme özerk düşünmedir ve kişinin kendi kendine düşünebilmesi temeline dayanmaktadır (Akınoğlu, 2003). Eleştirel düşünme özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşüncüyü ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirir.

mek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme bir süreçtir ve neyi yapma ya da neye inanmaya mantıklı bir biçimde karar verme ile ilgili becerilerdir. Ayrıca, zekâyı, bilgiyi ve yetenekleri aktif bir biçimde kullanma imkânı sağlamaktadır (Karadeniz, 2006).

Eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlardaki (Paul, 1984; Norris, 1985; Walters, 1984; Ennis, 1986; Lipman, 1988; Cüceloğlu, 1995) anahtar öğelerden yola çıkarak; eleştirel düşünme, bilgi edinme sürecinde irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Akt: Akınoğlu, 2003).

Alanyazındaki eleştirel düşünme tanımlarının birçoğunun John Dewey'in "derinlemesine düşünme" (reflective thinking) kavramına dayandığı ileri sürülmektedir. Modern eleştirel düşünme geleneğinin mimarı olarak kabul edilen ve filozof, eğitimci ve psikolog olarak tanınan John Dewey düşünmeden farklı olarak derinlemesine düşünme kavramını kullanmıştır. Dewey, derinlemesine düşünmeyi, bir inancın veya bilginin bu inancı ya da bilgiyi destekleyen kanıtlar ve ortaya koyduğu sonuçlar ışığında aktif, dikkatli ve sürekli bir gözden geçirmeye, değerlendirmeye tabi tutulduğu bir düşünme olarak tanımlamaktadır (Dewey, 1910 Akt: Gündoğdu, 2009). Derinlemesine düşünmenin temelinde ise, önyargılardan uzak olma, açık fikirli olma ve şüpheli olma davranışları bulunmaktadır (Vural ve Kutlu, 2004).

Eleştirel düşünmenin henüz her yönüyle üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanımı yoktur. Eleştirel düşünmeyi tanımlamanın zorluğu, işlev ve bileşenlerinin karmaşıklığına dayanmaktadır. Buna rağmen eleştirel düşünceyi tanımlama çabaları da gittikçe yaygınlaşmaktadır (Doğan, 2013). Bu bağlamda eleştirel düşünme kavramını tanımlama çabalarının tarihsel gelişimini görmek belki kavramın somutlaştırılması ve eleştirel düşünmenin tanımının nasıl bir tarihsel gelişim geçirdiğinin gözler önüne serilmesi açısından yararlı olabilir. Bu amaçla Tablo 3.1'de eleştirel düşünme ile ilgili tanımlar tarih sırasına göre verilmiştir.

Tablo 3.1. Bazı Eleştirel Düşünme Tanımları

Yazar/Yazarlar	Tanım
Ennis (1962, 1964, 2011)	Neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı bir düşünmedir.
Watson ve Glaser (1964, 1980)	Problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreçtir. Eleştirel düşünme; tavırların, tutumların, bilgilerin bir birleşimi, tutumların, bilgilerin kullanılması ve uygulanması becerileridir.
McPeck (1981)	Verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli biçimde, derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisidir.
Beyer (1985)	Bilgiyi toplama, değerlendirme ve etkili biçimde kullanma becerisidir.
Chance (1986)	Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir.
Grant (1988)	Genel olarak muhakeme etme, mantıklı düşünme, ileri düzeyde düşünme, akıllı davranma, yaratıcı düşünme gibi düşünme süreçleri veya biçimleridir.
Lipman (1988)	İyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir.
Kazancı (1989)	Bir sorunu tutarlılık ve geçerlilik açısından bilimsel, kültürel ve sosyal ölçütlerle göre yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür.
Norris ve Ernis (1989)	Neye inanılacağı ya da ne yapılacağı üzerinde odaklanan kabul edilebilir ve yansıtıcı düşünme şeklidir.
APA (1990 Akt: Evancho, 2000)	Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesidir.
Pascarella ve Terenzini (1991)	Temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarsamalar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, verilerden o sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağını sinama, kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme gibi bunlardan tümü ya da bazılarının gerçekleştirilecek bireysel becerileri içeren bir kavramdır.
Mariorana (1992)	Anlama, bakış açılarını değerlendirme ve problem çözme süreçlerine odaklanmakta ve bu üç alanın da soru sorma davranışını içermektedir.
Elder ve Paul (1994)	En basit biçimde bireylerin düşüncelerinin sorumluluğunu alabilmeleri veya düşündüklerinden sorumlu olmaları becerisi olarak anlaşılabilir.
Potts (1994)	Hiçbir düşüncüyü, geçerliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimseyen düşünme biçimidir.
Cüceloğlu (1995)	Eleştirel düşünme, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak başkasının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir.

Tablo 3.1. Bazı Eleştirel Düşünme Tanımları (Devamı)

Yazar/Yazarlar	Tanım
Halonen (1995)	Kişinin ne yaptığı veya inandığı şeyle ilgili akılcı kararlar verirken şüpheli biçimde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisidir.
Halpern (1996)	İstenilen davranışların olabilirliğini artıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanılmasıdır.
Demirel (1999)	Gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma düşüncesini sağlayan yaklaşımdır.
Wen (1999)	Akılcı bir yaşama katkıda bulunan bağımsız bir kişinin, bilişsel sorgulama etkinliği, derinlemesine düşünme ve yeniden yapılandırma gibi bilişsel pratiklerdir.
Ben-Chaim, Ron ve Zoller (2000)	Neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı, neyin kabul edileceği ya da edilemeyeceği ve benzeri durumlarda karar vermeyi sağlayan rasyonel, mantıklı, yansıtıcı, tutarlı ve değerlendirici bir süreçtir.
Johnson (2000)	Bir kişinin bilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimidir.
Moore (2001)	Genel olarak yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirir, yani uygulama veya analizden çok sentez ve değerlendirme yapmayı gerektirmektedir.
Çokluk-Bökeoğlu (2004)	Aktif, amaçlı, bilinçli, örgütlü, kanıtlara dayalı, sorgulama, yargılama, çıkarım yapma, muhakeme gibi özellikleri taşıyan üst düzey zihinsel beceriler olarak tanımlanabilir.
Rudd (2007)	Karar vermede, sorun çözmede ve temel kavramları öğrenmede kullanılan mantıklı, amaçlı ve yansıtıcı düşünme yoludur.
Semerci (2007)	Görülen, okunan, elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine, bunları sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve yargıya varmadır.
Lau (2009)	Bağımsız ve derinlemesine düşünebilme yeteneği olup, akılcı ve doğru düşünebilmek demektir.

Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemiştir. Bu boyutlar genel olarak “sorunu tanıma; sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme; yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma; ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme; geçerli sonuçları çıkarma ve çıkar-samaların geçerliğini tartışma” şeklinde özetlenebilir. Görüldüğü gibi Watson ve Glaser’in (1964) eleştirel düşünme için öngördüğü beş boyut bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına da benzemektedir. Ancak daha sonra yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme ile bilimsel düşünmenin aynı kavramlar olmadığına vurgu ya-

pılmıştır. Lipman (1987) eleştirel düşünmenin işlevsel tanımında üç özelliğin öne çıktığını belirtmiştir. Bu üç özellik “öz-düzeltilici düşünme, ölçütlerle düşünme ve bağlama duyarlılık” özellikleridir.

Yapılan tanımlara bakıldığında, eleştirel düşünme ile problem çözme arasında bir paralellik olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin yaratıcı düşünme ile de ortak noktaları vardır. Öyleyse düşünme becerilerinin birbiri ile iç içe bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Fischer ve Spiker (2000) “eleştirel düşünme” kavramı ile ilgili tanımların çoğunda “mantık/muhakeme, yargı, üst-biliş, yansıma, sorgulama, zihinsel süreçler” gibi kavramları içerdiğini bulmuştur (Akt: Halpern, 2003). Moore (2013) çalışmasında tarih, felsefe ve kültürel çalışmalar alanlarında çalışan akademisyenlerin eleştirel düşünme hakkındaki görüşlerini incelenmiştir. Yapılan incelemede yedi farklı akım tespit edilmiştir. Bunlarda eleştirel düşünme, “karar olarak, şüphecilik olarak, basit bir özgünlük olarak, hassas okumalar olarak, rasyonellik olarak, bilgiyle eylemci bir ilişki olarak ve kendini yansıtmaya olarak” ele alınmıştır.

Halpern (2014) eleştirel düşünme konusunda en çok beğendiği tanımlardan birinin Russell (1960) tarafından yapıldığını belirtmektedir. Tanımda eleştirel düşünme “Önceden kabul edilmiş bazı standartlar açısından değerlendirme veya sınıflandırma süreci.” olarak ele alınmıştır. Bu tanım tutumun yanı sıra bazı düşünme becerilerini de içermektedir. Kısacası, Russell’in denklemi şu şekildedir (Halpern, 2014):

$$\text{Tutum} + \text{Bilgi} + \text{Düşünme Becerileri} = \text{Eleştirel Düşünme}$$

Eleştirel düşünme, kişilerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmaların kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Eleştirel düşünme, kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini artırdığı bir süreçtir (Paul ve Elder, 2009). Eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilmek becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme bir süreçtir ve neyi yapma ya da neye inanmaya mantıklı bir biçimde karar verme ile ilgili becerilerdir (Çubukçu, 2006).

McKnown (1997 Akt: Gündoğdu, 2009) eleştirel düşünmenin var olan tanımlarından yola çıkarak eleştirel düşünmenin iki temel bileşeni olduğunu ileri sürmüştür:

1. Muhakemeyi değerlendirme: Uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim.

2. Eleştirel düşünme çabası: Eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi. Örneğin; mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler vb.

Kısaca eleştirel düşünme en geniş anlamda, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli ölçütlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da entelektüel becerilerdir (Özdemir, 2005). Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir.

Tablo 3.1'de verilen tanımlarda ve yukarıda yapılan açıklamalarda da görüldüğü gibi eleştirel düşünmenin tanımı ve algılanma biçimi zamanla farklılaşmıştır. Bu farklılaşmada tabii ki içinde bulunulan dönemin sosyo-kültürel özellikleri, eleştirel düşünme becerisine sahip kişilerden beklenenler, toplumların, örgütlerin ve kişilerin bilgi ile olan ilişkileri ve daha birçok sebep etkili olmuştur. Streib (1992) eleştirel düşünmeyle ilgili görüşlerin tarihsel gelişimini inceleyerek bu görüşleri dört aşamada toplamıştır (Akt: Buffington, 2007). Bu görüşlere Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Eleştirel Düşünmenin Tarihsel Gelişimi

	Dönem 1	Dönem 2	Dönem 3	Dönem 4
	1910-1939	1940-1961	1962-1979	1980-1992
Temsilci	John Dewey	Edward Glaser, David Russell, B. Othanel Smith	Robert Ennis, Karl Budmen, R. Allen, Robert Rott, Edward D'Angelo	Robert Ennis, John McPeck, Harvey Siegel, Richard Paul
Görüşler	Yansıtıcı düşünce, Bilimsel yöntem, Soruşturma, Araştırma	Kritik düşünce, Propaganda analizi, Bilgiyi destekleyen kanıtları göz önünde bulundurarak bilgiyi incelemek.	İfadelerin değerlendirilmesi olarak eleştirel düşünme, Bilimsel yöntemden farklı olarak eleştirel düşünme.	Değer beyanlarının değerlendirilmesi, Akılcı düşünce, Problem çözme

Streib (1992) 1910-1939 yılları arasında Dewey'in eleştirel düşünmeyi ön yargılardan uzak, açık fikirli ve şüpheci olma davranışlarını içeren derinlemesine düşünme olarak tanımladığı ve bu tanımın sonraki çalışmalara temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Daha sonraki dönem olan ikinci dönemin temsilcileri olan yazarlar, Dewey'in çalışmalarını temel alan ve eleştirel düşünme ile doğru karar vermenin ilişkisine odaklanan çalışmalar yapmışlardır. Üçüncü dönemde eleştirel düşünmenin, bir ifadenin/tanımın/açıklamanın/kararın doğru olup olmadığı şeklinde değerlendirilmesine odaklanılmış ve eleştirel düşünme ile ilgili tartışmalarının içine yaratıcı düşünme de katılmıştır. 1980-1992 yılları arasını kapsayan dördüncü dönemde, eleştirel düşünmenin ileri düzey düşünme, kendi düşünme sürecini düşünme, sorun çözme gibi daha geniş tanımları yapılmıştır (Akt: Buffington, 2007).

Streib'in çalışması 1992 yılına kadar olan süreci ele almıştır. Ancak 1992'den sonra da eleştirel düşünme ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin Paul ve çalışma arkadaşları bundan sonraki yıllarda eleştirel düşünme yazınının önemli kişileri olmuşlardır. Eleştirel düşünme konusunda geniş çapta tanınan ve eleştirel düşünme konusundaki çağdaş bir otorite olan Richard Paul, eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır (Akt: Paul, 1995):

1. Belirli bir yöntem ya da düşünce alanına uygun düşen mükemmelliği örnekleyen disiplinli ve kendi kendini yöneten düşünce biçimi.
2. Entelektüel beceri ve yeteneklerin ustalığını gösteren düşünme.
3. Düşünceyi daha iyi hale getirmek için düşünürken düşünceyi düşünme sanatı: Daha açık, daha kesin veya daha savunulabilir.

Yukarıda da görüldüğü gibi diğer yazarlar açıklamalarında, eleştirel düşünmenin diğer bakış açılarını dikkate alma, sistematik ve kanıt temelli bir düşünce sistemi olma gibi yönlerine vurgu yaparken, Paul, kendinden önceki yazarlardan farklı olarak eleştirel düşünmeyi üst bilişsel bir süreç olarak ele almıştır.

Buraya kadar yapılan açıklamalarda eleştirel düşünmenin genellikle bilişsel bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Ancak eleştirel düşünme genel olarak bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerin işe koşulmasını gerektiren bir süreçtir. Eleştirel düşünme, bilişsel bir beceri ya da yetenek olarak ele alındığında, eleştirel düşünme becerisi olarak adlandırıldığı ve hem duyuşsal hem de psiko-motor özelliklerin etkin olduğu görülmektedir (İliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2018). Kazancı'ya (1989) göre bu süreç; problemi tanıma yeteneği; geçerli çıkarımların özelliklerini, doğruluğunu, akla uygun bir biçimde belirten genellemeler hakkında yeterli bilgi ve bu tavrın ise koşmadaki niteliklerden oluşmaktadır. Cüceloğlu (1995) ise eleştirel düşünmede, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olmaya ve başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurmaya vurgu yapmıştır.

Kısacası eleştirel düşünme, kişinin kendi kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme yöntemidir. Oldukça yüksek standartları ve bunların akıllıca kullanımlarını gerektirir. Eleştirel düşünme, etkili bir iletişim, problem çözme becerileri ve doğamız gereği sahip olduğumuz benmerkezciliğin ve biz odaklılığın (sosyosentrizm) üzerine gitmede bir kararlılık gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2009).

Akgün-Çıtak ve Uysal (2012) eleştirel düşünme ile ilgili bir kavram analizi yapmış ve 1990 ile 2012 yılları arasında yayınlanan Türkçe ve İngilizce 64 makale ve yine elektronik veri tabanları yoluyla ulaşılabilen 8 kitabı incelemişlerdir. Araştırmada kavram analizinden yola çıkılarak eleştirel düşünmeyi hazırlayıcı özelliklere, tanımlayıcı özelliklere ve eleştirel düşünmenin sonuçlarına yer verilmiştir. Çalışmada yer alan şekil aşağıdaki gibi uyarlanmıştır.

<u>HAZIRLAYICI ÖZELLİKLER</u>	<u>TANIMLAYICI ÖZELLİKLER</u>	<u>SONUÇLAR</u>
Kendi görüşlerinin farkına varma Eleştirel düşünme becerisine sahip olma Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme Meraklı olup, o konuyla ilgili geniş bilgi edinme Eleştirel düşünmeyle ilgili fırsatları kullanmada dikkatli olma Güvenilir gerekçeleri sorgulama Etkili soru sorma/kendini sorgulama yeteneği Farklı dünya görüşleriyle ilgili açık fikirli olma, Alternatif düşünce ve görüşlere karşı esnek olma, Başkalarının fikirlerine karşı anlayışlı olma, Değerlendirmede dürüst olma, Önyargılı olmama, Şüpheli kararları yargılama, Garantili bilgileri gözden geçirmeye istekli olma	Sezgi Mantık Yüksek biliş seviyesi Derin düşünme Şüphecilik Bilimsel yaklaşım	Katılma Keşfetme Karar verme Problem çözme

Şekil 3.1. Eleştirel Düşünmenin Hazırlayıcı ve Tanımlayıcı Özellikleri, Sonuçları

Şekil 3.1’de de görüldüğü üzere eleştirel düşünmeye hazırlayıcı özellikler arasında kendi görüşlerinin farkına varma, eleştirel düşünme becerisine sahip olma ve sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme en çok ön plana çıkan hazırlayıcı özelliklerdir. Bu hazırlayıcı özellikler eleştirel düşünen kişilerde görülebilen bazı tanımlayıcı özelliklere sebep olmaktadır. Araştırmaya göre eleştirel düşünmenin tanımlayıcı özellikleri olarak “sezgi, mantık, yüksek biliş seviyesi, derin düşünme, şüphecilik ve bilimsel yaklaşım” kavramları belirlenmiştir. Bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Akgün-Çıtak ve Uysal, 2012):

Sezgi: Gerçeği deneye, kanıta, mantığa dayandırmadan doğrudan doğruya kavramaktır.

Mantık: Doğru düşünce sanatıdır. Düşüncenin ve düşüncenin varlık biçimlerinin, öğelerinin, türlerinin, olanaklarının, yasalarının ve düşünce bağlamlarının bilimidir.

Yüksek biliş seviyesi: Bireyin bir nesne/olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesidir.

Derin düşünme: Duyum ve izlenimlerden ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü düşünme durumudur.

Bilinç, korkunç bir lanettir. Düşünürsün, hissedersin, acı çekersin.
[Being John Malkovich filminden.]

Şüphecilik: Bir olguyla ilgili gerçeğin ne olduğunu kestirememekten doğan kuşkulama durumudur.

Bilimsel yaklaşım: Belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelik bir bilgi edinme sürecidir.

Eleştirel düşünme becerisinin sonucunda ise “katılma, keşfetme, karar verme ve problem çözebilme” becerilerinin kazanılabildiği görülmektedir (Akgün-Çıtak ve Uysal, 2012). Felsefe yaklaşımı, iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı, gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken; psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Karadeniz, 2006).

Söylemez (2016) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme tanımlarını incelemiş ve bu tanımların anahtar ifadelerini belirleyerek eleştirel düşünmenin belli birtakım özelliklerini ortaya koymaya çalışmıştır. Söylemez’e göre (2016) eleştirel düşünme tanımlarında geçen anahtar ifadeler şunlardır:

Zihinsel süreç, kanıt, soru, öngörü, deneyim, çıkarım, delil, üst biliş, karar mekanizması, analiz, mantık, özdenetim, empati, nesnel, bağımsız, şüpheli, özgüven, geçerlik, amaçlılık, bağlama duyarlılık, nedensellik, esneklik; seçme, yorumlama, değerlendirme ve kavramsal, metotsal, ölçütsel bilgiyi elde etme, değerlendirme ve kullanma; bilgi edinme, görüşleri yargılama, kavramsal ilişkileri yapılandırma, yasantı kaynaklı düşünme, düşünce üretme, düşünceyi örgütleme, güçlü bir kaynak, düşünme süreçlerinin farkında olma, ölçütlere dayandırma, düşünerek karar verme, öze inme, irdeleme, gözlem, tartışma, açıklama, soru sorabilme, belirsizliğe karşı toleranslı olma, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme, açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphencilik ve doğru akıl yürütme, çıkarım yapma, karşılaştırma, alternatifler üretme, farklı yönler bulma; (fikir, varsayım, yargı, bilgi, sonuçları) değerlendirme, test etme, sınama; (birinci/ikinci kaynakları, fikirleri, iddiaları) ayırt etme.

Araştırma kapsamında incelenen 86 tanımda “amaçlı ve kasıtlı eylem olması, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme, uygulama” başlıkları birbirini tamamlayıcı mahiyette ve pek çok noktada kesişen özellikler olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada yukarıda sıralanan anahtar ifadeler özelliklerine göre gruplanmış ve şu başlıklarda toplanmıştır: Amaçlı ve kasıtlı eylem, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme, uygulama. Yukarıdaki ana başlıklar (temalar) temel alınarak aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır (Söylemez, 2016):

1. Eleştirel Düşünme Amaçlı ve Kasıtlı Bir Eylemdir: Eleştirel düşünme süreci içerisinde gerçekleşen bütün eylemler önceden belirlenmiş amaç ve plan doğrultusunda gerçekleşir. Tesadüfe bırakılmış bir durum söz konusu değildir ve her eylemde kasıt vardır. Yani eleştirel düşünürün isteği ve kontrolü altında gerçekleşir.

2. Bilgi Toplama: Gerçeğe ulaşmak için açıklayıcı sorular sorulur ve bunlara cevap aranır. Sorulara ilişkin cevaplar öncelikle ön bilgilerde aranır, yeterli ve net cevabı olmayan sorular için gözlem yapma, deneyimleme veya araştırma yoluyla bilgi toplama yoluna gidilir.

3. Akıl Yürütme: Eleştirel düşünme zihinsel bir süreç olduğuna göre mantık ve akıl yürütmenin de bunun bir parçası olması gerekir. Cevaplar için soruların özüne inilir ve sorular farklı yönlerden, farklı bakış açılarıyla



OKUMA ÖNERİSİ

Cahil Hoca - Zihinsel Özgürleşme

Üstüne Beş Ders

Jacques Ranciere (Çev: S. Kılıç)

2016, İstanbul

Metis Yayınları



la nesnel olarak irdelenir. Çok boyutlu bir bakış açısı geliştirerek konuyu ilgilendiren alanlar arasında (disiplinlerarası) ilişki kurulur. Çok boyutlu bakış açısı yakalamak için yaratıcı düşünme basamaklarından faydalanılabilir.

4. Esneklik: Tek sonuç değil de alternatif sonuçlar olabileceği kabul edilir ve bu alternatifler aranır. Sorularına cevaplar arayan, bilgi toplayan; çıkarımda bulunmaya ya da çözüm önerileri getirmeye çalışan eleştirel düşünür her zaman kesin bir veri elde edemez ya da sonuca varamaz. Bu durumda belirsizliğe karşı toleranslı davranır ve yargısını geciktirebilir.

5. Çıkarımda Bulunma: Bilgi toplamak eleştirel düşünme için sadece taban oluşturmak demektir. Toplanan verilerden ve ön bilgilerden hareketle yeni düşünceler üretilir. Bilgiyi toplamak ve depolamak bir eleştirel düşünür için sadece işe başlanabileceği anlamını taşır. Elde edilen bilgiler, belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirildikten sonra bu değerlendirmeler genelleştirilerek formüle dökülmeye çalışılır. Böylece sürekli kullanılabilecek modeller elde edilmiş olur.

6. Değerlendirme: Bilgi toplarken birincil ve ikincil kaynaklar ayırt edilmeye çalışılır. İddia, kanıt, gizli ya da gizlenmiş anlamlar, yönlendirici/reklam/propaganda ifadeleri, oluşturulmaya çalışılan doğal ya da yapay algı, varsayım, ön yargı, tanım, açıklama, alana dair kavram vb. tespit edilerek belli ölçütlerle değerlendirilir. Bilgiler ve düşüncelerle ilgili geçerli, güvenli, doğru kanıtlara ulaşılmaya çalışılır. Bilgi ve düşünceler test edilir/denenir/sınanır. Sahip olunan, üretilen düşünceler ve elde edilen bilgilerde otoritenin payı belirlenerek bilgilerinin doğruluk derecesi tespit edilir.

7. Uygulama: Eleştirel düşünür, araştırmaları sırasında edindiklerini eleştirel düşünme süzgecinden geçirerek zihninde yapılandırır ve günlük hayatta nerelerde, nasıl kullanılabileceğine karar verir. İhtiyaç duydukça çıkarımlarından faydalananır. Düşünme sürecinde elde ettiği doğru, güvenilir ve işlevsel bilgileri ve bunlarla ilgili çıkarımlarını paylaşır.

Yalnızca tanımlardan yola çıkılarak elde edilen bu bilgilerin, eleştirel düşüncenin özelliklerini belli ölçüde yansıttığı ancak bütün yönlerini ortaya koymada yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple alanyazında, eleştirel düşünmeyle ilgili belirlenmiş eğilimler, stratejiler, boyutlar incelenmiş; eleştirel düşünürün sahip olması gereken özelliklere bakılmış ve Tablo 3.3'teki başlıklar elde edilmiştir (Söylemez, 2016):

Tablo 3.3. Eleştirel Bir Düşünürün Sahip Olması Gereken Özellikler

1. Eleştirel düşünme eğilimine sahip olma	
2. Farkına varma	
3. Yeterlilik	
4. Açıklama	
5. Yorumlama	a. Gerçeğe karışan kurguyu ayırt etme b. Reklam, slogan, siyasi propagandayı belirleme
6. Düzenleme	a. Dışa dönük (verileri) düzenleme/Analiz/Çözümleme b. Öze dönük (kendi değerlendirmelerini ve zihinsen süreçlerini) düzenleme
7. Akıl yürütme	
8. Çıkarım yapma	a. Verilerden yola çıkarak sonuç üretme b. Kurduğu hipotezleri deneyip sonuca bağlama
9. Yaratıcı düşünme	a. Çağrışımları fark etme ve yeni çağrışımlar kurabilme b. Özgün çözümlerden faydalanma c. Özgün çözümler üretebilme
10. Değerlendirme	a. Dışa dönük değerlendirme b. Öze dönük değerlendirme
11. Uygulama	
12. İletişim kurabilme (paylaşma)	a. Düşünce, yazı ve sözlerini paylaşma b. Sözlü ve yazılı paylaşımlarında bağlamı dikkate alma c. Dönüt alma ve dönütlerden kendini geliştirmek için faydalanma
13. Eleştirel düşünmeyi alışkanlık hâline getirme	a. Anlamak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma b. Anlatmak için eleştirel düşünme süreçlerini kullanma c. Plan ve uygulamalarda eleştirel düşünme süreçlerini kullanma

Eleştirel bir düşünürün sahip olması gereken özellikler aslında eleştirel düşünme becerileri hakkında ipuçları da vermektedir. Ennis (1991) eleştirel bir düşünürün sahip olması gereken düşünme becerilerini 12 maddede toplamıştır. Fisher (1995) Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik 12 maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu 12 madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir (Akt: Tümkaya ve Aybek, 2008):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama. (İfade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama. (İfade açık mı?)

3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama. (İfade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama. (İfade mantıklı mı?)
- 5.. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama. (İfade kesin mi?)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama. (İfade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (İfade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama. (İfade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama. (İfade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin varsayıma dayalı olup olmadığını yargılama. (İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama. (İfade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama. (İfade doğru mu?)

Sonuç olarak herkesin bir düşünme biçimi vardır. Siz kendi düşünme biçiminiz hakkında düşününüz. Düşünme biçiminizi eleştirel düşünme açısından değerlendiriniz.



Size göre eleştirel düşünme nedir?

Sizin düşünme biçiminiz, yaptığınız tanımın tam olarak neresindedir?

Eleştirel düşündüğünüz bir durumu bir örnek, bir haber, bir olaya vb. ile açıklayabilir misiniz?

Eleştirel düşünmekte zorlandığınız bir durumu bir örnek, bir haber, bir olaya vb. ile açıklayabilir misiniz? Neden düşüneyesiniz?

Eğitiminizi aldığınız ya da almakta olduğunuz alan açısından eleştirel düşünme önemli midir? Neden?

Eleştirel Düşünmenin Önemi

Dünya genelinde, 60 enstitü ve 250 araştırmacının katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda kişiler için gerekli olan 21. yüzyıl becerileri “düşünme biçimleri, çalışma biçimleri, çalışma araçları ve yaşam becerileri” olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Düşünme biçimleri olarak belirtilen başlık altında eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, karar verme ve öğrenme ile birlikte en önemli beş beceriden biri olarak saptanmıştır (Yılmaz, 2016). Ayrıca eleştirel düşünme son yıllarda değişimin en önemli araçlarından biri olarak ele alınmış ve yapılan bütün beceri listelerinde eleştirel düşünmeye yer verilmiştir.

ABD’de aralarında “American Association of School Librarians, National Education Association gibi derneklerin ve Lego, Microsoft, Pearson, ETS, Intel, HP, Dell, Apple, Crayola, Cisco...” gibi eğitim ile ilgili şirketlerin de bulunduğu 32 üyeli bir “21. Yüzyıl Yetkinlikleri” çalışma grubu tarafından detaylı bir çalışma yapılmış ve “21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi” geliştirilmiştir. Bu çerçeve ile öğrencilerin gelecekteki işlerinde ve yaşamlarında başarılı olmak için gerekli olan yetkinlik, bilgi ve deneyimleri tanımlanmaktadır. Bu çalışmada “eleştirel düşünme ve problem çözme” yeteneği öğrenme ve inovasyon yetkinlikleri arasında sayılmıştır (Erkut, 2015).

Dünya Ekonomik Forumu (2018) “İşlerin Geleceği Raporu 2018” adlı çalışmada günümüzde ve 2022’de önemli olacak yetenekleri ve 2022’de önemi azalacak olan yetenekleri Tablo 3.4’teki gibi sıralamıştır.

Tablo 3.4. 2018 ve 2022'deki Beceri Taleplerinin Karşılaştırılması

Bugün (2018)	Eğilimler (2022)	Düşüştekiler (2022)
Analitik düşünme ve yenilik (inovasyon).	Analitik düşünme ve yenilik (inovasyon).	El becerisi, dayanıklılık ve hassasiyet.
Karmaşık problem çözme.	Aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri.	Bellek, sözel, işitsel ve mekânsal yetenekler.
Eleştirel düşünme ve analiz.	Yaratıcılık, özgünlük ve girişim.	Mali ve maddi kaynakların yönetimi.
Aktif öğrenme ve öğrenme stratejileri.	Teknoloji tasarımı ve programlanması.	Teknoloji kurulumu ve bakımı.
Yaratıcılık, özgünlük ve girişim	Eleştirel düşünme ve analiz.	Okuma, yazma, matematik ve aktif dinleme.
Detaylara dikkat, güvenilirlik	Karmaşık problem çözme.	Personel yönetimi.
Duygusal zekâ.	Liderlik ve sosyal etki.	Kalite kontrol ve güvenlik bili
Akıl yürütme, problem çözme ve kavrama.	Duygusal zekâ.	Koordinasyon ve zaman yönetimi.
Liderlik ve sosyal etki.	Akıl yürütme, problem çözme ve kavrama.	Görsel, işitsel ve konuşma yetenekleri.
Koordinasyon ve zaman yönetimi.	Sistem analizi ve değerlendirilmesi.	Teknoloji kullanımı, izleme ve kontrol.

Tabloda da görüldüğü gibi analitik ve eleştirel düşünme becerisi önemini koruyacak olan beceriler arasındadır. Özellikle analitik düşünme birinci sıradaki yerini korumaktadır. Bu listeye göre, eleştirel düşünme, liderlik, duygusal zekâ, karmaşık problem çözme gibi becerilerin önemi giderek artacaktır. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, bu tip listelerde sayılan diğer becerilerin kullanılmasında da eleştirel ve analitik düşünme becerileri çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda bu tür listelerin en kilit kavramının “Eleştirel ve Analitik Düşünme” olduğu söylenebilir.

Bu listeleri iş dünyasının çalışanlardan beklentileri ya da çalışanlardan daha fazla nasıl verim ve kâr elde edebilirim düşüncesinin bir ürünü olarak görmek de gerekir. Çünkü iş dünyası, kendi kârını maksimize etmek amacıyla “işine en çok yarayacak olan çalışanın” daha hızlı sorun çözen, olaylar arasındaki bağlantıları hızla keşfeden ve çözen, analitik düşünen, yaratıcı ve özgün kişiler olduğunu bilmekte ve buna göre hareket etmektedir.

Günümüz dünyasında adı geçen yetenekler hem vatandaş olma hem de bireyleşme açısından muhakkak çok önemlidir. Ancak bu tür listelerin aşırı kutsanması ya da eğitimin bu listelere göre ayarlanması talebi, toplumun, eğitimin ve kişilerin iradesini piyasanın emrine vermekle eş anlamlıdır. Bu süreçte eğitim, insanileşme ve özgürleşme süreci olmaktan çıkmakta ve çocuklar piyasanın taleplerine uygun kişiler olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu ise eğitimin ve okulun amacı açısından sorunlu ve değerlendirilmesi gereken bir durum olarak varlığını devam ettirmektedir.

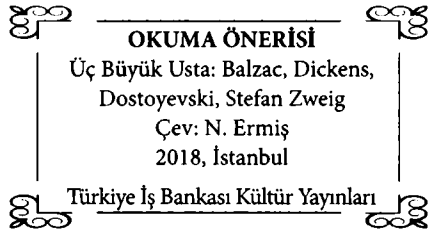
Ancak bu bakış açısı dahi eleştirel düşünmenin önemini azaltmaya yetmemektedir. Eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip çocuklar ve gençler yetiştirilebilmesi ve bunun, örgün eğitim sistemi içinde nasıl yapılabileceği konularına ayrıntısı ile eğilebilmek için, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğu üzerinde durulması gereklidir. Konu öncelikle “bireyleşme ve vatandaş olma” olmak üzere iki düzlemde ele alınabilmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Bireyleşme

Birey ve kişi kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmakla birlikte iki kavram eş anlamlı değildir. Kişi, kadın ya da erkeğe verilen genel addır ve şahıs, zat, nefer gibi kavramlar ile eş anlamlıdır. Birey ise, kendine özgü nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlıktır ve fert kelimesi ile eş anlamlıdır. Birey olmak “herhangi bir otoriteye biat ya da sorgusuz bir şekilde itaat etmeden kararlarını kendi kendine verebilmek, seçimlerini kendisi yapabilmek, verdiği kararların sonuçlarına katlanmak ve sorumluluğunu almak, gerektiği zamanlarda kendi kendini kontrol edebilmek, sınırlarını bilmek” ve çoğaltabileceğimiz benzeri özellikler ile ilgilidir. Bu bağlamda birey olmak “kendini bilmek, özgürleşmek, onurlu, ahlaklı ve anlamlı bir yaşam sürmek” ile yakından ilgilidir. Birey olmanın en güzel örneği toplumda özgür bir tavır takınmakla, sürüyü takip etmemekle, kendisi olmakla ortaya çıkmaktadır.

Her şeyi anlıyorum.
Ve bu beni öldürecek.
[Dostoyevski]

Bu bağlamda eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması, tutarlı ve farklı olanları ayırabilmesi, başkalarının düşüncelerini anlayabilmesi, farklılıkları görebilmesi ve bunları bir erdem olarak



kabul etmesi, bu amaçla çevresini tanıyabilmesi gibi zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e göre (2008) eleştirel düşünme kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi için gerekli ve önemlidir. Kişinin, bağımsız düşünebilen özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınırsa, bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle, okul, tüm öğeleriyle, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.

Vatandaş Olma

Paul'e (1984) göre özgür bir toplumun oluşturulması için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması eğitimin temeli olmalıdır. Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinim duyduğu kişiler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımı bilen ve isteyen, bilgili/akıllı katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini (veri, kanıt vb.ye dayanarak; tutarlılık, sağlamlık, vb. açısından) sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi, vatandaş olmanın da tam odak noktasındadır. Günümüzde demokratik vatandaş profili bir dizi niteliği gerektirmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008):

1. Siyasal ve hukuksal okuryazarlık: Eleştirel düşünme kapasitesini artırma konusunda etkili olan öğelerden biri siyasal ve hukuksal okuryazarlıktır. Siyasal ve hukuksal okuryazarlık, öğrencilere, ilerideki yaşamlarında vatandaş kimlikleriyle kamusal yaşamda etkin olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri vermeye yöneliktir. Bu anlamıyla siyasal ve hukuksal okuryazarlık, siyaset kurumlarına ve mekanizmalarına ilişkin olgusal bilgi birikiminin ötesinde, kavramsal bilginin de eşit derecede önemli olduğu gerçeğinden hareketle, özellikle, güç, yetke, adalet, hak, sorumluluk, yasa, hukuk gibi temel kavramlar etrafında bir öğretim programı oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

2. Etik anlayış: Adalet, hak gibi kavramların evrensel ahlak normlarına dayalı olarak ele alınışı; evrensel değerler. Örneğin, otoritenin rastgele kullanımı ile mücadele için sorumluluk duyma, gerekli bilgiye ve yöntemlere sahip olma. Bu ve benzeri kavram ve süreçlerin öğretim programları içinde yerini bulması bu konu ile ilgilidir.

3. Dili çözümleyebilme ve kullanabilme: İnsan ilişkilerinin en temelindeki iki süreçten biri olan iletişim, günlük yaşamda büyük ölçüde sözlü yani dile da-

yalıdır. Dili çözümüleme, dinleme, lafebeliğini, gizli gündemleri, yüklü sözcükleri, önyargıları, varsayımları vb. durumları tanıma; söylenende geçerlilik, tutarlılık vb. arama gibi yetileri içermektedir. Dili kullanma ise, görüşlerini açık seçik ortaya koyabilme, gerekçelendirebilme, savunabilme; açık iletişim kurabilme gibi yetiler gerektirmektedir.

4. Sorun çözme, uzlaşma, barış kültürü: Burada söz konusu olan bunların birer değer olarak kabul edilmesi, aynı zamanda da gereklerinin yerine getirilmesi istenç ve becerilerine sahip olunmasıdır. Dilin çözülmesi ve kullanılması ile de yakından bağlantılı olan bu beceriler, en küçük yaşlardan itibaren okul ortamında edindirilebilmekte ve yerleştirilebilmektedir. Farklı görüşleri anlamaya ve değerlendirmeye açık olma, duygudaşlık, bakış açısı alabilme gibi yetkinlikler, sorun çözmede, uzlaşmada ve giderek barış kültürü oluşturmada önemli bir yere sahiptir.

5. Karar verme: Yukarıda sayılanlar gibi, eleştirel düşünme ile el ele giden karar verme yetisi, çoğu kez sorun çözme becerilerini de içermektedir. Karar verirken, öncelikle, farklı seçeneklerin fark edilmesi (bunların yaratılması), her bir seçeneğin akılcı ölçütler çerçevesinde tartılması, sınanması beklenmektedir.

6. Verilen kararlara uyma: Tartılan ve sınanan seçenekler arasından biri, çeşitli ölçütler çerçevesinde, karara dönüşür. Bundan sonraki adım, kararın uygulamaya konulmasıdır. Bu aşamada demokratik vatandaştan beklenen, alınmasına katkı yaptığı kararların arkasında durabilmesi, kararın uygulanmaya konması aşamasında da sorumluluk alması, payına düşeni yapmasıdır.

Çeşitli araştırmacıların (Evertson, 1989; Evertson ve Enemer, 1982; Ross ve Bondy, 1993) sorumlu vatandaşlığa yönelik ortaya koyduğu bazı ölçütler vardır. Bu ölçütler şunlardır (Akt: Aybek, 2007a, 2007b):

Sorumlu vatandaşlar, demokratik bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.

İletişim ve sosyal becerilere sahip olmalıdır.

Düşüncelerini ifade edebilmelidir.

Birlikte işbirliği içinde çalışmalıdır.

Eleştirel ve problem çözme becerilerine sahip olmalıdır.

Kazancı'ya göre (1989) eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini hedefleyen eğitim anlayışının başlıca üç önemli gerekçesi vardır.

1. Öğrencilerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesi eleştirel düşünme sürecini kullanmadaki becerileriyle paralel olacaktır.

2. Eleştirel düşünme gücü propaganda, reklâm gibi tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanılabilecek en önemli araçtır.
3. Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesi zorlaşır.

Eleştirel düşünmenin tanımı ile eğitimdeki yeri ve önemi arasındaki ilişki açık bir biçimde ortaya konulabilirse, eleştirel düşünmenin eğitim programlarındaki var olma gerekliliği de gerekçeleri ile vurgulanmış olur. Özellikle toplumlara ve kültürlerine göre değişkenlik gösteren sosyal sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi gereksinimini açıklamak ve kanıtlamak için birçok neden ileri sürülebilir (Akınoğlu, 2003).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi için sayılabilecek pek çok nedenden bazıları aşağıda özetlenmiştir (Demirel ve Şahinel, 2005 Akt: Kurnaz, 2013):

Vatandaşların demokrasi aracılığıyla yönetime katılmalarında anlamlı ve mantıklı kararlar verecek şekilde yetiştirilebilmeleri için.

Sosyal olayları sağlıklı bir şekilde değerlendirirken eleştirel düşünmeyi bilen ve "bütünü" gören bir kamuoyu oluşturabilmek için.

Bireyde kalıplaşmış davranış, ezbere dayalı ve dayatılmış bilgiler yerine yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenmelere olanak veren, öğrendiklerini yorumlayabilen ve düşüncelerinde tarafsız olabilen bireyler yetiştiren eğitim programları geliştirebilmek için.

Bilgi patlaması yaşanan günümüzde ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlıklı şekilde kullanarak sağlıklı yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirebilmek için.

Medya, reklam, propaganda ve değişik yönlendirme merkezlerinden yürütülen maksatlı ve olumsuz kampanyalar karşısında sağlıklı karar verebilen bireyler yetiştirebilmek için.

Gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorunların çözümündeki çoklu görüngeler (perspektifler) geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek için.

Eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncelerini değerlendirmesi için de gereklidir. Anlamlı bir hayat yaşamak ve hayatımızı bu doğrultuda planlamak için, sahip olduğumuz değerlerin ve vermiş olduğumuz kararların doğru olup olmadığını iyice düşünmemiz gerekmektedir (Lau, 2013). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin

kendini bilme ya da tanıma açısından da çok önemli olduğu söylenebilir. Aslında bütün kültürlerde kişinin hayattaki nihai hedefinin kâmil insan olmak, kendini gerçekleştirmek ya da üstün insan olmak olduğu sık sık vurgulanmaktadır.

Kişilerin, yaşamlarını sorgulamaları; doğruyu ve yanlış ayırt etmeleri; gittikçe artan ve bu oranda kirlenen bilgiyi, sunulan iddia ve önermeleri eleştiri süzgecinden geçirmeleri; yargılarında dürüst olma-



OKUMA ÖNERİSİ
Hayat Neden Güzeldir
Ayhan Aydın
2016, 8. Baskı, Ankara
Pegem Akademi



ları; görüşlerini sağlam gerekçelerle desteklemeleri; otorite bağımlılığından kurtulmaları ise ancak akıllarını kullanmaları ile olanaklıdır. Bu da bireylerin zihinsel süreçleri ile ilgilidir ve doğrudan (eleştirel) düşünme becerilerini akla getirmektedir (Alkın-Şahin ve Tunca, 2015). Lau ve Chan (2018) eleştirel düşünmenin önemini sadece vatandaşlık ve demokrasi açısından değil, günümüz iş yaşamı ya da diğer beceriler açısından da ele almış ve eleştirel düşünmenin önemini şu başlıklar altında incelemişlerdir:

1. Eleştirel düşünme genel bir düşünme becerisidir. Açıkça ve mantıklı düşünebilme yeteneği, yapmayı seçtiğimiz her şeyde önemlidir. Ancak eğitim, araştırma, finans, yönetim veya hukuk mesleğinde çalışıyorsanız, o zaman eleştirel düşünme açıkça önemlidir. Ancak eleştirel düşünme becerileri belirli bir konu alanıyla sınırlı değildir. İyi düşünebilmek ve problemleri sistematik olarak çözebilmek her kariyer için değerli bir niteliklerdir.

2. Yeni bilgi ekonomisinde eleştirel düşünme çok önemlidir. Küresel bilgi ekonomisi bilgi ve teknoloji tarafından yönlendirilmektedir. Değişikliklerin hızlı ve etkin bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Yeni ekonomi, esnek entelektüel becerilere artan talepler ve bilgiyi analiz etme ve problemlerin çözümünde farklı bilgi kaynaklarını uyumlaştırma yeteneğini artırmaktadır. İyi eleştirel düşünme, bu düşünme becerilerini desteklemekte ve hızlı değişen işyerlerinde çok önemli bir hale gelmektedir.

3. Eleştirel düşünme dili ve sunum becerilerini geliştirir. Açık ve sistemli düşünmek, fikirlerimizi ifade etme biçimimizi geliştirebilir. Metinlerin mantıksal yapısını analiz etmeyi öğrenirken, eleştirel düşünme de anlama becerilerini geliştirir.

4. Eleştirel düşünme yaratıcılığı teşvik eder. Bir soruna yaratıcı bir çözüm bulmak için sadece yeni fikirleri üretmek değil, oluşturulan yeni fikirlerin eldeki göreve yararlı ve ilgili olması da şarttır. Eleştirel düşünme, yeni fikirlerin değerlendirilmesinde, en iyi olanların seçilmesinde ve gerektiğinde değiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

5. Eleştirel düşünme kendi üzerine düşünme için çok önemlidir. Anlamlı bir yaşam sürdürebilmek ve yaşamlarımızı buna göre yapılandırmak için değerlerimizi ve kararlarımızı haklı çıkarmalı ve yansıtmalıyız. Eleştirel düşünme, bu kendini değerlendirme sürecinin araçlarını sağlamaktadır.

6. İyi eleştirel düşünme, bilim ve demokrasinin temelidir. Bilim, deney yap-

Ben, manevi miras olarak hiçbir nass-ı katı, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum. Benim manevi mirasım, bilim ve akıldır. Benden sonra beni benimsemek isteyenler, bu temel mihver üzerinde akıl ve ilmin rehberliğini kabul ederlerse manevî mirasçılarım olurlar.

[Mustafa Kemal Atatürk]

ma ve kuramın üretilmesinde aklın eleştirel kullanımını gerektirmektedir. Liberal bir demokrasinin düzgün işleyişi, doğru yönetimle ilgili kararlarını bildiren ve önyargıları aşmak için sosyal konular hakkında eleştirel düşünebilen vatandaşları

gerektirmektedir.

Yukarıda sıralanan yararlarının dışında eleştirel düşünmenin önemli katkılarından birinin de kişilerin ruh sağlığı üzerinde olduğu ileri sürülmektedir. Kişilerin ruh sağlığı sadece eleştirel düşünme becerisi ile açıklanamayacak kadar karmaşık ve kapsamlı olmakla birlikte, eleştirel düşünme becerisinin ruh sağlığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ileri sürülmektedir. Fidan'a göre (2015) düşünme becerilerini geliştirmiş bir kişinin kendisi ve başkaları için kritik, yaratıcı ve analitik düşünebileceği, öğrenmenin sorumluluğunu taşıyabileceği, hayat ve kariyer önceliklerini belirleyebileceği, haberleri ve insanların acılarını hakkaniyetli bir biçimde analiz edebileceği beklenmektedir. Dahası, kişi empati yeteneğini, adalet anlayışını ve zenginliği herkes için isteyebilecek ve de işletebilecektir.

Eleştirel düşünme becerisi, demokratik ve daha yaşanılır bir toplum inşa edilmesi sürecindeki öneminden dolayı genellikle okulların kazandırması gereken bir beceri olarak ele alınmıştır. Ve düşünsel olarak az gelişmiş ya da gelişmekte olduğuna inandırılmış toplumların bir özelliği olarak Türkiye'de bu tür beceriler tamamen okulun ya da diğer eğitim kurumlarının bir sorumluluğu olarak algılanmış, ailelerin süreçte (olumlu ve olumsuz) hiçbir etkisi yokmuş gibi davranılmıştır ve davranılmaktadır. Ancak bu ve benzeri özelliklerin ya da becerilerin kazandırılması sadece okulun sorumluluğu değildir. Toplumdaki bütün kurumlar işbirliği içerisinde daha ahlaki, medeni ve yaşanılır bir toplum inşa edilmesi için çalışmalıdır. Bu süreçte Trilling ve Fadel'in de (2009) belirttiği gibi eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin şu özelliklere sahip oldukları düşünülmektedir hareket edilmelidir:

Duruma uygun olarak çeşitli akıl yürütme türlerini (tümevarım, tüm-dengelim vb.) kullanma.

Karmaşık sistemlerde genel sonuçların üretilmesi için bütünün bir parçasının birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu analiz etme.

Alternatif bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme.

Analiz sonuçlarına dayanarak bilgileri yorumlama ve sonuç çıkarma.

Öğrenme deneyimlerini ve süreçlerini eleştirel olarak düşünme.

Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri ve Ölçütleri

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri ya da ölçütleri ile ilgili olarak farklı birçok sınıflamadan ya da özellikler listesinden bahsetmek mümkündür. Branch'a (2000) göre eleştirel düşünme şu özellikleri içermektedir (Akt: Akbıyık, 2002):

1. Düşünce özgürlüğü ve açık görüşlülük.
2. Entelektüel alçakgönüllülük, cesaret, kararlılık ve bütünlük.
3. Meraklı olma.
4. Karar vermede güven.
5. Bir amaca sahip olma.
6. Hedefleri görme isteği.
7. Diğer görüşleri anlama isteği.

Aydın (2000) eleştirel düşünmenin özelliklerine daha çok zihinsel süreçler açısından yaklaşmış ve şu özellikleri sıralamıştır:

1. Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme.
2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama.
3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma.
4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma.
5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme.
6. Doğrulanana denece sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma.

Nosich (2015) eleştirel düşünmenin temel özellikleri konusunda daha ayrıntılı bir çalışma yapmış ve eleştirel düşünmenin göze çarpan bazı özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır: Eleştirel düşünme düşünmekten farklıdır. Kişinin kendi düşünceleri hakkındaki düşünceleri içermektedir. Eleştirel düşünme ancak kişinin kendi düşünmesi üzerinde yansıtma yapması durumunda ortaya çıkmaktadır.
2. Eleştirel düşünme bazı standartları içerir: Eleştirel düşünme kişinin düşüncesinin bir ölçüte göre olmasını içermektedir.
3. Eleştirel düşünme gerçekçidir: Eleştirel düşünme özünde gerçek problemler hakkında düşündürür. Eleştirel düşünme hâlihazırda kişinin inandıklarının veya yaptıklarının ötesindedir. İyi bir kararla ilgilidir.
4. Eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir: Mantıklı düşünmenin kesin kuralları yoktur. Kişinin mantıklı düşünmesinin başarılı olmasını garanti edecek hatadan arınmış kurallar yoktur. İzlenecek yollar, hatta bazen kurallar vardır fakat bunlar her zaman düşünceli bir biçimde izlenmelidir. Bunların bağlama, hedeflere ve tüm geçekliklere duyarlı bir biçimde uygulanması gerekir. Düşünmenin eleştirel düşünme olabilmesi için mantıklı düşünme olması gereklidir.
5. Tam ve gerçek eleştirel düşünmenin üç parçası vardır: Tam ve gerçek eleştirel düşünmenin üç parçası şunlardır:

Eleştirel düşünme soru sormayı içerir. Cevaplanması gereken sorular, iyi sorular, konunun özüne giden sorular sormayı gerektirmektedir.

Eleştirel düşünme, bu soruların mantığını kavrayarak çözme içerir. Soruların cevaplarını çözümlemek, soruları cevaplamanın diğer biçimlerinden farklıdır. Cevap olsun diye verilen ve hakkında düşünülmeyen bir cevaptan; izlenimci bir cevaptan (Bu bana yı hatırlatıyor.); kişinin yetiştirildiği biçimde veya kişiliğiyle uyumlu bir cevap vermesinden; kişinin aklına gelen ilk cevabı verip daha sonra da tüm gücüyle cevabı savunasından farklıdır.

Eleştirel düşünme, kişinin mantığının sonuçlarına inanmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme sadece zihinsel bir alıştırmayla uğraşmaktan farklıdır.

6. Eleştirel düşünme soru sormayla başlar: Bir problemi çözmek için eleştirel bir biçimde düşünme, problem çözme ve onunla ilgili yollarla ilgili olarak aşağıdaki soruları sormakla başlar:

Problemin gerisindeki amaç nedir?

Başlamanın en iyi yolu nedir?

Problemi çözmeye başlamak için gerekli tüm bilgiye sahip miyim?

Verilen ödevi çözmenin diğer alternatif yolları nelerdir?

- Problem çözülebilir mi? Bir anlamı var mı?

! Öğretmenler çözülecek bir ev ödevi verdiklerinde, öğrenciler genellikle, soruyu akıllarına gelen ilk yöntemle çözmeye çalışmaktadır. Ancak öğrencilerin ilk önce “Bu problemi en iyi nasıl çözebilirim?” diye sormaları gereklidir ve öğrenciler genellikle bu soruyu neredeyse hiç sormamaktadır. Öğrenciler mutlaka bu yönde yönlendirilmeli ve eğitilmelidir.

Eleştirel düşünme, sorunları analiz etmek için soruları kullanmayı gerektirmektedir. Türkiye’de son yıllarda “Ülkemiz geleneksel değerlerini yitirdi, geleneksel değerlerimiz gittikçe aşınıyor, aileler ve okullarda değerler üzerinde durmuyor” gibi cümleler sık sık dile getirilmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme bazı soruları sormamızı gerektirmektedir. Lütfen aşağıdaki soruları uygulayınız:

1. Hangi değerlere sahipsiniz?
2. Sahip olduğunuz değerleri sıralayabilir misiniz?
3. Bu değerler arasında en tepeye koyduğunuz “temel değeriniz” hangisidir?
4. Sizin için tüm değerleriniz aynı oranda değerli mi?
5. ? Aslında sahip olmadığınız ancak sahip olmuş gibi yaparak kendinizi kandırdığınız değerleriniz var mı?
6. Değerleriniz ile inançlarınız arasında nasıl bir ilişki var?
7. Sizce değerlerinizin kaynakları neler?
8. Eğitimin size kattığı değerler var mı?
9. Okullar çocuklara değer aktarımı yapmalı mı?
10. Bunun sakıncalı bazı durumları olabilir mi?

7. Çözümleme: Sorular sormak eleştirel düşünmeye başlamak için gerekli olmasına rağmen sadece sorular sormak yeterli değildir, soruların cevaplanması gerekir. Genellikle onlar hakkında düşünüp onları cevaplamaya çalışmak yerine onlar hakkında üzülme ya da kişi kendine eziyet etmek için sorular sorar. Çözümleme yaklaşımı bir problemi çözmeyebilir fakat problemi belirlemede çözümleme davranışını göstermemeye göre çok daha belirgin bir ifade ortaya koyacaktır.

8. Sonuçlara inanma: Eleştirel düşünme en yoğun biçimiyle inanma ile sonlanmaktadır. Hatta eylem ile sonlanmaktadır. Ancak bu son basamağı yapmak her zaman kolay değildir. Örneğin bir olayı mantıklı bir şekle soktukten sonra bile, adil olmayan bir muamele görüldüğü hissine sahip olunabilir ve hala adil olmayan bir şekilde muamele görüldüğünden şüphe edilebilir. Sonuçlara inanmak kişinin eleştirel düşünmesinin zorlu bir testi veya ölçütüdür.

McKnown (1997 Akt: Gündoğdu, 2009) eleştirel düşünmenin temel özelliklerini daha genel başlıklar halinde ele almış ve şu şekilde sıralamıştır:

1. Eleştirel düşünme muhakemeye-akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişigüzel olmaması gereklidir.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir.

Mentoring Minds (2018a) adlı kuruluş eleştirel düşünmenin 9 özelliği olarak şunları belirlemiştir. Kuruluşa göre eğitimciler, bu 9 özelliği müfredata göre modellemek ve öğretmek suretiyle, öğrencilerin büyümesini ve başarısını destekleyen bir düşünce kültürü oluşturabilirler. Özellikler:

- 1. Uyum:** Görevleri gerçekleştirmek için eylemlerimi ve stratejilerimi ayarlıyorum.
- 2. İnceleme:** Keşfetmek ve analiz etmek için çeşitli yöntemler kullanıyorum.
- 3. Oluşturma:** Yeni ve yenilikçi fikirleri ifade etmek için bilgimi ve hayal gücünü kullanıyorum.
- 4. İletişim:** Fikirlerimi ifade etmek ve bilgi paylaşmak için açık bir dil kullanıyorum.
- 5. İşbirliği:** Daha iyi sonuçlar elde etmek için başkalarıyla çalışıyorum.
- 6. Yansıtma:** Eylemlerime rehberlik etmesi için düşüncelerimi ve deneyimlerimi inceliyorum.
- 7. Çabalama:** Zorlu görevlere odaklanmak için çaba ve kararlılık yapıyorum.

8. **Bağlantı kurma:** Yeni bir anlayışa ulaşmak için bilgimi kullanıyorum.
9. **Soru sormak:** Merakımı artıran ve öğrenimime ilham veren bilgileri arıyorum.

Eleştirel düşünmenin özelliklerini ortaya koymanın yollarından biri de eleştirel düşünen kişilerin özelliklerinin belirlenmesidir. Buna göre eleştirel düşünen kişilerin özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Eleştirel Düşünen Kişilerin Özellikleri

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişilerin, olayları sorgulamadan kabul etmeyen, kendini tanıyan ve neler yapabileceğini bilen, olaylara çok yönlü bakış açısıyla bakabilen ve benzeri bazı önemli özelliklere sahip kişiler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan ya da eleştirel düşünme tarzına yatkın kişiler, günlük yaşamda karşılaştığı olaylara farklı yönlerden bakabilme, başkalarının bakış açılarını dikkate alma, olayların nedenlerine ilişkin bilgiler toplayabilme ve bunları sınavabilme, tartışmalarda görüşünü destekleyecek kanıtları sunabilme gibi üst düzey becerilere sahip olduğundan, bu bireylerin araştırma etkinliklerini yaşantısının bir parçası haline getirmesi, bu tür etkinliklere katılmaktan hoşnut olması ve araştırma sürecine ilişkin kaygılarının düşük olması beklenmektedir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005). Eleştirel bir düşünür genel olarak aşağıdaki eğilimler veya tutumları sergilemektedir (Halpern, 1998):

Karmaşık bir görevi görme ve devam etme isteği.

Planların alışılmış kullanımı ve dürtüsel faaliyetin bastırılması.

Esneklik veya açık fikirlilik.

Kendi kendini düzeltmek amacıyla üretken olmayan stratejileri terk etmeye istekli olma.



OKUMA ÖNERİSİ



Kendi Hayatının Şiirini Yazarlar:

Casanova, Stendhal, Tolstoy

Stefan Zweig (Çev: G. Sert)

2018, İstanbul



Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları



Üstesinden gelinmesi gereken sosyal gerçekler hakkında bir fikir birliği (fikir birliği veya uzlaşmaya varma gibi) ve böylece düşüncelerin eyleme dönüşmesi.

Eleştirel düşünen kişiler akılcı bulmadıkları inançları, görüşleri kökten silmek için eleştirel düşünme becerilerini ve iç görüşlerini kullanmaktadırlar. Eleştirel düşünenler yeni inançları ortaya koyarken diğerlerinin inançlarını pasif bir

şekilde doğrudan kabul etmemektedirler. Aksine, sorunları kendi kendilerine çözümlenmeye çalışmakta ve anlamadıkları görüşleri doğru ya da yanlış olarak kabul etmemektedirler. Eleştirel düşünen kişiler kendi kararlarında aktiftirler, kendilerinin yönlendirilmesine de izin vermezler (Akınoğlu, 2003). Bu bağlamda eleştirel düşünenler kendi bilgilerinin sınırlarının farkındadırlar. Kendi görüşlerinin yanlışlığına, önyargılılığına ve sınırlılığın karşı duyarlıdırlar. Eleştirel düşünenler bilmediklerini ve bildiklerini ayırt edebilirler. Eleştirel düşünenler kullandıkları zihinsel standartlarla uyumlu olma ve kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme gereğinin farkındadırlar. Kendi düşüncelerine ve analiz edilmiş deneyimlerin ortaya konulmuş bulgularına güçlü bir şekilde inanırlar (Akınoğlu, 2003). Norris ve Ennis'e (1989) göre eleştirel düşünen bireyin, bu süreç içinde göstereceği belli davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

Tez veya sorunun nasıl ifade edileceğini arama,

Bilgi edinmeye çalışma,

Güvenilir kaynaklar arama,

İçinde bulunduğu durumu açıklama,

Ana nokta ile ilgili düşüncesini koruma,

Orijinal düşünme,

Alternatif arama,

Sürekli açık fikirli olma ve diğerlerinin bakış açılarını da göz önünde bulundurma,

Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir pozisyon alma ve veya pozisyonunu değiştirme,

Konu izin verdiği sürece, mümkün olduğu kadar kesinlik arama,

Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme,

Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma,

Sezgilere, bilginin düzeyine, diğerlerinin düşünce ve davranışlarına karşı duyarlı olma.

Eleştirel düşünme sadece çok iyi düşünebilmeyi değil, tarafsız düşünebilmeyi de gerektirmektedir. Hem eleştirel hem tarafsız düşünebilen bir birey otuz beş stratejiye ilişkin aşağıdaki belirgin tutumları sergilemektedir. Alanyazında eleştirel düşünen bireyin özellikleri ile ilgili çok farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Schafersman (1991 Akt: Özdemir, 2005) çeşitli çalışmalardaki özellikleri sıraladığı çalışmasında bu özellikleri aşağıdaki gibi belirtmiştir. Eleştirel düşünen bir kişi;

1. Kanıtları ustaca ve bağımsız biçimde kullanır.
2. Düşünceleri organize eder ve bunları tutarlı ve öz biçimde ifade eder.
3. Güvenilir olan ve olmayan gözlemler ve gerçekler arasındaki farklılıkları bilir.
4. Bir kararı desteklemek için yeterli kanıt olmadığında yargıda bulunmayı erteler.
5. Alternatif aksiyonların/eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmeye çabalar.
6. Objektif ve ayrıntılı biçimde gözlem yapar, konu veya olayla ilgili kanıtları, dokümanları toplamada ısrarlı olur.
7. Gözlemledikleri ya da buldukları şeyler arasındaki ilişkileri ve bağıntıları görür ve bundan anlam çıkarır.
8. Bağımsız biçimde öğrenebilir ve bunu yapmaya yönelik ilgisi vardır.
9. Birisinin kendi görüşünün yanılabilirliğini, görüşlerindeki ön yargıların olasılığını ve kişisel tercihlere göre ağır basan kanıtın tehlikesini bilir.
10. Açık fikirlidir, alternatifleri dikkate alır ve görüşlerini serbestçe şekillendirir ve ifade eder.
11. Tartışmalar yaratır ve bilimsel bir süreç dâhilinde bunların devamını sağlar.
12. Problem çözme tekniklerini öğrendiklerinin dışındaki diğer konularda da uygular.
13. Kaynakların inanılabilirliğini sürekli sorgular.
14. Sebepleri, sonuçları ve varsayımları belirler ve sonuçlar çıkarır.
15. Açık ve net biçimde sorular sorabilir.
16. Uygun hipotezler formüle eder, kurar.
17. Yukarıdaki tüm maddeleri inandığı ya da yaptığı şey doğrultusunda bütünleştirir.

Eleştirel düşünmek, sadece var olan durumu eleştirip öylece bırakmak değil; çözümleri, alternatifleri ortaya koymak, örneklemektir (Akınoğlu, 2003). İyi yetişmiş bir eleştirel düşünür (Paul ve Elder, 2003a; 2009):

1. Hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net bir şekilde formüle eder.
2. Soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir.
3. İlgili ölçüt ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider.
4. Alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür.
5. Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar.

İyi bir eleştirel düşünür, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın ötesinde iki noktada daha başarılıdır. Bunlar kendi düşüncelerinin güçlerine başvurabilmek ve onları önceki fikirleri üzerinde geliştirebilmektir. Bu iki yetenek “açıklama ve öz-düzenleme” olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1998). Başka bir sınıflandırmaya göre iyi düşünen bir kişi genel olarak şu özelliklere sahiptir (Halpern, 2003):

1. Bir sorunun problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi.
2. Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme.
3. Düşünmeden hareket etmeme.
4. Çalışmalarını kontrol etme.
5. Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma.
6. Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma.
7. Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil sorunlar amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama.
8. Ön bilgileri kullanma.
9. Yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir.

Ferrett (1997) konuyu öğrenciler açısından ele almış ve eleştirel düşünen bir öğrencinin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmüştür (Akt: Tümkaya ve Aybek, 2008):

1. Sürekli sorular sorar.
2. İfadeleri sürekli değerlendirir.
3. Meraklıdır.
4. Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır.

5. Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır.
6. Çeşitli görüş ve sayılırları inceler ve onları olgularla karşılaştırır.
7. Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir.
8. Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir.
9. Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır.
10. Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar.
11. İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

Ennis (2002) eleştirel düşüncenin, eleştirel düşünürün ne düşüneceğine ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı bir düşünce olduğunu varsayarak eleştirel düşünürün özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Açık fikirli ve alternatifler konusunda dikkatli.
2. İyi bilgilenmeye çalışır.
3. Kaynakların güvenilirliğini değerlendirir.
4. Sonuçları, nedenleri ve varsayımları tanımlar.
5. Sebeplerinin, varsayımlarının ve kanıtlarının kabul edilebilirliği de dâhil olmak üzere, bir argümanın niteliğini iyi yargılar.
6. Makul bir pozisyon geliştirebilir ve bunu savunabilir.
7. Uygun ve açıklayıcı sorular sorar.
8. Makul hipotezleri formüle eder; deneyimleri iyi planlar.
9. Kavramları bağlam için uygun bir şekilde tanımlar.
10. Teminatlı ancak dikkatli sonuç çıkarır.
11. Neye inandığı veya ne yapacağına karar verirken bu listedeki tüm öğeleri bütünleştirir.

Buraya kadar verilen açıklamalarda yer alan davranışların sergilenmesi eleştirel düşünen kişilere bazı özellikler kazandırmaktadır. Eleştirel düşünmenin kazandırdığı bazı özellikler Tablo 3.5'teki gibi özetlemek mümkündür:

Tablo 3.5. Eleştirel Düşünmenin Kazandırdığı Bazı Özellikler

❖ Önyargıların farkına varma.	❖ Derinlemesine araştırma ve sorgulama.
❖ Sözlü ve yazılı anlatım becerisi.	❖ Çözüm üretme ve değerlendirme.
❖ Tutarlı ve tutarsız bilgileri ayıklama bece-	❖ Farklı düşüncelere hoşgörü ile yaklaşma.
	❖ Bağımsız düşünebilme becerisi.
❖ Gerçekler ile iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme.	❖ Tarafsız düşünebilme.
❖ Kaynak güvenilirliğini test etme.	❖ Düşünce özgürlüğünü kazandırır.
❖ Etkili soru sorma becerisi.	❖ Bilgi birikimini artırır.
❖ Düşünmeyi düşünme yeteneği.	❖ Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
❖ Görüşleri analiz etme ve sorgulama.	❖ Neden-sonuç ilişkilerini kurmasını sağlar.

Eleştirel düşünme, kavgacı olmak ya da başkalarını sürekli olarak eleştirmek anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünme, her ne kadar yanlışları ve hatalı muhakemeleri ortaya çıkarmakta kullanılabilsede; farklı bakış açılarını desteklemek, problemlerin çözümü ve bilginin paylaşılması gibi hususlarda başkalarıyla işbirliği yapmak için de kullanılabilmektedir (Lau, 2013). Bu bağlamda şu davranışları yapmak eleştirel düşünmek demek değildir (Eren, 2017):

Eleştirel düşünme;

1. Negatif ve yıkıcı bir düşünme biçimi değildir.
2. Küfür etme, hakaret etme, aşağılama veya ötekileştirme değildir.
3. Ajitasyon, propaganda ve manipülasyon aracı değildir.
4. Standart bir düşünme değildir.
5. Benmerkezci, egoist düşünme değildir.
6. Bireyci ve grup merkezci düşünme değildir.
7. Boş mantıkçılık ve bilimcilik değildir.
8. Sadece problem çözmek değildir.
9. Bir ideoloji aşılama aracı değildir.
10. İnatlaşma, kusur bulma, açık arama çabası değildir.
11. Tek yönlü düşünme değildir.
12. Uzmanlara, otoritelere kesin mutlak güven değildir.
13. Her şeyden kesin mutlak şüphe etmek değildir.
14. Her şeyi reddetme, her şeye karşı çıkma tavrı değildir.

15. Sürekli savunmaya geçme ve tepkisel tavır değildir.
16. Sorumluluktan kaçarak başkalarını suçlamak değildir.

Eleştirel düşünme özü itibarı ile çok düşünmek demek de değildir. Eksik bilgilerle, hatalı varsayımlarla ya da sorularla başlayan bir süreçte çok düşünülse de bir sonuç elde etmek mümkün değildir. Hatta bu yanılgılar düşünme sürecinin tıkanmasına ya da bir kısır döngüye dönüşmesine bile yol açabilir. Lau'ya göre (2009) eleştirel düşünme, tartışmacı olmak ya da başkalarını eleştirmek anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünme becerileri yanlışları ve kötü akıl yürütmeyi açığa çıkarmada kullanılabilir de, diğer bakış açılarını desteklemek ve problem çözme ve bilgi edinme konusunda başkalarıyla işbirliği yapmak için de kullanılabilir.

Nosich (2015) bunları genel olarak iki başlık altında toplamıştır. Nosich'e göre (2015) eleştirel düşünme "negatiflik ve duygusuz düşünme" değildir. Davis-Seaver ve Davis'e göre (2000) eleştirel düşünmede kaçınılması gereken bazı tehlikeler vardır ve bunlardan uzak durulması gereklidir:

Bir mantık veya bir nedenden çok kişisel düşünceleri dayanak alan (ad hominem) kanıtlar kullanmak. Fikrin kendisine değil, doğrudan kişiye saldıran kanıtlar.

İlişkilendirme: Bir fikri bir kişi veya grupta ilişkilendirerek ona olumlu veya olumsuz kredi vermek.

Başvurma: Destek bulmak amacıyla otoriteye, geleneğe ya da çoğunluğa başvurmaktır.

Kalıp yargı (Stereotip) kullanma: Etiketler ve kalıplar kullanarak daha dikkatli bir incelemeden kaçınmak.

Parlak laf ebelikleri: Anlaşılmayı zorlaştıracak karmaşık jargonlar ya da süslü kalıplar kullanmak.

Çifte anlamlılık: Tartışma ilerledikçe bir terimin anlamını değiştirmek.

Tartışma konusunu kanıtlanmış saymak: Argümanı incelemek yerine aynı çıkarımı yeniden ortaya sürmek.

Aldatma: Tartışmanın seyrini değiştirmek için konuyu değiştirmek.

Sahte ikilem: Daha fazla seçenek varken sadece ikisini ortaya koymak.

Basit açıklama: Karşıt görüş ya da açıklamaları görmezden gelmek ve prim vermemek.

Kanıtları seçerek kullanma: Karşıt kanıtları göz ardı ederek, sadece bir tarafı destekleyen kanıtları toplamak ve kullanmak.

Aşırı genelleme: Sınırlı sayıdaki kanıttan yola çıkarak çok fazla çıkarımda bulunmak.

Acele sonuca varmak: Düşünmeksizin hemen sonuçlara atlayıvermek.

Mükemmel çözümü aramak: Elde olanlar arasında “en iyisi” olduğu halde bu çözümü reddetmek.

Ricketts'e göre (2003) eleştirel düşünme, bir başkasından daha iyi olmakla ilgili değildir, problem çözme değildir ve daha yüksek mertebeden düşünce ya da bilişsel işlem de değildir. Bu Richard Paul'un (1995) “sözde eleştirel düşünme” olarak adlandırdığı şeydir ve “düşüncenin derinden kusurlu olduğu, kendi kendini kandırma veya aldatma ile maskelenen entelektüel kibir” biçimidir.

Diğer iyi niyetli eğitimciler, eleştirel düşünmeyi, problem çözme gibi eleştirel düşünmeden çok farklı olan diğer bilgi işlem türlerinin yerine kullanırlar (Ricketts, 2003). Ancak Hedges (1991) problem çözme ve eleştirel düşünme arasındaki farkı anlayan bir araştırmacıdır. Eleştirel düşünme ve problem çözmenin ikiye bölünmesini sağlamıştır. Hedges'a göre (1991) problem çözme doğrusal bir değerlendirme sürecidir, eleştirel düşünmenin ise sorgulayıcıya doğrusal problem çözme sürecinin her aşamasını uygun şekilde kolaylaştırmasına izin veren bir dizi yetenektir (Akt: Ricketts, 2003).

Eleştirel düşünen kişilerin özelliklerini ortaya koymanın yollarından biri de eleştirel düşünemeyen kişilerin özelliklerinin belirlenmesidir. Ruggiero (2012) eleştirel düşünür olmayan kişilerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Yaptıklarından daha fazlasını bildiklerini iddia ederler, sınırlamalarını göz ardı ederler ve görüşlerinin hatasız olduğunu varsayarlar.
2. Karşılaştığı problemleri ve tartışmalı konuları egolarına yönelik bir rahatsızlık veya tehdit olarak görürler.
3. Karmaşık işlerde sabırsızdırlar ve bu nedenle anlamaya çabalamaktan daha çok zihinlerinin karışık kalmasını tercih ederler.
4. Düşünmeden ilk izlenimlerine göre yargırlar ve tepkileri genellikle yargıları yönünde olur.
5. Kanıtların miktarı ya da kalitesi konusunda ilgisizdirler ve görüşlerine sabit bir şekilde sarılırlar.

6. Kendileri ve kendi fikirleriyle meşgullerdir ve başkalarının görüşlerine dikkat etmek istemezler. Anlaşmazlığın ilk belirtisinde “Bunu nasıl reddedebilirim?” düşüncesindedirler.
7. Denge ihtiyacını göz ardı ederler ve sabit görüşlerini destekleyen görüş-nümlere öncelik verirler.
8. Duygularına göre ve dürtüsel hareket etme eğilimindedirler.

Ruggiero (2012) eleştirel düşünür olan kişilerin özelliklerini ise yukarıdaki özelliklerin tersi de olacak şekilde aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Neyi bilip bilmedikleri konusunda kendilerine karşı dürüsttürler. Sınırlarının farkındadırlar ve hatalarından ders çıkarırlar.
2. Sorunları ve tartışmalı konuları çözmeye çalışmayı heyecan verici bulular.
3. Anlamak için çabalarlar ve meraklarını canlı tutarlar. Karışıklığın üstesinden gelmek için zaman ayırmaya hazırdırlar.
4. Kişisel tercihlerden ziyade kanıtlara dayalı karar vermeyi tercih ederler ve kanıtlar yetersiz olduğunda kararı ertelerler. Yeni kanıtlar ortaya hatalar çıkardığında kararlarını gözden geçirirler.
5. Diğer kişilerle aynı fikirde olmadıkları zaman bile başkalarının fikirlerine ilgi duyarlar ve onları dikkatlice dinlemeye istekli olurlar.
6. Aşırı görüşlerin (Muhafazakâr veya liberal olsun) nadiren doğru olduğunu kabul ederler. Bu yüzden onlardan sakınırlar, tarafsızlıklarını korurlar ve dengeli bir görünüm ararlar.
7. Pratik kısıtlamalar tarafından kontrol edilmek yerine duygularını kontrol etmeyi ve hareket etmeden önce düşünmeyi tercih ederler.

Evrensel Entelektüel Standartlar, Öğeler ve Özellikler

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte (2018) entelektüel “Bilim, teknik ve kültürün değişik dallarında özel öğrenim görmüş (kimse), aydın, münevver; fikir sorunlarıyla ilgili” kişi olarak tanımlanmıştır. Entelektüel ile ilgili önemli tanımlardan biri Edward W. Said’e (2017) aittir ve Said (2017 entelektüeli, öncelikle otorite ve iktidara hizmet etmeyi reddedişiyle, sonra da milliyeti, dini, geleneği ile arasına koyduğu mesafe ile tanımlamaktadır.

Aslında entelektüel denildiği zaman akla gelen önemli kavramlar arasında “sorgulama, bağımsız düşünme, eleştirel düşünebilme, ölçütlü değerlendirme”

özellikle önemli görülmektedir. Bir entelektüelin bu özelliklere sahip olmasında bazı entelektüel standartlar gereklidir.

Evrensel Entelektüel Standartlar

Evrensel entelektüel standartlar, bir sorun, konu ya da olayla ilgili düşüncenin mantıki yönden kalitesi kontrol edilmek istendiğinde uygulanması gereken standartlardır. Eleştirel düşünmek bu standartlara hâkim olmayı gerektirmektedir. Eğitimciler derste bunları öğrencilere öğretirken, öğrencilerin düşünmesine yol açacak, onları kendi düşünme tarzlarından sorumlu tutacak sorular sormalıdır ve bu sorular tutarlı bir şekilde sorulmalı, öğrenciler bu soruları kendilerine sormaları gereken sorular olarak içselleştirmelidir (Paul ve Elder, 2003b).

O halde, nihai hedef bu soruların, öğrencilerin düşünmesine kaynaştırılarak içlerinden gelen sesin bir parçası olarak yerleştirilmesidir. Bu, öğrencilerin giderek daha iyi muhakeme etmelerine yol açacaktır. Birçok evrensel standart vardır, fakat burada Tablo 3.6'da verilenler üzerinde durulacaktır (Paul ve Elder, 2003b):

Tablo 3.6. Evrensel Entelektüel Standartlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Bazı Sorular

Açıklık	Daha fazla detay verebilir misiniz? Bana bir örnek verebilir misin? Ne demek istediğini anlatabilir misin?
Doğruluk	Bunu nasıl kontrol edebiliriz? Bunun doğru olup olmadığını nasıl öğrenebiliriz? Bunu nasıl doğrulayabiliriz veya test edebiliriz?
Netlik	Daha spesifik olabilir misin? Bana daha fazla bilgi verir misin? Daha kesin olabilir misin?

Tablo 3.6. Evrensel Entelektüel Standartlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Bazı Sorular (Devamı)

İlgililik	Bu sorunla nasıl bağlantılı? Bu soruya nasıl bulaşıyor? Bu sorun konusunda bize nasıl yardımcı olur?
Derinlik	Hangi faktörler bu sorunu zorlaştırıyor? Bu sorunun bazı karmaşık yönleri nelerdir? Üzerinde durmamız gereken güçlüklerden bazıları nelerdir?
Genişlik	Buna başka bir açıdan bakmalı mıyız? Başka bir bakış açısını düşünmemiz gerekiyor mu? Konuya başka şekillerde yaklaşmalı mıyız?
Mantık	Bütün bunlar birlikte mantıklı mı? İlk paragraf son paragrafı uyumlu mu? Söyledikleriniz kanıtlara mı dayalı?
Önemlilik	Bu, düşünülmesi gereken en önemli sorun mu? Bu, odaklanılması gereken ana konu mu? Bu gerçekliklerin hangisi en önemli?
Adillik	Bu konuda herhangi bir menfaat var mı? Başkalarının bakış açıları ı anlayışlı bir şekilde yansıtıyor mu- yum?

1. Açıklık: Konuyu biraz daha açar mısınız? O noktayı başka bir biçimde açıklayabilir misiniz? Bunu bana gösterebilir misiniz? Bir örnek verebilir misiniz? Açıklık giriş niteliğinde bir standarttır. Bir anlatım net değilse, onun doğru ya da konuyla ilgili olup olmadığını anlayamayız. Gerçekte, ne söylendiğini tam olarak bilmediğimiz için, o konu hakkında pek bir şey söyleyemeyiz. Örneğin, “ABD’nin eğitim sistemi konusunda ne yapılabilir?” sorusu açık değildir. Soruyu tam olarak cevaplayabilmek için, problemin sorunun neresinde olduğunu daha açık bilmemiz gerekir. Soru daha açık bir şekilde şöyle olabilirdi: “Eğitimciler, öğrencilerin iş yaşamında ve günlük kararlarını verdikleri ortamlarda başarıyla kullanabilecekleri beceri ve yetenekleri öğrenip öğrenmediklerinden emin olmak amacıyla ne yapabilirler?”

2. Doğruluk: O, gerçekten doğru mudur? Bunu nasıl kontrol edebiliriz? Onun doğru olup olmadığını nereden bilebiliriz? Bir anlatım açık olabilir ancak doğru olmayabilir, “Köpeklerin birçoğu 150 kilonun üzerindedir” gibi.

3. Netlik: Biraz daha ayrıntı verebilir misiniz? Biraz daha özgün olabilir misiniz? Bir anlatım hem açık hem doğru fakat net olmayabilir, “Ali aşırı kiloludur” örneğinde olduğu gibi. (Ali’nin ne kadar fazla kilosunu bilmiyoruz, yarım kilo ya da 250 kilo).

4. İlgililik: Söylenen şey soruyla ne kadar bağlantılı? Soru konunun ne kadarını kapsıyor? Bir ifade açık, doğru ve net fakat konuya ilişkin soruyla ilgili olmayabilir. Örneğin, öğrenciler çoğunlukla kursta harcadıkları çabaların aldıkları notları attırması gerektiğini düşünürler. Oysa harcanan çaba öğrenme kalitesini ölçmez ve öyle olsa bile, çaba öğrencinin hak ettiği notla ilgili değildir.

5. Derinlik: Cevabınız sorunun karmaşık yönlerini ne şekilde aydınlatıyor? Sorudaki problemleri nasıl ele alıyor sununuz? Bu, en önemli faktörle ilgili midir? Bir ifade açık, doğru, kesin ve konuyla ilgili fakat derinlikten yoksun olabilir. Örneğin, “Yalnızca hayır deyin” ifadesi açık, doğru, kesin ve konuyla ilgili olabilir. Fakat yüzeyseldir, çünkü oldukça karmaşık bir konu ve gençler arasında yaygın olan madde kullanımına yönelik mücadele ile çok yüzeysel bir ilişki içerisindedir. Konunun karmaşık doğasına hitap etmemektedir.

6. Genişlik: Farklı bir perspektiften bakmamız gerekir mi? Aynı soruyu başka bir şekilde ele alabilir miyiz? Muhafazakâr bakış açısından bu soru nasıl düşünüldü? Bu konu başka bir bakış açısından nasıl ele alınıyor....? Bir mantık dizisi açık, doğru, tam, ilgili ve derin fakat genişlikten yoksun olabilir (tıpkı muhafazakâr ya da liberal bakış açıları gibi, bir konuya derinlemesine girerler fakat sorunun yalnızca bir yönünü ele alırlar.)

7. Mantık: Bunun gerçekten bir anlamı var mı? Söylediğin şeyle ilgili mi? Konu nasıl ilerliyor? Fakat bunu ima etmeden önce ve şimdi onu söylerken, her ikisinin aynı anda nasıl doğru olabileceğini anlayamıyorum. Bir şey düşünürken birçok görüşü aynı anda düşünebiliriz. Düşünceler bileşimi karşılıklı olarak birbirini destekler ve bir anlam ortaya koyarsa bu düşünce tarzı mantıklı demektir. Fikirler karşılıklı olarak destekleyici değilse mantık bir anlamda çelişkili ya da anlamsızdır, yani kombinasyon mantıksızdır.

8. Önemlilik: Bu sorunu çözmek için ihtiyaç duyduğumuz en önemli bilgi nedir? Bu gerçek bağlamda ne kadar önemli? Bu sorulardan hangisi en önemli? Bu fikirlerden veya kavramlardan hangileri en önemlisidir? Sorunlar aklımıza geldiğinde, mantığımızdaki en önemli bilgilere (konuyla ilgili) odaklanmak ve en önemli fikir veya kavramları dikkate almak istiyoruz. Çok sık olarak düşüncemiz-

de başarısız oluruz. Çünkü pek çok fikir bir konuyla ilgili olmasına rağmen, bunların hepsinin eşit derecede önemli olduğunu takip etmediğini kabul etmiyoruz. Benzer şekilde, çoğu zaman en önemli soruları sormakta başarısız oluyoruz ve sadece yüzeysel sorular, az ağırlıktaki sorular açısından düşünerek tuzağa düşüyoruz. Örneğin, üniversitede az sayıda öğrenci “Eğitilmiş bir kişi olmak ne demektir? Eğitilmiş olmak için ne yapmam gerekiyor?” gibi önemli sorulara odaklanmaktadır. Bunun yerine, öğrenciler “Bu derste “A” almak için ne yapmam gerekiyor? Bu yazının kaç sayfa olması gerekiyor? Ne yapmak zorundayım? Bu profesörü memnun edebilir misiniz?” gibi sorular sormaktadırlar.

9. Adillik: Tüm ilgili bakış açılarını iyi niyetle düşünüyor muyuz? Önyargılı bakış açımızı sürdürmek için bazı bilgileri bozuyor muyuz? Üstün menfaatlerimiz ile ortak yarardan daha mı ilgiliiyiz? Doğal olarak kendi bakış açımızdan ve konumumuzu ayrıcalıklı kılan bir bakış açısından düşünürüz. Adil olmak, tüm ilgili bakış açılarının, kişinin kendi duygularına veya çıkarlarına bakılmaksızın, muamele edilmesini ima eder. Kendi bakış açımız lehine önyargılı olma eğiliminde olduğumuz için, adalet standardını düşüncemizin ön planda tutmak önemlidir. Bu durum, bizim görmek istemediğimiz şeyleri görmemizi isteyebileceği veya üzerinde durmak istediğimiz bir şey verebileceği durumlarda özellikle önemlidir.

Evrensel Entelektüel Öğeler

Evrensel entelektüel standartlar uygulanarak bazı entelektüel öğelere ulaşılmaktadır. Bu entelektüel öğeler genel olarak “amaçlar, sorular, bakış açıları, bilgi, çıkarımlar, kavramlar, işaretler ve varsayımlar” başlıklarından oluşmaktadır (Elder ve Paul, 2003).

1. Amaçlar: Neyi başarmaya çalışıyorum? Temel amacım nedir? Hedefim nedir? Düşüncemizin bu kısmı, konunun amacını veya amaçlarını tanımlamayı içerir. Örneğin, amaç bir problemi çözmeyi veya bir hedefe ulaşmayı içerebilir.



OKUMA ÖNERİSİ

Bitmeyen Gece

Mitat Enç

2018, İstanbul

Ötüken Neşriyat



2. Sorular: Hangi soruyu soruyorum?

Hangi soruya cevap arıyorum? Bu kısım, daha önce konuya değinen veya bir sorunu çözmeye yönelik girişimleri içermektedir.

3. Bakış açıları: Konuya hangi bakış açısından bakıyorum? Neyi ima ediyorum? Bu bölüm, konu hakkında düşünürken aldığımız perspektif gibi bakış açımızı içermektedir. Örneğin, bir ürünü iş perspektifinden ziyade tüketici perspektifinden düşünebiliriz.

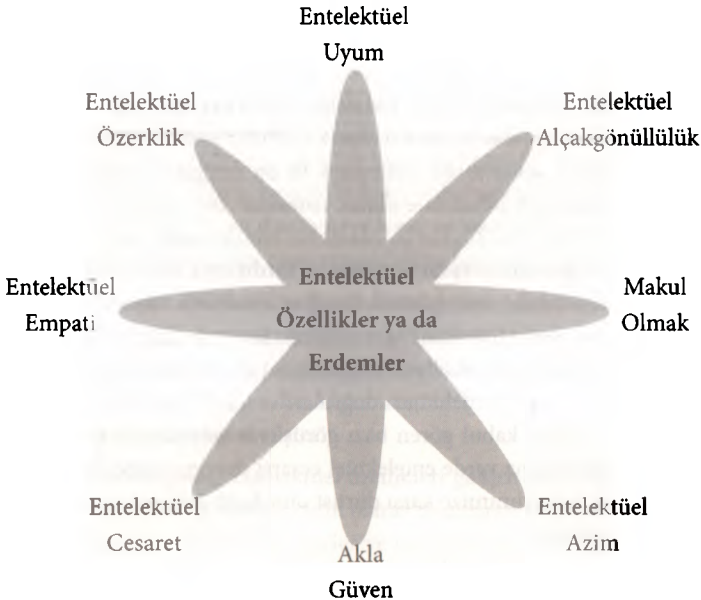
4. Bilgi: O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum? Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim? Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var? Burada konuyla ilgili verileri ve bilgileri ele alıyoruz. Ayrıca, burada konuyu destekleyen tüm kanıtlara sahibiz.

5. Çıkarımlar: Bu sonuca nasıl vardım? Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı? Son kısım, önceki parçalara dayalı olarak sonuçlandırılmış çözümleri içerir. Sonuç, belirli bir sorunun önerilen çözümünü içerebilir.

6. Kavramlar: Burada temel görüş nedir? Bu fikri açıklayabilir miyim? Burada konuyla ilgili tüm ilke, model ve kurama sahibiz. Örneğin, bu kısım belirli bir çözümün uygulanmasıyla ilgili tüm kuramları içerebilir.

7. İşaretler: Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur? Bütün nedenler, akıl yürütme sürecinin sonuçlarının uygulanması sonucunda ortaya çıkan sonuçlara yol açmalıdır.

8. Varsayımlar: Neyi varmış gibi kabul ediyorum? Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü? Bir sorunu çözmeye başlamadan önce, konuyla ilgili fazla bir bilgiye sahip değilizdir. Bu nedenle konuyla ilgili araştırmamızın temeli olarak hareket etmek için bazı varsayımlar oluştururuz. Genellikle indüktif varsayımlarla başlarız, sonra bu varsayımları doğrulamak için araştırma verilerini kullanırız.



Şekil 3.2. Temel Entelektüel Özellikler

1. Entelektüel Alçakgönüllülüğe Karşı Entelektüel Kibir: Bu, kişiyi çoğu zaman yanıltabilecek, bencilliğin ortaya çıktığı koşullara gösterilen doğal eğilime ek olarak, kişinin sahip olduğu bilgilerin sınırlı olduğunu bilmesidir. Ayrıca kişinin önyargıya eğilimli olduğunun ve bakış açılarındaki sınırlılığının da farkında olmasıdır. Entelektüel alçakgönüllülük, esasında, kişinin bildiğinden daha fazlasını iddia etmemesi gerektiğini bilmesidir. Bu, basitçe her tarafa çekilebilir olmak ya da her şeye boyun eğmek demek değildir. Kişinin inançlarıyla ilgili mantıksal temellere yönelik iç görüşünün varlığı ya da yokluğu ile birleşmiş bir entelektüel bilgiçliğin, kendini beğenmişliğin ya da kibrin olmayışı demektir.

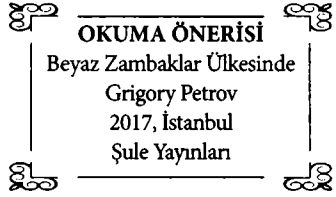
2. Entelektüel Özerkliğe Karşı Entelektüel Uyum: Kişinin inançları, değer yargıları ve çıkarımları üzerinde rasyonel bir kontrole sahip olması demektir. İdeal eleştirel düşünce tarzı, kişinin kendi düşünce süreçlerine egemen olmayı öğrenmesidir. Bu, kişinin mevcut inançları mantık ve delil temellerine dayanarak analiz edip değerlendirmesini, gerektiğinde sorgulamasını, inanması gerektiğinde inanasını ve kabullenmesi gerektiğinde de bunu kabullenmesini öngörür.

3. Entelektüel Bütünlüğe Karşı Entelektüel İkiyüzlülük: Kişinin kendine karşı dürüst; gerektiğinde entelektüel standartlarında tutarlı olması; kendine karşı çıkan kişilerin de aynı zorluktaki delil ve kanıtları ortaya koyma aşamalarından geçmesi; söylediklerini başkaları için de kabul edip uygulaması ve dürüstçe kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları kabul etmesi gerektiğini bilmesidir.

4. Entelektüel Cesarete Karşı Entelektüel Korkaklık: Güçlü ve olumsuz duygularımız ve bu duyguların sonucu olarak ciddi bir şekilde eğilmediğimiz görüş, inanç veya bakış açılarımızla yüzleşmek ve bu duyguları doğru bir şekilde ortaya koyma ihtiyacının bilincinde olmak demektir. Bu cesaret, tehlikeli ya da anlamsız olduğu düşünülen fikirlerin, bazen bir bütün olarak ya da kısmen rasyonel bir şekilde açıklanabileceğini bilmekle ve vardığımız sonuçların, inançların bazen hatalı ve bizi yanlış yöne götürebileceğini anlamayla ilişkilidir. Kendimiz için neyin ne olduğunu belirlerken, öğrendiğimiz her şeyi edilgen ve eleştirel olmayan bir şekilde kabullenmemeliyiz. Kaçınılmaz bir şekilde anlamsız ya da tehlikeli görülen bazı düşüncelerdeki bazı doğruları ve içinde bulunduğumuz sosyal grupta güçlü bir şekilde kabul gören bazı görüşlerin çarpıklığını ve yanlışlığını araştırmaya başlayacağınız yerde entelektüel cesaret devreye girer. Böyle durumlarda kendi düşünme biçimimize karşı dürüst olmalıyız. Normlara uymayanların cezaları şiddetli olabilir.

5. Entelektüel Azme Karşı Entelektüel

Tembellik: Entelektüel iç görü ve gerçekliklere ilişkin tüm zorluklara, engellere ve engellenmelere karşın iç görü sahibi olma gerekliliğinin bilinmesidir. Başkalarının akılcı olmayan karşı çıkışlarına karşı rasyonellik ilkelerine güçlü bir şekilde sarılmaktır; daha derin bir anlama ve iç görü kazanmak için harcanan zaman sonrasında aydınlatılmamış sorular ve karmaşalarla mücadele etme gerektiği duygusudur.



6. Akla Güvene Karşı Sebep ve Kanıt Olan Güvensizlik: Kişilerin ve insan-

lığın yüksek çıkarlarına duyulan güvene en iyi hizmet, nedenlere çok önem verilerek insanların kendi rasyonel düşünce fakültelerini geliştirdikten sonra sonuçlara kendilerinin varmalarını desteklemekle edilir. Tam bir destek, donanım ve yatırımıyla oluşan inanç sayesinde insanlar kendileri adına düşünebilmeyi, rasyonel bakış açıları geliştirebilmeyi, mantıklı sonuçlar çıkarabilmeyi, tutarlı düşünebilmeyi ve mantıksal olarak birbirlerini nedenler ortaya koyarak ikna etmeyi başarabilirler. İnsanlar güçlü bir inançla, aklın ve toplumun derinlerinde yatan engellemelere karşın yine de mantıklı kişiler olabilirler.

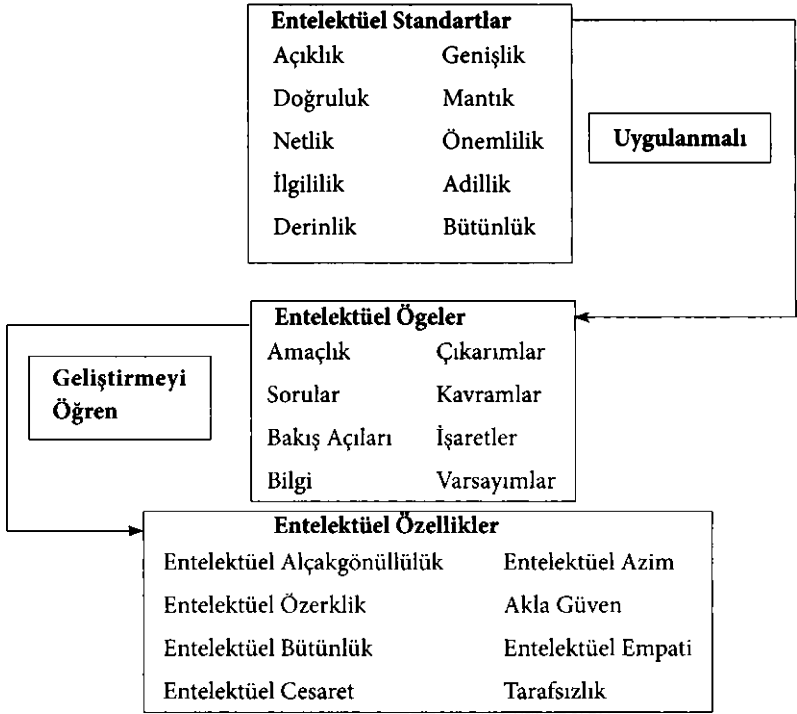
7. Entelektüel Empatiye Karşı Entelektüel Dar Kafalılık: Kişinin kendini

düşünsel olarak diğerlerinin yerine koyması gerektiğini bilmesidir ki bu, uzun süreli düşünce ve inançlarımızla ilgili otomatik algılarımızı belirlerken gösterdiğimiz benmerkezci eğilimlerin farkında olmayı gerektirir. Bu özellik, diğerlerinin dünya görüşlerini ve düşünce biçimlerini doğru bir şekilde yeniden kurabilme ve bizden farklı varsayımları ve fikirleri doğru bir biçimde mantığa oturtabilme becerisiyle ilişkilidir. Bu özellik, ayrıca, kesinlikle haklı olduğumuzu düşünmemize rağmen geçmişte hatalı olduğumuzu düşünmeye hazır ve tekrar aynı şekilde aldanma durumuna düşebilme olasılığını tasavvur edebilme becerisiyle de ilişkilidir.

8. Tarafsızlık / Dürüstlüğe Karşı Entelektüel Adaletsizlik: Kişinin kendi

duygularına ya da ilgi duyduğu şeylere, arkadaşlarına, içinde bulunduğu topluma ya da ait olduğu millete göndermelerde bulunmadan tüm fikirlere eşit bir mesafeden saygı duyabilme bilincidir. Bu, kişinin ait olduğu grubun avantajlarını kullanmadan ona bağlı olabildiğini gösterir.

Eleştirel düşünürler, entelektüel özellikleri geliştirmek amacıyla entelektüel standartları mantıksal unsurlara rutin olarak uygularlar (Paul ve Elder, 2006). Şekil 3.3'te entelektüel standartlar, öğeler ve özellikler ve aralarındaki ilişkilere yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Entelektüel Standartlar, Öğeler ve Özellikler ve Aralarındaki İlişki

Şekil 3.3'te verilen entelektüel standartlar, öğeler ve özellikler ve aralarındaki ilişkilerde de görüldüğü gibi bu standartlar, öğeler ve özellikler birbirini destekleyecek şekilde verilmiştir. Entelektüel standartların entelektüel öğelere uygulanması gerekmektedir. Çünkü entelektüel öğeler olan “amaçlar, sorular, bakış açıları, bilgi, çıkarımlar, kavramlar, işaretler ve varsayımların” kullanılması sürecinde “açıklık, doğruluk, netlik, ilgililik, derinlik, genişlik, mantık, önemlilik, adillik, bütünlük” standartlarının uygulanması süreci eleştirel düşünme süreci haline getirecektir. Ve bunu yaparak da “entelektüel alçakgönüllülük, entelektüel özerklik, entelektüel bütünlük, entelektüel cesaret, entelektüel azim, akla güven, entelektüel empati ve tarafsızlığın” öğrenilmesi gerekecektir. Bu konu ile ilgili olarak Elmansy de (2016) bir sınıflandırma yapmıştır. Elmansy (2016) etkili bir eleştirel düşünme için 6 adım belirlemiştir. Bu adımlar şunlardır:

1. Bilgi: Kapsanması gereken ana konuyu tanımlayın. Her sorun için net bir görüş olması onu çözmek için doğru bir yol sağlar. Bu adımda kanıtlar veya çözümleri gereken problem tanımlanır. Sorular, sorun hakkında derin bir anlayış elde etmek için sorulmalıdır. Bazı durumlarda, gerçek bir problem yoktur. Bu nedenle eleştirel düşünme modelindeki diğer adımlarla ilerlemeye gerek de yoktur. Bu aşamadaki sorular, ana nedenleri tartışıp keşfetme şansı vermek için açık uçlu olmalıdır. Bu aşamada, iki ana sorunun ele alınması gerekmektedir: Sorun nedir? Ve neden çözmemiz gerekiyor?

2. Anlama: Konuyu araştırmak suretiyle konuyu anlayın. Problem belirlendikten sonra, bir sonraki adım, durumu ve onunla uyumlu gerçekleri anlamaktır. Soruna bağlı olarak kabul edilebilecek araştırma yöntemlerinden herhangi birini kullanarak, mevcut verinin türünü ve onu çözmek için gerekli olan son tarihi kullanarak veri toplanmaktadır.

3. Uygulama: Verileri analiz edin ve toplanan veriler arasında bağlantı kurun. Bu adım, bilgi ve kaynaklar arasında bir bağlantı kurarak sorunu çözmek için gereken farklı olgu ve kaynakların anlaşılmasını tamamlamak için yapılır ve bir öncekine devam eder. Zihin haritaları, durumu analiz etmek, onunla çekirdek problem arasında bir ilişki kurmak ve ilerlemenin en iyi yolunu belirlemek için kullanılabilir.

4. Analiz: Soruna veya araştırılan konuya bir çözüm bulun. Bilgi toplandıktan ve ana problemler arasında bağlantılar kurulduktan sonra, durumu, güçlü noktaları, zayıf noktaları ve sorunu çözerken karşılaştığı zorlukları tanımlamak için durum analiz edilir. Öncelikler ana nedenler belirlenir ve çözümde nasıl ele alınabileceğini belirler. Sorunu ve etrafındaki durumları analiz etmek için kullanılacak yaygın olarak kullanılan araçlardan biri, sorunu nedenlerinden ayıran ve farklı nedenleri tanımlamayı amaçlayan ve bunların türüne ve etkilerine göre kategorize eden neden etki diyagramıdır.

5. Sentez: Çözümü uygulanabilir bir eylem planına çevirin. Bu aşamada, sorun tam olarak analiz edildikten ve ilgili tüm bilgiler dikkate alındığında, sorunun nasıl çözüleceğine ve bu kararın uygulanması için izlenecek ilk yollara ilişkin bir karar oluşturulmalıdır. Çözümlerin sayısı birden fazla ise, en avantajlı çözümü bulmak için değerlendirilmeli ve önceliklendirilmelidir. Sorunun çözümüne katkıda bulunan araçlardan biri, çözümün gücünü, zayıflığını, fırsatlarını ve tehditlerini tanımlayan SWOT analizidir.

6. Değerlendirme: Çözümü test edin ve değerlendirin. Son adım, eyleme geçirilebilecek sorun hakkında bir değerlendirme yapmaktır. Eleştirel düşüncenin sonucu eylem adımlarına aktarılmalıdır. Karar belirli bir proje veya ekibi içeriyor-

sa, çözümün planlandığı gibi benimsenmesini ve yürütülmesini sağlamak için bir eylem planı uygulanabilir.

Eleştirel düşünme yöntemi, bir durumu veya bir problemi düşünmeye çalışırken duyguları ve önyargıları değiştirmek için benimsenebilir. Eleştirel düşünceyi benimseme zamanı, probleme bağlı olarak değişir; gün sayısına birkaç dakika sürebilir. Eleştirel düşüncenin kullanılmasının avantajı, durumlara bakış açımızı genişletmeye ve düşünce olanaklarımızı genişletmeye katkıda bulunmasıdır. Bununla birlikte, bu adımlar karar verilen kararın iyi bir şekilde elde edilmesini ve tüm ilgili kurumlar arasında bir uyum oluşmasını sağlayan bir eylem planına dönüştürülmelidir.

Eleştirel Düşünmeye Yönelik Eleştiriler

Eleştirel düşünme kavramı bütün dünyada en çok çalışılan ve araştırılan konulardan biridir. Örneğin Arslantaş ve Kurnaz (2015) 1999 ile 2014 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 211 lisansüstü öğretim tezi; Dursun, Bulut ve Yenen (2016) 2001-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 37 doktora tezi; Söylemez (2016) ise 1999-2015 arası 245 lisansüstü öğretim tezi yapıldığını tespit etmiştir. Eleştirel düşünme tüm alanlarda önemli görülmesine rağmen, onun tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Özellikle tanımı üzerinde fikir birliği yokken, eleştirel düşünmenin öğrenilebileceği ve eleştirel düşünmenin mesleki uygulamaların kalitesini geliştireceği gibi bazı varsayımlar ileri sürülmektedir (Kaya, 2010).

McPeck (1981) düşünmenin tüm boyutlarının önemli olduğunu, genel olarak bir dizi eleştirel düşünme becerisinden söz edilemeyeceğini, bu nedenle de eleştirel düşünmenin genel olarak öğretiminin faydasız olduğunu ileri sürmektedir. Eleştirel düşünmeyi ise, “derinlemesine düşünme ve sürekli şüphe etme” davranışlarının uygun biçimde kullanımı ve “çeşitli inanışları iyi nedenlere dayandırma çabası” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle de eleştirel düşünmenin, konu alanının mantıksal normlarına uygun olması gerektiğini ve her konu alanına göre de farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan, öğrencilere genel olarak eleştirel düşünme ilke ve bileşenlerini öğretmek yerine, üzerine çalışılan konu alanının epistemolojik temellerini vermeye odaklanılması gerektiğine inanmaktadır. Fakat yaygın olan görüş, eleştirel düşünmenin transfer edilebilir bir beceri olduğuna ilişkin görüştür.

Eleştirel düşünmenin yaratıcılığı engellediği konusu da zaman zaman gündeme gelmektedir. Bu yanlış bir düşüncedir. Çünkü yaratıcılık, sadece ortaya yeni bir şeyler ortaya koymak demek değildir. Yaratıcı kişi, aynı zamanda mevcut konu ile ilgili yeni ve faydalı düşünceler de üretebilen kişidir. Eleştirel düşünme, bu yeni

düşüncelerin faydalı olup olmadığını değerlendirme, bunların içinden iyi olanlarını seçme ve gerekirse bazılarını değiştirme gibi hususlarda çok önemli bir rol oynamaktadır (Lau, 2013).

Eleştirel düşünmenin önemi konusunda bir fikir birliği olsa da özellikle kavramın ilk çıktığı yıllarda bazı eğitimciler bunun hatalı bir uğraşı olduğunu düşünmüştür. Örneğin yükseköğretimde görev yapan önemli isimlerin çoğu, üniversite öğrencilerinin, nasıl düşünmeleri gerektiği hususunda belli bir eğitim almaları gerektiği düşüncesine sıcak bakmamıştır. Bu akademisyenler doğru düşünmeye karşı değillerdi fakat çoğu eğitimci bunun hatalı bir uğraşı olduğu düşüncesini taşıyordu (Halpern, 2013). Bu görüşler eleştirel düşünmenin önemini azaltmamıştır. Ancak eleştirel düşünme uygulamaları ile ilgili sorunlar da devam etmektedir. Eleştirel düşünme ile ilgili sorunlardan biri eleştirel düşünmenin ölçülmesi ile ilgilidir. Doğan göre (2013) eleştirel düşünmenin ölçülmesi ile ilgili bazı sorunlu alanlar şunlardır:

Eleştirel düşünmeyi ölçme iddiasındaki testlerin tamamı eleştirel düşünmeyi alanyazında tanımlanan tüm boyutlarda ölçmemektedir. Eleştirel düşüncenin bazı boyutları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde isimlendirilseler de binişiklik göstermektedir. Dolayısıyla farklı testlerde farklı isimle yer alan bu boyutların aynı psikolojik özelliği ölçtüğü söylenbilir. Bu konuda kesin bir karar verebilmek için ilgilenilen boyutlarda ölçülen davranışlar ve sorular incelenmelidir.

Eleştirel düşünme boyutlarında bulunan bazı davranışlar da binişiklik göstermektedir. Binişiklik gösteren davranışlar boyutların birbirinden ayrıştırılmasını zorlaştıracığından faktör analitik çalışmalarda sıkıntılara neden olabilmektedir. Söz konusu sıkıntıları önlemek için davranışları en uygun boyuta atayarak sadece bir boyutta bulunmalarını sağlamak ve diğer boyutlardan çıkarmak gerekli ve yararlı olabilir.

Eleştirel düşünmeyi diğer düşünme biçimlerinden ayırarak tanımlamak ve ölçmek çok zordur. Bu nedenle tanımları, ölçme girişimlerini ve ölçme araçlarını sürekli gözden geçirmek ve gerektiğinde yenilemek yararlı sonuçlar elde etmek için kaçınılmaz görünmektedir.

Standart testlerle ve test tekniğiyle eleştirel düşünmenin üst düzey davranışlar içeren bazı boyutlarının ölçülemeyeceği açıktır. Bu nedenle söz konusu üst düzey davranışların ölçülmesi sürecinde röportaj, gözlem, görüşme gibi test dışı tekniklerden de yararlanmak yönünde hazırlıklı olunmalıdır.

Geliştirildiği ülkelerde dahi eleştirilen veya yetersiz bulunan testleri adaptasyon yoluyla başka ülkelere kazandırma uğraşlarının amaca yeterince hizmet etmesi beklenemez. Bu nedenle ölçek uyarlama çalışmalarında uyarlanacak ölçeğin psikometrik özellikleri hakkında daha sağlam kanıtlar toplanmaya çalışmak ilk yapılması gereken işlemler olarak görülmelidir.

Eleştirel düşünme ölçeklerinden elde edilen sonuçların dikkatli bir şekilde kullanılması gerekir. Eleştirel düşünme ölçekleri eleştirel düşünmenin tüm boyutlarını ve/veya davranışları ölçemediği için test puanları yorumlanırken eleştirel düşünmenin bütünü için yorum yapmak yanlış sonuçlara götürebilir. Ancak ölçülen boyutlar veya davranışlar hakkında yorum yapmak doğru sonuçlar verebilir.

4. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN KAPSAMI VE BECERİLERİ

Eleştirel Düşünmenin Kapsamı

Özden'in de (2000) belirttiği gibi, eleştirel düşünme bir entelektüel gelişme aracı olarak ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından modelleştirilmiştir. Modelde entelektüel gelişimin dört basamağı vardır (Akt: Akınoğlu, 2003):

1. Cevapların doğru veya yanlış olarak değerlendirildiği, belirsizliğin giderilemediği evre.
2. Birden çok doğrunun kabul edildiği paradoksların kabullenildiği evre.
3. Doğruların belli ölçütler açısından değerlendirildiği, düşüncede kalitenin arandığı evre.
4. Öğrencinin düşünmeyi öğrendiği evre.

Demirel (2000) eleştirel düşünme davranışlarını “duyuşsal ve bilişsel alan davranışları” olarak ayırdıktan sonra bu davranışları Tablo 4.1'deki gibi sıralamıştır:

Tablo 4.1. Eleştirel Düşünmenin Duyuşsal ve Bilişsel Alan Davranışları

Duyuşsal Alan Davranışları	1. Bağımsız düşünme.
	2. Ben merkezli anlayışı fark etme.
	3. Adil düşünme, farklı görüşlere saygı gösterme.
	4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama.
	5. Peşin hükümlü olmama, yargıyı geciktirme.
	6. Sorgulama cesareti geliştirme.
	7. İyi niyetli ve dürüst düşünme.
	8. Düşünme azmi geliştirme.
	9. Düşünme becerisine güven duyma.
Bilişsel Alan Davranışları	1. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme.
	2. Öğrendiklerini transfer etme.
	3. Görüş geliştirme.
	4. Açık düşünme.
	5. Değerlendirme için ölçüt geliştirme.
	6. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama.
	7. Derinlemesine inceleme.
	8. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme.
	9. Çözüm üretme ve değerlendirme.
	10. Uygulamaları analiz etme ve değerlendirme.
	11. Eleştirel okuma.
	12. Eleştirel dinleme.
	13. Disiplinler arası ilişki kurma.
	14. Soru sorma.
	15. Farklı görüşleri karşılaştırma.
	16. İdealle gerçeği birbirinden ayırt etme.
	17. Kendi düşünme sürecini değerlendirme.
	18. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme.
	19. Varsayımları tespit etme ve değerlendirme.
	20. Geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme.
	21. Mantıklı yorum yapma.
	22. Verileri açıklama ve değerlendirme.
	23. Tutarsızlıkları fark etme ve değerlendirme.
	24. Sonuç çıkarma ve değerlendirme.

Eleştirel düşünmenin kapsamı konusunda en kapsamlısı ve tüm diğer görüşlerin bir sentezini oluşturan çalışma Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliği (National Postsecondary Education Cooperativ - NPEC) uzmanları tarafından yapılmıştır (2000). NPEC uzmanları bu çalışmada alanyazın taramasıyla elde edilen yedi ana boyut, bunların alt boyutları ve alt boyutların gerektirdiği becerileri (davranışlar) aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt: Doğan, 2013):

Tablo 4.2. Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliğine Göre Eleştirel Düşünmenin Kapsamı

A- YORUMLAMA	
1. Sınıflandırma	Sınıflamaları formüle etme, farklılıkları gösterme, bilgiyi organize etme. Bilginin duruma uygun hale getirilmesi, çevrilmesi ve transferi. Karşılaştırma yapma, farklılıkları ve benzerlikleri görme. Verilen bir ölçüte veya doğal özelliklerine göre verileri, bilgileri ve fikirleri sınıflandırma.
2. Dolaylı Yargıları Bulma	- Söz sanatlarındaki niyeti veya güçlü duygusal dille ifade edilen niyetleri bulma. - Tercih edilen bir cevap (tepki) ortaya çıkarmak için kullanılacak önemli soruları bulma. - Yapay varsayımlarla temellenen “eğer, öyleyse” ifadelerini bulma. - Yanıltıcı dil oyunlarını tanıma. - Bir tartışmada verilen örneklerin konuya veya duruma uygunluğunu belirleme.
3. Anlamları Açıklama	- Durum karşıtı önyargılı karşılaştırmaları veya tanımları tanıma. - Şüpheli, belirsiz veya şaşırtmalı dil kullanımının farkına varma. - İlişkiler, kavramlar ve olgular için etkili ve uygun sorular sorma. - Bilgiyi açıklamaya yardım edebilen yazılı kaynaklara ek kaynakları görmek ve tespit etme. - Anlamları açıklamak için benzetim ve diğer karşılaştırma biçimlerini geliştirme. - Sembollerde, imgelerde, verilerde, sözel ve yazılı dilde bulunan zıtlıkları ve çatışmaları tanıma. - Güç bir belirsizliği çözme veya bir şeyi açıklamaya yardım edecek bir örnek verme.

Tablo 4.2. Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliğine Göre Eleştirel Düşünmenin Kapsamı (Devamı)

B- ANALİZ	
1. Amaçları ve Fikirleri Gözden Geçirme (Sunama)	Var olan bir amacın çözülmeyi gerektiren önemli noktaları, problemleri ve bir iletişimin arasındaki ilişkiyi tanıma. Bir düşüncenin pratik uygulamadaki zorluklarını (sınırlılıklarını) değerlendirme. Var olan düşüncelerin veya bu düşünceler kapsamında görülen ilgileri, tutumları tespit etme ve değerlendirme. Bir iletişimin belirtilmemiş, belirtilmiş veya sezindirilmiş amaç(lar)ını tespit etme.
2. İfadelerin Analizi / Ortaya Çıkarılması	Bir iletişimin incelenmesi ve genel görünümüne, üzerinde anlaşılmış sonuçlara veya düşüncelere ve mantığa uygun olup olmadığını ortaya koyma. Bir ifadenin ana yargısını tespit etme. Bir yargı veya sonucun akla uygunluğunu ve belirttiği veya sezdirdiklerini belirleme. Bir yargı veya sonucu destekleyen mantıksal açıklamaları ortaya çıkaran arka plan bilgisini (background information) tespit etme. Bir ifadedeki belirtilmemiş varsayımları tespit etme.

C) DEĞERLENDİRME

Bir ifadenin önemini ve dikkati hak ettiğini belirleme.

Bir ifadenin pratiğe ve akla uygunluğunu değerlendirme.

Bilgi kaynağının güvenilirliğini, doğruluğunu ve inandırıcılığını değerlendirme.

Bir ifadenin yanlış, kuşku veya belirsiz varsayımlara dayanıp dayanmadığını belirleme.

Bir ifadeyi desteklemek için kanıt olarak kullanılan istatistiksel bilgiyi değerlendirme.

Bir ifadenin beklenen veya umulan olası konulara, kabullere ve alternatif durumlara ne derece uygun olduğunu değerlendirme.

Yeni bir verinin, bir sonucun sorunlarını veya daha fazla kanıt isteyen durumlarını nasıl çözebileceğini belirleme.

Bir hipotez veya kabulü haklı çıkarmak için kullanılan benzetimin güçlülüğünü değerlendirme ve belirleme.

Deneysel bir gözlemden elde edilen bir yargının (sonucun) yeterli büyüklükte ve temsil edici bir örneklemden elde edilmediğini belirleme.

Bir ifadenin duyuma dayanıp dayanmadığını belirleme Kişilerdeki önyargıları, sınırlılıkları (darlığı) ve çelişmeleri değerlendirme.

Bir ifadede bulunan kavram, terminoloji ve dilin düzeye uygun kullanılıp kullanılmadığını ve tutarlılığını değerlendirme.

Davranış standartlarını veya belirlenmiş ve belirlenmemiş değerleri destekleyen bir ifadeyi belirleme ve bunların verilen konuya uygunluğunu değerlendirme.

Dayanılan nedenlerin ve akıl yürütmelerin tutarlılığını ve uygunluğu değerlendirme.

Bir başka olayın sonucundan ulaşılan bir yargının dayanıklılığını (gücünü) belirleme ve değerlendirme (Sebepli Düşünme-neden sonuç ilişkisi).

Tablo 4.2. Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliğine Göre Eleştirel Düşünmenin Kapsamı (Devamı)

D) ÇIKARIM (SONUÇ ÇIKARMA)	
1. Kanıtları Sorgulama ve Toplama	İlk elden elde edilen kanıtların bir problemin en önemli gereklerini karşılayıp karşılamadığını belirleme. Verilen bir fikrin başka bir fikirden daha az veya çok mantıklı olup olmadığını belirlemeye destek olacak bilgileri elde etmek için planlama yapma (veya bu bilginin yerini öğrenmeyi planlama). Bir problemi veya durumu kavramada yararlı olduğu zaman ilişkileri açıkça belli olmayan, tamamen farklı bilgi parçalarını birleştirme. Birinin fikrini destekleyen ikna edici bir ifadeyi geliştirmeye girişildiği zaman arka plan bilgisinin kullanılışlığını değerlendirme. • Ulaşılan sonucun yeterli kanıtla sahip olup olmadığını belirleme.
2. Alternatif Hipotezler Geliştirme	• Diğerlerinin alternatif olacak fikirlerini görme. Karar alırken veya problem çözerken sıkıcı ve aleyhte olmalarına rağmen akla yatkın ve pratik alternatifleri listeleme. Bir hedefi başarmak için farklı planlar geliştirmek ve bir olay için alternatif hipotezler kurma Hipotezleri test ederken kontrol ve izole edilmesi gereken değişkenleri tanıma. Doğrulayan veya doğrulamayan alternatif kanıtları görme. Karar verirken alternatifler arasında fayda ve risk değerlendirmesi yapabilme. Değerlendirme sonunda, önceki alternatiflerin dezavantajlarını önlemek ve en iyi kalitede yeni alternatifler geliştirme veya üretme. Günlük gözlemler ve deneysel sonuçlarla mümkün olan kişisel beklentilerin nasıl sonuçlar üretmeye götürdüğünü değerlendirme. Perspektiften uzaklaşmayı, özellikle bir problem veya durumdaki bir düşüncenin formüle edilmesinde var olan uyumsuzluğu bulma. Değerlendirme yapmak için duruma uygun, akli ve güvenilir ölçütler kullanma ve geliştirme. Deneylerde bir hipotezi doğrulayan veya doğrulamayan uygun istatistiksel sonuç çıkarma teknikleri uygulama. Problem çözmede deneme-yanılma, beyin fırtınası, benzetim, analiz vb. gibi birçok adımı kapsayan çoklu stratejileri kullanma. Kabul gören bir sonuç üretmek için, kanıtları tek kaynaktan toplamak yerine çeşitli bağımsız kaynakları görme. Verilen bir olay dizisinde, bu benzer örneklere uygulanabilecek genellenebilir, bir örnek veya düzenli bir yapı kurma. Çözüme yardım edecek modeller, matrisler, hiyerarşi haritası, diyagram ve grafik kullanma.
3. Sonuçları (Yargıları) Tasarlama	

Tablo 4.2. Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliğine Göre Eleştirel Düşünmenin Kapsamı (Devamı)

E) ZİTLIKLARI TESPİT (GÖSTERME)

İlgilenilen şeye vurgu yapan sonuçlar için kanıtlar veya destekler sunma.

Yansız (dürüst) görüş bildirme ve ikna etme.

Durumun en önemli yanlarına vurgu yapan az ve öz ifadeler kullanma.

Durumu destekleyen deneyimleri ve uygun kanıtları örnek verme.

Duruma zıt yanları ve alternatifleri göz önüne alıp, alternatiflerin anahtar varsayımlarına ilişkin kanıtları değerlendirmek, onlara not vererek kesinliğe ulaşma.

Merkezi kavramları veya anlamlı örnekleri ve bu örneklerle kavramların gerçek durumlardan nasıl kullanılacağını gösterme.

F) YANSITICI DÜŞÜNME

Çıkarım veya sonuçlarını doğrulamak ve/veya desteklemek için kendi değerlendirme ve analiz becerilerini kullanma.

Bir ifade veya yargıyı destekleyen varsayımları, inançları ve ilgileri eleştirel değerlendirme ve inceleme.

Kendi-kendine değerlendirme sonucu yetersizlikler açığa çıktığında, bulgularda veya ifadelerde düzeltme yapma.

G) EĞİLİM

Şeylerin niçin ve nasıl çalıştığını sorma / merak etme.

Düşünmede veya araştırmada odaklanma, organize olma.

Karmaşık görevler alma ve sabırlı, gönüllü olma.

Çözüm aramada yaratıcı ve esnek olma.

Daha inandırıcı bir çözümü olan durumlarda mantıklı kararlara varma.

Başkalarını içinden geldikleri kültürleriyle kavramaya çalışma.

Başkalarının görüşlerindeki problemleri, eğilimleri, önyargıları ve etkileri ortaya koyma.

Hedeflere doğru gidişi ve bir durumun anlaşılmasını denetleme.

Problem veya durumlarda daha geniş bir uzlaşma sağlamak için diğerleriyle birlikte çalışacak yollar bulma.

Titiz, dikkatli ve mantıklı olma.

Mantığın uygulanmasını ve kanıtların kullanılmasını değerlendirme.

Durumun farklı yanlarını göz önüne alarak anlamaya çalışma, açık fikirli olma.

Bir araştırmanın bulguları önyargılı fikirleri i desteklemese dahi önyargısız, yansız ve gerçekçi olma.

- Yaptığı hatalara dikkat çekerek onlardan öğrenme, kendini doğrulamaya istekli olma.

Amerikan Ulusal Lise Eğitim Birliği'nin (2000 Akt: Doğan, 2013) yapmış olduğu bu sınıflandırma genel olarak "yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım (sonuç çıkarma), zıtlıkları tespit (gösterme), yansıtıcı düşünme ve eğilim" ana başlıklarından oluşmaktadır. Bu süreç yorumlayabilmek için "sınıflandırmayı, dolaylı yargıları bulmayı ve anlamları açıklamayı" gerektirirken; analiz aşaması "amaçları ve fikirleri gözden geçirme yani sınama aşamasını ve ifadelerin analiz edilip ortaya çıkarılmasını" gerektirmektedir. Çıkarım yapmak yani sonuç çıkarmak aşaması ise "kanıtları sorgulama ve toplama, alternatif hipotezler geliştirme ve sonuçları (yargıları) tasarlama" aşamalarından oluşmaktadır.

Eleştirel düşünme bir yetenektir. Tıpkı diğer pek çok yeteneğin geliştirilmesinde olduğu gibi, eleştirel düşünmenin öğrenilmesinde de üç öge vardır: Kuram, uygulama ve davranış haline getirme. Öncelikle, bazı temel mantık kurallarının öğrenilmesi gibi, eleştirel düşünmenin temel kurallarının da öğrenilmesi gereklidir. Sadece doğru ve yanlış mantıksal çözümlemeleri birbirinden ayırt edebilmek yeterli değildir. İnsanların genellikle yapmış olduğu safsataların neler olduğunu öğrenerek bunlardan kaçınılması da gereklidir. Eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için, öğrenilen man-tıksal çözümleme kuralları özümsemeli ve bu kuralların günlük hayatta uygulanması yetenekleri de geliştirilmelidir (Lau, 2013).

Devamlı uygulama yapmanın faydalı olabilmesi için de insanın doğru bir motivasyon ve tutuma sahip olması gereklidir. Bağımsız

Sadece bir soruyla karşılaştığımızda düşünürüz.
[John Dewey]

düşünmeyi sevmeyen, itiraz etmekten hoşlanmayan ve kendisine sunulan bilgiyle yetinen öğrenciler düşüncelerini geliştiremezler. İnsanın, düşüncelerini geliştirebilmesi için, inanç ve davranışlardaki mantıksal çözümleme hatalarını bulabilmenin ne kadar önemli olduğunu bilmesi gereklidir. İnsan, tartışmalara katılmayı arzulamalı, yaptığı hataları kabul etmeli, eski alışkanlıklardan kurtulmalı ve karmaşık dil yapılarının ve soyut kavramları üstesinden gelebilmelidir (Lau, 2013).

Kuram: Doğru düşünmek istiyorsak, doğru muhakeme kurallarına uymalıyız. Kuram bilgisi, bu kuralların bilgisini içermektedir. Bunlar, mantık kanunları ve bilimsel akıl yürütme yöntemleri gibi eleştirel düşünmenin temel ilkeleridir.

Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?
Şüphesiz, temiz akıl sahipleri öğüt alıp düşünürler.

[Kur'an-ı Kerim, Zümer Suresi 8-9.
Ayet]

Ayrıca, eğer doğru bir şekilde düşünmek istiyorsak, yapmamanız gereken şeyin ne olup ne olmadığını bilmemiz de gerekir. Bu, insanların yaptığı hatalar hakkında bazı temel bilgilere sahip olmamız

gerektiği anlamına gelir. İlk olarak bu, bazı tipik yanlışlar hakkında bilgi gerektirir.

İkincisi, psikologlar insanların akıl yürütmedeki ısrarcı yanlılıklarını ve sınırlamalarını keşfettiler. Bu ampirik bulgular hakkında farkındalık, bizi potansiyel problemlere karşı uyaracaktır (Lau ve Chan, 2018). Eleştirel düşünme için gerekli olan kuramsal bilgi beş ana alana ayrılabilir (Lau, 2011):

1. Anlam analizi: Fikirleri açık ve sistematik olarak açıklayın. Anlamını açıklığa kavuşturmak ve fikirleri daha kesin hale getirmek için tanımları ve diğer araçları kullanın.

2. Mantık: Argümanları analiz edin ve değerlendirin. Mantıksal sonuçları ve tutarsızlıkları tanımlayın.

3. Bilimsel yöntemler: Bir kuramı test etmek için ampirik veriler kullanın. Nedenleri ve etkileri tanımlamak; olasılık kuramı ve istatistik.

4. Karar ve değerler: Rasyonel karar verme. Değer çerçevelerinin ve ahlaki yargıların eleştirel yansıması.

5. Yanlışlar ve önyargılar: Muhakemenin tipik hataları ve bu tür hatalara neden olabilecek psikolojik özellikler.

Doğal olarak insanlar bazı konuları diğerlerinden daha ilginç bulacaktır. Ama dövüş sanatları ya da piyano öğreniyor olsak da, ustalaşmamız gereken temel teknikler vardır. Bunlar sıkıcı olabilirler ama daha gelişmiş tekniklerin temelini oluştururlar. Aynı durum eleştirel düşünme için de geçerlidir. Bazı kuramlar ve prensipler oldukça kuru ve soyut görünebilirler. Ama onların nasıl uygulanabileceği anlaşıldıktan sonra onların gündelik düşünceye olan gücü ve ilgisi takdir edilecektir (Lau, 2011).

Uygulama: Bununla birlikte, sadece iyi ve kötü akıl yürütmeyi ayırt eden ilkeleri bilmek yeterli değildir. Sınıfta nasıl yüzüleceğini ve suyun altında nefes alınmaması gerektiği gibi temel kuramsal bilgileri öğrenebiliriz. Ancak, bu tür kuramsal bilgileri sürekli pratik yapma yoluyla uygulayamazsak yüzemeyebiliriz.

Benzer şekilde, eleştirel düşünme becerilerinde iyi olmak için kuramsal prensiplerin içselleştirilmesi gereklidir, böylece onları günlük hayatta uygulayabiliriz. En az iki yol vardır. Bunlardan biri kaliteli egzersizler yapmaktır. Alış-

Bilenle tartışabilirsin, bilmeyenle tartışabilirsin. Ama bildiğini sananla tartışmak ahmaklıktır.

[Konfüçyüs]

tırmalar sadece derslerde egzersiz yapmayı içermemektedir. Ayrıca günlük hayatımızda diğer insanlarla tartışma ve tartışmalar şeklindeki alıştırmaları da içermektedir. Diğer yöntem, edindiğimiz ilkeler hakkında daha derin düşünmektir. İnsan

zihninde, fikirler arasında bağlantı kurarak bellek ve anlayış elde edilebilir (Lau ve Chan, 2018)

Eleştirel düşünmeyi doğal bir alışkanlığa nasıl dönüştüreceğiz? İşte denemeniz için basit ve pratik bir yöntem. Ona iyi düşünmenin dört yönlü yolu diyoruz. Yöntemi takip etmek için, karşılaştığımız fikirler hakkındaki bu dört temel soruyu sormak alışkanlık haline geliriz (Lau, 2011):

1. Bu ne anlama geliyor? Temel kavramların açıklığa kavuşturulması yoluyla tartışılan iddia daha net olarak anlaşılabilir. a. Anahtar kelimeler ve ana kavramlar açık mı? b. Fikirler daha hatasız ifade edilebilir mi? c. Diğer şeylerle nasıl bağlantılı? d. Ne anlama geldiğini gösteren örnekler var mı? 2. Kaç tane destekleyici sebep ve itiraz var? Bu adımı yürütmek için, söz konusu iddianın tüm nedenleri ve gerekçeleri listelenir. a. İddia lehindeki ve aleyhindeki nedenleri sıralayın. b. Bu nedenleri sayın ve değerlendirin. c. Bir konunun her iki tarafını düşünün. d. İddiaya karşı herhangi bir örnek var mı? 3. Bu neden önemli veya konu ile ilgili? Dörtlü yolun üçüncü adımı, sorunun önemli olup olmadığını düşünmektir. Doğru cevabın ne olduğu gerçekten önemli mi? Kuramsal, sosyal, kişisel veya politik çıkarımlar nelerdir? a. En önemli sonuçlar nelerdir? b. İnsanları nasıl etkiler? c. Yararlı mı? d. Bu şaşırtıcı mı? e. Yeni ve ilginç bir şey öğrendiniz mi? 4. Dikkate alınması gereken diğer olasılıklar nelerdir? Son adım, alternatif olasılıkları ve diğer konuları araştırmaktır. a. Başka hangi bilgiler ilgili olabilir? b. Düşünecek benzer durumlar var mı?	 OKUMA ÖNERİSİ Hayvan Çiftliği George Orwell Çev: C. Üster 2018, İstanbul Can Yayınları 

Tutum/Davranış Haline Getirme: İyi eleştirel düşünme becerileri için sadece bilgi ve pratik yetmez. Kalıcı uygulama, yalnızca doğru türde bir motivasyon ve tutum varsa iyileştirmeler sağlayabilir. Lau ve Chan'a göre (2018) "Onlara biçim vermekten ziyade doğru cevapları vermeyi tercih ederim; sadece içgüdüsel duygularıma bağlı olduğum için kararlarımı çok fazla düşünmekten hoşlanmıyorum; genelde yaptığım hataları incelemiyorum ve eleştirilmeyi sevmiyorum" gibi tutumlar eleştirel düşünmenin önündeki engellerdendir.

Düşüncemizi geliştirmek için inanç ve eylemin nedenleri üzerine düşünmenin öneminin farkında olmalıyız. Ayrıca tartışmaya katılmaya, eski alışkanlıkları çiğnemeye ve dilbilimsel karmaşıklıkları ve soyut kavramları ele almaya istekli olmalıyız. Son olarak, daha önce de belirtildiği gibi, psikologlar yıllar boyunca insanların akıl yürütmelerinin her tür bilişsel önyargıdan kolayca etkilenebileceğini keşfettiler. Örneğin, insanlar yeteneklerinden aşırı derecede emin olma eğilimindedir ve önceden var olan görüşlerini destekleyen kanıtlara odaklanırlar. Kendi düşüncemize yönelik tutumlarımızda bu önyargılara karşı uyanık olmalıyız (Lau ve Chan, 2018).

Bir etkinlikten hoşlanıyorsanız ve bunun önemli olduğuna inanıyorsanız, muhtemelen daha fazla çaba gösterecek ve performansınıza daha fazla dikkat göstereceksiniz. Benzer şekilde, iyi düşünmeye daha elverişli olan olumlu tutumlar vardır (Lau, 2011):

1. Düşüncenin bağımsızlığı: İyi düşünmek zordur. Bazı insanlar sadece kendi kendilerine çalışmak yerine cevapları bilmek isterler. Diğerlerinin soyut ya da karmaşık fikirler için sabırları yoktur. İyi bir düşünür bağımsız olarak düşünebilir ve eğer gerekliyse geleneksel bilgelige karşı gidebilir.

2. Açık fikirlilik: İyi bir düşünür kanıtlara objektif olarak bakar ve kanıtlara bağlı olarak görüşünü askıya almaya veya görüşünü değiştirmeye isteklidir. Bu zayıflık belirtisi değildir. Açık fikirli bir düşünür dogmatik değildir. Hatalar kabul etmeye, yeni olasılıkları düşünmeye ve yeni fikirleri iyi nedenlerle reddetmemeye eğilimlidir.

3. Soğukkanlılık ve tarafsızlık: İyi düşünme, duyguları bırakmayı gerektirmez. Ama duyguların bizim mantığa zarar vermesi engellenmelidir. Örneğin, diğer insanlar sizinle aynı fikirde olmadığında öfkelenirseniz doğru düşünmek zordur. Adil ve objektif değerlendirmeler daha iyi kararlar almamıza yardımcı olur.

4. Analitik ve yansıtıcı bir tutum: Sonuçlara atlamayın. İyi bir düşünür, bir meseleyi sistematik ve dikkatli bir şekilde analiz etmek için zaman harcayan ve her iki tarafta da argümanlar ve kanıtları aktif olarak araştıran kişidir. İyi düşünürler performansların geliştirmek için güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha çok şey öğrenmek isterler.

Bu tutumlar iyi düşünmek için çok önemlidir. Fakat bunlar kuramsal bir bilgi parçasından daha çok bir yaşam biçimidir. Doğal alışkanlığımızın ve kişiliğin bir parçası olmak için içselleştirilmeleri gerekir. İyi düşünme, çok zaman ve çaba gerektirir. Ama buna şu şekilde bakmak gerekir: Çoğu insan bunu yapmadığında kendimizi değiştirmeye istekli olursak, bu bize üstünlük ve ortalamadan daha iyi olma fırsatı verecektir (Lau, 2011).

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğu konusunda Facione (1990) nitel araştırma yöntemlerini kullanarak farklı disiplinlerden (eğitimci, felsefeci, sosyal ve fen bilimci) 40 uzman kişiyle yaptığı çalışmasında eleştirel düşünmenin çoklu tanımını yapmıştır. Delphi tekniğinden yararlanılan çalışmada su sonuçlara ulaşılmıştır (Akt: Ricketts ve Rudd, 2004):

Eleştirel düşünme, çeşitli beceri ve eğilimleri içirmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde farklı birçok yol vardır. Uzmanlara göre, kişiler kendi düşünme sürecini eleştirel olarak inceleyebilir ve değerlendirebilir, daha nesnel ve mantıksal olarak nasıl daha iyi düşünüleceğini sorgulayabilir, farklı alanlardan gelen kişilerin kullandıkları düşünme süreci ve ölçütlerini anlayabilirler. Ayrıca bu becerilerin kazanılmasında deneyim son derece önemli bir etkiye sahiptir.

Eleştirel düşünürler, farklı konu alanlarında mantıksal yargıya varmada, konu alanları arasında ilişki kurmada farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanırlar.

Kişinin yaptığı şeyin etik olup olmadığının belirlenmesi eleştirel düşünme becerileri ile ilişkilendirilebilir. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme etik ve değerlerle ilişkilidir.

Eleştirel düşünmede iyi olan kişiler, bu becerileri alışkanlık haline getirirler ve bu yönleriyle de çevrelerini etkilerler.

Eleştirel ve analitik düşünme ile ilgili olarak çeşitli beceriler, stratejiler ve bu stratejiler ile ilgili eleştirel düşünme boyutları belirlenmiştir. Kazancı (1989) eleştirel düşünmede başarılı olmak, başka bir deyişle, önerme ya da anlatımları doğru olarak değerlendirmek için aşağıdaki 12 özelliği işe koştaki becerinin önemli olduğunu belirttiştir:

1. Önerme ya da anlatımların anlamını kavrama.
2. Akıl yürütme zincirinde belirsizlik olup olmadığını yargılama.

3. Belirli anlatımların birbirleriyle çelişip çelişmediğini yargılama.
4. Açıklama.
5. Verilen bir ifadenin ya da anlatımın yeterince açık olup olmadığını yargılama.
6. İlke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme.
7. Verilen ifade gözleme dayalı ise, güvenilirliğin sağlanıp sağlanmadığını saptama.
8. Tümevarım yoluyla elde edilen herhangi bir sonucun doğruluğunu ve bunun ölçüsünü saptamak için yargılama.
9. Problemin ne olup olmadığını yargılama.
10. Varsayımların yargılanması.
11. Verilen ya da yapılması zorunlu tanımların yeterliliğini yargılama.
12. Otorite olarak kabul edilen kimselerin ileriye sürdükleri önermelerin kabul edilip edilmeyeceğine karar verme.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun yanı sıra ne tür zihinsel işlemlerin bu düşünme eylemini oluşturduğuna da değinmekte yarar vardır. Burada belirtilen zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Ancak her biri eleştirel düşünmenin ayrı bir yönüne odaklanmaktadır (Halpern, 1996 Akt: Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003; 2008).

1. Değişkenlerin ayırt edilmesi ve denetimi: Problem çözerken problemi oluşturan farklı değişken ve unsurları ayırt edebilmek, bunları denetleyebilmek ve her birine farklı ağırlıklar vermek, eleştirel düşünebilmenin önemli unsurları arasındadır. Herhangi bir olayın çözümlemesini yaparken etkili olabilecek unsurları ilintisiz olanlardan ayırtmak, etkisi olup olmadığını anlamının imkânsız olduğu durumlarda ise belirsizliği kabul etmek gerekir.

2. Bilgideki eksiklikleri fark etmek: Bazı durumlarda sunulan bilgi yetersizdir ya da kişinin bilgisi sunulanı anlamlandırmakta yetersiz kalır. Bu durumların farkına varıp eksiklikleri gidermeye çalışmak, eleştirel düşünmenin gerekleri arasındadır.

3. Açık seçik tanımların gerekliliğini görmek: Kullanılan terim ve sözcükler kimi zaman altlarında yatan anlamları gölgelemektedir. Bu nedenle, tanımları müphem olan kavramların açıklanmasına çalışmak, soyut kaldıklarında işlevlerini yerine getiremeyecek olan kavramların somut ve işlemlere bölünmüş bir biçimde açıklanmasını istemek eleştirel düşünme açısından çok önemlidir.

4. Belirli bir sonucu desteklemekte kullanılan gerekçelerin ne denli güçlü olduklarını değerlendirebilmek: Genelde birtakım varsayımlar, çıkarımlar, savlar, karşı savlar ve gerekçelerden hareketle sonuçlara varılmaktadır. Ancak bunlar her zaman sonucu zorunlu kılacak düzeyde güçlü olmayabilirler. Eleştirel düşünebilen kişinin bu değerlendirmeyi yapıp eldeki savlar, gerekçeler, vb. ile o sonuca varılıp varılmayacağına karar vermesi gerekir.

5. Verilerden ve bulgulardan çıkarımlar yapabilmek: Bilginin oluşturulması eldeki verilerden ve bulgulardan, doğru çıkarımların yapılmasıyla mümkün olur. Bu beceri sonucu yeni bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca, yanlış çıkarımların engellenmesi de önemlidir.

6. Karar verirken akılcı kıstaslar kullanmak: Karar verme sürecinde farklı alternatifleri değerlendirmenin ve tartmanın yanı sıra, akılcı kıstaslara ağırlık vermek de önemlidir.

7. Anlamak için okumak: Okuma sürecinde anlamı zihinde oluşacak bir biçimde okumak ve zihinsel süreçlerin farkında olmak, özellikle okunan materyaldeki içeriğin doğru kavranmasını sağlayacak ve eleştirel bir bakışı olası kılacaktır.

8. Problem çözmede planlı yaklaşım: Problem çözme için çeşitli stratejilerin oluşturulması ve bu stratejilerin sistemli biçimde uygulanması önemlidir.

Yukarıda da görüldüğü gibi bu becerilerde kavramak, saptamak, karar vermek ve yargılamak gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Yukarıda sıralanan beceriler daha çok geleneksel bilimsel araştırma ya da problem çözme sürecinin aşamalarını andırmaktadır. Sonraki yıllarda bilişsel becerileri ön plana çıkaran sınıflamalar da yapılmıştır. Halpern (2006) "The Nature and Nurture of Critical Thinking" adlı çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin kısa bir taksonomisini yapmıştır (Tablo 4.3).

Tablo 4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kısa Bir Taksonomisi

Grup	Beceriler
1. Eleştirel Düşünce	Amaç nedir?
Çerçevesi: Yol Gösterici	Hangi düşünme becerisi/becerileri hedefinize ulaşmanıza yardımcı olacak?
Düşünmeye Yönelik	
Genel Bir Soru Seti	Amacına ulaştın mı?
2. Bellek: Bilginin Toplanması, Elde Edilmesi ve Geri Alınması	Soyut bilgileri anlamlı hale getirme. Bilgilerin geri çağırılması ve organize edilmesi için üst öğrenmeyi, bilişsel görüşme teknikleri i ve bellek tetikleyicilerini nasıl kullanabilirsiniz? Bellekte önyargıların farkındalığı nasıl geliştirilir?

Tablo 4.3. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kısa Bir Taksonomisi (Devamı)

3. Düşünce ve Dil Arasındaki İlişki	Sorgulama ve dinleme stratejilerini anlama ve kullanma.
	Uygunsuz, duygusal bir dilin kullanımına nasıl karar verilir ve savunulur?
	Grafik düzenleyicileri nasıl seçilir ve kullanılır?
4. Akıl Yürütme: Düşüncelerin Geçerli Olduğu Sonuçlar.	Tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme arasında ayrım yapmak.
	Doğruluk ve geçerlik arasındaki farklar nasıl anlaşılır?
	Muhakeme mantıksal olarak doğru şekilde nasıl kullanılır?
5. Argümanların Analiz Edilmesi	Bir argümanın şeması nasıl çizilir?
	Bir bilgi kaynağının güvenilirliğini nasıl incellersiniz?
	Kendi argümanlarınızı nasıl yargılayacaksınız?
6. Hipotez Testi Olarak Düşünmek.	İlişkisel akıl yürütmenin sınırlarını nasıl anlayabilirim?
	Güçlü nedensel iddialar ortaya koymak için değişkenleri soyutlamak ve kontrol etmek.
	Nedensel iddiaların ne zaman yapılacağını ve ne zaman yapılamayacağını bilmek.
7. Olabilirlik ve Belirsizlik: Olasılıkları Anlama.	Karar vermeyi geliştirmek için olasılıklar nasıl kullanılır?
	Bilinen olasılıklara sahip durumlarda beklenen değerler nasıl hesaplanır?
	Belirsiz durumlarda aşırı güvenmekten nasıl kaçınılır?
8. Karar Verme	Alternatifleri değerlendirmek için kararları nasıl yeniden değerlendiririm?
	Bir karar verme çalışma sayfası nasıl hazırlanır?
	Bir kararın kalitesi ile sonucu arasındaki ayrım nasıl anlaşılır?
9. Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi	Çözüm bulma stratejisi nasıl planlanır ve izlenir?
	Grafikler, diyagramlar, hiyerarşik ağaçlar, matrisler ve çözüm yardımcıları olarak modeller nasıl kullanılır?
	Uygun problem çözme stratejileri nasıl seçilir?
10. Yaratıcı Düşünce	Problem nasıl görselleştirilir?
	Verimli bir şekilde beyin fırtınası yapmak ve alternatifler yaratmak. Ek bilgi nasıl toplanır?

Halpern (2006) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerileri taksonomisi de göstermektedir ki, eleştirel düşünme “soru sorma, akıl yürütme, karar verme, problem çözme ve yaratıcı düşünme” becerileri etrafında şekillenmektedir. Lau (2011) eleştirel düşünme için şunları önermiştir:

Fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları anlayın.

Fikirleri kısa ve öz bir şekilde formüle edin.

Argümanları tanımlayın, oluşturun ve değerlendirin.

Bir kararın artılarını ve eksilerini değerlendirin.

Bir hipotezi ve buna karşı kanıtları değerlendirin.

Akıl yürütmedeki tutarsızlıkları ve yaygın hataları tespit edin.

Problemleri sistematik olarak analiz edin.

Fikirlerin uygunluğunu ve önemini tanımlayın.

Kişinin kendi inanç ve değerlerini gerekçelendirmesi üzerine düşünün.

Düşünme becerilerini yansıtın ve değerlendirin

Kökdemir (200) eleştirel düşünen bireylerin eleştirel düşünme ile ilgili becerileri arasında şunlara yer verilmiştir;

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme.
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme.
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme.
4. Ön yargı ve bilişsel hataların farkında olabilme.
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme.
6. Etkili soru sorabilme.
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme.
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (meta-cognition).



OKUMA ÖNERİSİ

Küçük Prens
Antoine De Saint Exupery
Çev: T. Uyar
2018, İstanbul
Can Yayınları



5. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME STRATEJİLERİ VE EĞİLİMİ

Eleştirel Düşünme Stratejileri

Konu ile ilgili farklı sınıflandırmalar arasında en çok kullanılanı Paul ve çalışma arkadaşları tarafından yapılan sınıflandırmadır. Örneğin Paul, Binker, Martin ve Adamson (1989) tarafından hazırlanan “Critical Thinking Handbook: High School A Guide for Redesigning Instruction” adlı çalışmada eleştirel düşünme stratejileri ve boyutlarını “Duyuşsal stratejiler, Bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve Bilişsel stratejiler-mikro beceriler” olmak üzere üç strateji grubuna ve 35 boyuta ayırmıştır. Bu stratejiler ve eleştirel düşünme boyutlarına Tablo 5.1’de yer verilmiş ve bu kavramlar daha sonra kısaca açıklanmıştır.

Tablo 5.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Boyutları

Eleştirel Düşünme Stratejileri	Eleştirel Düşünmenin Boyutları
Duyuşsal Stratejiler	1. Bağımsız düşünmek
	2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirmek
	3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirmek
	4. Düşüncelerin altında yatan duyguları ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetmek.
	5. Entelektüel alçakgönüllülüğü geliştirmek ve yargılamayı geciktirmek
	6. Entelektüel cesareti geliştirmek
	7. Entelektüel iyi niyeti veya dürüstlüğü geliştirmek
	8. Entelektüel azmi geliştirmek
	9. Düşünme becerisine güven duymak

Tablo 5.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Boyutları (Devamı)

Bilişsel Stratejiler - Makro Yetenekler	10.	Genellemelerden ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmak
	11.	Benzer durumları karşılaştırmak (Öğrendiklerini transfer etmek)
	12.	Bir bakış açısı geliştirme (İnançları, kanıtları ya da kuramları arama ya da geliştirme)
	13.	Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirmek
	14.	Kelimelerin veya söz gruplarının anlamlarını açıklamak ve analiz etmek
	15.	Değerlendirme için ölçüt geliştirmek (Değerleri ve ölçütleri netleştirmek)
	16.	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek
	17.	Derinlemesine sorgulamak
	18.	Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme
	19.	Çözümler üretmek ya da değerlendirmek
	20.	Eylemleri veya politikaları analiz etmek ya da değerlendirmek
	21.	Eleştirel okuma (Metinleri açıklamak veya eleştirmek)
	22.	Eleştirel dinleme (Sessiz diyalog sanatı)
	23.	Disiplinlerarası ilişkiler kurma
	24.	Sokratik tartışmayı uygulama (İnançları, kuramları veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak)
	25.	Diyaloga dayalı mantık yürütme (Perspektifleri, yorumları veya kuramları karşılaştırmak)
	26.	Diyalektik akıl yürütme (Perspektifleri, yorumları veya kuramları değerlendirmek)
	27.	İdealler ile güncel uygulamaları karşılaştırmak ve birbirinden ayırt etmek
	28.	Düşünmeyi tam olarak düşünmek (Eleştirel kelime dağarcığını kullanmak)
	29.	Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek
	30.	Varsayımları incelemek veya değerlendirmek
Bilişsel Stratejiler - Mikro Beceriler	31.	İlgili olmayan gerçeklerden ilgili olanları ayırt etmek
	32.	Akılci çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturmak
	33.	Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirmek
	34.	Çelişkileri tanımak
	35.	Doğurguları ve sonuçları keşfetmek

Tabloda verilen stratejiler birbirlerinden bağımsızdır. Eleştirel düşünmenin öğeleri, standartları ve zihinsel özellikleri tüm disiplinlerde, konu alanlarında ve günlük akıl yürütmelerde iyi düşünmek için uygulanabilir (Paul, Binker, Martin ve Adamson, 1989). Eleştirel düşünme becerileri sosyal bilimlerden fen bilimlerine; dil çalışmalarından günlük hayata; bilimsel araştırma yöntemlerinden istatistiklerin yorumlanmasına kadar çok geniş bir alanda kullanılabilir.

Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal stratejiler genel olarak bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1. Bağımsız düşünme: Eleştirel düşünme kişinin kendi düşünmesidir. Eleştirel düşünenler akılcı bulmadıkları inançları kökten silmek için eleştirel becerilerini ve iç görülerini kullanırlar. Eleştirel düşünenler diğerlerinin inançlarını edilgen bir şekilde doğrudan kabul etmezler.

2. Benmerkezcilik veya toplum merkezli içgörüler geliştirme: Benmerkezcilik algılamının gerçek ile karıştırılmasıdır. Benmerkezcilik kişiler, gerçeğin, doğruluğun, adaletin ve tarafsız düşünmenin şekli ile ilgilenirken, bu kavramları yaşamalarına pek uygulayamazlar. Benmerkezcilik, eleştirel düşünmenin karşıtıdır. İnsanlar sosyalleştikçe, benmerkezcilik kısmen toplum merkezliliğe doğru dönüşmektedir. Eğer benmerkezcilik ve toplum merkezlilik hastalık durumuna gelmişse bunun tedavisi öz-farkındalığın geliştirilmesidir.

3. Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme: Sorunlar hakkında eleştirel düşünmek için karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Kişi gerçekten yaratıcı bir şekilde onları anlamak için kendini başkalarının yerine koymalıdır. Bu özellik, diğerlerinin bakış açılarını ve akıl yürütmelerini doğru bir şekilde yeniden inşa etmek ve kendi varsayımlarımızdan ve fikirlerimizden daha fazlasını yeniden inşa etme ile ilişkilidir. Eleştirel düşünürler, bilinmeyen fikirleri tam olarak anlayana kadar yargılamının haksız olduğunu bilirler.

4. Düşüncelerin altında yatan duyguları ve duyguların altında yatan düşünceleri keşfetme: Eleştirel düşünenler duygu ve düşüncenin farklı olduğunu ve onların iki ayrı tepkisi olduğunu bilirler. Kişiler, üzgün ya da depresif hissettikleri zamanların çoğunda durumlarını aşırı olumsuz ya da kötümser bir bakış açısıyla yorumlarlar. Eleştirel düşünürler bunu bilirler ve duygu ve düşünceleri arasında ilişki kurmazlar.

5. Entelektüel alçakgönüllülüğü geliştirmek ve yargılamayı geciktirme: Entelektüel alçakgönüllülük kişinin bildiğinden fazlasını iddia etmemesidir. Eleştirel düşünenler bilmediklerini ve bildiklerini ayırt edebilirler. Eleştirel düşünen kendi doğal benmerkezciliğinin kendiliğinden yanıltıcı bir şekilde işlev görebileceği koşullara karşı hassastırlar. Bu kişiler önyargıya, önyargılarına ve görüşlerinin sınırlamalarına karşı duyarlıdırlar.

6. Entelektüel cesareti geliştirme: Kişinin bağımsız ve tarafsız düşünmek için yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenmeye ve karşılaşmaya gereksinim duyması ile ilgilidir. Bunu yapma cesareti, tehlikeli veya saçma sayılan düşüncelerin bazen rasyonel olarak gerekçelendirildiği ve varılan sonuç-

ların veya inançların bazen yanlış veya yanıltıcı olduğu klişesinden doğmaktadır. Kendimiz için hangisi olduğunu belirleyeceksek, öğrendiklerimizi pasif bir şekilde ve eleştirmeden kabul etmemeliyiz.

7. Entelektüel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme: Eleştirel düşünürler dürüstçekendidüşünceveeylemlerindeki tutarsızlıkları kabul ederler. Uyguladıkları entelektüel standartlarda tutarlı olmaya çalışırlar

Kendini çözemeyen kişi, kendi dışında hiçbir sorunu çözemez.

[Oğuz Atay]

ve bunu diğer kişilerden de beklerler. Genel olarak insanlar, egoları olumlu ya da olumsuz olarak dâhil olduklarında, genellikle standartların uygulanmasında tutarsızdırlar. İnsanlar bizi sevdiklerinde, onların olumlu özelliklerini görme; bizi sevmediklerinde ise onları alt etmeye meyilliyizdir. Ancak eleştirel düşünürler bunun farkındadırlar ve buna göre davranırlar.

8. Entelektüel azmi geliştirme: Eleştirel düşünen biri olmak kolay değildir, zaman ve çaba gerektirmektedir. Eleştirel düşünürler, zorluklar, engeller ve hayal kırıklıklarına rağmen entelektüel kavrayış ve hakikatleri takip etmeye isteklidirler. Daha derin bir anlayış ve kavrayış elde etmek için uzun bir süre karışıklık ve huzursuz sorularla mücadele etme ihtiyacının farkındadırlar. Onlar önemli değişimin sabırlı ve sıkı bir çalışma sonucu olduğunu kabul ederler.

9. Düşünme becerisine güven duyma: Rasyonel bir kişi aklın gücünü, rasyonel standartlara uygun olarak disiplinli düşüncenin değerini kabul eder. Kendileri için düşünme, akılcı görüşler oluşturma, akılcı sonuçlara ulaşma, mantıklı ve anlamlı düşünme ve de düşünme ile birbirini ikna etme yeteneklerini geliştirebilir.

Bilişsel Stratejiler - Makro Yetenekler

Bilişsel stratejiler-makro yetenekler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir.

10. Genellemelerden ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma: Sorunları ve deneyimleri basitleştirmek doğal bir şeydir ve bunu herkes yapmaktadır. Eleştirel olmayan düşünürler genellikle aşırı basitleştirmekte ve sonuç olarak sorunları ve deneyimleri yanlış yansıtmaktadırlar. Bu durumda karmaşık, belirsiz veya incelikli olarak görülmesi gerekenler; basit, açık, net ve anlaşılır görünmektedir. Örneğin kişiler ya da gruplar “tamamen iyi ya da tamamen kötü görmek; her zaman doğru ya da her zaman yanlış olarak nitelendirmek ya da bir olayı sadece bir nedene bağlamak” gibi çeşitli eğilimlere sahiptirler ve bu inanışlar yaygındır. Ancak eleştirel düşünürler, yanlış beyan veya çarpıtma yoluna sapmadan basitleştirici kalıpları ve çözümleri bulmaya çalışmaktadırlar. Onlar için, yararlı basitleştirmeler ile yanıltı-

cı aşırı basitleştirmeler arasında bir ayırım yapmak önemlidir. Bu bağlamda eleştirel düşünenler, yanlış betimlemelerden ve çarpıtmalardan kaçınarak kolaylaştırıcı örüntüleri ve çözümleri bulmaya çalışırlar.

11. Benzer durumları karşılaştırma (Öğrendiklerini transfer etme): Bir fikrin gücü, bizim uygulamasını görme kapasitemizle sınırlıdır. Eleştirel düşünürlerin fikirleri kullanma yeteneği, fikirleri eleştirel bir şekilde aktarma yeteneklerini dikkatlice artırır. Görüşleri ve içgörürleri uygun olarak yeni durumlarda kullanarak onları alışkanlık haline getirirler. Böylece, materyalleri ve deneyimleri farklı şekillerde düzenleme; karşıt görüşleri kıyaslama ve karşılaştırma; farklı durumlara dair anlayışlarını bütünleştirme ve yeni durumları kavramsallaştırmak için verimli yollar bulmasına olanak tanınır. Bir fikrin her yeni uygulaması, hem uygulanan fikri hem de uygulandığı durumu anlamayı zenginleştirir.

FIKRA

Temel bir gün Paris'te bir lokantaya gidiyor. Garsonla muhabbet falan, derken garson buna bir bilmece soruyor: "Babamın oğlu olan, ama benim kardeşim olmayan kimdir?"

Temel bilemiyor, garson "Benim" diyor. Temel evine dönüyor, hemen kahveye gidip Dursun'u buluyor:

- Ula Dursun, söyle pakayım "babamın oğlu olan, ama benim kardeşim olmayan kişi kimdir?"

Dursun "Pilmem" diyor.

Temel cevabı söylüyor:

- Paris'te yemek yediğim lokantanın garsonudur.

12. Bir bakış açısı geliştirme (İnançları, kanıtları ya da kuramları arama ya da geliştirme): Dünya insanlara üzerlerinde önceden atanmış etiketlerle kategorilere ayrılmış bir şekilde sunulmamıştır. İnsanoğlunun deneyimleri ile bunu yapması için sayısız yol vardır. Bunu nasıl yaptığımız, düşünme tarzımız ve davranışlarımız için önemlidir. Eleştirel olmayan düşünürler, olaylara ya da olgulara ilişkin bakış açılarının tek doğru olduğunu varsayarlar. Bencil eleştirel düşünürler ise kendileri için çeşitli avantajlar elde etmek için başkalarının perspektiflerini manipüle ederler. Tarafsız eleştirel düşünenler kendi düşünme biçimlerinin ve diğer tüm algılamaların hata koşuluna bağlı olduğunu farkında olmayı öğrenirler. Kendi görüşlerini geliştirmeyi öğrenirler. Eleştirel düşünürler, yaygın olarak kabul edilen şeyleri anlama yollarını sorgularlar ve akran gruplarının veya toplumlarının bakış açılarını sorgulamadan kabul etmekten kaçarlar. Onların bakış açılarının ne olduğunu bilirler ve onlar hakkında içtenlikle konuşabilirler. Bunu yapmak için, kendi inançlarını, akıl yürütmelerini ve kuramlarını oluşturmaları ve keşfetmelidirler.

13. Sorunları, sonuçları veya inançları netleştirme: Bir sorunun ya da ifadenin olabildiği kadar eksiksiz, açık ve doğru bir şekilde ifade edilmesi, çözüm ya da doğrulamanın tartışmasını daha kolay ve daha faydalı hale getirmektedir. Bir konunun açık bir ifadesi verilesinden ve sonuçların ya da çözümlerin değerlendirilmesinden önce, çözüm için neyin gerekli olduğunu tanımak önemlidir. Ve bir iddiaya katılıp kabul etmeden önce, bu açıkça anlaşılmalıdır. "Ne iddia ettiğini bilmiyorum, ama her neyse inkâr ediyorum" demek mantıklı değildir. Eleştirel düşünürler, yargılamanın önceliğinden emin olmak için problemleri iddiaları, kavramları ve değerlendirme standartlarını tanırlar. Gerçekleri yorumlardan, görüşlerden, yargılardan veya kuramlardan kolaylıkla ayırt ederler.

14. Kelimelerin veya söz gruplarının anlamlarını açıklama ve analiz etme: Eleştirel ve bağımsız düşünme, düşüncenin net olmasını gerektirir. Açık bir düşünür, kavramları anlar ve bir kelimenin veya ifadenin bağlam içerisindeki anlamını çıkarmak için ne tür kanıtlar gerektiğini bilir. Bir tanımın yapılması onun anlaşıldığı anlamına gelmemektedir. Kişi açık ve net örnekler sunabilmeli ve fikirleri uygun şekilde kullanabilmelidir. Aksine, açık olmayan bir düşünür için, kelimeler "açık, özgül ve somut vakalara bağlı olmayan" bir zihnin içinden süzülmemektedir. Açık olmayan düşünürler farklı kavramları karıştırırlar ve genellikle bir terimin uygulanması için tek ölçüt olarak söz konusu durumun "örnek" gibi görünmesini kullanırlar. Bu kişiler, ilgisiz ilişkileri düşüncenin gerekli olan kısımları ile karıştırırlar. Örneğin "Aşk, çiçekler ve mum ışığı içerir" sözündeki anlamı ve ima edilen düşünceyi karıştırırlar. Açık olmayan düşünürler, düşüncenin bağımsızlığından yoksundurlar. Çünkü bir kavramı analiz etme yeteneğinden yoksundurlar ve bu yüzden de bu tür kavramların kullanımını eleştirirler.

15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme (Değerleri ve ölçütleri netleştirmek): Eleştirel düşünürler, sadece tercihi ifade etmenin, bir şeyleri değerlendirmek için yeterli olmadığının farkındadırlar. Değerlendirme sürecinin veya bileşenlerinin farkında olunması, tarafsız ve adil değerlendirmeyi kolaylaştırır. Tabi bu süreç ölçütlerin veya değerlendirme standartlarının geliştirilmesini ve kullanılmasını veya standartların veya ölçütlerin açık olmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünürler, yargılarını dayandırdıkları değerlerin farkındadırlar. Onları açıklığa kavuştururlar ve neden değer olduklarını bilirler. Eleştirel düşünenler ölçüt geliştirirken, değerlendirmenin amacını anlamalı ve değerlendirilmekte olan şeyin ne işe yaraması gerektiğini düşünmelidirler. Eleştirel düşünürler bir şeyi değerlendirirken farklı görüşleri dikkate alır.

16. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme: Eleştirel düşünürler, bir olaya ilişkin

Bilim bizi bilgilendirir,
fikirler özgürleştirir,
değerler uygarlaştırır
[B. J. McGettrick]

sonuç çıkarırken, güvenilir bilgi kaynaklarının kullanılmasının önemini kabul ederler. Dürüst olmayan, temel sorular konusunda birbiriyle çelişen, konumunu bilmediği ve çıkar ilişkisi sebebiyle konuyu etkilemeye çalışan kaynaklara daha az ağırlık verirler. Eleştirel düşünürler, bir konuda alınacak birden fazla makul durumun bulunduğunu fark ederler; alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırırlar; kaynağın o konuyu bilecek bir konumda olup olmadığını belirlemek için soruları analiz ederler ve kaynakların uyuşmadığı durumlarda daha fazla bilgi toplarlar. Geçerli ve güvenilir bilgi toplamayı engelleyen öğeleri bilirler. Örneğin, önyargının gözlemi etkilediğini fark ederler. Örneğin, insanlar çoğu zaman sadece aradıkları şeyleri görmeyi umarlar ve aramadıkları şeyleri görmezler. Eleştirel düşünenler alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırırlar.

17. Derinlemesine sorgulama: Eleştirel düşünürler, uzun bir düşünce veya tartışma süreci içinde, ilgili unsurları kapsayan bir konuyu derinlemesine takip edebilirler. Bir pasajı okurken, ifade edilen iddiaların altında yatan konuları ve kavramları ararlar. Onlar, öğrendikleri detayları, konuyla ilgili daha geniş bir çerçeveye ve genel bakışlarına yerleştirerek kendi anlayışlarına varırlar. İncelenen konuların veya problemlerin altında yatan önemli konuları ve soruları ele alırlar. Altta yatan temel düşünceler ve özel detaylar arasında hareket edebilirler. Bir düşünce çizgisini sürdürürken, sürekli olarak konudan konuya sürüklenmezler. Düşüncelerini organize etmek için önemli konuları kullanırlar ve bir başkası tarafından verilen organizasyona bağlı kalmazlar. Eleştirel düşünenler bir sorunu derinliğine irdelerler. Konunun ve bireysel algılamaların geniş bir çerçevesini çizip sonucu ulaşırlar.

18. Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme: Neyin doğru olduğuna dair önyargılarına dayanan bir akıl yürütme çizgisine dikkatsizce katılıyor ya da katılmıyorsa, eleştirel düşünürler bunu anlamak ve göreceli olarak güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için analitik araçları kullanırlar. Eleştirel düşünürler, tartışmaları analiz ederken gerekçeleri sorarlar ve alternatif görüşleri dikkate alırlar. Katılmadıkları görüşlerin olası güçlü yanlarına karşı özellikle hassastırlar, insanların onları görmezden gelme, aşırı basitleştirme, çarpıtma veya başka şekilde haksız yere reddetme eğilimlerini fark ederler. Eleştirel düşünürler, anahtar kavramları, varsayımları, çıkarımları, vb. vurgulamak için birbiriyle çelişen argümanları, yorumları ve kuramları sorgular ve analiz ederler. Eleştirel düşünürler bir yorumlama yaparken ya da eleştirilirken, kanıtlar ve yorumlar arasındaki farkı bilirler. Eleştirel düşünenler bir görüşe körü körüne bağlanmaz, görüşün zayıf ve güçlü yönlerini analiz ederler ve kendi görüşlerini geliştirme eğilimindedirler.

19. Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme: Eleştirel problem çözücüler, ellerinden gelen en iyi çözümü bulmak için ellerinden gelen her şeyi kullanırlar. Çözümleri bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirirler. Onlar özensiz, yarım yamalak bir açıklama sunmak ve hemen bir çözüme atlamak yerine, sorunları net, doğru ve adil bir şekilde formüle etmek için zaman ayırırlar. Problemin nedenlerini uzun uzun incelerler. “Bazı çözümleri diğerlerinden daha iyi kulan nedir? Bu sorunun çözümü neye ihtiyaç duyar? Bu ve benzeri problemler için hangi çözümler denendi? Hangi sonuçlar elde edildi?” gibi soruları bu süreçte kullanırlar. Eleştirel düşünenler aynı zamanda yaratıcı düşünürler de olmalı, en iyisini bulmak için olası çözümler üretmelidirler.

20. Eylemleri veya politikaları analiz etmek ya da değerlendirme: Eleştirel düşünme, açık bir şekilde formüle edilmiş mantık örneklerinin analizinden daha fazlasını içermektedir. Bu süreç davranış ya da politikanın analizini ve davranış ya da politikanın öngördüğü muhakemenin tanınmasını içermektedir. Eleştirel düşünürler kendilerinin ve başkalarının davranışlarını değerlendirirken, kullandıkları standartların bilincindedirler ve böylece bunlar değerlendirme nesneleri haline gelebilirler. Eleştirel düşünürler özellikle eylemlerin sonuçlarıyla ilgilenirler ve bunları hem davranışları hem de politikaları değerlendirmek için standartlar olarak kabul ederler. Eleştirel düşünürler, davranış değerlendirmelerini rasyonel olarak kabul ettikleri varsayımlara dayandırır. “Bazı eylemleri doğru yapan nedir, diğerleri yanlış mıdır? İnsanların sahip olduğu haklar nelerdir? Birinin haklarının ihlal edildiğini nasıl bilebilirim? Neden insanların haklarına saygı duyuyorsunuz? Neden iyi olmalısın? Kurallara göre yaşamalı mıyım? Eğer öyleyse, hangi kurallara göre? Eğer değilse, ne yapacağına nasıl karar vermeliyim? Hangi politikalar oluşturulmalı ve neden? Hükümetler ne yapmamalılar?” gibi sorular bu süreçte kullanılabilecek bazı sorulardır.

21. Eleştirel okuma (Metinleri açıklamak veya eleştirme): Eleştirel düşünürler okumalarını sağlıklı bir şüphecilikle yaparlar. Ama onlar, anlayana kadar şüphe etmez ya da inkâr etmezler. Yargılamadan önce açıklarlar. Ders kitabı yazarları da dâhil olmak üzere herkesin hata yapabileceğinin ve yanılabilceğinin farkındadırlar. Ayrıca herkesin bir bakış açısına sahip olduğu için, bazen bazı ilgili bilgileri dışarıda bıraktığının farkındadırlar. Örneğin hiçbir yazar, aynı kitabı yazmaz veya aynı bakış açısıyla yazmaz. Bu nedenle eleştirel okuyucular, bir kitap okumanın bir konu üzerinde sınırlı bir perspektif sunduğunu ve diğer perspektifleri göz önünde bulundurarak daha çok şey öğrenilebileceğini kabul ederler. Eleştirel okuyucular, okudukça kendilerine sorular sorar, sunulanların nedenlerini, nedenlerini, örneklerini, anlamlarını ve gerçeklerini merak ederler.

22. Eleştirel dinleme (Sessiz diyalog sanatı): Eleştirel düşünürler, dinlemenin pasif ve eleştirel olmayan veya aktif ve eleştirel bir şekilde yapılabileceğini bilirler. Başka birinin söylediği şeyin yanlış anlaşılmasının kolay olduğunu ve başka birinin düşüncesini kendi başımıza bütünleştirmenin zor olduğunu farkındadırlar. Konuştuğumuzda, sadece kendi düşüncelerimizi takip etmemiz, onları bir düzen içerisinde düzenleyebilmemiz, yakından tanıdığımız düşünceleri ifade etmemiz gerekir. Fakat dinleme daha karmaşıktır. Çünkü bir başkasının sözlerini almamız ve bize anlam ifade eden ince fikirlerini tercüme etmemiz gerekir. Başkalarının söylediklerini sürekli olarak deneyimlerimizin sınırları içinde yorumlamamız gerekir. Çünkü konuşmacıların deneyimlerini yaşamadık; onların bakış açısının içinde değiliz ve onları öngöremiyoruz. Onların bakış açılarına girmenin bir yolunu bulmalı ve zihnimizi düşünce dizisini takip etmeye yönlendirmeliyiz. Tüm bunların anlamı, aktif ve eleştirel olarak nasıl dinleyeceğimizi öğrenmemiz gerektiğidir. Dinleme, sadece zaman ve pratikle geliştirebilecek becerileri içeren bir sanattır. Bu süreçte şöyle sorular sormaya çalışmalıyız: "Söylerken anladığımdan emin değilim, daha fazlasını açıklayabilir misiniz? Bana bunun bir örneğini veya resmini verebilir misiniz? Ayrıca söyler misin ...? Söylediğiniz şey..... Bu doğru mu? Bu itiraza nasıl cevap veriyorsunuz?"

23. Disiplinlerarası ilişkiler kurma: Her ne kadar bazı yönlerden bilgiyi disiplinlere ayırmak uygun olsa da, bölünmeler mutlak değildir. Eleştirel düşünürler, düşünceyi kontrol etmek için akademik konular arasında keyfi bir şekilde ayırım yapılmasına izin vermezler. Sorunları ele alırken, birçok konudan ilgili kavramları, bilgileri ve içgörülerini analize tabi tutarlar. Başka konulara dair anlayışlarını bildirmek için bir konuya ilişkin içgörülerden yararlanırlar. Konular arasında her zaman bağlantılar vardır (dil ve mantık; tarih, coğrafya, psikoloji, antropoloji, fizyoloji; siyaset, coğrafya, bilim, ekoloji, matematik, fen, ekonomi).

24. Sokratik tartışmayı uygulama (İnançları, kuramları veya perspektifleri açıklığa kavuşturmak ve sorgulama): Eleştirel düşünürler, soru sormadıkça hiçbir şeydirler. Soru sormak, derinlemesine incelemek, ana fikirlere inmek, düşüncelerin altında yatanları fark etmek bu etkinliğin tam merkezinde yer almaktadır.

ÜÇLÜ FİLTRE

Eski Yunan'da, Sokrat bilgiyi saklaması sebebiyle saygıdeğer bir ün yapmıştı... Bir gün rastladığı büyük bir filozof Sokrat'a "Arkadaşınla ilgili ne duyduğunu biliyor musun?" dedi. Sokrat "Bir dakika bekle" diye cevap verdi. Bana bir şey söylemeden evvel senin küçük bir testten geçmeni istiyorum. Buna Üçlü Filtre Testi diyor. Benimle arkadaşım hakkında konuşmaya başlamadan önce, bir süre durup ne söyleyeceğini filtre etmek iyi bir fikir olabilir. Buna Üçlü Filtre Testi dememin sebebi bu.

Birinci filtre "**Gerçek Filtresi.**" Bana birazdan söyleyeceğin şeyin tam anlamıyla gerçek olduğundan emin misin?

"Hayır" dedi adam "Aslında bunu sadece duydum ve..."

"Tamam" dedi Sokrat. Öyleyse sen bunun gerçekten doğru olup olmadığını bilmiyorsun.

Şimdi ikinci filtreyi deneyelim, "**İyilik Filtresini.**" Arkadaşım hakkında bana söylemek üzere olduğun şey iyi bir şey mi?"

"Hayır, tam tersi..." "Öyleyse" diye devam etti Sokrat, "Onun hakkında bana kötü bir şey söylemek istiyorsun ve bunun doğru olduğundan emin değildin. Fakat yine de testi geçebilirsin. Çünkü geriye bir filtre kaldı. Bunun adı "**İşe Yararlık Filtresi.**"

Bana arkadaşım hakkında söyleyeceğin şey benim işime yarar mı?

"Hayır, gerçekten değil."

"İyi" diye tamamladı Sokrat. Eğer, bana söyleyeceğin şey "doğru değilse, iyi değilse ve işe yarar değilse" bana niye söyleyeceksin ki?

Kaynak: Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.

Eleştirel düşünenler karşılarındakileri küçük düşürmeden onların düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olarak veya değerlendirmeye başlangıç olarak karşılarındakini düşündüklerini öğrenmek için farklı soru sorma teknikleri kullanırlar. Yeni bir görüş ile karşılaştıklarında onu anlamak, kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek ve onun etkilerini, sonuçlarını ve değerini tanımlamak isterler. Örneğin sondalama soruları, bu hedeflere ulaşılan araçlardır. Dahası, eleştirel düşünürler sorgulanma konusunda da rahattır. Onlar rahatsız edilmez, kafası karışmaz veya korkutulmazlar. İyi bir soruyu, bir düşünce çizgisi geliştirmek için bir fırsat olarak karşılarlar.

25. Diyaloğa dayalı mantık yürütme (Perspektifleri, yorumları veya kuramları karşılaştırma): Diyalojik düşünme, farklı bakış açıları, bilişsel alanlar veya referans çerçeveleri arasında bir diyalogu veya genişletilmiş değişimi içeren düşünmeyi ifade etmektedir. Kavramlar veya konular derinlemesine ele alındığın-

da, farklı alanlardaki veya görüş alanlarındaki diğer fikirlerle ve konularla olan bağlantıları doğal olarak araştırılır. Eleştirel düşünürlerin, verimli, açıklayıcı diyalogda, fikir önerisinde bulunmaları, özleri sorgulamaları, konuya ilişkin kavrayış ve kanıtları dikkate almaları, fikirleri test etme ve çeşitli bakış açıları arasında hareket edebilmeleri gereklidir. Düşündüğümüzde, genellikle kişi kendi iç dünyası ile ya da başkalarıyla yüksek sesle diyaloga girer. Eleştirel düşünme becerilerini bu diyaloga entegre etmemiz gerekir. Ancak böyle mümkün olduğunca verimli olur. Sokratik sorgulama, bir diyalojik düşünce biçimidir.

26. Diyalektik akıl yürütme (Perspektifleri, yorumları veya kuramları değerlendirme): Diyalektik düşünme, karşıt görüş açılarının güçlü ve zayıf yanlarını test etmek için yapılan diyalojik düşünce ile ilgilidir. Mahkeme davaları ve tartışmalar biçim ve niyet konusunda diyalektiktir. Fikirleri keşfetmeye başlar başlamaz, bazı çatışmaların ya da diğerleriyle tutarsız olduğunu görürüz. Düşüncelerimizi bütünleştirecek olursak, birbirimizi nasıl kabul edeceğimizi ve ne zaman reddedeceğimizi; hangi görüşlerin hangi kısımlarının güçlü, hangi kısımlarının zayıf olduğunu ya da görüşlerin nasıl uzlaşabileceğini tartışmamız gerekir. Öğrencilerin diyalektik akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri gerekir, böylece onların düşünceleri sadece farklı bakış açıları ya da düşünce çizgileri arasında rahatça hareket etmekle kalmaz, aynı zamanda sunulan kanıtların ya da akıl yürütmenin görece güçlü ve zayıf yönleri ışığında bazı değerlendirmeler yaparlar. Dolayısıyla, eleştirel düşünürler diyalektik düşünürken, eleştirel mikro becerileri uygun şekilde kullanabilirler.

Bilişsel Stratejiler - Mikro Beceriler

Bilişsel stratejiler-mikro beceriler, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptamaya ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileridir.

27. İdealler ile güncel uygulamaları karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme: Kendini geliştirme ve sosyal gelişim, eleştirel düşüncenin varsayılan değerleridir. Bu nedenle eleştirel düşünme kendimizi ve diğer kişileri doğru olarak anlama çabasını gerektirir. Bu da gerçek ile ideal arasındaki ayrımın farkında olmayı gerektirir. Gerçeklerin ideallerle karışması, ideallerimize ulaşmamıza daha fazla yaklaşmamızı engeller. Eleştirel bir eğitim, gerçekler ve idealler arasındaki çelişkileri vurgulamak için çabalar ve onları en aza indirmek için yöntemler önerir ve değerlendirir. Bu strateji, "entelektüel iyi niyet geliştirmek" ile yakından bağlantılıdır.

28. Düşünmeyi tam olarak düşünme (Eleştirel kelime dağarcığını kullanma): Eleştirel düşüncenin vazgeçilmez bir gereği, düşünmeyi düşünme, bazen "üst-biliş/metabiliş" olarak adlandırılan şeyle ilişki kurma yeteneğidir. Eleştirel düşün-

me, düşünmenizi daha iyi, daha açık, daha doğru ve daha tarafsız bir hale getirmek için düşünürken, düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır. İngilizcedeki analitik kelime bilgisi (varsayım, çıkarım, sonuçlandırma, ölçüt, bakış açısı, alaka düzeyi, konu, ayrıntılı, muğlak, itiraz, destek, önyargı, haklı, perspektif, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorum, ayırt etme) düşünmemiz hakkında daha kesin düşünmemizi sağlar. Analitik kelime bilgisini doğruluk ve rahatlıkla kullanabildiğimiz zaman (diğerlerinin yanı sıra) akıl yürütmeyi değerlendirmek için daha iyi bir konumda oluruz.

29. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme: Eleştirel düşünürler benzer şeyleri benzer şekilde, farklı şeyleri farklı şekilde ele almaya çalışırlar. Öte yandan eleştirel olmayan düşünürler çoğu zaman önemli benzerlikleri ve farklılıkları göz ardı ederler. Yüzeysel olarak benzer görünen şeyler genellikle önemli ölçüde farklıdırlar. Yüzeysel olarak farklı olan şeyler genellikle aynıdırlar. Sadece gözlem ve akıl yürütme becerilerimizi, anlamlı benzerlik ve farklılıklara karşı duyarlı hale getirirsek, bu bizi yüksek bir noktaya getirerek geliştirir. Bu duyarlılığın gelişmesinden deneyimlediklerimiz, nasıl tanımladığımız, nasıl kategorize ettiğimiz ve şeyleri nasıl düşündüğümüz de etkilenir. Kelimeleri ve cümleleri kullanma konusunda daha dikkatli ve ayrımcı hale geliriz. Bunu, benzetimini veya karşılaştırmayı kabul etmeden önce tereddüt ederiz. Yaptığımız karşılaştırmanın amaçlarını biliriz.

30. Varsayımları inceleme veya değerlendirme: Bu gerekçelendirme ya da davranışın tüm unsurlarının açık bir şekilde ortaya konulması, herhangi bir akıl yürütme ya da davranış değerlendirme için bizi daha iyi bir konuma getirir. İnsanlar hem gerekçelendirmelerini hem de davranışlarını inançlarına dayandırır ve genellikle bu varsayımlardan habersizdirler. Eleştirel düşünürlerin, hakikate ve en güçlü muhakemeyi kabul etmeye yönelik tutkusu vardır. Böylece, yanlış varsayımları bulmak ve reddetmek için entelektüel cesarete sahip olurlar. Herkesin bazı şüpheli varsayımlar yaptığını fark ederler. Sorgulamaya isteklidirler ve başkalarını, en büyük varsayımlarını bile sorgularlar. Alternatif varsayımlar yazarlar. Onların kabullerini veya varsayımlarını reddetmelerini, onların rasyonel incelemelerine dayandırır. Uygun bir temkinlilik derecesiyle sorgulanabilir varsayımları tutarlar. Bağımsız düşünürler varsayımları kendileri için değerlendirir ve yalnızca diğerlerinin varsayımlarını kabul etmez, hatta bildiği herkes tarafından yapılan varsayımları bile kabul etmezler.

31. İlgili olmayan gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme: Eleştirel düşünme, bir konuyla ilgili olan ve olmayanlar arasındaki ayrımlara karşı hassasiyet gerektirmektedir. Eleştirel düşünürler dikkatlerini konuyla ilgili konulara odaklar ve ilgisiz düşüncelerin sonuçlarını etkilemesine izin vermezler. Dahası, bir olgunun bir konuyla ilgili olarak sadece ilgili veya ilgisiz olduğunu kabul ederler. Bir problemle ilgili bilgi başka biriyle alakalı olmayabilir.

32. Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma: Eleştirel düşünme gözlemi ve bilgiyi temel alan güvenilir sonuçlara varma yeteneğini içerir. Eleştirel düşünürler gözlemlerini sonuçlarından ayırırlar. Bu gerçeklerin ne anlama geldiğini görmek için gerçeklerin ötesine bakarlar. Kullandıkları kavramların ne anlama geldiğini bilirler. Ayrıca, yalnızca güvenle sonuç alabilecekleri durumlardan tahmin edebilecekleri durumları ayırt ederler. Eleştirel düşünürler, kendi egosantrik veya sosyosentrik dünya görüşlerini destekleyen çıkarımlar yapma eğilimini fark ederler ve bu nedenle ilgi alanları veya arzuları söz konusu olduğunda çıkardıkları çıkarımları değerlendirmek için özellikle dikkatli olurlar. Unutmayın, her yorum çıkarsamaya dayanır ve içinde olduğumuz her durumu yorumlarız.

33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme: Eleştirel düşünürler, bileşenlerini incelemek ve değerlendirmek için gerekçeleri parçalayabilirler. Elde ettikleri sonuçları hangi kanıtlara dayandırdıklarını bilirler. Belirtilmemiş, bilinmeyen nedenlerin ne eleştirilebileceğini ne de onlarla bağlantı kurulabileceğini bilirler. Onlar, düşündükleri konu veya sonuçlarla ilgili kanıtları içtenlikle tartışabilirler. Ancak kanıt olarak sunulan her şey kabul edilmemelidir. Kanıt ve olgusal iddialar incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Kanıtlar eksiksiz, eksik, kabul edilebilir, sorgulanabilir veya yanlış olabilir.

34. Çelişkileri tanıma: Tutarlılık, eleştirel düşünürlerin temel ve tanımlayıcı bir özelliğidir. Eleştirel düşünürler kendi inançlarındaki çelişkileri ortadan kaldırmak için uğraşırlar ve diğer görüşlerdeki çelişkilerden de kuşku duyarlar. Belki de en zor tutarlılık şekli sözler ile eylemler arasındaki tutarlılıktır. Kendine hizmet eden çifte standartlar, insanlık dışı yaşamdaki en yaygın sorunlardan biridir. Çocuklar bir anlamda tutarlılığın önemini farkındadırlar. Çocuklar bazen onların yaptıklarını ben neden yapamıyorum sorusunu sorarak bu durumu sorgularlar ve çifte standartlar yüzünden hayal kırıklığına uğralar. Ancak onlara içtenlikle yaklaşma ve onlarla ilgilenme konusunda çok az yardım alırlar. Eleştirel düşünürler, özellikle karşıt argümanların olduğu veya görüşlerin birbiriyle çeliştiği durumları belirleyebilir, çelişkileri uyumlu inançlardan ayırt edebilirler ve birbiriyle çelişen görüşlerin analizine odaklanırlar.

35. Doğurguları ve sonuçları keşfetme: Eleştirel düşünürler açıklamaları çıkarabilir, etkilerini fark edebilir ve anlamlarını daha eksiksiz ve daha iyi anlayabilirler. Bir ifadeyi kabul etmenin, onun sonuçlarını da kabul etmek olduğunun farkındadırlar. Uzun vadede hem sonuçları hem de sonuçları keşfedebilirler. Eleştirel düşünürler eylem veya politikalarla ilgili inançları göz önünde bulundurarak, bu inançlara göre hareket etmenin sonuçlarını değerlendirirler.

Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eğilim kavramı, Güncel Türkçe Sözlükte, “Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül, tandans”; Felsefe Terimleri Sözlüğünde “bir nesneye, bir varlığa karşı duyulan duyguların belirlediği tutum; duyguların etkisiyle belli bir ereğe girişme isteği”; Yöntembilim Terimleri Sözlüğünde ise “Bireyin belli bir görüş, kanı, tutum ve davranışa olan yatkınlığı; yetenek ve beceri kazandıran bir ilgi alanına olan yakınlığı” (TDK, 2018) olarak tanımlanmıştır.

Facione, Sanchez, Facione ve Gainen (1995) eleştirel düşünme eğilimini, düşünerek karar vermeyi ve problem çözmeyi sağlayan tutarlı ve içsel bir motivasyon olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme eğilimi kişilerin inandığı bir konuyla ilgili olarak inandıkları ve yapacakları konusunda karar vermelerini sağlayan doğrusal olmayan dairesel bir süreçtir ve eleştirel düşünme becerileri için gereklidir (Facione ve Facione, 1996). Eleştirel düşünme becerileri bazı üst düzey düşünme becerilerini kapsarken, eleştirel düşünme eğilimi ise bu düşünme biçimini kullanan bireyin eleştirel düşünme becerilerini kullanma eğilimi ve güdüsüdür (Facione, 2011). Çalışmalar, eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Emir, 2013). Ancak araştırmacılar bazı kişilerin eleştirel düşünme becerileri olduğunu ancak bu becerileri kullanmadıklarını belirtmektedir. Buna göre kişinin eleştirel düşünme becerilerinin yanında eleştirel düşünme eğilimine de sahip olması gerekmektedir (Kezer, Ogurlu ve Akfırat, 2016).

Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili önemli çalışmalardan biri California Eleştirel Düşünme Eğilimi çalışmasıdır. Amerikan Felsefe Derneğinin 1990 yılında düzenlediği bir çalışma kapsamında yapılan Delphi çalışmasının bir sonucu olarak “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır. Ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Bu alt ölçekler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Kökdemir, 2003a):

1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği: Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği: Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık, kişinin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu bakımlardan daha iyi durumda olduğuna işaret etmektedir.

3. Analitiklik Alt Ölçeği: Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Sistematiiklik Alt Ölçeği: Sistematiiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematiik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir.

5. Kendine Güven Alt Ölçeği: Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

6. Meraklılık Alt Ölçeği: Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

7. Olgunluk Alt Ölçeği: Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiğı varsayılmaktadır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (Örnek: Watson-Gläser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği) bir beceriyi ölçmek için değıl, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliğı için de kullanılmaktadır. Ennis (1991) ideal bir eleştirel düşünürün yukarıda sıralanan eğilimlerini genel başlıklar altında toplamış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. **Açıklık/Netlik.** Söylenen, yazılan veya başka türlü iletilenlerin anlamlandırılması hakkında açık olmak.
2. **Odaklanma.** Sonuç veya soruya odaklanmak ve sürdürmek.
3. **Genel durum.** Genel durumu dikkate almak.
4. **Nedenler.** Nedenleri aramak ve önermek.
5. **İyi biçimlendirilmeye çalışmak.** İyi bilgilendirilmeye çalışmak.
6. **Alternatifler.** Alternatifleri aramak.
7. **Hassasiyet.** Durumun gerektirdiğı kadar hassas olmak.

8. **Özfarkındalık.** Kendi temel inançlarının farkında olmak.

9. **Açık fikirlilik.** Diğer bakış açılarını ciddiye almak.

10. **Dikkat.** Kanıtlar ve nedenler yetersiz olduğunda yargılamama.

11. **Şüphencilik.** Kanıt ve sebepler yeterli olduğunda pozisyon almak (ve pozisyonu değiştirebilmek).

12. **Kişinin yeteneklerini kullanması.** Eleştirel düşünme yeteneklerini kullanmak.



OKUMA ÖNERİSİ
Yaşadığımız Dünya
Ayhan Aydın
2014, 6. Baskı, Ankara
Pegem Akademi



6. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ ETKİLEYEBİLECEK FAKTÖRLER

Eleştirel Düşünmeyi Etkileyebilecek Faktörler

Eleştirel düşünen bir kişi olmak kolay değildir. Zaman, çaba ve eleştirel düşünmenin öğretilmesi için uygun süreçlerin ve ortamların hazırlanması gereklidir. Eleştirel düşünmenin öğretim adımlarının neler olduğu ve gelişmesinin önündeki engellerin fark edilmesi eğitim açısından önem taşımaktadır (Akınoğlu, 2003). Bu bağlamda eleştirel ve analitik düşünmeyi etkileyen faktörlerin bilinmesi konunun somutlaştırılması açısından önemlidir. Kazancı'ya göre (1989) eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörleri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlar “kalıtım yoluyla getirilen zihinsel etkenler” ve “öğrenme sonucu oluşan çevresel etmenler” olmak üzere iki grupta toplanabilmektedir. Kitap kapsamında eleştirel düşünme üzerinde etkisi olabilecek kavramlar olarak “cinsiyet, zekâ, kültür, din algısı, aile ve çocuk yetiştirme biçimi, sosyo-ekonomik düzey, eğitim, okul ve öğretmen tutumu” başlıkları ele alınmıştır.

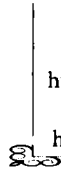
Cinsiyet

Eleştirel düşünme becerilerinin ya da eğilimlerinin bir göstergesi olarak cinsiyet, neredeyse tüm eleştirel düşünme çalışmalarıyla değerlendirilen bir değişkendir (Ricketts, 2003). Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisi konusunda cinsiyete göre farklılıklar belirlenmiştir. Örneğin cinsiyetlerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri arasında önemli farklılıklar vardır. Kız öğrenciler eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlüdürler. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları sonucu birçok araştırmada (Çıkrıkçı, 1996; Kaya, 1997; Gelen, 1999; Walsh ve Hardy, 1999; Kürüm, 2002; Yıldırım, 2005; Gülveren, 2007; Zayıf 2008) belirlenmiştir (Akt: Ay ve Akgöl, 2008). Bazı araştırmalarda ise cinsiyetin eleştirel düşünme tutumuna önemli derecede bir etkisinin olmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Kaya (1997), Kürüm (2002), Çekiç (2007), Çetin (2008), Özdemir

(2005), Akar ve Akar (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Şen, 2009).

Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular arasında belirli bir tutarlılık olmasa da toplumlarda cinsiyetlere yüklenen anlamlar ya da atfedilen özellikler kişilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olabilir. Örneğin ataerkil kültürlerde kadına özgü özellikler olarak “anaçlık, şefkatli olmak, titizlik, düzenlilik, duygusallık, kırılganlık, yumuşaklık, dayanıksızlık, cana yakınlık, sıcaklık” gibi özellikler ifade edilmektedir. Bu bağlam içindeki geleneksel kadın imgesi; zayıf, duygusal, edilgen, güçsüz, itaatkâr, fedakâr vb. bir dizi kişilik özellikleri ile tanımlanmaktadır (Esen ve Bağlı, 2002). Kadınların doğduğu andan itibaren aile içinde, okulda ve toplumsal yaşamda öğrendiği ve gördüğü yaşam biçimi ataerkil erkek egemen kültürdür ve bu kültür bırakın eleştirel düşünmeyi, düşünmeyi dahi engellemektedir.

İzleme önerisi olarak verilen kısa filmlerde geçen olaylar Türkiye’de sık sık yaşanan bir soruna işaret etmektedir. Türkiye’de kız çocuklarının okul-



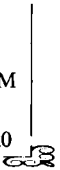
İZLEME ÖNERİLERİ

Eğitim Kız Çocuklarının Da Hakkı

<https://www.youtube.com/watch?v=fa36gCIHyM>

Baba Beni Okula Gönder

<https://www.youtube.com/watch?v=9Jca31ziWk0>



laşma oranları ile ilgili olarak çok büyük bir gelişme yaşanmış olsa da yandaki kısa filmler toplumun bir kesiminde erkek çocuklar ile kız çocuklara verilen öneme ilişkin bakış açısını yansıtmaması açısından son derece önemlidir. Bu kısa filmi “kültür, eğitim, aile ve kız çocuklarının toplumdaki yeri” bağlamında değerlendirebilirsiniz.

Zekâ

Zihinsel etmenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Çünkü diğer şartlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır (Kazancı, 1989). Şüphesiz, eleştirel düşünme becerisinin yüksek ya da düşük olmasında bireylerin doğuştan getirdikleri zekâ gibi kalıtsal özellikler önemli etken durumundadır. Düşünme ve buna dayalı olarak karar verme ve sonuca varma gibi etkinlikler, sonuçta belli düzeyde zekâ gerektiren eylemlerdir. Eleştirel düşünme gibi karmaşık bir düşünme anlayışına ve becerisine sahip olmak da yine belli düzeyde zekâ gerektirmektedir. Ancak, her yüksek zekâyâ sahip kişinin eleştirel düşüneceği ya da daha

düşük zekâda bulunan kişilerin eleştirel düşünemeyecekleri gibi bir iddia da doğru kabul edilemez (Özdemir, 2005).

Türkiye Zekâ Vakfı'na göre (2018a) zekâ, kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri-

dir. Zekânın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekâyâ ilişkin kuramların tümü zekânın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşmektedir. Buna göre zekâ, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir. Zekâ birçok zihinsel yeteneğin değişik durum ve koşullarda kullanılmasını içermektedir. Bu yetenekler arasında başlıcaları şunlardır (Türkiye Zekâ Vakfı, 2018a):

1. Sözel Anlayış: Sözcükleri tanıma ve anlama.
2. Sözel Akıcılık: Sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme.
3. Sayısal Yetenek: Matematiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme.
4. Alansal ve Uzak ilişkileri: İki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme.
5. Bellek: İşitsel ve görsel olarak belleme gücü.
6. Algısal Hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme, zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme. benzerlik ve farklılıkları doğru olarak algılayabilme.
7. Mantıklı Düşünme: Muhakeme yürütebilme.

Zekânın bu tip bir algı ile ortaya konulması, zekânın ölçülmesi ile ilgili çalışmalar da beraberinde getirmiştir. İlk zekâ testlerinin dayandığı nokta, belirli işler veya test elemanları üzerindeki performansın yaş ile birlikte arttığı ve bu performansın belirli bir yaş grubunda yer alan daha zeki kişilerin daha az zeki kişilerden

Üstün zekâlı bir kişinin toplumda bununla orantılı olarak başarılı olacağı varsayılrsa da, kimi zaman denetlenemeyen dış etkenler nedeniyle uzun vadeli tahminler geçersiz çıkabilmektedir. Zekânın toplumsal başarıya dönüştürülebilmesini sağlayan mekanizma henüz yeterince anlaşılamamıştır. Çocukluk döneminde yapılan başarı testlerinin aynı dönemde yapılan IQ testleri ile benzer sonuçlar verdiği görülürse de, yaşamın ileri ki yıllarında ortaya çıkacak davranış kalıplarının tamamen bu sonuçlarla belirlenmesi mümkün değildir (Türkiye Zekâ Vakfı, 2018a).

ayırt etmede kullanılabileceği varsayımıydı. Alfred Binet'in bu prensipten yola çıkarak, hazırladığı ilk zekâ testi, düşük zekâ seviyesindeki çocuklara daha iyi bir eğitim sağlayabilmek üzere onları tespit edebilmeyi amaçlıyordu. Binet testinde,

- Türkiye'de yıllarca Batı kültüründe, özellikle de ABD'de geliştirilen zekâ testleri ile Türk çocuklarının zekâ seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır.
 - Bu testlerin kullanımı ile ilgili bir yanlışı, bir benzetme ile açıklayalım.
 - Bu testlerin orijinal formunda yer alan "White kelimesinin harflerinden kaç tane yeni kelime üretebilirsiniz?" sorusu Türkçeye doğrudan "Beyaz kelimesinin harflerinden kaç tane yeni kelime üretebilirsiniz?" şeklinde çevrilmiştir.
 - İngilizcede White kelimesinin seçilmesinin sebebi bu kelimenin harflerinin kelime üretmeye uygun olmasıdır. Ancak Türkçede aynı durum söz konusu değildir ve Türkiye'de bu testin uygulandığı çocuklar bu sorudan düşük puan almış ve dolayısıyla zekâları (?) düşük çıkmıştır.
- Zekâ testlerinin hazırlanmasında kültürel

test uygulanan çocukların zekâ yaşlarını göstermek üzere bir sayı kullanılıyordu. Zekâ yaşı, uygulanan testte aynı puanı alan çocukların ortalama yaşına karşılık gelmektedir. Örneğin, 10 yaşındaki bir çocuk testten 45 puan aldıysa ve bu puan 8 yaşındaki çocukların ortalama

puanına karşılık geliyorsa, bu durumda bu çocuğun zekâ yaşı 8'dir. Benzer şekilde 14 yaşındaki bir çocuk eğer testten 88 puan aldıysa ve bu puan 16 yaşındaki çocukların ortalama puanıysa, bu durumda bu çocuğun zekâ yaşı 16 demektir (Türkiye Zekâ Vakfı, 2018b).

Öğrencilere bu şekilde bir zekâ yaşı verilmesi, onların aynı yaştaki diğer çocuklara göre nasıl olduklarını gösteriyordu. Ancak böyle bir sayı aynı yaşta olmayan kişilerin zekâ derecelerini karşılaştırmakta problem yaratıyordu. Dolayısıyla, zekâ derecesini belirlemek üzere zekâ yaşı yerine, zekâ bölümü, yani IQ (Intelligence Quotient) olarak adlandırılan bir değer kullanılmaya başlandı. IQ, zekâ yaşının, doğum tarihine göre belirlenen gerçek yaşa bölümünün yüzle çarpılmasıyla elde edilmekteydi. Yani; $IQ = (Zekâ Yaşı / Gerçek Yaş) \times 100$

Zekâ düzeyinin belirlenmesi ile ilgili olarak geçmişten beri bazı araçlar geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ancak hem zekânın ne olduğu, nasıl ölçüleceği hem de tek bir faktörden mi, yoksa çok bileşenli bir yapıda mı olduğu hala tartışılmaktadır. Zekâ ile ilgili geleneksel anlayış zekânın genel bir mental faktörden oluştuğu düşüncesine dayanmaktadır.

Geleneksel zekâ algısı zekâ düzeyinin belirlenmesinde daha çok matematik ve dil konularına vurgu yapmıştır. Bu algı ile ilgili olarak aşağıdaki örnek üzerinde tartışabilirsiniz.

ALBERT EINSTEIN

Albert Einstein 14 Mart 1879'da Almanya'nın Ulm kasabasında dünyaya geldi. Okula başlamadan önce konuşma zorlukları yaşıyordu, annesi ve babası kaygılanarak onu doktora götürmüşlerdi. İlkokula Münih'te başlayan Albert Einstein okulun katı disiplini karşısında bocalamıştır. Klasik müziğe ve kemana ilgisinin ilk olarak burada başladı söylenebilir. Fen bilimlerinde ve matematikte başarılı olmasına karşın, diğer derslere ilgisiz olduğu için ortalama bir öğrenci olmuştur. Okul müdürü, çocukluğunda ve gençliğinin ilk yıllarında sorgulayıcı doğası en belirgin özelliği olan Einstein için yaptığı değerlendirmede ona bir kariyer seçeneği önermeyi gereksiz bulmuştur. Çünkü onun düşüncesine göre hangi mesleği seçerse seçsin, Einstein başarısız olacaktır. Einstein zeki olduğu düşünülen fakat okulda başarı gösteremeyen çocuklardan biridir.

Doğruluğu konusunda bazı şüpheler olsa da, Einstein'ın öğretmenince aptal olarak görüldüğü ve okuldan atıldığı anlatılmaktadır. Einstein çok zeki bir çocuk olmasına rağmen okula uyum sorunları yaşamıştır. Ancak aynı Einstein "Görelilik Kuramı ve Dalga-Parçacık İkiliği" gibi çalışmalarıyla dünyanın en önemli bilim insanlarından biri olmuştur.

Albert Einstein'ın dışında, "Thomas Edison, Louis Armstrong, Michael Jordan, Beethoven, Pablo Picasso, Gregor Mendel, Elvis Presley, Richard Bach, Benjamin Franklin, George Westinghouse, Tolstoy" gibi birçok ünlü bilim insanı, yazar, sanatçı ve sporcu okulla ilgili çok da hoş olmayan tecrübelere sahiptir.

Bu kişiler, öğretmenlerinin zekâları konusundaki değerlendirmelerini kabul etmiş olsalardı, kuşkusuz, çalışmalarını sürdürme motivasyonunu kaybedeceklerdi.

Zekânın geleneksel tanımında uzun zaman IQ olarak bilinen entelektüel/akademik zekâ kullanılmış ve yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi bu kalıpla-

Zekâ, değişime uyum sağlama yeteneğidir.

[Stephen Hawking]

ra uymayan kişiler bazen zekâ seviyesi düşük, bazen aptal, bazen uyumsuz gibi sıfatlarla etiketlenmiştir. Ancak son yıllarda zekâ uyum yeteneği ile ilgili olarak ele alınmaktadır. Örneği Piaget'ye göre zekâ çevreye uyum sağlama sürecidir ve bu süreç kişinin dünyaya geldikten sonra çevresiyle etkileşimleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen tartışmaların yanı sıra zekânın birçok bölümden oluştuğunu savunan bazı yazarlar da bulunmaktadır. Örneğin Howard Gardner belirli alanlarda olağandışı başarılar sergileyen insanların yeteneklerini incelemiş ve yedi değişik zekâ alanı olduğunu savunmuştur. Gardner (1999) zekâyı “bir kültürde sorunları çözmek veya değer taşıyan ürünler yaratmak için kültürel bir ortamda harekete geçirilebilecek bilgileri işlemek için biyo-psikolojik bir potansiyel” olarak tanımlamaktadır.

Gardner (1983) zekânın toplumlar ve eğitim üzerinde yıllardır devam eden etkisini, yani sadece dil ve matematik zekâsını he-

Çeşitli insan zekâsını ve tüm zekâ kombinasyonlarını tanımak ve beslemek son derece önemlidir. Hepimiz birbirimizden çok farklıyız. Çünkü hepimizin farklı zekâ kombinasyonları var. Bunu fark edersek, dünya genelinde karşılaştığımız birçok sorunla en azından daha iyi bir şekilde başa çıkma şansımız olacak.

[Howard Gardner]

saba katan klasik zekâ testi ve zekâ tanımlamasının tarih karıştığını savunmuştur. Böylece sadece matematikte ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletişimde, doğada, resimde kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Demirel, 2011 Akt: Gökalp, 2016). Gardner (1999) zekâyı tek ve baskın bir yetenek olarak görmekten daha çok, çeşitli ve özel boyutlardan oluşan bir yapıda ele alınmıştır?

Gardner (1983) zekâ olarak nitelenen yeterlilik ve kabiliyetlerin neler olduğunu belirlemek amacıyla, bağımsız bir zekâyı ayırt etmek amacıyla sekiz ölçüt belirlemiştir (Davis, Christodoulou, Seider ve Gardner, 2011):

1. Tanımlanabilir temel bir işlem veya işlemler dizisi.
2. Evrimsel bir geçmiş ve mümkünlük.
3. Karakteristik bir gelişim örüntüsü.
4. Beyin hasarı vasıtasıyla potansiyel ayırımı.
5. Yeteneğin istisnai varlığı veya yokluğu ile tanınmış kişilerin mevcudiyeti.
6. Bir sembol sistemi içerisinde kodlama duyarlılığı.
7. Deneysel psikoloji araştırmalarının desteği.
8. Psikometrik bulguların desteği.

Gardner (1999, 2006) bu birbirinden bağımsız zekâların, kültürel anlamları ve temel nöral/sinirsel yapıları karşılık gelmeleri esasına göre var olduklarını öne sürmüş ve “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” kitabının 1983 yılında yayınlanan ilk baskısında zekânın yedi türünden bahsetmiştir.

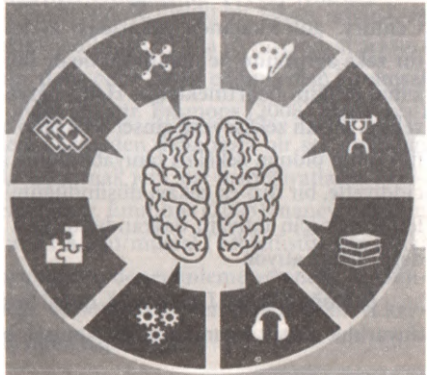
1. Dilsel Zekâ: Yabancı dillerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde en bilinen zekâ türü budur. Nedeni okuma, yazma, dinleme ve konuşma gerektirmesidir. Bu kişiler “okuma, hikâye ya da fıkra anlatmak, film izlemek, günlük tutmak, sanat ile uğraşmak, şiir yazmak, yabancı dil öğrenmek, kelime oyunları oynamak, araştırmak” gibi etkinliklerden hoşlanırlar. Böylece, bu zekâ türü, avukatların, yazarların, şairlerin, gazetecilerin, öğretmenlerin, komedyenlerin ve konuşmacıların kullandığı zekâ türüdür (Gardner ve Hatch, 1989; Gardner, 1999, 2006, 2011; Armstrong, 2003, 2009).

2. Müzik Zekâsı: Her türlü müzik ve sesleri kolaylıkla oluşturma, yorumlama, dönüştürme ve değerlendirme becerisi anlamına gelir (Gardner, 1999, 2006, 2011). Armstrong’a (2003, 2009) göre, bu tür bir zekâyâ sahip kişiler “şarkı söylemek, müzik dinlemek, bir çalgı aleti çalmak, konserlere gitmek, beste yapmak, çalışırken mırıldanmak” gibi etkinliklerden hoşlanmaktadır. Bu zekâ türü bestecilerin, müzisyenlerin, kemancıların zekâ türüdür (Gardner ve Hatch, 1989).

3. Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Gardner’e (1999) göre bu zekâ türü “sayıları etkin bir şekilde toplama yeteneği, sorunları mantıksal olarak analiz etme, bilimsel olarak sorunları araştırmak” gibi yeteneklerle ilgilidir. Bu, matematikçilerin, bilim insanlarının, mühendislerin ve mantıkçıların yoğun olarak kullandıkları bir zekâ türüdür (Gardner ve Hatch, 1989; Gardner, 1999, 2006, 2011).

4. Uzamsal Zekâ: Uzamsal zekâ, iki boyutlu ve üç boyutlu görüntüleri şekillendirme ve tasavvur etme yeteneğini kapsamaktadır (Armstrong, 2003, 2009). Ayrıca, hem büyük hem de küçük alanların yerleşimini anlama, değiştirme ve işleme kapasitesidir (Gardner, 1999, 2006, 2011). Bu insanlar “çizim, karalamalar, boyama, video oyunları oynamak, modeller yapma, haritalar okuma, optik yanılsamalar ve labirentler üzerine çalışmak” gibi işlerle uğraşmayı tercih etmektedirler (Armstrong, 2003). Bu, mimarların, pilotların, denizcilerin, satranç oyuncularının, cerrahların ve sanatçıların zekâsıdır. Aynı zamanda ressamların, grafik sanatçıların ve heykeltıraşların da bu zekâ türü kullandığı düşünülür (Gardner ve Hatch, 1989; Gardner, 1999, 2011).

5. Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedensel-kinestetik zekâ, bedeninizi (tümünü ya da sadece belirli parçalarını) fikirleri ifade etme, öğrenme,



problem çözme, yaptığınız eylemi sürdürme yürütme ya da ürünler oluşturma becerisi için kullanmaktan oluşur (Gardner, 1999, 2006, 2011). Fiziksel yetenekleri hızlı ve kolay bir şekilde öğrenen insanlardır. Spor yapmayı ve sportif faaliyetlerde bulunmayı severler. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, okulda en sevdikleri zaman dilimi teneffüs ve beden dersidir (Armstrong, 2003, 2009). Dansçılar, sporcular ya da koşucular buna örnek olarak verilebilir (Gardner ve Hatch, 1989).⁵¹

6. Kişiler Arası Zekâ: Sosyal zekâ, diğer insanlar için önemli olan mevzu ve konulara odaklanma yeteneğini içerir. Diğer insanların ilgi alanlarını, motivasyonlarını, dünya görüşlerini, kişisel hikâyelerini ve niyetlerini hatırlamak anlamına gelir. Genellikle, başkalarının kararlarını, hislerini ve eylemlerini tahmin etme yeteneğine sahip olmayı içerir (Armstrong, 2003; Gardner, 1999, 2006, 2011). Hem sözel hem de beden dilini etkin bir şekilde kullandıkları için sağlam iletişim yetenekleri vardır. Birçok arkadaşları vardır, insanlar için yürekten bir sevgi beslerler ve onları nasıl motive edeceklerini de bilirler (Armstrong, 2003, 2009). Bu nedenle, bu öğretmenlerin, terapistlerin, danışmanların, politikacıların, satış görevlilerinin ve dini liderlerin kullandığı bir zekâ türüdür (Gardner ve Hatch, 1989; Gardner, 2006).

7. İçsel Zekâ: Kişinin kendisini tanıma, farkında olma, kendisi olabilme konusundaki yeteneği içsel zekâ olarak tanımlanmaktadır. Bir kişinin iç dünyasındaki yönelimlerini anlaması, duygularına erişebilmesi becerisi bu zekâ türü ile ilgilidir. Kişi kendisiyle ilgili hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşabilme konusunda sağlam adımlar atar, gelişimine önem verir. Sonuç olarak, içsel zekâ, kişinin kendini anlama, kendi arzularını, korkularını ve kapasitelerini içeren etkili bir çalışma modeline sahip olma ve bu bilgileri kendi hayatını düzenlemede etkili bir şekilde kullanma kapasitesini içermektedir (Gardner, 1999, 2006, 2011)

Gardner (1999) "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21ST Century" adlı kitabında yukarıdaki ayrımı bir görüş olarak ortaya attığını, yedi tür zekâ ayrımının ne mantıksal ne de bilimsel zorunluluk gerektirdiğini kolayca kabul ettiğini belirtmektedir. Hatta öğrencilerinin sık sık kendisine "Bir yemek zekâsı, mizah zekâsı veya cinsel zekâ olup olmadığını" sorduğunu. Sadece kendisinin sahip olduğu zekâları tanıyabildiğine karar verdiklerini belirtmektedir. Daha ciddiyetle, bir dizi ek zekâyı düşündüğünü ama yakın zamana kadar listeyi genişletmemek için ihtiyatlı davrandığını ileri sürüyor. Bu aşamada ise üç zekâ türü daha ortaya atıyor.

8. Doğa Zekâsı: Doğal zekâ, doğal formlara ve dünyanın jeolojik özelliklerine duyarlılık olarak tanımlanır. Bir kentsel, banliyö veya kırsal çevrenin detaylarını

5 Görselin kaynağı: <https://emoji.com.tr/coklu-zeka-kurami/>

ve unsurlarını ayırt etme ve sınıflandırma yeteneğini içerir. Armstrong'a (2003) göre, bu insanlar "kamp yapmak, yürüyüşe çıkmak, evcil hayvan beslemek, çevrelerindeki insanların, hayvanların, bitkilerin ve nesnelerin isimlerini öğrenmek ve sınıflandırmak" gibi ilgilere sahiptirler. Bu zekâ, avlanma, balık avlama ve hasat yapmaya dayanan kültürler için en önem zekâ türü olarak karşımıza çıkar. Bu zekâ türü, sosyal bilimcilerin, şairlerin ve sanatçıların zekâsıdır. Genellikle detayları seçebilir ve çalışmalarında algı yeteneklerini kullanabilir ve geliştirebilirler (Gardner, 1999, 2006, 2011).

9. Manevi Zekâ (Spiritual Intelligence): Gardner (1995) "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages" adlı makalesinde maneviyatın zekâ listesine eklenmek için uygun olup olmadığının, psikoloji çevrelerinde tartışılması ve araştırılması gerektiğini belirtse de Gardner (1996) maneviyatın zekâ çeşitlerinden biri olmadığını açıkça ifade etmiştir. Gardner (1996) kendisine "manevi zekâyı" varsayması gerektiğinin çok sık söylendiğini ancak kendisinin bu ihtimali hem sözlü hem de yazılı olarak açıkça reddettiğini belirtmektedir. Gardner'a göre

 Sizce maneviyat bir zekâ türü olabilir mi?
Neden?

(1999) maneviyat dünyasına tereddütlü bir giriş bile çok daha karmaşık bir tablo ortaya koymaktadır. Maneviyatın herhangi bir tartışması (manevi yaşam,

manevi kapasite, manevi duygu, din, tasavvuf vb.) akademik dünya genelinde olmasa da bilimlerde içinde tartışmalıdır. Dil, müzik, mekân, doğa ve hatta diğer insanları anlama hepsi nispeten basit görünüyor. Birçoğumuz, zihni ve bedeni tanıdığımız gibi ruhu tanımıyoruz ve çoğumuz, matematiksel veya müzikal için yaptığımız gibi, aşkın ya da ruhsal aynı ontolojik durumu vermiyoruz.

Maneviyatın bir zekâ tipi olarak tasarlanabileceği tezini ileri sürenler de (Emmons, 2008) vardır. Emmons'a göre (2008) birbiriyle ilişkili bir takım yetenek ve marifetler, maneviyatın kanıtı olarak telakki edilmiştir. Zekâ ile maneviyat arasındaki örtüşmeyi ciddi olarak düşünmenin, daha önce ihmal edilmiş olan kuramsal ve pratik bölünmeleri giderebileceğini iddia etmiştir. Emmons (2008) maneviyatı bir zekâ olarak görmeyi, onun problem çözmeden daha fazla bir şey olmadığını ya da bireylerin günlük hayatın sorunlarını aşmak için sırf maneviyatlarını "kullandıkları" anlamına gelmediğini de belirtmiştir. Emmons (2008) manevi zekânın ana unsurları olarak şunları sıralamıştır: 1) Aşkın/müteal (Tabiatüstü) için fizikî ve maddî kapasite, 2) Yüksek bilinç durumlarını deneyimleme yeteneği, 3) Günlük yaşantıyı kutsal hale getirme yeteneği, 4) Sorunları çözmek için manevî kaynakları kullanma yeteneği ve 5) Erdemli olma kapasitesi.

10. Varoluşsal Zekâ: Varoluşsal zekâ ya da “büyük meselelerle” ilgili bir endişe, maneviyatın en belirsiz bilişsel zinciridir. Gardner (2006) bunun gerçek bir zekâ olup olmadığına dair bir görüş bildirmemiştir. Varoluşsal zekâ hemen hemen tüm ölçütleri yerine getirirken, bir tanesi eksik kalmaktadır. Henüz beynin herhangi bir kısmının felsefi ve varoluşsal sorularla uğraştığına dair bir kanıt yoktur. Bu zekânın en önemli kısmı, sorular açısından düşünme ve metafizik cevapları arama eğilimidir. Bu tür zekâya sahip insanlar şu konular hakkında kafa yormaktadır: Hayat neden var? Ölüm neden var? Neden savaş var? Gelecekte bizi ne bekliyor? Aşk nedir? (Gardner, 2006).

Çoklu zekâ konusunda önemli çalışmalar yapan kişilerden biri olan Armstrong’a (2009) göre çoklu zekâ kuramının temel noktaları şunlardır:

1. Her insan sekiz zekâyı da sahiptir.
2. Çoğu insan, her bir zekâ türünü yeterli düzeyde bir yetkinliğe kadar geliştirebilir.
3. Zekâ genellikle karmaşık yollarla birlikte çalışır.
4. Her kategoride zeki olmanın birçok yolu vardır.

Aslında, herhangi bir alan birkaç zekâyı kullanabilir ve herhangi bir zekâ sayısız alanda kullanılabilir (Gardner, 1996). Bu bağlamda yukarıda açıklanan bu zekâ alanlarının her biri diğerinden bağımsız olmasına karşın, herhangi bir etkinlik bu zekâ alanlarından bir kaçının aynı anda aktif hale geçirilmesiyle oluşmaktadır. Kişilerde bu zekâ alanlarından biri ya da birkaçı daha baskın olabilmektedir. Çünkü bu bakış açısına göre her insanın güçlü ve zayıf zekâ türleri olabilmektedir. Zayıflıklar gücendirilebilmektedir. Ancak kişilerin zekâsı parmak izi gibi benzersizdir. Bununla ilgili olarak aşağıdaki örnek olay önemlidir. Bu, geçen sene oturduğu evin numarasını hatırlamayan ancak kapı sesini tanıyan bir profesörün hikâyesidir.

FREDERIC OUSELEY

Sir Frederic Ouseley Oxford Üniversitesinde müzik profesörüdür. Ouseley, bütün yaşamı boyunca sahip olduğu mutlak kulak yeteneğiyle dikkatleri üzerinde toplamıştır. Daha beş yaşında, rüzgâr eserken çıkan seslerin “re majör” ya da çalar satın çıkardığı sesin “si minör” tonunda olduğunu söyleyebiliyormuş. Bu iddiaların doğru olup olmadığını araştırdığında ise, her zaman haklı olduğu görülmüştür. Dokuz yaşına geldiğinde, gittikleri bir konserde, Mozart’ın “sol minör” senfonisinin “la bemol minör” çalındığını iddia etmiş bu kez. Bunun üzerine yapılan araştırmada yüksek sıcaklık nedeniyle üflemler çalgıların yarım ses inceldiği, bu yüzden de orkestradaki yaylı çalgıların da yarım ses daha inceye ayarlandığı bulunmuş. Yani bu durumda, parça “sol minör” yerine yarım ses daha ince olan “la bemol minör” tonunda duyulmuş.

Ouseley, daha sonraki yaşamında da bu yeteneğinin etkilerini görmüş. Ona eskiden oturduğu evinin kapı numarası sorulduğunda anımsayamadığını söylemiş; ama hemen eklemiş “Eğer kapı açılıp kapanırken çıkan sesi verirsiniz benim kapım olup olmadığını size söyleyebilirim” demiştir (Kılıç, 2011).

Duygusal zekâ (EQ). Psikolojinin açık sırlarından biri de, yaygın efsaneye karşın notların, IQ’nun ya da üniversite giriş sınavı puanlarının hayatta kimin başarılı olacağına dair kusursuz bir tahmin sağlayamamasıdır. Akademik zekânın, duygusal yaşamla pek ilgisi yoktur. Aramızdaki en zeki insanlar gem vuramadıkları tutkuların, söz geçiremedikleri dürtülerin esiri olabilir; yüksek IQ’lu kişiler özel yaşamlarını hayret edilecek ölçüde kötü yönetebiliyorlar. Akademik zekâ yaşamın getirebileceği değişiklikler veya imkânlarla hazırlıklı olmayı neredeyse hiç sağlayamıyor. Oysa yüksek IQ zenginliğin, saygının, ya da mutluluğun bir garantisi olmadığı halde, okullarımız ve kültürümüz akademik becerilere takılıp kalarak, kişinin geleceğini belirlemede çok önemli rolü olan duygusal zekâ dediğimiz (bazıları karakter de diyebilir) bir grup özelliği göz ardı ediyor (Goleman, 2011). Araştırmalara göre duygusal zekâsı yüksek olan kişiler, yaşamda hem başarılı hem mutlu olmaktadır.

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı “sosyal zekânın bir formu olarak bireyin kendine ve başkalarına ait duyguları izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme ve bu süreçlerden elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Acar, 2002). Cooper ve Sawaf (1997) ise duygusal zekâyı “Duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği” olarak tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ kavramı en genel tanımıyla “kişilerin kendi iç dünyalarında ve çevreleriyle etkileşimlerinde his, duygu ve düşüncelerini anlayabilme, karşılarındaki kişilerin yerine kendilerini koyarak onları anlamaya çalışabilme; korku, üzüntü gibi olumsuz duygularını aşarak duygularını yönetebilme ve sonucunda amaçlarını gerçekleştirebilmek için duygularından en yüksek verimi alabilme yeteneği” olarak ifade edilmektedir (Titrek, 2013). Salovey meslektaşı Gardner ile birlikte, duygusal zekânın ayrıntılı bir tanımını sunarak, bu yetenekleri beş ana başlık altında toplamıştır (Akt: Goleman, 2011):

1. *Özbilinç.* Kendini tanıma -bir duyguyu oluşurken fark edebilme- duygusal zekânın temelidir. Duyguların her an farkında olma yeteneği psikolojik sezgi ve kendini anlamak bakımından şarttır. Gerçek duygularımızı fark edememek bizi onların insafına bırakır. Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evleneceğinden hangi işe gireceğine kadar kişisel karar gerektiren konularda ne düşündüklerinden çok daha emindirler.
2. *Duyguları idare edebilmek.* Duyguları uygun biçimde idare yeteneği, öz-bilinç temeli üstünde gelişir. Bu yeteneği zayıf olan kişiler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedir.
3. *Kendini harekete geçirmek.* Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilmek, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hâkim olabilme ve yaratıcılık için gereklidir. Duygusal özdenetim -doyumu erteleyebilme ve fevri davranışları zapt edebilme- her başarının altında yatan özelliştir. Tikanıp kalmamak (akış haline girebilmek) her tür yüksek performansı mümkün kılar. Bu beceriye sahip kişiler, yaptıkları her işte daha üretken ve etkili olabilmektedir.
4. *Başkalarının duygularını anlamak (Empati).* Duygusal öz-bilinç temeli üzerinde gelişen diğer bir yetenek olan empati, insanlarla ilişkide temel beceridir. Empatik kişiler başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sosyal sinyallere karşı daha duyarlıdır. Bu da onları insan bakımıyla ilgili mesleklerde, öğretmenlik, satıcılık ve idarecilikte başarılı kılar.
5. *İlişkileri yürütebilmek.* İlişki sanatı, büyük ölçüde, başkalarının duygularını idare etme becerisidir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişiler arası etkililiğin altında yatan unsurlardır. Bu becerilerini çok geliştirmiş kişiler, insanlarla sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarılı olur ve parlak bir sosyal yaşam sürdürürler.

Kuşkusuz, insanlar bu beş alandaki yetenekleri açısından farklılık gösterirler; örneğin bazıları kolaylıkla kendi kaygılarını yatıştırabilirken, başkalarını yatıştırma konusunda oldukça beceriksiz olabilir. Yetenek düzeyimizin temelinde hiç kuşkusuz sinir sistemimiz bulunur. Ancak beyin olağanüstü bir esneklikte, sürekli öğrenen bir organdır. Duygusal becerilerdeki aksaklıklar telafi edilebilir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütününe temsil eder; doğru yönde çaba harcayarak ıslah edilebilir (Goleman, 2011).

Hayattaki hemen hemen her şeyin temel ilkesi olan Sokrates'in "Kendini bil" öğüdü Goleman'a göre (2011) duygusal zekânın da temel taşıdır. Bu öğüt kişinin duygularının farkında olabilmesine değinmektedir. Goleman'a göre (2011) psikologlar biraz süslü terimler kullanarak bu tür durumları üstbiliş (metacognition), yani düşünce süreçlerinin farkında olmak ve üsthal (metamood) yani kişinin duygularının farkında olabilmesi diye adlandırmaktadırlar. Goleman (2011) kendi tercihinin ise, kişinin iç dünyasında olup bitenin sürekli farkında olması anlamındaki özbilinç olduğu belirtmektedir.

İlim ilim bilmektir
İlim kendin bilmektir
Sen kendini bilmezsin
Ya nice okumaktır...
[Yunus Emre]

1. Duygular konusunda güçlü bir sözcük dağarcıkları vardır: Yüksek duygusal zekâlı insanlar genelde duygularını tanıma konusunda çok iyidirler, çünkü onları anlayabilirler ve geniş bir sözcük dağarcığı ile onları tanımlayabilirler.
2. İnsanlar konusunda meraklıdırlar: İçe dönük ya da dışa dönük olmanız fark etmeksizin, duygusal zekâsı yüksek olan insanlar etrafındaki herkes konusunda meraklıdırlar. Bu merak empatinin bir ürünüdür ve empati de yüksek EQ'lu insanların en önemli özelliklerinden biridir.
3. Değişimleri kabul ederler: Duygusal zekâlı insanlar uyum sağlam konusunda esnekler. Değişim konusundaki korkunun harekete geçmeyi önleyici, başarı ve mutluluk içinse bir tehdit olduğunu bilirler. Onlar değişimi ararlar ve bu değişimler için bir plan oluştururlar.
4. Güçlü ve zayıf taraflarını bilirler: Duygusal zekâyâ sahip insanlar yalnızca duyguları anlamazlar, ne konuda iyi olduklarını ve ne konuda kötü olduklarını bilirler. İplerin kimin elinde olduğunu ve başarı için nasıl bir çevrede olması gerektiğini bilirler.
5. Karakter analizi konusunda iyidirler: Duygusal zekâ; sosyal farkındalık yani diğer insanları tanıma, onların hakkında bir şeyler bilme ve onların ne yapacaklarını anlama ile yakından alakalıdır. Zaman içinde, bu yetenek sizi iyi bir karakter analisti yapar.

6. Çoğu şey onları incitemez: Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar aynı zamanda kendine güvenen ve açık fikirli insanlardır. Kendi kendilerine eğlenebilirler ve insanların onlarla ilgili şakalarına gülebilirler, çünkü kendi zayıflıklarına ve olumsuz yönlerine aşikâr oldukları için, bunları espri konusu yapabilirler.
7. Kendilerine ve başkalarına hayır demeyi bilirler: Duygusal zekâlı insanlar kendilerini kontrol etmeyi bilirler. Dürtüsel davranmaktan kaçınırlar ve anında istedikleri olsun istemezler.
8. Hata yapma konusunda rahattırlar: En kötü hata, hiç hata yapmamaktır. Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar kendilerini hatalardan uzak tutarlar, fakat onları da unutmazlar. Hataları güvenli bir uzaklıkta tutarak, başarılı bir gelecek için uyum sağlarlar. Bu biraz da hatalarınızı hatırlamak ve onlara takılı kalmak arasındaki ince çizgide dikkatlice yürümek gibidir.
9. Karşılıksız olarak bir şeyleri yaparlar: Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar bağları güçlü olan ilişkiler kurarlar, çünkü onlar başkalarının onlara ne katkı sağlayacağını düşünmeden iyilik yapabilen insanlardır.
10. Kin tutmazlar: Kini beraberinde getiren negatif duygular aslında stresin bir işaretidir. Kin tutmak aslında stresli olduğunuz anlamına gelir ve duygusal zekâsı yüksek olan insanlar stresin ne kadar zararlı olduğunu bilirler. Kin tutmamak hem size iyi hissettirecek, hem de sağlığınıza daha iyi yapacaktır.
11. Zararlı insanları değiştirebilirler: Zorlu insanlarla uğraşmak yorucu ve boşuna bir çabadır. Yüksek EQ'lu insanlar bu tarz insanlarla etkileşimlerini kontrol edebilirler. Böyle bir insanla yüzleşmeleri gerektiğinde duruma mantıklı yaklaşırlar. Duygularının farkındadırlar ve öfke ya da hayal kırıklıklarının karışıklık yaratmasına izin vermezler. Zor insanların dayandıkları noktaların farkındadırlar ve çözüm bulup ortak bir noktada bu insanlarla uzlaşabilirler.
12. Mükemmeli aramazlar: Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar mükemmeli hedef olarak koymazlar çünkü böyle bir şeyin olmadığını bilirler. İnsanlar, doğası gereği hata yapar. Mükemmellik sizin için asıl amaç olduğu zaman, sürekli sizi yaptığınız işi bırakmaya zorlayacak ya da sizi aşağıya çekecek bir hata bulacaksınız.

13. Sahip olduklarına değer verirler: Minnettar olduğunuz şeyleri düşünmek stresinizi azaltan etmenlerden biridir. Minnettarlık duyan ve duyulan insanların duygu durumlarının, enerjilerinin ve fiziksel hallerinin geliştiği görülmüştür.
14. Kendi başlarına kalabilirler: Kendilerine özel zamanlar ayırmak duygusal zekâsı yüksek olan insanların özelliklerinden biridir. Çünkü bu, streslerini kontrol altında tutmalarına ve anı yaşamalarına izin verir. Örneğin telefonlarınızı biraz kapalı tutmanız, bedeninize ve aklınıza bir ara vermeniz size iyi gelecektir.
15. Kafein tüketimleri azdır: Kafein içeriği yüksek olan içecekleri aşırı oranlarda tüketmek “kaç ve savaş” mekanizmasının nedeni olan adrenalin hormonunun salgılanmasına yol açar. Kaç ve savaş mekanizması sizi mantıklı düşünmekten uzaklaştırır. Kafein bedeninize ve vücudunuza aşırı stres yüklüyorsa, duygularınız davranışlarınızdan hızlı hareket etmeye başlar. Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar kafeinin bir baş belası olduğunu bilirler ve onu aşırı tüketmemeye çalışırlar.
16. Uykularını yeterince alırlar: Stresle baş etmenizi sağlaması konusunda ve duygusal zekânızı artırması konusunda uykunun önemi ne kadar anlatılsa azdır. Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar uykularını alamadıkları zaman, kendilerini kontrol etmenin azalacağını, dikkat ve hafızalarının zayıflayacağını farkındadırlar, bu yüzden uyku onlar için önceliklidir.
17. Kişisel konuşmalarında olumsuzluklardan kaçınırlar: Negatif düşüncelerinize dalıp gittikçe, onlara daha fazla güç vermiş oluyorsunuz. Çoğu olumsuz düşünce sadece düşüncedir, gerçekler değildir. Bir şeyin her zaman olduğunu ya da hiçbir zaman olmadığını hissettiğiniz zaman, bu sadece beyninizin bir tehlikeyi algılama yöntemidir. Duygusal zekâlı insanlar düşüncelerini gerçeklerden ayırabilirler ve böylece negatif düşüncelerin kısır döngüsünden kurtulurlar, pozitif ve yeni sonuçlara bakarlar.
18. Hiç kimsenin kendi eğlencelerine engel olmasına izin vermezler: Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar yaptıkları hakkında iyi hissederken, hiç kimsenin fikirlerinin ve art niyetli davranışlarının onları mutluluklarından alıkoymasına izin vermezler. Diğerlerinin düşüncelerini tamamen umursamamak imkânsızdır ama duygusal zekâsı yüksek insanlar başkalarının düşüncelerine göre kendilerine şekil vermezler. Kişinin kendi değerinin başkalarının ne dediği ya da düşündüğü ile ilgisi olmadığını bilirler.

Türkiye’de duygusal zekâ ile ilgili pek çok alanda pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları da öğretmenlerin ve

öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara Tablo 6.1’de yer verilmiştir.

Tablo 6.1. Duygusal Zeka İle İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmaların Sonuçları

Araştırma	Örneklem	İl	Maksimum puan	Ortalama Puan	Cevap ölçeğindeki karşılığı	Kullanılan en yüksek üç puan aralığı
Güler (2006)	İlköğretim okulu öğretmenleri	İstanbul	5,00	3,74	Sık sık	En yüksek ikinci puan aralığı
Akgül (2011)	İlköğretim okulu öğretmenleri	İstanbul	5,00	3,84	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Güvenç (2012)	Sınıf öğretmenleri	İstanbul	5,00	4,15	Çok sık	En yüksek ikinci puan aralığı
Adiloğulları (2013)	Beden eğitimi öğretmenleri	Muğla	5,00	4,16	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Kızıl (2014)	İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri	Balıkesir	5,00	3,83	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Turan (2015)	Sınıf ve branş öğretmenleri	İstanbul	5,00	4,18	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Usta (2015)	İlkokul öğretmenleri	İstanbul	5,00	3,80	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Kabar (2017)	Lise öğretmenleri	İstanbul	7,00	5,30	Yüksek	En yüksek ikinci puan aralığı
Karamehmetoğlu (2017)	Beden eğitimi öğretmenleri	İstanbul	5,00	3,96	Çoğunlukla uygun	En yüksek ikinci puan aralığı



Yukarıda verilen özelliklere göre, duygusal zekâ ile eleştirel-analitik düşünme becerileri arasında bir ilişki olabilir mi? Araştıralım, tartışalım lütfen!

Tablo 6.1. Duygusal Zeka İle İlgili Olarak Türkiye’de Yapılan Bazı Araştırmaların Sonuçları(Devamı)

Araştırma	Örneklem	İl	Maksimum puan	Ortalama Puan	Cevap ölçeğindeki karşılığı	Kullanılan en yüksek üç puan aralığı
Kaynak (2013)	Öğretmen adayları	Gaziantep	5,00	3,64	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
İnci (2014)	Öğretmen adayları	Çanakkale	5,00	3,72	Katılıyorum	En yüksek ikinci puan aralığı
Özdemir (2015)	Öğretmen adayları	Erzurum	7,00	4.79	Kısmen katılıyorum	En yüksek üçüncü puan aralığı

Tablo 6.1’de de görüldüğü gibi örnek olarak verilen araştırmalarda katılımcılar genellikle en yüksek ikinci cevap aralığına denek gelen bir ortalamaya sahiptirler. Buna göre gerek öğretmenlerin gerek öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin oldukça yüksek çıktığı söylenebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan farklı bir araştırmada (Uçar, 2017) okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri öğretmen algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin % 61’i okul müdürlerinin duygusal zekâ becerilerine sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin duygusal zekâ puan ortalaması 3.59’dur (5 puan üzerinden).

Polat’ın (2015) araştırmasında, yapılan bazı araştırmalarda düşük eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmen adaylarının, kişisel özelliklerini kendi düşüncelerinden çok çevrelerindeki kişileri (arkadaş, eş, ebeveyn) referans alarak açıkladıkları ve kendi fikirlerine güvenmedikleri belirlenmiştir. Yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmen adaylarının ise kişisel özelliklerini örneklerle açıklayabildikleri ve çevrelerinde gelişen olayları çok sık sorguladıkları tespit edilmiştir (Has, 2012; Yılmaz-Özelçi, 2012). Duygusal zekâ konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurgular aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2001):

1. Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
2. Duygusal zekânın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir.
3. Hangi alanda olursa olsun öğrenme, öğrencinin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez.

4. Duygusal zekânın ihmal edilmesi, akademik zekâ kapasitesinin daha çok ve daha etkili kullanılmasını engeller. Dolayısıyla duygusal zekânın gelişimi akademik başarıyı artırır.
5. Duygusal zekâ kapasitesi her öğrencide vardır ancak çocuklar farklı zekâ profilleri ile eğitim sürecine katılırlar.
6. Öğretmenler, farklı zekâ alanlarına eşit derecede önem vermelidirler.
7. Öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlamada, yürütmede ve değerlendirmede duygusal zekâ alanını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.
8. Öğretmen, öğrencileri, anlaşılması gereken duyguları, düşünceleri, sorunları ve gereksinimleri olan bireyler olarak görebilmelidir.
9. Ders etkinliklerinde duygusal zekânın işe koşulması öğrenmeyi daha zevkli ve kalıcı hale getirir.
10. Duygusal zekânın gelişimi ile ilgili çalışmalar okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri azaltır.
11. Duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik çalışmalarda cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalıdır.
12. Okuldaki rehberlik uzmanları duygusal zekânın geliştirilmesi konusunda yönetici ve öğretmenlere müşavirlik hizmeti vermelidir.

Başarıya ulaşma konusunda EQ'nun IQ'dan daha önemli olduğu iddia ediliyor. Hatta "EQ'nun başarılı bir faaliyetin % 80'inden sorumlu olduğu" iddia ediliyor. Gerçekten duygusal zekâ söylendiği kadar önemli mi acaba?

! Duygusal zekânın dünya çapında popüler olmasında önemli katkıları olan ve "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir" kitabını yazan Daniel Goleman TIME dergisindeki röportajında "bunun büyük bir yanılgı" olduğunu söylüyor.

"EO eşliğinde ilerleyen bir IQ'nun daha güvenli ve emin adımlarla ilerleyen bir başarıyı getireceği" düşüncesi daha makul olabilir.

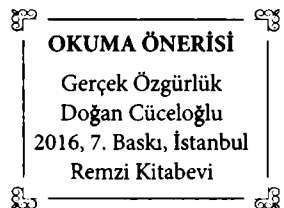
Kültür

Eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli öğelerden biri de kişilerin içinde doğup büyüdüğü ve kişiliğinin oluşmasında etkisi olan toplumun kültürüdür. Her toplumun kendine özgü töre, gelenek, görenek ve toplumsal norm anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır. Bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmekte ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışmaktadırlar (Tümek ve Aybek, 2008).

Kültür kelimesi, Latince “bakmak” ya da “yetiştirmek” anlamına gelen “cole-ra” ya da “cultura” fiillerinden gelmektedir. Fransızcada da aynı anlamda kullanılan sözcük, ilk kez Voltaire tarafından insan zekâsının oluşumu, gelişimi ve geliştirilmesi anlamında kullanılmıştır. Sözcük buradan Almancaya geçmiş ve kültür haline gelmiştir (Güvenç, 1999; Özlem, 2000). En geniş anlamı ile kültür, farklı insan topluluklarının sahip olduğu farklı yaşama biçimleridir (Morgan, 1998). Kültür, öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamıdır (Sergiovanni, 2003). Güvenç (1999) ise kültürü, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün olarak tanımlamaktadır. Marx’a göre, kültür doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı her şeydir (Güvenç, 1999).

Kültür, tarihi ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin; bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü (TDK, 2018) gibi anlamlara gelmektedir. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi kültürün öğrenilebilen, saklanıp korunabilen, eğitim ve diğer yollarla yeni kuşaklara aktarılabilen, toplumsal hayat ile ilgili her türlü öğeyi içiren, bir bütünlük içinde yer alan, birbirine bağlı ve bağımlı özelliklerden (değerler, normlar, semboller, gelenekler, görenekler gibi) oluşan, büyük ölçüde gözle görülmeyen ve elle tutulamayan bağlardan oluşan karmaşık bir bütün olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2018). Bu bağlamda kişilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde çok büyük etkisi olan kavramlardan birinin de kültür olduğu söylenebilir. Çünkü kültür insanoğlunun doğduğu andan öldüğü ana kadar geçen zaman zarfında her türlü davranışı üzerinde etkilidir.

Toplum ve kültürler arasında insan davranışını biçimlendiren farklı etkenler olduğu kadar, kültür farkı gözetmeksizin bütün insanlar için geçerli olan evrensel etkenler de vardır (Cüceloğlu, 2018). Tuna’ya (2011) göre farklı toplum çerçevelerinin



ürünü, farklı tarih sürecine ait ilişkilerin birikimi ve sonucu olan bilgiler bize aynı zamanda hazır, düşünülmüş ve kabul etmemiz gereken bir dünya sunmaktadır. Aslında toplum ve kültürler arasında insan davranışını biçimlendiren farklı etkenler olduğu kadar, kültür farkı gözetmeksizin bütün insanlar için geçerli olan evrensel etkenler de vardır (Cüceloğlu, 2018). Nisbett (2005) “Düşüncenin Coğrafyası” adlı kitabında, insanların sahip oldukları biliş tarzının içinde bulundukları toplumun bir ürünü olduğunu kanıtları ile açıklamaya çalışıyor. Nisbett (2005) Doğu/Doğu Asya (Çin, Japonya, Kore) ile Batı (Avrupa kültürüne sahip insanlar) medeniyetlerinin bilişsel süreçlerini inceliyor. Nisbett (2005) çalışmalarına “Bir Çinlinin dünyayı bir çember, Batılının ise bir çizgi olarak gördüğünü.” söyleyen uzak doğulu bir öğrencisi sayesinde başlıyor.

Nisbett’e göre (2005) Asya ve Avrupa düşünce süreçlerinin doğasında gerçekten de belirgin farklar vardır. Doğu Asyalılar olaylar arasındaki ilişkileri görmekte Batılılardan daha başarılıdır. Bir nesneyi çevresinden çözüp çıkarmak Doğu Asyalılara görece daha zor gelmektedir. Batılılar nesnelerin, hatta insanların davranış konusunda bağlamın etkisini göz ardı etmeye daha eğilimlidir. Batılı çocuklar isimleri fiillerden çok daha hızlı öğrenirken, Doğulu çocuklar fiilleri isimlerden daha hızlı öğrenmektedir. Doğu Asyalılar nesneleri ve olayları birbirleriyle ilişkilerine göre gruplandırırken, Batılılar kategorileri yeğlemektedir. Batılılar gündelik olaylar hakkında akıl yürütürken formel mantığı uygulama eğilimindedirler ve mantık konusundaki bu ısrarları zaman zaman hata yapmalarına yol açmaktadır. Doğulular görünüşte çelişkili önermeleri kullanmaya çok meraklıdır ve bu merak kimi zaman gerçeğe ulaşmalarına yardımcı olabilmektedir.

Hofstede (1991) yaptığı çalışmalarda kültürleri “güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik-kolektivizm, eril-dişil değerler” şeklinde sınıflıyor. Güç mesafesi, toplumda zayıfların, güçlülerle ilişkisi üzerinde durmaktadır. Astlar ile üstler arasındaki güç mesafesi, bütün toplumlarda ya da örgütlerde vardır. Önemli olan, bir toplumdaki insanların gücün eşit dağıtılmamasını ne ölçüde meşru ve kabul edilebilir gördükleridir (Hofstede, 1980). Bireycilik-Kolektivizm boyutu bireylerin grupta uyumlu olma derecesi ile ilgilidir. Bireycilik, bireyler arasındaki ilişkilerin gevşek olduğu toplumlarda daha çok görülmektedir. Eril-Dişil Değerler, toplumdaki cinsiyet rollerindeki farklılaşma ve toplumda hâkim olan değerlerin eril değerler mi yoksa dişil değerler mi olduğu ile açıklamıştır (Hofstede, 1980, 1983).

Hofstede’nin (2005) araştırmasına göre Türkiye, “güç mesafesi yüksek, belirsizliği sevmeyen, toplulukçu değerlerin egemen olduğu, dişil değerlere daha yakın” bir ülkedir. Tezcan (1974) “Türklerle İlgili Stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme” adlı çalışmasında Türk değerleri konusunda bir sınıflandırma yapmış ve Türk değerlerini genel olarak “ailevi, eğitsel, ekonomik,

dini, siyasal ve boş zaman değerleri” olmak üzere 6 kısma ayırmıştır. Bu değerler çerçevesinde Türk kültürüyle ilgili bazı genellemeler arasında şunlar sayılabilir:

Toplumcu/grup merkezli/kolektif; belirsizlikten kaçınma yüksek; risk almaktan kaçınır; güç mesafesi yüksek; çatışmadan kaçınır; rekabetten kaçınır; yardımlaşma ve bağımlılığı tercih eder; kısmen kaderci; kanaatkârlık; zamanla ilgili plansızlık; değişime ve yeniliğe açık; dıştan denetimi tercih eder; bilimin yararına inanır; performansla göre ödülünden yanadır; maskülen değerler baskın; değerlerin kaynağını aile, din, askerlik kurumları belirlemektedir; çalışmayı hayatı daha iyi yaşamının bir koşulu olarak görür.

OKUMA ÖNERİSİ

Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar
Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Zeynep Cemalcılar
2017, İstanbul, Evrim Yayınları

Bu özelliklerin bazıları günümüzde çeşitli değişikliklere uğrasa da temel özellikler devam etmektedir. Türk toplumunda eleştiri ya da değerlendirme denildiği zaman akla genelde olumsuz şeyler gelmektedir. Çünkü Türk toplumunda bir kişi, konu ya da düşüncenin eleştirilmesi ya da değerlendirilmesi istendiğinde genel olarak “Bir kişi, konu ya

da düşüncenin kötü yönlerini ele almak, eksiklerini bulmak, iyi yönlerine hiç değinmemek” gibi bir tutum sergilenmektedir. Ancak değerlendirme ya da eleştiri bir kişi, konu ya da düşüncenin olumsuz yönleri ya da eksikleri kadar doğrularının ve olumlu yönlerinin de ifade edilmesidir

Din Algısı

İçinde bulunulan toplumun kültürüne bağlı olarak ele alınabilecek kavramlardan biri de din algısıdır. İnsan hayatının bütün yönlerini düzenleyen kurallardan biri de din, ticari faaliyetlerden evlilik hayatına, çocuk yetiştirme biçiminden adalet anlayışına kadar çok farklı alanlarda insan hayatına ilişkin bir takım temel ilkeler sunmaktadır. Ancak toplumlarda dini kuralların ya da uygulamaların yorumlanış ve uygulanış biçimleriyle ilgili çeşitli farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıklarda toplumun ya da özenilen diğer toplumların kültürünün çok büyük etkileri olabilmektedir. Oluşturulan dil algısı ise oluşması gereken dinden çok farklı olarak kişilerin bütün davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Tabi ki bu etki bazen kuramsal düzeyde kalabilmektedir. Çünkü kişinin bazı ilke, kural ya da yasakların farkında olması, bunları hayatında uygu-

İnsanlığın iki tür ahlak anlayışı vardır. Biri sözünü edip uygulamadığımız; diğeri uygulayıp sözünü etmediğimiz.
[Bertrand Russell]

layacağı anlamına gelmediği gibi sürekli olarak bunları dillendirmesi de bunları uyguladığı anlamına da gelmemektedir. Örneğin, sürekli olarak temizlik imandandır sözünü dile getiren bir toplumun “içtiği sigaranın izmaritini, pet şişeleri ya da diğer atık maddeleri sağa sola atması, aracının camından otoyollara fırlatması, piknik yaptığı yeşil alanları pislik içinde bırakması” ne ile açıklanabilir? Ya da adalet, ehliyet, liyakat ve benzeri sözleri dilinden düşürmediği halde her türlü adam kayırmacılığı yapan bir kişi adalet, iyilik, yakınlara vermek ve kötülükten uzak durmaktan ne anlam çıkarmıştır? Sonuçta kuramsal bilginin olması uygulamanın da olacağı anlamına gelmemektedir.

En tehlikeli insan tipi, az anlayan,
çok inanandır.
[Anton Çehov]

Gönül ve kafa, kişi ve toplum gibi yaşamın değişik yönlerini dengeli bir biçimde birleştirerek barış dolu bir insan ve toplum yaratmayı amaçlayan din, mutsuz ve dar görüşlü insanlarca korku ve baskı kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Türkiye’de Mevlana’nın “sevgi merkezli din anlayışının” yanı sıra, yobazların “korku merkezli din anlayışı” çoğu ailede çocuk yetiştirmede kullanılan temel eğitim felsefesi olmuştur. Korku merkezli din anlayışı “insanın kötü bir yaratık olduğunu, sürekli gözetlenip davranışlarını korkuyla yönlendirilmesi gerektiğini” savunmaktadır (Cüceloğlu, 2018). Aslında Türk toplumunda oldukça yaygın olan bu bakış açısı İslam dininin özü ile kesinlikle uyumlu değildir. Çünkü İslamiyet’e göre insanoğlu fitrat üzere, doğuştan iyi, temiz ve günahsızdır. İnsanın doğuştan kötü ve günahkâr olduğu düşüncesi Hristiyanlıktaki ilk günah inancından kaynaklı olarak Batıda daha yaygındır.

Örneğin Hristiyanlık dininin öğretisini sistemli bir bütünlük içinde kavramlaştıran ve mantıksal olarak temellendiren ilk düşünür olan Aziz Augustinus’a göre (M.S. 354-430) günah dünyada ilk kez Âdem ve Havva’nın kötü istençleri ve özgür seçimleri sonucu, Tanrı’nın buyruklarına uymamaları ile ortaya çıkmıştır. Âdem ve Havva’nın Tanrı katından düşme siyle, insanlık da düşmüştür. İnsan doğası bu yüzden kalıtsal olarak kötüdür. Kötülük adeta insanoğlunun genetik şifrelerinin bir parçası olarak kuşaktan kuşağa geçmektedir. Tanrı insanları cezalandırarak, gerçeği görmelerini istemiştir. İnsanlar için en büyük gerçek tekrar Tanrı’nın esirgeyen ve bağışlayan istencine kavuşmaktır (Aydın, 2018). Hristiyan dünyasında Kilise uzun zaman devletleri yönetmek, toplumu şekillendirmek ve insanları kontrol etmek gibi amaçlarla ile bu inancı kullanmıştır. Çünkü insanları yönetmenin yollarından biri de onları “günahkâr, suçlu ya da ha-

OKUMA ÖNERİSİ

Felsefe Düşünce Tarihi

Ayhan Aydın

2018, 8. Baskı, Ankara

Pegem Akademi

talı” olduklarına inandırmaktır. Günahkâr, suçlu ya da hatalı olduğuna inandırılan bir kişiyi yönlendirmek daha kolay olabilmektedir.

Korku merkezli din anlayışında “günah, cehennem, yakma, dinden çıkma, şeytan” gibi kavramlar çok sık kullanılmaktadır. Bu bakış açısında Allah, sürekli olarak yakmakta, cehenneme göndermekte, her şeye günah yazmaktadır. Din sevgi ile değil korku ile öğrenilmekte, öğretilmekte, yaşanılmakta ve yaşatılmaktadır. Korkunun en önemli sonuçlarından biri “insanlara yavaş yavaş farkındalığı kaybettirmesidir.” Cüceloğlu’na göre (2018) bu zihniyet içinde hareket eden anne baba, ne kendilerine ne de çocuklarına saygı duymaktadır. Onlar için anlamlı olan

- ?
1. Korku kültürü denildiğinde aklınıza neler geliyor.
 2. Kendi hayatınızdan ya da çevrenizdeki gözlemlerinizi örnekler verebilir misiniz?

yegâne şey, anlamadıkları ve kendi yaşamlarında gerçekliği ve temeli olmayan dayatılmış kurallar ve özellikle de yasaklardır. Korku merkezli din anlayışının baskın oldu-

ğu bir aile ortamında yetişen çocuk, kendine özgü doğal her şeyden utanç duyacaktır.

Türk toplumunda din algısı ile ilgili önemli tartışmalardan bir diğeri de, “dinde aklın yeri ve önemi” konusudur. Bir grup, dinde aklın yerinin olmadığını ileri sürerken başka bir grup dinde aklın çok çok önemli olduğunu iddia etmektedir. Dinde aklın yeri olamayacağını savunan grup için dinde her şey bellidir ve akla gerek yoktur. Akıl savunan gruba göre ise akıl yok ise din de yoktur. Din, insanın insan olması için vardır ve insan olmanın öneminin farkına varamayanlara hiçbir şey fayda etmeyecektir. Aslında buradaki tartışmanın özü de düşünme ve düşünme becerileri üzerine kuruludur. Bazıları, sen düşünme biz senin yerine düşünüyoruz, sen dediğimizi yap derken; diğerleri Allah sana düşün diye akıl vermiş, bir zahmet düşünür demektedir. Bahsedilen bu düşünme davranışı toplumun çoğunluğu tarafından benimsenen inanç, görüş, düşünce ve uygulamaları sorgulamayı gerektirmektedir. Bu gerçekten cesaret gerektiren bir süreçtir ve bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Bilginin eşlik etmediği her türlü davranışın sonu hüsrandır ve bilgi sahibi olmadan düşünmek boşa kürek çekmek gibidir. Aslında bilgi sahibi olmadan düşünce sahibi olanlar, genellikle o düşüncenin daha büyük fanatikleridir ve diğer düşüncelere düşmanlıkları da daha fazladır. Cemil Meriç’in aşağıdaki sözleri de bu durumu çok güzel açıklamaktadır.

Okuyup anlamak, bilmek gerek.
Çünkü insan en çok bilmediğine düşmandır.
[Cemil Meriç]

Düşünme eyleminin asıl amacının “anlamak ve hakikate ulaşmak” olduğunu unutmadan yapılacak her eylem bizi doğruya ve gerçeğe daha da yaklaştıracaktır. Eğer kişi öğrenmeye açık ise, öğrendiklerini anlamak için kullanıyorsa ve bundan mutlu oluyorsa, kanıtların peşinden koşuyorsa, görüşlerini belli bir sistematığa ve ilkelere göre açıklıyorsa, düşündükleri üzerine düşünüyorsa ve bunu anlamaya çalışıyorsa işte tam da bu noktada düşünmeye başlamış demektir. Toplumların tarihsel tecrübeleri de göstermektedir ki, adaletin ve liyakatin tesis edildiği, eleştirel ve özgür düşünmenin desteklendiği, aklın ve bilimin desteklendiği ortamlarda bilim ve ilerleme daha fazla olmuştur ve bu durum kurumsallaşmıştır.

Kur'an-ı Kerim'de aklı kullanma konusu birçok yerde farklı şekillerde geçmektedir:

- Düşünmüyor musunuz?
- Aklınızı kullanmaz mısınız?
- Nasıl hükmediyorsunuz?
- Ayetlerimizde akıl sahipleri için nice delil vardır.
- Ayetlerimizi sadece düşünenler anlayabilir.

Not: Sekizinci sınıf Dün Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde “Kur'an Aklımızı Kullanmamızı İster” ismiyle bir konu bulunmaktadır. İnceleyebilirsiniz.

Türkiye’de din ya da dini hayat söz konusu olduğunda gündeme gelen kavramlardan biri de “istişare” kavramıdır ve bu kavram genellikle bir eleştirel düşünme becerisi gibi kullanılmaktadır. İstişare, kelime olarak “herhangi bir konu hakkında başkalarının fikrine müracaat etmek, onlara danışmak” anlamında gelmektedir. Burada yapılan iş, herhangi bir konuda karar vermeden önce tecrübesine, bilgisine ya da görgüsüne güvenilen birisine danışmaktır ve yapılması da gerekebilir. Ancak istişare etmek, eleştirel düşünmek demek değildir ve eleştirel düşünme ile bir ilgisi de yoktur. Hatta istişareyi çok abartıp, danıştığı kişilerin dediklerini olduğu gibi kabul eden bir kişi, eleştirel düşünmeden daha da uzaklaşmış olur. Bu durumda kişi istişare ettiği kişinin dediklerini sorgulamadan kabul ederek, kendisinin yerine düşüncecek, karar verecek birilerini seçmiş demektir.

Aile ve Çocuk Yetiştirme Biçimi

Aile denildiğinde “biyolojik, ekonomik, psikolojik, sosyal, hukuki vb.” yönleri bulunan temel bir sosyal birim akla gelmelidir. Aile, insanda cinsel davranışların düzenlenip neslin devamının sağlanması ile başlayıp daha sonra çocukların bakımı ve toplumsal çevreye ilişkin ilk hazırlıkların sağlanması ile devam eden

uzun bir süreçte çocuklarla iç içe olmaktadır. Genel olarak çocuğun konuşmaya başladığı aylarda sorduğu keşif sorularının eleştirel düşünmenin başlangıcı olduğu ileri sürülmektedir (Özcan ve Çelenk, 2007). Bu bağlamda kişilerde eleştirel düşünme becerisinin oluşmasında ve gelişmesindeki en önemli etkenlerden biri de aile ve ailenin çocuk yetiştirme biçimidir. Kişiler, yaşamları boyunca ailede, yaşadıkları çevrede ve okulda birçok dış etmenin etkisi altındadır. Doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerin yanında, ailenin tutumu ve sosyo-ekonomik düzeyi, yaşanılan çevrenin özellikleri, sosyo-ekonomik düzeyi, arkadaş grubunun özellikleri, okulda öğretmenin yaklaşımı, mesleki tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı gibi birçok etken, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli oranda rol oynamaktadır (Özdemir, 2005).

Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlarının algıladıkları anne ve baba tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre, annenin ve babanın çocuk yetiştirme biçiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır (Yılmaz-Özelçi, 2012). Araştırmalar göstermektedir ki ebeveynleri ile nitelikli zamanlar geçiren, görüşlerine değer verilen, birey olduğu hissettirilen, etkili bir iletişim sürecinin olduğu ortamlarda yetişen çocuklar kendileri ile daha barışık, düşünmekten ve düşüncelerini açıklamaktan korkmayan çocuklar olmaktadır. Ancak anne babası tarafından unutilan, görmezden gelinen, yok sayılan, görüşlerine itibar edilmeyen, seçme hakkı olmayan çocuklar ilerleyen yaşlarda daha sapkın, hukuka ya da hakka riayet etmeyen kişiler olabilmektedir.

ÇOCUK NE YAŞIYORSA ONU ÖĞRENİR

Eğer, bir çocuk sürekli eleştirilmişse; Kınamayı ve ayıplamayı öğrenir. Eğer, bir çocuk kin ortamında büyümüşse; Kavga etmeyi öğrenir.

Eğer, bir çocuk alay edilip aşağılanmışsa; Sıkılıp, utanmayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk sürekli utanç duygusuyla eğitilmişse; Kendini suçlamayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk hoşgörüsüyle yetiştirilmişse; Sabırlı olmayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk desteklenip, yüreklendirilmişse; Kendine güven duymayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk övülmüş ve beğenilmişse; Takdir etmeyi öğrenir.

Eğer, bir çocuk hakkına saygı gösterilerek büyütülmüşse; Adil olmayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk güven ortamı içinde yetişmişse; İnançlı olmayı öğrenir.

Eğer, bir çocuk kabul ve onay görmüşse; Kendini sevmeyi öğrenir.

Eğer, bir çocuk aile içinde dostluk ve arkadaşlık görmüşse;

Bu dünyada mutlu olmayı öğrenir.

[Dorothy Law Nolte - Çeviri: Doğan Cüceloğlu]

İlk çocukluktan itibaren, bir çocuğa, yapması söylenen her şeyi yapması öğretilirse, malumat elde etme ya da talimat alma amacı dışında soru sorma cesareti kırılırsa, ondan birdenbire karar vermesi, otoritelerin onaylamadığı bir duruma karşı koyması istendiği zaman ne yapacağına hiç karar veremeyecektir (Passmore, 1991).

Geliştirici bir aile ortamı, çocuğun özgürce davrandığı, ailesi tarafından belli kalıplara sokulmaya çalışılmayan doğal bir ortamdır. Ailenin aşırı baskılı, otoriter tutuma sahip olması çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur (Cüceloğlu, 1995). Kağıtçıbaşı'na (1996) göre ülkemizde aile ortamında çocuk-
tan genellikle itaat ve bağımlılık beklenmektedir. Çocuk, anne babasının ve özellikle babasının mutlak otoritesi altında büyümektedir. Genellikle çocuktan beklenen, bağımsız davranış ya da karar verebilme ve kararın sorumluluğunu taşıması değil anne babaya itaat etmesidir.

İZLEME ÖNERİSİ

Çocuk Gördüğünü Yapar

<https://www.youtube.com/watch?v=ILQ6BWnT8-4>

GERÇEK BİR OLAY

Bir aile ziyaretinde, evin 23 aylık oğlu İbrahim sürekli olarak konuşma konusu oluyor ve onun başarıları tek tek bana sayılıyordu. İbrahim, genç çiftin ilk çocuğuydu. Son zamanlarda oğlunun yeni bir beceri kazandığını gururla anlatan baba, çocuğun bu becerisini bana göstermesini istiyordu. Oğlan çocuğunun kazandığı beceri, küfür ederken el ve kollarıyla belirli bir davranışı yapmasıydı.

Baba birçok kere “Haydi oğlum göster amcana nasıl sövdüğünü” diye ısrar etti. Ne var ki, bu sırada İbrahim duvar dibinde gördüğü iki karıncayı büyük bir dikkatle izlemekteydi. Çıkardığı sesler, karıncaları izlemeye kendini tamamiyle kattığını belli ediyordu. İbrahim babasını duymadı bile. Baba sesini yükseltti ve yine oğlunun yeni becerisini misafir amcasına göstermesini istedi. İbrahim hala kendi dünyası içindeydi.

Baba kalktı, çocuğu kaldırdı ve odanın ortasına getirerek yüzü bana dönük biçimde oturttu ve isteğini yineledi. İbrahim hemen kalktı ve karıncaların olduğu yere gitti ve onları aramaya başladı. Baba bozulmaya başlamıştı. Sesini daha da yükseltti ve çocuğun dikkatini çekmeye çalıştı. Ne var ki başarılı olamadı.

Baba çocuğun kıcına hafifçe vurarak, onu kolundan tuttu ve benim önüme getirdi, “Haydi göster amcana nasıl sövdüğünü” dedi. Çocuk yine geri dönüp karıncaların olduğu yere gitmeye yeltenince baba “Ulan eşşoğlu eşşek şimdi tokadı patlatırım ha! Göstersene amcana nasıl sövdüğünü” diye şiddetli bir tavırla çocuğa çıkıştı. Çocuk şaşırılmıştı. Sanki rüyadan uyanır gibi, ilk defa babasının dediğini duyuyordu. Anlayamadı. Babasının yüzüne bakmaya devam ediyordu. “Yüzüme ne bakıyorsun eşşoğlu eşşek, söyledigimi yapsana” diye baba bir kere daha çıkıştı.

İbrahim ağlamaklı bir yüze büründü, yine babasına bakıyordu. Baba “Hanım al şu çocuğu öbür odaya götür, aksi halde benden dayak yiyecek” dedi ve karısı “Oğlum neden yapmıyorsun babanın dediğini” diyerek İbrahim’i kolundan sürükleye sürükleye öbür odaya götürdü. Öbür odada İbrahim’in içli içli ağladığını duyuyordum. Annesi “Haydi sus, ağlama! İnsan babasının dediğini yapmaz mı?” diye ona nasihat ediyordu.

Kaynak: Cüceloğlu, D. (2018). İçimizdeki Çocuk (57. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi. ss. 45-46.

Aslında İbrahim ile babası arasındaki bu etkileşim Türkiye’de bu şekilde ya da farklı şekillerde sık sık rastlanılan bir durumu örneklemektedir. Bu örnek, çocuk yetiştirme biçiminin bir insan üzerinde nasıl etkiler bırakabileceğini ve davranışlarını nasıl şekillendirebileceğini çok güzel örneklemektedir. Kendi isteklerinin önemli olmadığını, asıl önemli olanın babanın söylediklerinin yapılması olduğunu, babasının izni olmadan başka bir işle ilgilenmesinin mümkün ol-

OKUMA ÖNERİSİ

İçimizdeki Çocuk
Doğan Cüceloğlu
2018, 57. Baskı, İstanbul
Remzi Kitabevi

madığını düşünen bir çocuğun kendisi olması ve bırakan eleştirel düşünme becerileri geliştirmesini, düşünme becerisini geliştirmesi ne kadar mümkündür acaba? Burada ayrıca şunu da unutmamak gerekir ki, İbrahim'in babası da muhtemelen aynı şekilde yetiştirilmiştir. Ayrıca İbrahim'e yaptırılmak istenen davranışın içeriği de ayrı bir tartışma konusu olabilir.

Çocukların düşüncelerinin dikkate alındığı ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortam oluşturmak onlar açısından son derece önemlidir. Bunlar çocuğun kendisini değerli hissetmesine sebep olacaktır. Bazen ailelerin çocuklara olan yaklaşımı çocukların özgüvenlerini kırıcı ve düşünme yetilerini engelleyici bir tarzda olabilmektedir. Çeşitli iletişim talepleri karşılanmayan ya da engellenen çocuklar zamanla bu girişimleri bırakmakta ve kendinden şüphe durmaya başlamaktadır. Kendisine sürekli olarak "şimdi müsait değilim, zamanı değil, sonra bakarız, icat çıkarma, susacağın yeri bil, büyüklerle konuşurken araya girme, sen daha çocuksun, büyüklerin işlerine karışma" ve benzeri birçok cevapla karşılaşan çocuklar maalesef eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyo-Ekonomik Düzey

Alanyazında sosyo-ekonomik düzeyin tanımlanmasına ve hangi değişkenlerle daha iyi temsil edilebileceğine ilişkin belirli bir fikir birliği yoktur. Ancak sosyo-ekonomik düzeyin belirlenmesinde bazı çalışmalarda eğitim düzeyi, meslek ve gelir düzeyi gibi değişkenler kullanılırken, bazı çalışmalarda ise yalnızca ekonomik düzey kullanılmıştır (Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu-Akar, 2015). Sayılan bu ve benzeri değişkenler, kişilerin eğitime girişlerini, aldıkları eğitimin niteliğini ve eğitimden çıkış şartlarını büyük oranda etkilemektedir. Örneğin Türkiye'de aileler gelir düzeyleri arttıkça, çocuklarını kamu okullarından (daha nitelikli olduklarını düşündükleri) daha çok özel okullara gönderme eğilimindedirler ve bu durum çeşitli araştırmalar (Keskin ve Turna, 2010; Ulusoy ve Yolcu, 2013) ile de doğrulanmıştır (Yolcu ve Polat, 2015). Bu ve benzeri birçok bulgunun da gösterdiği gibi ailenin geliri, ebeveynin mesleği ve eğitim düzeyi gibi sosyo-ekonomik düzeyin göstergesi olan değişkenler kişilerin eğitime erişimini doğrudan etkilemektedir.

Eğitime erişimi etkileyen değişkenlerden biri de hanenin sosyal statüsüdür. Aslında sosyal statüyü doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Ancak ebeveynin eğitim durumu, ailenin sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinliklere gitme alışkanlıkları, hanedeki gazete okuma durumu gibi değişkenler, bir yaklaşım değişkeni olarak değerlendirilebilmektedir. Bu anılan değişkenler ile eğitim arasında önemli ve güçlü bir ilişki vardır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009a). Yapılan araştırmalar, ilköğretimden diplomasız ayrılmanın çoğunun, çocuğun kişisel seçimine bağlı olmayan sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur (ERG, 2009b). Kuvvetle muhtemel bunun eğitimdeki başarı üzerinde de belirli bir etkisi vardır. Diğer tüm faktörlerin sabitlenmesi durumunda, hanenin sosyal

statü bakımından daha yüksek bir yerde olması eğitime katılım olasılığını, özellikle de kızların eğitime katılım olasılığını yükseltmektedir (ERG, 2009a).

Tümekaya ve Aybek (2008) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, annesi yükseköğretim ve üstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, eğitilmiş annelerin yetiştirdiği çocukların eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanılmış ve yordayıcı değişkenlerin sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin olduğu görülmüştür.

Yılmaz-Özelçi (2012) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının, algılanan sosyo-ekonomik duruma göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Araştırmaya göre en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyo-ekonomik düzeyini "ortalamanın üzerinde" olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir. "Neden Aramaya Açıklık" ve "Kanıtı Dayalı Karar Verme" alt ölçeklerinden elde edilen puanlar algılanan sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. "Çıkarımda Bulunma" alt ölçeğinden elde edilen puanlar ise algılanan sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. En yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyo-ekonomik düzeyini "ortalamanın üzerinde" olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir. "Bilgi Toplamaya İsteklilik" ve "Öz-düzenleme" alt ölçeklerine ilişkin puanların algılanan sosyo-ekonomik duruma göre dağılımları da benzer biçimde anlamlıdır. Her iki alt ölçekte de en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyo-ekonomik düzeyini "ortalamanın üzerinde" olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre eleştirel okuma özyeterliliğinin anlamlı bir fark göstermediğini belirleyen araştırmalar (Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Gündüz, 2015) bulunmakla birlikte Güven ve Çam-Aktaş (2013) ile Özmutlu, Gürlü, Kaymak ve Demir (2014) yaptıkları çalışmalarda annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yükseldiğini belirlemiştir. Başka bir çalışmada eleştirel okuma özyeterliliğinin anne ve baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir (Özdemir, 2017). Ailenin aylık geliri ile eleştirel okuma özyeterliliği arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik durum açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan ilköğretim öğrencilerin eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akyol, 2011; Güven ve Çam-Aktaş, 2013).

Sonuç olarak sosyo-ekonomik durum açısından daha olumlu şartlar içerisinde olan çocukların eleştirel düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Özellikle evde kitap okunması, bunlar hakkında konuşulması, fikir alışverişi, belirli düzeyde bir tartışma ortamı olması, en önemlisi de etkili bir iletişim ortamı olan ailelerde eleştirel düşünme becerisi daha kolay gelişebilmektedir.

DURUN DEDİ ÖĞRETMEN

"Bir küçücük oğlancık bir gün okula başladı. Pek mi pek akıllıydı. Okulu da pek mi pek büyüktü. Ama akıllı çocuk sınıfına dışarıdan kestirme bir yol buldu. Buna çok sevindi. Artık okul ona kocaman görünmüyordu. Bir zaman sonra bir sabah dedi ki öğretmen "Bugün resim yapacağız..." "Ne güzel" diye düşündü çocuk. Resim yapmayı çok sevdi. Her şeyin resmini yapardı: Aslanlar, kaplanlar, tavuklar, inekler, trenler, gemiler.

Mum boyalarını çıkardı ve çizmeye başladı.

Ama öğretmen "Durun" dedi, "Henüz başlamayın!" Ve herkes hazır görünene dek bekledi. "Şimdi" dedi öğretmen, "Çiçek çizmesini öğreneceğiz". "Ne güzel" diye düşündü çocuk. Çiçek çizmeyi çok sevdi. Ve en güzellerini yapmaya başladı: Pembe, mavi, kavuniçi mum boylarıyla.

Ama öğretmen "Durun" dedi. "Size nasıl çizileceğini göstereceğim."

Yeşil saplı kırmızı bir çiçek çizdi. "İşte şimdi başlayabilirsiniz" dedi öğretmen.

Küçük çocuk bir öğretmenin çiçeğine baktı. Sonra kendi çiçeğine. Kendi çiçeğini daha çok sevdi. Ama bunu söyleyemedi. Defterinde sayfayı çevirip öğretmeninki gibi çizdi. Kırmızı bir çiçek, sapı yeşil...

Bir başka gün dedi ki öğretmen: "Bugün çamurdan bir şeyler yapacağız" "Ne güzel" diye düşündü çocuk. Çamurla oynamayı çok sevdi. Her şeyi yapabiliirdi çamurla: Yılanlar, kardan adamlar, filler, fareler, arabalar, kamyonlar. Başladı çamuru yoğurmaya.

Ama öğretmen "Durun" dedi. "Henüz başlamayın!" Ve herkes hazır görünene kadar bekledi. "Şimdi" dedi öğretmen, "Bir çanak yapmayı öğreneceğiz" "Ne güzel" diye düşündü çocuk. Çanak yapmayı çok sevdi. Ve başladı yapmaya boy boy, şekil şekil çanakları.

Ama öğretmen "Durun" dedi. "Size nasıl yapılacağını göstereceğim." Ve de gösterdi herkese bir büyük çanağın nasıl yapılacağını. "İşte şimdi başlayabilirsiniz." dedi öğretmen. Küçük çocuk bir öğretmenin yaptığı çanağa baktı, bir de kendi yaptığına. Kendi yaptığı çanağı daha çok sevdi. Ama bunu söyleyemedi. Çamur topağını yuvarlayıp öğretmeninki gibi derin bir çanak yaptı.

Ve çok geçmeden küçük çocuk öğrendi "beklemeyi, izlemeyi ve her şeyi öğretmen gibi yapmayı." Ve çok geçmeden başladı kendiliğinden hiçbir şey yapmamaya.

Ama birdenbire taşınıverdiler başka bir eve, başka bir şehre ve çocuk gitti başka bir okula. Bu okul daha da büyüktü öncekinden. Kestirme yolu da yoktu dışarıdan. Büyük basamakları çıkmak ve uzun koridorlardan geçmek gerekiyordu sınıfa kadar.

Ve daha ilk gün dedi ki öğretmen: "Şimdi resim yapacağız". "Ne güzel" diye içinden geçirdi çocuk. Ve başladı öğretmenin, ne yapmasını söylemesini beklemeye. Ama öğretmen hiçbir şey söylemeden sınıfta dolaşmaya başladı.

Küçük çocuğa gelince durup sordu: "Resim yapmak istemiyor musun?" "İstiyorum" dedi çocuk. "Ama ne resmi yapacağız?"

"Ne resmi istersen" dedi öğretmen.

"Nasıl çizmeliyim?" diye sordu çocuk.

"Nasıl istersen" dedi öğretmen.

"İstediğim renk mi?" diye sordu çocuk.

"İstediğin renk" dedi öğretmen.

"Eğer herkes aynı resmi yaparsa ve aynı renkleri kullanırsa kimin neyi yaptığını ve neyin ne olduğunu nasıl anlarım ben?"

"Bilmem" dedi çocuk. Ve başladı çizmeye: ?

Bilin bakalım küçük çocuk ne çizdi? Cevabı için kaynak kitaba (Aydın, 2003) ulaşabilirsiniz.

Eğitim, Okul ve Öğretmen Tutumu

Kişilerin düşünme becerilerinin gelişmesinde ailenin yanında, şüphesiz genelde okul ve özelde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Ailede anne ve baba, sınıfta öğretmen, kişinin ya da öğrencinin çeşitli düşünme becerilerini kazanması ve bunları gerçek yaşamında etkili biçimde kullanmasında eşit oranda pay sahibidirler. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme gibi düşünme becerileri, hem ailede hem de okulda verilen eğitimler ve çeşitli süreçler dâhilinde gelişmekte veya gelişmemektedir (Özdemir, 2005).

İnsan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili araç eğitimidir. Öğretmenler ise bu etkili aracın amacına ulaşmasındaki en önemli öğelerden biridir. Bir eğitim sisteminde yapılan yenilikler ancak öğretmenlerle uygulamaya geçirilebilir, programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar olumlu sonuçlar ortaya koymayacaktır (Aybek, 2007a).

Durun Dedi Öğretmen adlı metinde de görüldüğü gibi eleştirel düşünmeyi etkileyen çevresel faktörlerden biri de okuldur. Çocu-



İZLEME ÖNERİLERİ

$$2+2=5$$

<https://www.youtube.com/watch?v=fa36gClHyyM>

Pink Floyd - Another Brick in the Wall

<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>



ğun toplumsallaşma sürecinin ilk iki aşamasında yer alan aile ve akran grubu bir ölçüde bilinçli ve kontrollü bir toplumsallaşma sürecini içermeyebilir. Bilinçlilik ve kontrollülük, aile ve akran grubunun eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Ancak, okul ortamı planlı ve kontrollü bir eğitsel ortamı içermektedir. Bu bağlamda kişinin okula gelmeden önce geçirdiği toplumsallaşma sürecinin olumsuz etkileri varsa bunlar okul ortamında azaltılmaya ve giderilmeye çalışılmaktadır.

Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere kendilerini yönetme



OKUMA ÖNERİSİ

Öğretmen Olmak

İ. Erdoğan ve D. Cüceloğlu

2013, İstanbul

Final Kültür Sanat Yayınları



bilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak, böylelikle de gerek toplumun, gerekse kişilerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Okul, öğrenciye kendi gereksinim ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlamaktadır. Bugünkü eğitim sistemlerinde çağdaş okulun

amacı, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen kişiler yetiştirmektir. Okulların bu tür kişiler yetiştirebilmesi için, öğrencilere bağımsız düşünebilme yete-

neklerini geliştirme konusunda yardımcı olması gereklidir (Yavuzer, 1993 Akt: Tümkaya ve Aybek, 2008).

Birçok kuramcının da kabul ettiği gibi insan kişiliğinin yaklaşık olarak yüzde sekseninin altı yaşma kadar oluştuğu dikkate alındığında bir kişinin eleştirel düşünme becerisi kazanmasındaki en önemli dönemlerden biri de okul öncesi eğitim dönemidir. Bu bağlamda bir çocuğun okul öncesi eğitim almış olup olmaması da eleştirel düşünme üzerinde büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim döneminde çocuklara yaptırılacak “sözlü ve yazılı anlatım becerisi, tutarlı ve tutarsız bilgileri ayıklama becerisi, etkili soru sorma becerisi, farklı düşüncelere hoşgörü ile yaklaşma, bağımsız düşünebilme becerisi, tarafsız düşünebilme, neden-sonuç ilişkileri kurma vb.” etkinlikler eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine önemli katkılar getirecektir.

BALIK TUTMASINI ÖĞRETMEK

Bir yıl sonrasını düşünüyorsan tohum ek,
Ağaç dik on yıl sonrası ise tasarladığın,
Ama yüz yıl sonrası ise düşündüğün, halkı eğit.
Bir kez ürün verir ekersen tohum,
Bir kez ağaç dikersen on kez ürün verir
Yüz kez olur bu ürün eğitirsen halkı.
Balık verirken bir kez doyurursun halkı,
Öğretirsen balık tutmasını hep doyar karnı.
[Kuan-Tzu, M.Ö. 1000]

7. BÖLÜM

ELEŞTİREL DİNLEME

Dinleme

Genellikle duymak/işitmek ile dinlemek eylemleri birbirine karıştırılmaktadır. Ancak duymak ya da işitmek, kişinin eğer duyma ile ilgili fiziksel bir engeli yoksa kulağına gelen ses dalgalarını işitmesi ile ilgilidir ve istemsiz olarak gerçekleşmektedir. Dinlemek ise kişinin bilinçli olarak kulağına gelen sesleri işitmesi ve bunları anlamlandırması ile ilgilidir. Dinleme muhtemelen en önemli iletişim becerisidir. Çünkü dinlemeden cevap vermek mümkün olmamakta, iletişim süreci gerçekleşmemekte ve sadece iletim yaşanmaktadır. İlk edinilen dil becerisi dinleme olmasına rağmen belki de insanoğlunun en çok sorun yaşadığı beceri de dinleme becerisidir. Demirel ve Şahinel (2006) dinlemeyi “*konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği*” olarak tanımlamaktadır. Dinleme; öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmede önemli bir alandır (Güneş, 2007). İlk edinilen dil becerisi olarak dinleme; konuşma, okuma ve yazma becerilerine de temel oluşturmaktadır. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanmaktadır. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurmaları, öğrenmeleri ve zihinsel yapılarını geliştirmeleri daha kolay olmaktadır. Anne karnında sesleri duyup anlamlandırma ile başlayan dinleme, okul yıllarına kadar aile ve çevrede kendiliğinden edinilen bir beceridir. Okullarda ise eğitim vasıtasıyla sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dinleme, diğer becerilerle bir bütün olarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır (Melanlioğlu, 2011). Okullarda öğrencilerin iyi birer dinleyici olmaları için birçok uygulama yapılmakta ve çeşitli eğitim etkinlikleri ile bu beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ediger (2002) öğrencilerin iyi birer dinleyici olmalarını gerektiren sebepleri şu şekilde sıralamıştır (Akt: Doğan, 2013):

1. Nezaket kuralları gereği konuşan kişiyi dikkatlice dinlemek gerekir.
2. Dikkatli dinleme yoluyla, konuşan kişilerden pek çok şey öğrenilir.

3. İyi dinleme alışkanlıklarının gelişmesiyle birlikte öğrenme gitgide devamlı hâle gelir.
4. Anlatılan konuyla ilgili sorular sorulduğunda dinlememiş olmaktan dolayı zor durumda kalmamak için iyi bir dinleyici olmak gerekir.
5. Dinleme yetersiz olduğunda bir tartışmaya aktif katılım mümkün değildir.
6. Yönlendirmelerin dikkatlice takip edilmemesinden dolayı işlemlerin tekrar edilmesi zaman kaybına neden olacaktır.
7. Taraflar karşılıklı olarak iyi birer dinleyici değilse iletişimde sorunlar çıkar.
8. Öğrenciler okul ve toplumla bütünleştiklerinde kaliteli dinleme alışkanlıkları doğar. Bu nedenle okuldaki iyi dinleme alışkanlıkları toplumsal alanda da kendini gösterir.
9. Birbirlerini nezaketle dinlediğinde insanlar arasındaki ilişkiler sağlıklı bir zemine oturmuş olur.

Kantemir (1972) kişileri dinleme becerisinde başarılı kılacak iyi dinlemenin yollarını yedi maddede ele almıştır:

1. Dikkatin konu üzerinde toplanması.
2. Dinlemeye hazırlıklı olmak.
3. Konuşmacıyı anlamak için çaba göstermek.
4. Duyguları kontrol etmek.
5. Dinleme süresinde ana fikri kafada tespit etmek.
6. Konuşma hızı ve zihinsel kıvraklık.
7. Not almak.

İyi dinlemeyi olumlu etkileyen öğelerin yanında bu süreci olumsuz etkileyen bazı öğeler de bulunmaktadır. Ergin (2012) “konuyu ilginç bulmamanın, konuşan kişide ille de kusur bulmaya çalışmanın, konuşmadaki bazı noktalara aşırı duyarlılık göstermenin, sahte dikkatin, dikkatin kopmasına neden olmanın ya da aldırmamanın ve düşünce hızından gereğince yararlanmamanın” iyi dinlemeyi engellediğini, dolayısıyla konuşan ile dinleyen arasında iletişim yetersizliğine neden olduğunu belirtmiştir. İyi bir dinleyici olmak için bu olumsuz durumların farkında olunması ve ortadan kaldırılması gereklidir.

Öğrencilerin “dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması” dinleme sürecinin en önemli aşamalarıdır. Bu aşamalara gereken önem verilmeli ve çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, bilmediği kelimelerin anlamını araştırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlikler öğrencilerin dinleme ve zihinsel becerilerini geliştirmede etkili rol oynamaktadır (MEB, 2009). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yöntem ve teknikler başlığı altında yedi dinleme türüne yer verilmiştir. Bu dinleme türleri ve bu türleri kullanarak ulaşıl- mak istenen amaçlar programda şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2006):

Katılımlı Dinleme: Dinleme sürecinde zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha iyi kavranmasıdır. Dinlenenlerin ve soruların konuşmacıya yansıtılarak karşısındakine dinlediğini hissettirme, konuşmacının rahatlamasını ve iletişimin amacına ulaşmasını da sağlar.

Katılımsız Dinleme: Dinleme sürecinde öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin kılmak amaçlanmaktadır.

Not Alarak Dinleme: Amaç dinlenenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamaktır.

Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme (Empati Kurma): Bu türün amacı dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlamaktır.

Yaratıcı Dinleme: Amaç öğrencilerin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesidir.

Seçici Dinleme: Dinlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilerek dinlenmesini amaçlayan bir türdür.

Eleştirel Dinleme: Bu türün amacı öğrencilere dinledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktır.

Dinleme Türleri

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda dinleme türlerine yönelik pek çok sınıflama vardır. Bu konuda ilgili alanyazında bir fikir birliğinin olduğu söylemek zordur. Çünkü dinleme ile ilgili sınıflamalarda, aynı tür dinleme becerisinin adı bile farklı adlarla anılabilmektedir. Örneğin “etkin dinleme, katılımlı dinleme, aktif dinleme” kavramları sık sık birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Doğan (2007) günlük hayatta gerçekleşen dinleme etkinliklerini; bireysel olarak dinlemeler (radyo dinleme, televizyon seyretme vb.), kişiler arası yapılan dinlemeler (telefonda konuşma, sohbet etme vb.), grup olarak dinlemeler (metroda, alışveriş merkezinde yapılan bir duyuruyu dinleme vb.) olarak sıralamaktadır. Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi ögeler dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırmakta ve değişik dinleme türlerini ortaya çıkarmaktadır. Kingen (2000) “ayırt edici, estetik, etkili, eleştirel ve empatik dinleme” olmak üzere beş dinleme türünden bahsetmektedir. Cihangir-Çetinkaya (2016) dinleme türlerini “etkili dinleme türleri ve etkisiz dinleme türleri” olmak üzere iki genel gruba ayırmıştır (Tablo 7.1).

Tablo 7.1. Etkili ve Etkisiz Dinleme Türleri

Etkisiz Dinleme Türleri	Etkili Dinleme Türleri
1. Yetersiz Dinleme	1. Katılımcı Dinleme
2. Kalıplaşmış Dinleme	2. Edilgin Dinleme
3. Yüzeysel Dinleme	3. Empatik Dinleme
4. Görünüşte Dinleme	4. Etkin/Aktif Dinleme
5. Seçerek Dinleme	5. Çözümleyici (Analitik) Dinleme
6. Duyguya Saplanarak Dinleme	6. Derinlemesine Dinleme
7. Savunucu Dinleme	7. Dikkatle Dinleme
8. Tuzak Kurucu Dinleme	8. Yorumlayıcı Dinleme
	9. Yargısız ve Eleştirel Dinleme

Alanyazında dinleme türleri ile ilgili birçok sınıflama olmasına rağmen burada belli bir sınıflamayı vermek yerine bir okuyucu olarak karşımıza çıkabilecek dinleme türlerine yer verilmeye çalışılmış ve bu türler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Etkisiz Dinleme Türleri

1. **Yetersiz Dinleme:** Yetersiz dinleme kişinin dikkatini karşısındaki kişinin söylediklerine vermemesi, kendi zihninden geçenlere odaklanması olarak ifade edilebilir (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
2. **Kalıplaşmış Dinleme:** Kişinin karşısındaki kişiyi anlamadan, kendi yaşadıklarını ön plana alarak dinlemesi kalıplaşmış dinleme olarak ifade edilmektedir (Cihangir - Çetinkaya, 2016).  

İZLEME ÖNERİSİ
Dinle(me)me
<https://www.youtube.com/watch?v=F1YmDMDOU18>

 
3. **Yüzeysel Dinleme:** Bu dinleme türünde kişi, iletişimin yüzeyinde kalmakta ve derinlerdeki duygulara, düşüncelere ve anlama ulaşamamaktadır. Bu durumdaki kişiler mantık kurallarına göre duymakta, içeriğe duygulardan ve içinde bulunulan koşullardan daha çok dikkat etmektedirler (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
4. **Görünüşte Dinleme:** Konuşan kişiyi dinliyormuş gibi görünüp, dinleyenlerin kafalarındaki başka şeylerle ilgilenmeleri durumudur (Yüksel, 2016). Bu dinleme türünde kişi dinliyor gibi görüne de iç dünyası başka bir yerdedir ya da aklında karşısındaki kişinin söylediğinden daha önemli bir konu vardır (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
5. **Seçerek Dinleme:** : İnsan beyni dışarıdan gelen seslerin hepsini değil bir kısmını dinlemektedir. Seçici dinleme, beynin bu çalışma biçimine paralel olarak yapılan dinlemedir. Bir insanın ne aradığını bilmesi ve ona göre dinlemesidir (Yalçın, 2002). Bazı insanlar konuşmanın sadece kendileri ile ilgili kısımlarını seçerek dinler, diğer söylenenleri ihmal ederler (Yüksel, 2016). Bu dinleme türünde kişi karşısındakinin söylediklerinden sadece ilgilendiklerini dinlemekte, diğer söylenenleri dinlememektedir. Dikkatini çekecek bir sözcük ya da ifade ortaya çıkıncaya kadar görünürde dinleyici olarak kalmakta, daha sonra ilgilendiği bölümü dinlemeye başlamaktadır (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
6. **Duyguya Saplanarak Dinleme:** İçinde bulunulan toplumsal yapılanmalarda duygusal yönden saplantılı bazı insanların olduğu bilinir (Yüksel, 2016). Bu dinleme türünde birey sürekli bir duygusal tonu taşımak istemektedir. Her ne söylenirse, ondan bir hüznün çıkarmak isteyenler olabileceği gibi, her söylenenden bir espri çıkarmaya çalışanlar da olabilmektedir (Cihangir-Çetinkaya, 2016). Böyle belirli bir duyguya “saplanmış

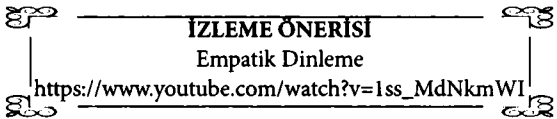
dinleyiciler” kendi ilgilendikleri duygunun dışında işittiklerini, hemen o anda unutmakta ve bir daha da hatırlamamaktadırlar (Yüksel, 2016).

7. **Savunucu Dinleme:** Bu dinleme türünde kişi her ne duyarsa duysun söyleneni kendisine yönelmiş bir saldırı olarak algılamakta ve hemen savunmaya geçmektedir (Cihangir-Çetinkaya, 2016). Bu savunmanın yapılandırılması süreci de söylenen diğer şeylerin hiç dinlenmemesine yol açacaktır (Yüksel, 2016).
8. **Tuzak Kurucu Dinleme:** Bu dinleme türünde kişi, karşısındaki kişiyi hiç ses çıkarmadan dinlemekte ve dinlediği bilgiden yararlanarak, karşısındakini zor duruma sokacak fırsatlar yakalamaya çalışmaktadır (Cihangir-Çetinkaya, 2016; Yüksel, 2016).

Bazı Etkili Dinleme Türleri

1. **Bilgi İçin Dinleme:** Öğrenme için yapılan bütün dinleme türlerini kapsamaktadır. Bu dinleme türünde dinleme amacının belirlenmesi, ana ve yardımcı fikirlerin bulunması, elde edilen bilgilerin beyinde organize edilmesi gibi öğelerin gerçekleşmesi gerekmektedir (Melanhöglü, 2011). Derste, tartışmada, konferansta anlatılanları anlamak ve daha sonra hatırlamak ve kullanmak için yapılmaktadır (Kaya, 2014).
2. **İletişimsel Dinleme:** Günlük hayatta kişilerarası iletişimlerde çevrede bulunan insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşılmasına dayalı her türlü etkinliği içermektedir. Alanyazında yer yer iletişimsel dinleme “etkileşimsel, etkin, ilişkisel ve empatik” dinlemeyi de içine alacak şekilde kullanılmaktadır (Kaya, 2014).
3. **Etkileşimsel Dinleme:** Konuşan kişiye basit bir etkileşim ortamında onu dinleyip dinlediğini fark ettirmeyi içermektedir. Dinleme Türleri Ölçeğinin (Bodie, Worthington ve Gearhart, 2013) etkileşimsel dinleme boyutunda yer alan maddeler şunlardır (Akt: Kaya, 2014):
 - Sohbet ederken insanların konuyu dağıtması beni sıkır.
 - Düşüncelerini aktarması çok uzun süren insanları dinlemek bana zor gelir.
 - Konuşurken asıl konuya çabucak giren konuşmacıları dinlemeyi tercih ederim.
 - Konuyu kısa ve öz bir şekilde sunan konuşmacıları takdir ederim.
 - İnsanları dinlerken, konuşmaları bana zaman kaybı gibi geldiğinde sabırsızlanırım.

4. **Etkin Dinleme:** Bir mesajı, eleştiride bulunmadan dinlemedir (King, 2000). Etkin dinleme bazen etkili ve aktif dinleme ile aynı ve yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Genel bir tanımlama ile geri iletim kullanarak dinlemeye etkin dinleme denilmektedir. Etkin dinleme becerisini kullanan kişi, konuşan kişinin mesajlarını doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmek için, mesajı kendi sözcükleri ile geri eletmektedir (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
5. **İlişkisel Dinleme;** bir bireyin karşısındakinin duygularını anlamak ve başkalarıyla ilişki kurmak için dinlemesini ifade eden ilişkisel dinlemeyi de içine almaktadır. Dinleme Türleri Ölçeğinin (Bodie, Worthington ve Gearhart, 2013) ilişkisel dinleme boyutunda yer alan maddeler şunlardır (Akt: Kaya, 2014):
- Başkalarını dinlerken onların hislerini anlamak önemlidir.
 - Zihnimde yargı ve fikirlerimi şekillendirmeden önce tüm gerçeklerin ortaya konulmasını beklerim.
 - Öncelikle başkalarıyla ilişki kurmak ve bu ilişkilerimi devam ettirmek için dinlerim.
 - Konuşan kişinin duygularını ve ruh hâlini anlamak için dinlerim.
 - Başkalarını dinlerken öncelikle nasıl hissettikleriyle ilgilenirim.
 - İnsanları dinlemekten hoşlanırım; çünkü bu onlarla ilişki kurmamı sağlar.
6. **Empatik Dinleme:** Kendini, konuşmacının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinlemedir (King, 2000). Empatik dinleme; eleştirmeden, yargılardan kaçınarak, tavsiyelerde bulunmadan, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını anlamaya çalışması üzere yapılan dinlemedir.
7. **Katılımcı Dinleme:** Kişinin karşısındaki insana, onu dinlediğini hissettirmesine dayanan bir dinleme türüdür. Dinleyenin, konuşmacıya dinlediklerini yansıtmayı ve böylece konuşmacıya dinlediğini göstermesiyle oluşan psikolojik bir rahatlama sağlama durumudur. Katılımlı dinlemenin özellikleri; anlatılanlara açıklık getirilmesini istemek, sözleri yorumlamak veya başka türlü söylemek, duygularını yansıtmak, başlıca fikir ve duyguları özetlemek şeklinde sıralanabilir (Yalçın, 2002).



8. **Edilgin Dinleme:** Edilgin dinleme dinleyicinin hiçbir sözlü tepkide bulunmadığı, konuşmacıya kabul edildiğini duyumsatan ve onun daha fazla paylaşımda bulunmasını sağlayan güçlü bir iletidir (Voltan-Acar, 2004). Edilgin dinleme, dinleyicinin konuşmacıyı kabul ettiğini iletmesinin güçlü bir yoludur. Konuşmacının fikir ve düşüncelerini, dinleyen kişinin kabul etmesine rağmen yorumlamadığından, desteklediği halde karışmadığından, onun gelişip güçlenmesine olanak verir. Edilgin dinleyerek, destekleyici ve kabul edici bir ortam sağlanmış olur. Edilgin dinlemenin sıklıkla kullanılması, kişinin kendisini dinlenilmiyor ya da anlaşılmamış hissetmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle kullanımında dikkat edilmesi gerekmektedir (Cihangir-Çetinkaya, 2016).
9. **Çözümleyici (Analitik) Dinleme.** Karşıdakinin söylediklerine cevap vermeden önce bir konunun bütün yanlarını düşünmeden, başkalarının fikirleri hakkında karar vermeme eğilimidir (Kaya, 2014). Bodie, Worthington ve Gearhart (2013) tarafından geliştirilen Kaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Dinleme Türleri Ölçeğinin çözümleyici dinleme boyutunda yer alan maddeler şunlardır:
 - İnsanlara karşı adil olmak için, bir yargıya varmadan önce söyleyeceklerinin hepsini dinlerim.
 - İnsanların fikirleri hakkındaki yargılarımı, söyleyecekleri her şeyi duyana kadar saklı tutarım.
 - Herhangi fikre varmadan önce karşımdaki kişinin söyleyeceği her şeyi dinlerim.
10. **Estetik Dinleme:** Estetik dinleme, eğlenme, hoşça vakit geçirme ya da zevk için bir okuyucuyu ya da konuşmacıyı dinlerken kullanılan dinleme türüdür (Kingen, 2000; Özbay, 2009). Amaç eğlence ve zevk almak (Kingen, 2000) ve mesajın kişide duygu ve heyecan uyandırmasıdır (Kaya, 2014). Bu dinlemeyi, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kazanmaya başladıkları söylenebilir. Ninni ile başlayan bu süreç tekerleme, sayısmaca, mani, masal, hikâye vb. ile devam etmektedir (Melanlıoğlu, 2011). Estetik dinleme açısından, halk edebiyatımızda zengin bir yere sahip olan mani, bilmece ve tekerlemelerle yapılan çalışmalar yeni maniler üretmeye, bilmecelerin karşılığını hızla vermeye yönelik uygulamalar çocukların dinleme becerilerinin eğitiminde etkin yöntemlerdir (Yalçın, 2002).

11. Ayırt Edici (Ayrıştırıcı/Discriminative) Dinleme: Sesleri ve görsel uyaranları arasındaki farklılıkları birbirinden ayırt edebilme (Kingen, 2000) sözlü ve sözsüz iletişimde altta yatan mesajları anlayabilme ve başta beden dili olmak üzere sözsüz iletişimde hassasiyet geliştirme gibi amaçları gütmektedir. Sözlü mesajlar içerisindeki tonlama ve vurguların farklı anlamlar taşıdığının anlaşılması buna örnektir (Kaya, 2014). Doğan ve Erdem (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Ayırt Edici Dinleme/İzleme boyutunda şu maddeler yer almaktadır:

- Bir metni dinlerken/izlerken konuşmacının ses tonu değişimine, jest ve mimiklerine bakarak ondaki duygu değişimlerini ayırt etmeye çalışırım.
- Dinlediğim/izlediğim bir konuşmacının bana beden diliyle sözel olmayan bir mesajı vermeye çalışıp çalışmadığına dikkat ederim.
- Dinlediğim/izlediğim kişinin konuşma anındaki ses tonunda değişiklik olup olmadığına (sesi yükseltip alçaltma, vurgulama) dikkat ederim.
- Aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla sesli okunduğunda hangi duyguları çağrıştırdığını tahmin edebilirim.
- İzlediğim kişinin konuşma anındaki jest ve mimiklerini nasıl kullandığını gözlemlerim.

12. Kapsamlı Dinleme: Kapsamlı dinleyiciler uzun bir zamanda bilgileri akılda tutma, geri çağırma ve kullanmak için mesajı anlamaya çaba gösterirler (Doğan ve Erdem, 2016). Doğan ve Erdem (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeğinin Kapsamlı Dinleme/İzleme boyutunda şu maddeler yer almaktadır:

- Dinlediğim/izlediğim metinde özellikle vurgulanan noktaları not ederim.
- Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak anahtar kelimeleri tespit etmeye çalışırım.
- Dinlediğim/izlediğim metinde ana fikri bulduracak yardımcı düşünceleri not alırım.

- Dinlediğim/izlediğim metinde konuşmacının vermek istediği ana fikri bulmaya çalışırım.
- Dinlemeye/izlemeye başlamadan önce niçin dinleyeceğime/izleyeceğime yönelik bir amaç belirlerim.
- Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerini belirlemeye çalışırım.
- Dinlediğim/izlediğim metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma vb. anlamlar bildiren bağlantı ögelerinin metne kattıkları anlamları çözmeye çalışırım.
- Dinlediğim/izlediğim metinde geçenleri hatırlamak için kodlama, olay oluş sırasını not alma, sınıflama gibi hafıza tekniklerini kullanırım.

Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinleme, dinlenen şeyin doğru olup olmadığını belirlemek (Yalçın, 2002); söylenenlerin ne anlama geldiğini tespit etmek (Kingen, 2000) için dinlemedir ve demokratik bir toplumda yaşayan kişiler için hayati bir öneme sahiptir (Özbay, 2009). Bu anlamda eleştirel dinleme, kişinin dinlediklerinde geçenleri anlamasının ötesinde tutarlı-hatalı, mantıklı-mantıksız, olumlu-olumsuz, doğru-yanlış olduğunu değerlendirme veya yargılamasıdır (Kaya, 2014). Dinleyicinin, konuşmacının anlattıklarını hızla analiz ederek; sunduğu bilginin kendi kişisel yorumu mu olduğu, gözlemlere mi dayandığı veya sunulan bilginin belirli bir kaynaktan mı alındığını belirlemesi gerekmektedir (Yalçın, 2002). Bazı eleştirel dinleme tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Eleştirici dinleme, dinlediğini doğru-yanlış, eksik-tam olarak değerlendirmek için dinlemedir (Göğüş, 1978).

Eleştirel dinleme, dinlediğini sebep-sonuç ilişkisi kurarak doğruluk, eksiklik vb. bakımından değerlendirmektir (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğru ve mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir (Özbay, 2005).

Eleştirel dinleme, sadece anlamak için değil, puan vermek, değerlendirmek veya yargılamak için dinlemektir. Hatalı veya mantıksız tartışmaları tespit etmek, ifade edilen sözlerin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak için yapılan dinlemelerdir (Doğan, 2013).

Buna göre eleştirel dinleyicilerin karşılarındaki konuşmacının yaptığı sunumun ya da konuşmanın yalnızca içeriğine değil, konuşma esnasında kullandığı

yöntemlere, dinleyici ile olan diyaloguna da dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu da eleştirel dinleyiciler tarafından takip edildiğini bilen konuşmacının sunumuna çok iyi hazırlanmasını gerekli kılar ki bu durum başarılı bir sunumun önemli noktalarındandır (Kemiksiz, 2015). Aşağıda eleştirel dinlemenin özellikleri olarak sıralanabilecek bazı özelliklere yer verilmiştir:

Dinleme esnasında kişi çok dikkatlidir ve dinledikleri bitmeden yargıya ulaşmaz (Kaya, 2014).

Eleştirel dinlemede dinleyici, dinlediği her şey için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanmalıdır (Yalçın, 2002).

Dinleyici, konuşmacının hem davranışlarına dikkat etmeli hem de söylediklerini anlamaya çalışmalıdır. Konuşma sırasında anlatılanların doğruluğuna, verilen bilgilerin birbirleriyle çelişip çelişmediğine, konuşmacının sunuş şekline ve dinleyiciye yaklaşımına, konuşmayı etkili hâle getirmek için neler yaptığına dikkat etmek eleştirel dinlemenin esasıdır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2006 Akt: Kemiksiz, 2015).

Konuşmacının dediklerini dinlerken aynı zamanda konuşmasına katkıda bulunan görsel davranışların da dikkatle izlenip gözlenmesi gerekir (Taşer, 2015 Akt: Kemiksiz, 2015).

Dinlerken konuşmacının hitabet tarzına dikkat etmek, konuşmayı başarıya yahut başarısız kılan hususları anlamaya çalışmak, konuşmayı cazip hâle getirmedeki yöntemlerini, tavır ve davranışlarını, vücut ve yüz hareketlerini incelemek de bir tür eleştirel dinlemedir (Aktaş ve Gündüz, 2004 Akt: Kemiksiz, 2015).

Eleştirel dinlemede önemli olan noktalardan bir diğeri de dinleyicinin olaylara ve konuşulanlara tarafsız bakabilmesidir (Kemiksiz, 2015).

Söylenenlerin anlam ve içeriğini tümüyle anlayana kadar değerlendirme yapmamak, söylenenleri yüzeysel olarak dinlememek, beklentiler, inançlar doğrultusunda yorumlarda bulunmamak ve anlatılanların sadece bir noktası üzerinde odaklaşmaktan kaçınmak yargısız ve eleştirel dinlemeyi etkili hâle getirecektir (Cihangir, 2004 Akt: Kemiksiz, 2015).

Bu tür dinlemede dinleyenler, alınan mesaj hakkında değerlendirmelerde bulunurlar. Bu dinleme türü, hem okul hem de sosyal yaşam için önemlidir. Dinlenenleri olduğu gibi kabul etmek yerine doğru ve yanlışlarını değerlendirip bir sonuca varmak eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine yardım edecek ve sosyal hayatta daha başarılı kişiler yetiştirecektir (Melanhoğlu, 2011). Bloom'un bilişsel alan taksonomisi "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme"

olmak üzere beşe ayrılmaktadır ve bu basamakların en üst seviyesi değerlendirilmedir. Eleştirel dinleme, dinlediklerinin doğruluğunu kontrol etme çabasıdır ve bir nevi değerlendirme basamağını oluşturmaktadır (Ungan, 2007). Bu bağlamda eleştirel dinleme üst düzey bir beceridir denilebilir.

Eleştirel dinleme becerisinin daha da somutlaştırılması açısından bu konu ile ilgili olarak geliştirilen veri toplama araçlarının incelenmesinde yarar görülmektedir. Bodie, Worthington ve Gearhart (2013) tarafından geliştirilen Dinleme Türleri Ölçeğinin eleştirel dinleme boyutunda yer alan maddeler şunlardır (Kaya, 2014):

Konuşmalardaki tutarsızlıkları yakalama gibi bir yeteneğim var.

Konuşmalardaki hataları kendiliğimden fark ederim.

İnsanları dinlerken anlattıkları şeylerdeki çelişkileri fark ederim.

Konuşmacıların mantık hatalarını sık sık yakalarım.

Görüldüğü gibi eleştirel dinleme, konuşmalardaki tutarsızlıkları yakalama, hataları, çelişkileri ve mantık hatalarını fark etme ile eş tutulmuştur. Ancak konu daha kapsamlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Bu bağlamda, Söylemez (2015) tarafından “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi” adlı doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen Eleştirel Dinleme Ölçeği daha kapsamlı bir fikir vermektedir. Söylemez (2015) adı geçen ölçekte dinleme becerisini “Dinleme Öncesi, Dinleme Sırası ve Dinleme Sonrası” olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Ölçekte yer alan maddelere Tablo 7.2’de yer verilmiştir.

Tablo 7. 2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Dinleme Ölçeğinde Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Maddeler
Dinleme Öncesi	Dinleyeceğim konuyla ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm. Konuşmacının güvenilirliğini konuşmanın güvenilirliğine garanti olarak görürüm. Dinleyeceğim konunun ahlaki boyutunu önemserim. Dinleyeceğim konuyla ilgili bilgi toplarken konunun kendinden kaynaklanan çelişkileri not alırım. Konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendireceğim kriterleri belirlerim. Üstüne düşünmediğim konularda dinlediğim şeyler hakkında ön yargılı olabiliyorum. Konunun dinlemeye değecek kadar önemli olması gerektiğini düşünürüm.
Dinleme Sırası	Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım. Sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirleyebilirim. Konuşmacının iddialarının tutarlılığını değerlendiririm. Benimle aynı fikirde olmayan diğer dinleyicilerin görüşlerinin tutarlılığına bakarım. Önyargılı dinleyicileri belirleyerek onların tuzak sorularının fikrimi etkilemesine izin vermem. Benimle konuşan kişinin bana fiziksel temaslarının uygunluğunu değerlendirebilirim. Konuşmacıya sorduğum sorulara aldığım cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek dinlememe devam ederim. Konuşmacının varsayım, kişisel yorum, inanç gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim. Doğru kabul edilse de ikna olmadığım konuların her yönüyle değerlendirilmesini talep ederim. Konuşmacının daha önce sunulan önerilere alternatif çözümler üretip üretmediğine bakarım. Konuşmacının kullandığı düşünceyi geliştirme yollarının ana fikri ne kadar destelediğini belirlemeye çalışırım. Konuşmacıda dikkatimi çeken diksiyon kusurlarını yapıp yapmadığımı düşünürüm.

Tablo 7. 2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Dinleme Ölçeğinde Yer Alan Maddeler (Devamı)

Boyutlar	Maddeler
Dinleme Sonrası	Dinlediğim konuşmayı değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.
	Konuşmacının kelime hazinesine bakarak konuşma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
	Konuşmada belirlediğim mantık hataları olursa bu hataların konuşmayı nasıl etkilediğini değerlendirmeye çalışırım.
	Konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kendi konuşmamı geliştirmek için faydalanırım.
	Konuşmacının kullandığı jest-mimiklerin konuşmanın anlamını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışırım.
	Konuşma kurallarıyla ilgili öğrendiklerimi konuşmalarımda uygulama seviyemi dinlediğim konuşmayla karşılaştırarak belirlemeye çalışırım.
	Dinlediğim konuşmadan hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
	Konuşma ve konuşmacıyla ilgili değerlendirmelerimi başkasının değerlendirmeleriymiş gibi gözden geçirerek sorular sorarım.
	Dinlemeyi değerlendirirken yaptığım yanlışların sonuca etkisini belirleyerek çıkarımlarımı düzeltirim.
	Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları konuşmacıya sorarım.
	Konuşmayı değerlendirirken düştüğüm çelişkileri/ tutarsızlıkları gidermeden eleştirilerimi dile getirmem.

Eleştirel Dinleme Ölçeğinde yer alan maddeler eleştirel dinleme becerisi ile ilgili olarak dinlemenin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Örneğin dinleme öncesinde yapılması gereken en önemli davranışlardan biri “dinlenilecek olan konu ile ilgili bilgi toplamak” ve bunu yaparken “konunun kendinden kaynaklanan çelişkileri not almaktır.” Dinleme sırasında ise “sorular sorarak konuşmacının gerçek amacını belirlemek, doğru kabul edilse de ikna olunmayan konuların her yönüyle değerlendirilmesini talep etmek” gibi davranışlar önemlidir. Konuşma sonrasında ise, “konuşmacıyla ilgili olumsuz eleştirilerden kişinin kendi konuşmasını geliştirmek için faydalanması” belki de en önemli beklentidir.

8. BÖLÜM

ELEŞTİREL OKUMA VE YAZMA

Okuma

Okuma, başlangıçta yazılı sembollerden anlam elde etme çabasıyla başlamış, sonra kişinin dünyayı ve kendini anlaması yolunda bir araç haline dönüşmüştür. Yazılı ve görsel iletişimin son derece ilerlediği günümüz dünyasında ne yazılan her metni okumaya kişinin zamanı yetmekte ne de her yazılanı olduğu gibi kabul etmek mümkün olmaktadır. Okunacak metni seçmede ve okunan metni anlamlandırma eleştirel bir okuyucu olunması gereklidir. Eleştirel okuyucular yaşantılar arasındaki bağı kurmakta zorlanmamakta, okurken yalnızca yazarın vermek istedikleriyle yetinmemekte, bunları deneyimlerinden de yararlanarak değerlendirmekte ve kendine göre bir anlam yaratmaktadır. Sonuçta, eleştirel okuyucular okumayı yalnızca bilgiyi almak için değil, yapılandırmada da bir araç olarak kullanmaktadır (Özdemir, 2017).

Bir kitap başımıza inen bir darbe gibi
bizi sarsalamıyorsa neden zahmet edip
okuyalım ki?
[Franz Kafka]

Okuma ve yazma becerileri denildiğinde akla ilk gelen kavram doğal olarak dildir. Çünkü ancak bir dil ile okunabilmekte ve ancak bir dille yazılabilmektedir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Ergin, 1993). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2007). Bu anlamda dil, duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren değerdir (Kaplan, 1985).

Tanımlara bakıldığında, dilin iletişim ve düşünce boyutu üzerinde özellikle durulduğu görülmektedir. Dil, düşüncelerin beyinde tasarlanmasına ve aktarıl-

masına aracılık etmektedir. Dil ile düşünce arasındaki ilişki, insana bilinçliliği ve buna bağlı olarak da anlamlı iletiler yaratma yeteneğini kazandırmaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007). Dil ve düşünce arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu konusunda üç görüş hâkimdir (Tuna, 2006):

1. Dil ve düşünme ayındır / dil ve düşünme karşılıklı etkileşim içindedir.
2. Düşünme dile bağlıdır / dil düşünmeyi etkiler.
3. Dil düşünmeye bağlıdır / düşünce dili etkiler.

Bu bağlamda, “düşünme ve dil ilişkisi” konusunda ileri sürülen başlıca görüşlerin temsilcileri olarak karşımıza üç önemli psikolog çıkmaktadır: Watson, Piaget ve Vygotsky. Watson davranışçı bir bakış açısıyla, düşünme ve dili eşdeğer görürken; Piaget, düşünme ve dilin önceleri birbirinden ayrı gelişme gösterdiğini, zamanla eşdeğer anlama geldiğini ileri sürmektedir. Vygotsky ise, düşünmenin içsel bir konuşma olduğu görüşündedir. Gelişmiş çizgileri başlangıçta birbirinden bağımsız iseler de sonradan kesişmektedirler” diyerek kuramını düşünme psikolojisi başlığı altında ortaya koymuştur (Tuna, 2006). Dil ile düşünce arasındaki ilişkinin nasıl ya da ne düzeyde olduğu tartışılmaya devam etse de, kesin olan şey dil ve düşüncenin birbirinden ayrılamayacağıdır.

Levy (1997) eleştirel düşünme eğitiminin ilk aşamasının dil eğitimi olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü kişilerin tutum ve davranışları yalnızca kullanılan dili etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda kullanılan dil de tutum ve davranışları etkilemektedir. Bu yüzden dilin kullanımı ve

Söylediklerinize dikkat edin; düşüncelere dönüşür...

Düşüncelerinize dikkat edin; duygularınıza dönüşür...

Duygularınıza dikkat edin; davranışlarınıza dönüşür...

Davranışlarınıza dikkat edin; alışkanlıklarınıza dönüşür...

Alışkanlıklarınıza dikkat edin; değerlerinize dönüşür...

Değerlerinize dikkat edin; karakterinize dönüşür...

Karakterinize dikkat edin; kaderinize dönüşür.

[Gandhi]

kullanımdaki hatalar önemlidir. Dil kullanımındaki hatalara bir örnek Barnum etkisidir. Barnum etkisi, herkes ya da her durum için geçerli olan bir yargının sanki sadece belirli bir kişi ya da durum için özelmış gibi kullanılmasıdır. “O akrep burcundan, aldatılmaya tahammülü yoktur” cümlesi tipik bir Barnum etkisi içermektedir. “Aldatılmaya tahammülünün olmaması” sadece bir burçtan olan kişilerin özelliği değil, doğal olarak insanların çoğunluğunun ortak özelliğidir. Astrologların sıklıkla kullandığı bu dil yapısı, burçları okuyan kişilere “doğru yazıyor” bilgisini ya da izlenimini vermektedir. Astroloji, numeroloji, UFOloji ve diğer sah-te bilimlerin uyguladığı ve bireylere sunduğu düşünme sistemleri daha otomatik,

hızlı ve tatmin edici olduğu için yavaş, zaman alıcı ve karmaşık bilimsel düşünme sistemlerine kıyasla daha çabuk kabul görmektedirler (Akt: Kökdemir, 2012).

Temel dil becerilerinden olan konuşma ve yazma becerilerinin eleştirel düzeyde geliştirilmesi de oldukça önemlidir. Eleştirel anlatıcılar sosyal becerilere sahip, grupla çalışabilen ve işbirliği yapabilen kişilerdir. Eleştirel anlayışın egemen olduğu öğrenme ortamında öğrenciler kendilerini yazılı ya da sözlü olarak ifade ederken olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, çözüm üretme becerileri kazanırlar (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Wheeler (2007) bilgi edinmek amacıyla yapılan okuma ile eleştirel okuma arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenciler bir bilgiyi edinmek amacıyla okuduklarında, genellikle bir durum ya da olaya bakmakta ve bunun doğru olduğunu varsaymaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler eleştirel okuma yaptıklarında, kitapta verilen düşüncelerin niteliğini belirlemeye çalışmaktadırlar.

Her iki okuma şeklinin de farklı disiplini vardır. Eğer öğrenciler verilen metni öğrenmek amacıyla okuyorlarsa en iyi öğrenme yolu sürekli tekrarlamaktır. Öte yandan, öğrenci eleştirel okuma yapıyorsa en etkili yöntem okunan metni mantıklı bir şekilde alt bölümlere ayrılması, her kesitte verilenlerin başka bir ifadeye dayandırılması ve daha sonra bunun geliştirilmesi ya da sonuçların sorgulanmasıdır.

İki okuma türü için kullanılan zihinsel beceriler de farklıdır. Öğrenciler bir bilgiye sahip olmak için okuyorlarsa bilginin belli bir ölçüde içselleştirilmesi, ezberlenmesi yani pasif olması gerekmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma yapması isteniyorsa bunun için gerekli koşul öğrencinin kesinlikle aktif olmasıdır. Eleştirel okuma yapan bir kişi, okunan materyalde savunulan fikri; mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebi, sosyal ve kişisel bakış açısı olmak üzere pek çok farklı açıdan değerlendirmelidir.

Her iki okumada da farklı sonuçlara ulaşılır. Bilginin içselleştirilmesi için yapılan pasif okuma sonucunda, pek çok kitap okumuş, beyninin derinliklerinde gerektiğinde çağırabileceği şaşırtıcı derecede çok sayıda olaylar olan bir öğrenci ortaya çıkabilir. Oysa eleştirel okuma orijinal ve yenilikçi düşünceleri kapsar. Eleştirel okuma; insanların, düşüncenin zihinsel süreçlerini kullanarak entelektüel dürüstlikle, okunan materyali anlayarak zekice, yaratıcı bir kavrayışla bilinçli ve sürekli okumalarını sağlar. Her iki okumanın da kullanıldığı yerler olsa da eleştirel okuma çoğu kez pasif okumaya tercih edilir. Eleştirel okuma tam olarak anlamayı sağladığı için pasif okumadan daha avantajlıdır.

Okumak-yazmak, sadece sözcükleri okumak ya da okuma yazmanın mekanikliğinin öğrenilmesi değil, bunun yerine hem sözcükleri hem de dünyayı okumaktır. Bu eleştirel bilinçlenme sürecinin bir parçasıdır (Freire ve Macedo, 1998). İmam Gazali'nin sözü "bilgiyi oku, kendini oku, kâinatı oku" şeklinde de düşünülebilir. Bunlar ise eleştirel okuma becerisini akla getirebilir.

Okumak üç türdür. Dilin okuması kıraat, aklın okuması tefekkür, kalbin okuması hayattır.
[İmam Gazali]

Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, kişilerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir (Çifçi, 2006). Özdemir (2007) eleştirel okumayı "*okurun okuduklarınızı yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir varlığa varması*" şeklinde tanımlamaktadır. Eleştirel okuyucular okudukları metinlerde genel olarak şu soruların cevabını aramaktadır (Vilmi, 2002 Akt: Ünal, 2006):

4. Neden bu eseri okuyorum?
5. Yazarın bu eserde vermek istediği düşünce nedir?
6. Yazarın kullandığı bilgi kaynakları güvenilir mi?
7. Eserde verilen bilgiler güncel mi?
8. Eserde verilen bilgilerin güncel olması gerekli mi?
9. Yazarın bu eseri yazmaktaki hedefi nedir?
10. Yazar eserde duygusal ifadeler kullanıyor mu?
11. Eserde verilen düşünceler gerçek mi yazarın kişisel düşünceleri mi?
12. Eserden yazarın kültür durumuyla ilgili çıkarımda bulunmak olası mıdır?

Bu türden sorularla bir metni anlamaya çalışmak; okuyucunun okuma amacını belirlemesini, yazarın amacını ve güvenilirliğini sorgulamasını, metinde verilen bilgilerin niteliğini değerlendirmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla eleştirel okuma "analiz, sentez, değerlendirme" gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren bilişsel süreçleri içermektedir (Özdemir, 2017). Flemming'e göre (2011) eleştirel okuma için metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, desteklenen düşüncelerin anlaşılması ve mantıklı sonuçların

değerlendirilmesi gereklidir. Eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi için gerekli olan stratejiler şu şekilde sıralanmıştır (Doğanay, 2009):

Ön inceleme

Bağlamlaştırma

Anlam için soru sorma

Değer ve inançlar üzerinde düşünme

Okurken zihinde anlamayı kontrol etme

Anahtar sözcüklere dikkat etme

Sayfa kenarına açıklama ya da not yazma

Özetleme

Metindeki tezin değerlendirilmesi

Cevaplama

Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma

Çifçi'ye göre (2006) eleştirel okumanın “dikkat, şüphe, soru ve üstbilgi” olmak üzere dört temel kavramı vardır.

1. Dikkat: Dikkat yeteneğinin gelişmesi kişinin okuma amacını gerçekleştirmeye yardımcı olacak ve ayrıntılarda gizli önemli düşünceleri kolayca yakalamasını sağlayacaktır. Okuma kazalarının çoğu okuma kurallarını bilmemekten ve bilinen kurallara uymamaktan kaynaklanmaktadır. Olumlu okuma alışkanlıklarına ve doğru okuma tekniklerine sahip olanlar da eğer dikkatlerini geliştirmedilerse kaçırdıkları kelime ve cümlelerden dolayı metni yanlış anlayabilir, yanlış sonuçlara ulaşabilirler. Dikkat yeteneği çoğu zaman kişinin uğraştığı işlere göre gelişmektedir. Bir insanın yaşamın bütün alanlarında dikkatli olması beklenemez. Profesyonel şoförler trafikte, işçiler fabrikada tezgâhları başında, doktorlar hastalarını muayene ederken zamanla deneyimlerin tekrarlanmasıyla işlerinde otomatik dikkat kazanırlar. Okuyucularsa okudukça, yanlış değerlendirme, yanlış anlama deneyimlerini yaşadıkça okumadaki dikkatlerini geliştirirler ve otomatikleştirirler.

2. Şüphe: Şüphe, bütün insanların bir şekilde kullandığı, kullanmak zorunda olduğu tanıma kaygılarından. Tanıma gerçekleşinceye kadar şüphe sürdürülür. Problem çözüldüğünde şüphe ortadan kalkar; şüphe ortadan kalktığında zaten problem çözülmüş demektir. Şüphenin bu türüsü, olayların, olguların ve eşyaların gerçekliğini, doğruluğunu anlamak için kullanılacağından olumlu, verimli bir şüphe. Şüphe kişinin “varlıkların, olayların, düşüncelerin aldatıcılığını, algılamının kusurlarını” kontrol edebilmesini sağlayan bir araçtır. Ancak şüpheli bir yaklaşımla okuma, bütün okumalar için geçerli ve uygulanabilir bir tutum olmayabilir. Edebi eserlerin okunmasında, estetik okumalarda özellikle şiir okumada şüpheyi ihtiyaç duyulmayabilir. Okumadaki şüphe, deliller elde edildikten, sorun çözüldükten sonra ortadan kaldırılmalıdır. Eleştirel okuyucu, güçlü ve sistemli şüphelere sahip olmakla birlikte, yeterli delillere ulaştıkça ikna olabilmelidir. Başkalarının da düşüncelerinin kabul edilebilir olduğuna ikna olması, eleştirel düşünebilmenin ve yaklaşımın bir gereğidir.

3. Soru: Bilinçli okuyucular, okuma eyleminin her üç aşaması olan “okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuduktan sonra” da kafasında bir takım sorular taşımaktadır. Sorgulamadan okuyan kişi dogmatik bir okuyucudur, bu okuyucunun zihninde peşin kabuller ve retler vardır. Eleştirel okuyucunun peşinleri yoktur; yazara ve metne bir takım sorular sorarak kabullerini ve retlerini oluşturur; yazarın niçin bu temayı seçtiğini, neyi, niçin anlatmaya çalıştığını, yazarın ileri sürdüğü gibi anladığımızda ne olacağını sorgulayabilir. Okuyucunun metni sorgulaması okuma öncesinden başlamaktadır. Önce okuma amacını belirlemelidir; niçin okuması gerektiğini, okuduğunda ne gibi yararlar elde edeceğini, bu metnin kendisi için iyi bir okuma materyali olup olmayacağını sorgulamalıdır. Buna benzer sorulara cevap bulduktan sonra okumaya başlamalı ve okurken de sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir.

4. Üstbiliş (Metacognition, kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma): Okuyucu, öğrenme engellerini ve öğrenmesini kolaylaştıracak unsurları fark edebiliyorsa eleştirel okuma ve eleştirel düşünmenin temel yeterliklerine de sahip demektir. Üstbilişsel stratejiler, eleştirel okumanın geliştirilebilmesinde süreç hedefleri içerisinde değerlendirilmektedir ve okuma eylemindeki anlamlı bir iletişimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Metindeki düşüncelerin nasıl meydana geldiğini anlama, metnin amacını doğru belirleyebilme gibi becerileri gelişen okuyucu, eleştirel okuyucudur. Başka bir ifadeyle, okurken metin üzerinde nasıl düşündüğünü düşünebilen okuyucu, eleştirel okuyucudur.

Eleştirel okuma becerisinin özü, yazarların iddia ettikleri iddialar için yeterli gerekçelendirme derecesini değerlendirmede yatmaktadır. Bu değerlendirme kısmen yazarların neler konuştuğuna ve kısmen de çerçeveye getirebileceğiniz diğer

ilgili bilgi, deneyim ve çıkarımlara bağlıdır (Wallace ve Wray, 2011). Bu bağlamda eleştirel okumada dikkat edilmesi gereken temel öğeler şunlardır (Wallace ve Wray, 2011):

1. Yazarların neyi başarmayı amaçladıklarını araştırmaya çalışın.
2. Argümanın yapısını çözmeye çalışın.
3. Ana iddiaları tespit etmeye çalışın.
4. Yazarların iddialarına karşı şüpheli bir duruş benimsemeyin ve kanıt olduklarını kontrol edin. Böylece uygun kanıtlarla desteklenen eleştirel bir okuyucu olun.
5. Yapılan herhangi bir genellemenin desteklerini değerlendirin.
6. Yazarların anahtar kavramları nasıl tanımladıklarını ve bunları kullanıp kullanmadıklarını kontrol edin.
7. Altta yatan değerlerin yazarlara yol gösterici olabileceğini ve iddialarını etkileyebileceğini düşünün.
8. İkna olmaya istekli ve açık fikirli olun.
9. İlgisiz veya dikkat dağıtıcı malzemelerin örneklerine ve gerekli malzemelerin yokluğuna dikkat edin.
10. Yazarların başvurduğu, takip edebilmeniz gerekebilecek herhangi bir alanyazın kaynağını belirleyin.

Eleştirel okuyucular, bir metinde yazarın kendisine aktardığı bilginin gerçek hayattaki karşılığını aramaya, bulmaya çalışırlar. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu değerlendirme işleminden geçirir, yorumlar, yani eleştirir. Algılama, kavrama gibi bir takım zihinsel tepkileri içeren eleştirel dinleme ise, bir bakıma dinlenenlerin doğru olup olmadıklarını denetleme, yer alan bildirileri alımlama ve yorumlamaya dönük etkin bir süreçtir (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Wallace ve Wray'a göre (2011) beş kritik özet soru vardır:

Bunu neden okuyorum?

Bunu yazarken yazarlar ne yazmaya çalışıyorlar?

Yazarlar öğrenmek istediklerimle alakalı olarak ne söylüyorlar?

Yazarların söyledikleri ne kadar ikna edici?

Sonuç olarak, bundan ne kadar yararlanabilirim?

Eleştirel okuma denildiğinde akla ilk önce edebiyat ile ilgili okumalar gelmektedir. Ancak bu kadar detaylı bir analitik okuma sadece edebiyatla sınırlı de-

ğildir. Politik bir tez, tarihsel bir analiz ve hatta bilimsel bir araştırma bile birçok konuya göre daha dikkatli bir okuma gerektirmektedir. Bu tür okuma çeşidine eleştirel okuma denmektedir (Fry, 2000). Eleştirel okuyucunun amacı, bir eseri edebiyat estetiği açısından kıymetlendirmek, birinin yazdıklarına ve yaptıklarına karşı olduğunu belirtmek, sosyal veya fen alanındaki eserleri iyi ve kötü yönlerini gösterecek derecede, Elliot'nun (1983) ifadesiyle bazen her cümleyi, her kelimeyi "limon sıkma yöntemiyle" incelemek, araştırmak değildir. Onun amacı, okuduğu eseri doğru anlamlandırmak, yazarın mesajlarını doğru kavramak ve daha çok, metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin güdümünden kendisini kurtarmaktır (Akt: Çifçi, 2006).

Metnin Anlamı

Eleştirel okuma ve yazma ile ilgili en önemli konulardan biri metnin anlamı konusudur. Çünkü eleştirel düşünme becerisi okuma ya da konuşma metindeki anlamın ortaya çıkarılmasını ve gerektiği durumlarda bunların sistemli bir şekilde yazıya dökülmesini gerektirmektedir. Literal anlam, sözel ifadelerde bulunan bir özelliktir. Bir cümlelerin literal anlamı, dilbilgisi kurallarına ve o cümlede yer alan kelimelere atfedilen geleneksel anlamlara göre şekillenmektedir. Bir ifadenin literal anlamı ile o ifadenin konuşma dilinde ifade ettiği anlamın farklı olduğuna dikkat edilmelidir. Yani, bir konuşma cümlesinde örtülü olarak ifade edilen bir husus, o ifadenin literal anlamından farklı bir şeydir. Lau'dan (2013) uyarlanan aşağıdaki metin dilin anlamı konusunda örnek olabilir:

Bir örnek verecek olursak, diyelim ki Bengisu'ya sinemaya gitmek isteyip istemediğini sorduğumuzda "çok yorgunum" diye cevap verirse, doğal olarak buradan Bengisu'nun sinemaya gitmek istemediği sonucunu çıkarırız. Fakat çıkarmış olduğumuz bu anlam, söylenen sözün literal (kelimesi kelimesine) karşılığı değildir. Aksine, onun sinemaya gitmek istemediği bilgisi söylenen cümleden dolaylı olarak çıkarılır. Yine benzer bir şekilde, diyelim ki Tuğba'nın, "Yağmur kitapları sever" dediğini duyduğumuzda, muhtemelen Tuğba'nın, Yağmur'un kitap okumayı sevdiğini söylemek istediğini düşünürüz. Ancak bu, vurgulanmak istenen şey olup, söylenen şeyin literal (kelimesi kelimesine) karşılığı değildir. Belki de Yağmur, aslında kitap okumayı sevmediği halde, kitapları sadece iyi bir yatırım aracı olarak gördüğü için seviyor olabilir. Fakat böyle bile olsa, Tuğba'nın ifadesi yine de doğru olur.

Bu örnek, bir ifadenin doğru olup olmadığının öğrenilmesi istenildiğinde, o ifadenin konuşma dilinde nasıl anlaşıldığına değil, o ifadenin literal anlamına dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu husus, özellikle hukuki bağ-

lamda çok önemlidir. Bir sözleşmenin içeriği, o sözleşmede yer alan kavramların literal anlamları ile belirlenir. Eğer sözleşme ile ilgili bir anlaşmazlık olursa, bu anlaşmazlık, sözleşmeyi yapan tarafların örtülü olarak neyi kastettiklerine bakılarak değil, o sözleşmede yer alan kavramların literal anlamlarına bakılarak çözülebilmektedir (Lau, 2013).

Anlam varsa tabi ki anlamsızlık da vardır. Anlamsızlık sıfatı, günlük hayatta bazen tamamen rasgele bir şekilde kullanılabilmektedir. Bazen bir amaca yönelik olmadan kullanılan boş sözler de “anlamsız” diye nitelendirilmektedir. Mesela, toplantıya katılıp katılmayacağı sorulan Serkan Hoca’nın, “Eğer gelirsem gelirim” şeklinde cevap vermesi gibi. Bu ifade, Serkan Hoca’nın gelip gelmeyeceği konusunda bir hüküm içermediğinden dolayı içeriği boş bir ifade olarak görülebilir. Ancak bu ifade gramer kurallarına tamamen uygun ve anlamlı bir ifadedir. Doğrusunu söylemek gerekirse kimsenin, bu tür ifadelerin anlamsız olduğunu söylememesi gerekir (Lau, 2013).

Lau (2009, 2013) dil konusunu eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak ele almış ve bir takım dil tuzaklarından bahsetmiştir. Dil ile ilgili tuzaklar denilince, dilin belirsiz ve hatalı kullanılması ya da ifadelerin, aslında olduklarından çok daha fazla bilgi yüklü ve derinlikli olarak kullanılması anlaşılmaktadır. Lau (2013) bu tuzaklar arasında “Belirsizlik (Birden fazla anlama gelme), İşaret Edilen Husustaki Belirsizlik, Cümle Yapısındaki Belirsizlik, Müphemlik, Eksik Anlam, Yanlış Anlam, Somutlaştırma ve Sınıflandırma Hataları” başlıklarına yer vermiştir

Belirsizlik (Birden fazla anlama gelme). Belirsizliğin birkaç farklı çeşidi vardır. Sözlük anlamındaki belirsizlik (Lexical Ambiguity) bir terimin birden fazla sözlük anlamı olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin “derin” kelimesi, “Anlattığın seyrel çok derin hususlar” dediğinizde, soyut derinlik anlamına gelebileceği gibi; “Bu çukur çok derin” dediğiniz zaman da fiziksel derinlik anlamına gelebilir. Aynı şekilde, “genç” kelimesi “genç yasta veya tecrübesiz” anlamında, “bank” kelimesi ise “banka veya oturulacak yer anlamında” kullanılabilir.

İşaret Edilen Husustaki Belirsizlik (Referential Ambiguity). Bir zamir ya da belirtecin neye işaret ettiğinin belirsiz olduğu ifadelerde ortaya çıkar. Mesela aşağıdaki örnekte, kimin yaralandığı belli olmamaktadır:

“Ali, Veli’ye vurdu. Sonra birden ondan kan akmaya başladı.” Kimden kan akmaya başladı? Ali’den mi, Veli’den mi, yoksa üçüncü bir şahıstan mı?

Pek çok insan, “Politikacılar namussuz insanlardır” gibi genel ifadeler kullanmaktan hoşlanırlar. Bu ifadenin literal anlamına göre, namussuz olmayan hiçbir politikacı yoktur. Fakat böyle bir iddianın aksini gösterebilecek elbette pek çok

örnek bulunabilir. O zaman da, bu ifadeyi kullanan kişi “ben bütün politikacıları kastetmedim” diyebilir. Peki, o halde bu ifadeyle tam olarak kimler kastedilmiştir?

Cümle Yapısındaki Belirsizlik (Syntactic Ambiguity). Gramer yapısını farklı şekillerde yorumlamanın mümkün olması nedeniyle, bir cümlenin birden fazla anlama gelebilmesini ifade etmektedir. Cümlede yer alan bütün kelimelerin anlamları açık olsa bile böyle bir durumun ortaya çıkması yine de mümkündür. Mesela, “Televizyonda şiddeti tartışıyor olacağız” cümlesi, tartışmanın bir televizyon programında gerçekleştirileceği anlamına gelebileceği gibi, tartışılacak olan konunun televizyon programlarındaki şiddet olduğu anlamına da gelebilmektedir.

Bir cümledeki belirsizliği yok etmek için, kullanılan ifadenin dinleyiciler tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığından emin olunması gerekir. Eğer bir belirsizlik olduğu fark edilirse, muhtemel tüm anlamlar sıralanarak cümlenin gerçek anlamı açıklanmaya çalışılabilir. Belirsizliği yok etmeye yönelik olan bu süreç “belirsizliği giderme (disambiguation)” olarak adlandırılmaktadır. Belirsizlikten kaçınmak, doğal olarak, kesin ve net bir dille konuşmak istediğimiz zamanlara özeldir. Belirsizlik, edebi faaliyetler için arzulanan bir husus olabilir.

Müphemlik. Şayet bir terimin sınırları belirli değilse o terim müphemdir. Güneş batarken etraf kararmaya başlar, ancak etrafın aydınlıktan karanlığa geçtiği anın kesin bir sınırı yoktur. Bu nedenle “karanlık” ve “aydınlık” müphem kavramlardır. “Uzunluk” kavramı da müphem bir kavramdır. Çünkü bir insanın uzun olup olmadığını söylemenin zor olduğu durumlar olabilir. Fakat buradaki kararsızlık, o kişinin boyu hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmamaktadır. O kişinin boyunun ne kadar olduğu tam olarak bilindiği halde, uzun olup olmadığına yine de karar verilemeyebilir. Bunun nedeni, uzunluk kavramının yeterince net olmayışıdır. Dilde kullanılan “dağ, zeki, ucuz” gibi pek çok terim müphemdir.

Belirsizlik ile müphemlik arasındaki farkın ayırt edilmesi gerektiğine dikkat edilmelidir. Bir kelime, belirsiz olmadığı halde müphem olabilir veya belirsiz bir kelimenin farklı anlamları çok net olabilir. Bir hususu kesin ve net bir dille ifade edilmek isteniyorsa müphemlikten kaçınılmalıdır. Pek çok öğrenci şu şekilde soru sormayı sever:

- *Bu dersle ilgili çok fazla ev ödevi olacak mı?*
- *Final sınavı zor olacak mı?*

Fakat “zor ve çok fazla” gibi kelimeler müphemdir. Bu tür sorulara nasıl cevap verilmesi gerektiği de çok açık değildir. Müphem ifadeler, yıldız fallarına bakılırken de sıklıkla başvuru bir husustur. Aşağıdaki cümleyi buna örnek gösterebiliriz:

- *Bu hafta bir yön değişikliğine hazır olun. Çünkü ortaya bir şey çıkıyor.*

Yön değişikliği ifadesiyle neyin kastedildiği açık olmadığından dolayı (belki de kaldırımda yürüyen birisinin yolunuzu kesmesi nedeniyle düzgün gidemiyorsunuzdur), insanlar karşılaştıkları herhangi bir olayı, öngörünün gerçekleştiğine dair bir “kanıt” olarak görebilirler. Aşağıdaki şu gereksiz öngörü de buna benzerdir:

- *Bu haber borsayı önemli oranda etkileyecek.*

Eleştirel düşüncenin, her türlü müphemliği yok etmemizi gerektirdiğini söylemek hata olur. Müphem terimler, günlük hayatta faydalı olabilirler. Çünkü her zaman açık ve net olmak zorunda değilizdir. Ne kadar açık ve net olmamız gerektiği, duruma bağlıdır.

Eksik Anlam. Bir terimin açıklamış olduğu özellik ya da ilişkiler, açık ya da örtülü bir biçimde içerik tarafından açıklanması gereken daha ileri düzeyde niteliklere ihtiyaç duyuyorsa eksik anlamlıdır. “Faydalı, önemli, benzer ve daha güzel” gibi terimler bu gruba dâhildir. Pratikte bütün nesneler sadece belirli yönleriyle önemli ve faydalıdır. Mesela, “Aşkın paradan daha önemli olup olmaması duruma göre değişir. Eğer aklıktan ölecekse para sizin için daha önemli olur. Fakat eğer hayatınızı paylaşabileceğiniz birisini arıyorsanız o zaman aşk belki de sizin için daha önemlidir.

O halde, neden öyle olduğunu açıklamadıktan sonra bir şeyin faydalı ya da önemli olduğunu söylemek anlamsızdır. Aşağıda, anlamları eksik olan ifadelere iki örnek verilmiştir:

- *Bu yılki final sınavı, geçen senekinin benzeri mi olacak?*
- *Güzel olmak, iyi olmaya tercih edilir. Ancak... iyi olmak da çirkin olmaya tercih edilir. [Oscar Wilde 1854-1900]*

Yanlış Anlam. Yanlış anlam, kelimelerin anlam bütünlükleriyle uyumsuz bir şekilde kullanılması ya da belirgin bir işaret olmaksızın standart anlamlarından uzaklaşmasıdır. Uygun olmayan duygusal ifadelerin kullanılması, yanlış anlam konusunda tipik bir örnektir. Dildeki ifadelerin çoğu sadece tanımlayıcı olmayıp aynı zamanda olumlu ya da olumsuz çağrışımlar taşır. Kürtajın cinayetle ilişkilendirilmesi ile ilgili örneği hatırlayalım. “Kürtaj, istenmeyen bir çocuğun katledilmesidir. Bu nedenle yasaklanmalıdır” diyen birini düşünelim. Buradaki “katletme” ifadesi, böyle bir davranışın hatalı olduğu çağrışımı yapmaktadır. Çünkü katletme

kelimesi, genellikle haklı olmayan bir öldürme olayı olarak anlaşılır. Kürtaj karşıtı bir tartışmada, kürtajın hatalı bir davranış olduğunun ispat edilmesi gerekirken, bu durum baştan kabul edilmektedir. Ancak, dikkatli olmayan ve bu ifadedeki olumsuz çağrışımı fark edemeyen bir kişi bu tartışmanın etkisinde kalabilir.

Somutlaştırma (Reification). Somutlaştırma (Reification) soyut bir olgu ya da düşünceyi somut bir nesneymiş gibi algılamaktır. Popüler bir televizyon programının “Gerçekler burada” şeklinde bir sloganı olduğunu düşünelim. “Gerçek” kelimesi bu cümlede, herhangi bir mekânda bulunabilen somut bir nesneymiş gibi kullanılmıştır. Hâlbuki “gerçeklik” soyut bir şeydir ve her hangi bir mekânda bulunamaz. Bundan dolayı yukarıdaki ifadede somutlaştırma vardır. Böyle bir ifade kullanıldığı zaman, neyin kastedildiğini elbette anlarız. “Bir şeyin gerçekliği” ile kastedilen şey, sıkı bir çalışma sonucunda o şey hakkında farkına varılan husustur. Bir başka örnek olarak, popüler bir ifade olan “Tarih adildir.” sözünü gösterebiliriz. Bir insan ya da bir hukuk sistemi adil veya adaletsiz olabilir; fakat adalet, tarihin geçmişte yaşanan olaylarla ilgili gerçekleri kişileştirebilecek bir özelliği değildir. Fakat yine de, bu sözü söyleyen kişinin ne demek istediğini tahmin edebiliriz. Belki de kastedilen şey, “İnsanlar, vakti gelince tartışılan bu konu hakkında doğru olanı bulacaktır” gibi bir şeydir.

Yukarıda vermiş olduğumuz iki örnek, somutlaştırmanın itiraz edilebilir olmaması gerektiğini göstermektedir. Somutlaştırma, dramatik vurguyu artırır ve genellikle şiir ve mecaz ifadelerde kullanılır. Ancak, eğer amacımız bir bilgiyi açık bir şekilde ifade etmekse o zaman somutlaştırmadan kaçınmalıyız. Somutlaştırma içeren bir ifade şayet anlamlı ve öğretici bir ifade içeriyorsa, somutlaştırma olmaksızın, daha yalın bir dil kullanılarak bu ifadenin daha açık bir şekilde ifade edilmesi mümkündür. Her ne kadar imkânsız olmasa da, bu anlamı ifade etmenin zor olduğu durumlar, orijinal ifadenin anlamının açık olmadığına dair güzel bir işarettir. O halde, genel bir ifadeyle söyleyecek olursak, dramatik bir vurgu yapmak istemediğiniz müddetçe somutlaştırmadan kaçınmanız gerekir. Fakat yine de somutlaştırma yapmak durumunda kalırsanız, bunu, aslında ne demek istediğinizin gerçekten farkında olarak yapın (Lau, 2013).

Sınıflandırma Hataları (Category mistakes). Sınıflandırma hatası denilince; bir nesneye, mantıken sahip olamayacağı bir özelliğin atfedilmesi ya da daha genel bir ifadeyle, o nesnenin, ait olmadığı bir sınıfa dâhil edilmesi anlaşılır. Meşhur, “Renksiz yeşil düşünceler kızgın bir şekilde uyuyor” cümlesini ele alalım. Bu cümle, pek çok sınıflandırma hatası içermektedir. Çünkü yeşil düşüncelerin renksiz olduğu söylenemez ve düşünceler, uyuyan şeyler değildir. Birkaç yıl önce, Hong Kong Üniversitesi Öğrenci Hakları Cemiyeti (The HKU Student Law Society) “kanun biziz” şeklinde bir slogan geliştirdi. Bu cümlede bir sınıflandırma hatası

vardır. Çünkü kanunlar, kural ve düzenlemelerdir. İnsanlar ise öyle değildir. Elbette bazen insanlar, patronun kendileri olduğunu ve kendileri ne isterse herkesin itaat etmesi gerektiğini ifade etmek üzere “kanun benim” derler. Fakat bu, modern demokratik toplumların merkezinde yer alan adalet ve hukuk kuralları anlayışına ters düşmektedir. Hukuk öğrencilerinin, bu tür sloganların kullanılmaması gerektiğini bilmeleri gerekir.

Eleştirel Okuyucunun Temel Nitelikleri ve Eleştirel Okuma Özyeterliliği

Kişinin eleştirel okuyucu niteliğini kazanabilmesi, bir takım dil ve düşünce yeterliklerine sahip olmasına bağlıdır. Eleştirel okuyucunun okuduklarına karşı doğru bir zihinsel tavır ortaya koyabilmesi için en azından aşağıdaki şartları taşıyor olması gereklidir (Çifçi, 2006):

1. Anlama dayalı hâkimiyet: Dili kullanmada yapılan yanlışlıkların çoğu yanlış kelime kullanmaktan, kelimelerin cümle içerisinde kullanılacağı yerleri doğru belirleyememekten; kelimelerin ve cümlelerin anlamlarına hâkim olamamaktan kaynaklanmaktadır. Geniş bir söz varlığı, mecaz yapıları ve deyimleri kavrama, kelimelerin gerçek anlamlarını iyi bilme ve bunları mecazlaştırma gücü, bağlamı kavrama gücü, okuduğunu doğru anlamının olmazsa olmazlarındandır. Yazılı bir metni anlamlandırmak, tıpkı yazılı olarak verilmiş bir matematik problemini çözmek gibidir; matematik problemini oluşturan rakamları bilmek nasıl ki problemi çözmeye yetmiyorsa, yazılı metinlerdeki kelimelerin anlamlarını bilmek de metni anlamlandırmaya yetmez. Sonuç olarak, bir metne semantik bakımdan hâkim olabilmek için aşağıdaki kazanımlara ve bunların aktif olarak işleyişine ihtiyaç vardır:¹

1. Zengin bir kelime dağarcığı
2. Kelimelerin temel ve yan anlamlarını bilme
3. Mecazları iyi tanıma
4. Deyimleri, terimleri ve atasözlerini iyi bilme
5. Kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin birbirini destekleyen ve reddeden ilişkilerinden sürekli yararlanma.

2. Alanyazını tanıma: Eleştirel okuyucunun her alanda bilgi sahibi olmak gibi bir bilgi-kültür genişliğini yakalaması gerekmez. Eleştirel okuyucu, amaçlı, niçin okuduğunu bilen okuyucudur ve bir metni hangi amaçla okuduğunun farkındadır. Bu nedenle, alanını tanımadığı metinleri okurken nasıl bir tutum alaca-

6 Bu ifade Noam Chomsky tarafından, grameri düzgün fakat anlamı bozuk cümlelere örnek olarak verilmiştir.

ğını bilir. Karşılaştığı içeriğin alanı hakkında belli ölçüde bilgi sahibi değilse değerlendirmesinde daha dikkatli davranır. Okuyucu kimliğini kazanmak için mutlaka okumak, eleştirel okuyucu olmak içinse mutlaka daha çok okumak gerekir.

Zihin fukara olunca, akıl ukala olurmuş.
[Namık Kemal]

3. Metnin yazarını tanıma: Özellikle edebi bir eserin değerlendirilmesinde yazarın kişiliği ile doğrudan bağlantı kurmanın ciddi bir geçerliliğinin olmadığı belirtilse de hem edebi eserlerin hem de düşünce eserlerinin doğru anlamlandırılmasında yazarı tanımak okuyucuya bir takım avantajlar sağlayacaktır. Metinler, yazarlarıyla okuyucular arasında bir iletişim aracı olduklarına göre “yazar, gerçek hayat, eser, okur” dörtlüsü, bu dörtlünün nitelikleri, iletişimi tamamlayacaktır. Bu iletişimin tamamlanmasında mutlaka yazarın duygularını, düşüncelerini okuyucuya etkili bir şekilde aktarabilmedeki ustalığı kadar okuyucuların da anlamada ustalık göstermeleri gerekmektedir.

4. Metnin türünü tanıma: Metnin hangi türde yazıldığı, yazılış amacı, yazılışındaki düşünsel ve biçimsel aşamalar hakkında önemli ipuçları verir. Bize doğru bir bilgiyi sunmak isteyen şiir yazmaz, duygularımızı okşamak, hayallerimizi harekete geçirmek isteyen de bilimsel bir yazı yazmaz. Bilinçli yazarlar, yazma amaçlarına göre bir tür seçerler ve o türün kurallarına uymaya çalışırlar; farklı amaçlar için iletişimin değişen formlarını kullanırlar. Eleştirel okuyucu, deneme ile eleştiri, röportajla sohbet yazısını, macera romanı ile tezli romanı aynı gözle okumaz. Biyografilerle otobiyografilerin farklı bakış açılarından meydana geldiğini bilir; değerlendirmesinde, iddiaları ve ispat unsurlarını ölçüp tartmada bu farklılıkları kullanır.

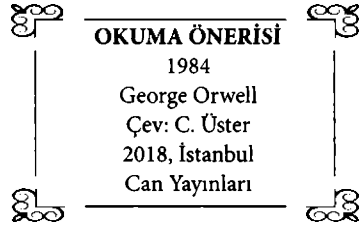
5. Metnin ana düşüncesini doğru belirleme: Metnin ana düşüncesini doğru belirleyebilme, eleştirel düşünebilme ve okuyabilme için en önemli yeterliklerden biridir. Çoğu zaman metni iyi anladığını zannettiğimiz öğrencilerin bile ilgi çekici bir yardımcı düşünceye takılıp kaldıklarını görüyoruz. Okuma eğitiminde mutlaka metindeki düşünce unsurlarının analiz edildiği çalışmalara ağırlık verilmelidir.

6. Metin kurgusunu tanıma gücü: Eserler çok temel bir sınıflamayla “kurgusal olanlar ve kurgusal olmayanlar” olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Hikâye yolu ile yazılmış eserlerde olay, kişi, zaman, yer gibi unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen yapıya kurgu diyoruz. Kurguyu oluşturan öğelerin birbirini tutarlı ve etkili şekilde tamamlaması eserin başarısını artıracaktır. Kurgusal eserler, genel okuyucu kitlesi tarafından en çok okunan eserlerdir. Bu eserlerdeki olaylar zinciri, kişiler ve mekânlar ilgiyi çeken unsurlardandır. Kurgunun öğele-

ri doyurucu ve estetik bir anlatımla sunulduğunda okuyucuları kolayca etkileyecektir. Düşünceye dayalı olan, içerisinde olay unsurunun bulunmadığı eserlerde ise kurgunun yerini, düşünce ilişkilerini düzenleyen planlar alır. Ana düşüncenin başta mı sonda mı verileceği, yardımcı düşüncelerin önemlerine göre sıralanması, düşünceye vurgu kazandıracak uygun ifadelerin belirlenmesi planın parçalarıdır.

7. Metin-okuyucu ilişkisini kavrama (Metin gerçekliği - yaşanan gerçeklik): Kurgusal metinlerde olaylar ve insanlar, yazarın dilediği şekilde kurduğu saymaca bir dünyada yer alırlar. Her ne kadar hikâye edilmiş eserler, yaşanmış veya yaşanması mümkün olayları anlatsa da yazarın gözünden yazıya düşen dünyanın gerçekleri ile içinde yaşadığımız atmosferin gerçekleri birbirinden farklıdır. Metin gerçekliği ile yaşanan gerçekliği ayırt edememe, izlenimci okuyucuların karakteristiğidir. Eleştirel okumada izlenimler geri plandadır. Eleştirel okuyucu, izlenimlerine değer vermekle birlikte kendisini metnin dışında tutabilir. Yazarın ve metnin kendisini yönlendirmesine izin vermez. Okuduğu metinden payına düşeni kendisi alır; doğruya ve yanlışa kendisi karar verir ve yönünü kendisi belirler.

8. Propaganda tekniklerini tanıma: Öğrenciler temel eğitimin birinci kademesinden itibaren temel propaganda tekniklerini tanımalı ve bunların ince tuzaklarına düşmemek için gereken karşı önlemleri alabilmeli; önlem alma konusunda dikkat kazanmalıdırlar. Çünkü yazılı kaynakların hepsi insanları doğruya ve güzele yönlendirmemektedir. Bazı yazılı materyaller farklı çıkar gruplarının, suç örgütlerinin veya insanları bedensel ve zihinsel olarak sömürmenin aracı olarak kullanılabilir. Bu odaklar gerçek amaçlarını, niyetlerini asıl yüzüyle ifade etmezler; çok çeşitli üsluplarla, okuyuculara veya dinleyicilere cazip görünen kavramlarla sunmaya özen gösterirler.



Eleştirel okuma özyeterliliğinin yüksek olması, kişilerin zor veya uzun metinlerle karşılaşsalar da okumayı sürdürme ve eleştirel okumanın gereklerini yerine getirme eğiliminde olmalarını sağlayacaktır; düşük olması ise okuma eyleminden vazgeçilmesine ve başarısızlık hissine sebep olmaktadır (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelçi, 2012). Okumada eleştiri, katı bir siyasi muhalefet anlayışıyla değil, zihnimizde oluşan soruların giderilmesi amacıyla yapılmalıdır. Genel kabuller her ne olursa olsun, kişi olarak bizim düşüncelerimiz, olaylara bakış açımız, tecrübelerimiz, mantığımız, bilim adamlarının taşıdığı kadar olmasa bile, bilimsel şüphelerimiz, eleştirilerimizin çıkış noktalarını oluşturmaktadır (Çifçi, 2006). Tablo 8.1'de Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı

Ölçeğinde bulunan maddelere yer verilmiştir. Bu maddeler konu ile ilgili bir fikir oluşturabilir.

Tablo 8.1. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddeler²⁷

Boyutlar	Maddeler
Sorgulama	1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.
	2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.
	3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.
	4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.
	5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.
	6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.
	7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.
	8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.
	9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.
	10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.
Çıkarımda Bulunma	1. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.
	2. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.
	3. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.
	4. Okuduğum metnindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim.
	5. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.
Analiz	1. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.
	2. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.
	3. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.
	4. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özellikleri i tahmin edebilirim.
	5. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.
	6. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.
	7. Okuduğum bir metnindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.

7 İtalik ve koyu olarak yazılan maddeler ters kodlanan maddelerdir.

Tablo 8.1. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Maddeler (Devamı)

Değerlendirme	1. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.
	2. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.
	3. <i>Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.</i>
	4. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.
	5. <i>Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşıyorum.</i>
	6. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.
Benzerlikleri ve Farklılıkları Bulma	1. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayana belirleyebilirim.
	2. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.
	3. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşısı görüşleri belirleyebilirim.
	4. <i>Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.</i>
	5. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.

Aybek ve Aslan (2015) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Karadeniz’in (2014) Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğini kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları eleştirel okuma özyeterlik algıları ölçeğinin “sorgulama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma” alt boyutlarında katılıyorum düzeyinde; “benzerlikleri ve farklılıkları bulma” alt boyutuna ise kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı farklılık göstermemekte; üniversiteye giriş puan türü, öğrenim görülen bölüm, kitap okuma sıklığı ve evlerinde kitaplık olup olmama durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermektedir.

Karadeniz’in (2014) “Sorgulama, Analiz, Değerlendirme, Benzerlik ve farklılık bulma, Çıkarımda bulunma” olmak üzere beş boyut altında ele aldığı eleştirel okuma özyeterliğini Söylemez (2015) eleştirel temel dil becerilerinden biri olarak eleştirel okumayı “Konu, Metin, Okur ve Yazar” boyutlarıyla ele almıştır. Tablo 8.2’de bu boyutlarda yer alan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 8.2. Eleştirel Okuma Ölçeği Yer Alan Maddeler

Boyutlar	Maddeler
Konu	1. Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenilirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.
	2. Konunun genel mantığına uymayan ifadeleri yeniden gözden geçirerek bunları öğretmenlerime sorarım.
	3. Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.
	4. Okuduğum metnin konusunun kendi içinde barındırdığı çelişkileri fark edemem.
Metin	1. Yazarın örneklerinin ana fikirle ne derece bağlantılı olduğunu kontrol ederim.
	2. Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.
	3. Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.
	4. Okuyacağım metnin ahlaki boyutunu göz ardı etmem.
	5. Metinde olay-zaman-mekan-kışı bağlantısının tutarlılığını değerlendiririm.
	6. Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.
	7. Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.
	8. Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.
	9. Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimeleri özelliklerini anlamaya çalışırım.
	10. Yazarın anlattıklarının gerçek mi yoksa hayal dünyasına ait şeyler mi olduğunun farkındayım.
	11. Sanal ortamdaki metinlerin karşımdakini bana doğru tanıtmayabileceğini göz önünde bulundururum.

Tablo 8.2. Eleştirel Okuma Ölçeği Yer Alan Maddeler (Devamı)

Okur	1. Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okuma devam ederim.
	2. Okuduğum metnin genel mantığından yola çıkarak tahminlerimin doğruluğunu değerlendiririm.
	3. Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.
	4. Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.
	5. Metni değerlendirirken düşüğüm çelişkileri (tutarsızlıkları) giderdikten sonra eleştirilerimi dile getiririm.
	6. Okuma sırasında sorduğum sorulara metinde bulduğum cevaplara göre yeni sorular düzenleyerek okumaya devam ederim.
	7. Okurken öğrendiklerimi hayatımda nerelerde kullanabileceğimi düşünürüm.
	8. Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.
	9. Okuyacağım metnin konusuyla ilgili ön araştırma yapmaya gerek duymam.
Yazar	1. Metinde sorularıma cevap alabilme durumuna bakarak yazarın konunun hangi bölümlerine hâkim olmadığını anlayamaya çalışırım.
	2. Metindeki ifadelere bakarak yazarın gerçek amacını belirleyebilirim.
	3. Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.
	4. Metni yazarın gözüyle değerlendirerek yazarın amacına ulaşma durumunu belirlemeye çalışırım.
	5. Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.
	6. Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışlığına dikkat ederim.
	7. Yazarın konu için nasıl bir üslup belirlemesi gerektiği konusunda alternatifler üretirim.
	8. Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.
	9. Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.

Eleştirel okuma becerisinin kazandırılması, dil öğretiminin çok önemli bir amacıdır. Bu amaca ulaşmada sadece sınıf içi tartışmalar değil, evde aile bireyleriyle okunanlar üzerinde tartışmalar da etkili olacaktır. Ancak aileler arasındaki eğitim farklılıkları bu beklentinin tam olarak karşılanmamasına yol açabilir. Bundan dolayı, ailelerin eğitim farklarından kaynaklanabilecek olumsuzlukları giderme-

de velileri bilgilendirme yoluyla tedbir alınması gerekmektedir. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir' göre (2014) öğrenci velilerinin okuma konusunda çocuklara yapabilecekleri tek destek onlara kitap almak değildir. Kitaplar okul ve çevre kütüphanelerinden, arkadaşlardan, öğretmenden de temin edilebilir. Çocuğun okuduğu kitap üzerinde konuşmak, çeşitli değerlendirmeler yapmak çocukta okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirebileceği gibi çocukların eleştirel okuma becerisi kazanmalarını da sağlayacaktır. "Küçük yaşta merak duygusu desteklenen, soru sorması engellenmeyen ve sorduğu sorulara anne-baba tarafından tatmin edici cevaplar alan çocuklar, okuduklarına karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler."

Eleştirel okumanın önünde bir takım engeller de bulunmaktadır. Bu engelleri genel birer başlık olarak şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Çifçi, 2006):

1. Basının sihrinden kurtulamama ve "kitap" kavramını algılama.
2. Dogmatik eğilimlere sahip olma.
3. Desteksiz ben bilirim düşüncesi.

Eleştirel okuma ile ilgili olarak kullanılan kavramlardan biri de okuryazarlık kavramıdır. Okuryazarlık, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda özellikle önem verilen bir kavramdır. PISA araştırmasında kullanılan "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018a).

Şengül ve Yalçın (2004) araştırmalarında Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak 12 basamaktan oluşan bir model hazırlamışlardır. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sunulan model önerisinde uygulanabilecek işlem basamakları ve bu basamaklara ait açıklamalar şu şekilde özetlenebilmektedir:

1. İlk İzlenim: Öğrencilerin metninle ilk karşılaşmaları ve bu karşılaşmadaki ilk izlenimleri çok önemlidir. Öğrencilerin metin başlığı ve metnin başında yer alan resimlere bakarak metin hakkında neler düşündüğünü öğrenmek amacıyla onların izlenimlerini öğrenmek mümkündür. Öğrencilerin okumaya başlarken, başlığı, "kim, ne, ne zaman, nerede ya da niçin" şeklindeki sorulara çevirmeleri ve bu sorulara cevap bulmaya çalışmaları, daha ilk izlenimde metnin nasıl işlenmesi gerektiği hakkında öğretmene fikir verebileceği gibi öğrencilerin de ilgisinin konuya çekilmesine ve güdülenmelerine olanak sağlayabilir.

2. Konuya Yakınlaştırma: Metnin içeriğini bilen öğretmenin, okuma etkinliğine geçmeden önce, metnin başlığı ve metin içerisindeki olay, olgu, durum ve mesajlardan yararlanarak öğrencilere birtakım sorular sorması öğrencilerin konuya yakınlaşmalarına olanak sağlayabilir.

3. Metnin Okunması: Öğrencilerin metin hakkındaki ilk izlenimleri öğrenildikten ve öğrencilerin metnin konusuna yakınlaşmaları sağlandıktan sonra metnin okunması işlemine geçilir.

4. Okunan Paragrafların Özetlenmesi: Gerek kurgusal metinler ve gerekse öğretici metinlerin içerisinde yer alan her paragrafın belirli bir olay, olgu, durum veya fikri yansıtmakta veya en azından böyle bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu gerçekten yola çıkarak bu bütünlüğe sahip paragrafların her birinin ayrı ayrı özetlenmesi, bu özetlerden yola çıkılarak metnin kurgusunu oluşturan olay, olgu, durum ve fikirler zincirinin çözülmesi demektir. Paragrafların kısa bir özetinin çıkarılması, okunan metnin daha iyi bir şekilde anlaşılmasını mümkün kılacaktır.

5. Tahminlerde Bulunma: Bu işlem basamağı, belirli olay dizilerine sahip metinlerde, uygun metin ortamı sağlandığı takdirde, metin içerisindeki olayların belirli bir noktada kesilerek öğrencilerin bu olayların ne şekilde sonuçlanabileceğine yönelik tahminlerde bulunmasını gerektirmektedir. Ancak bu işlem basamağını öğretici (makale, deneme, eleştiri, biyografi vb.) ve özel bilgilendirici (mek-tup, anı, günlük vb.) metinlerde uygulamanın oldukça zor bir durum olduğunu da burada vurgulamak gerekmektedir.

6. Tahminleri Onaylama ve Doğrulama: Bu işlem basamağında, daha önceki basamakta öğrencilerin yaptıkları tahminlerin doğruluğu ve yaratıcılıkları sınanmaktadır. Daha sonra metnin kesilen kısmından başlanarak olayların sonucuna gidilmektedir. Yapılan tahminler tekrar gözden geçirilmekte ve doğrulanmaktadır.

7. Metnin Yapısını Oluşturan Anlam Bağlantılarını Tanıma ve Metin İçerisindeki İfadeleri Anlamlandırma: Okuma sürecinde, öncelikli olarak, metinde yer alan sözcükler, sözcük grupları ve cümlelerde anlam değeri olan sembollerin çözülmesi ve bunların anlam çerçevelerinin ortaya konması gerekmektedir. Nitekim metnin içeriğinin anlamlandırılması, metinden yola çıkarak metnin eleştirel, yapıcı ve yaratıcı bir şekilde yorumlanması, metindeki iletiyi oluşturan dilsel birimlerin çözülmesine bağlıdır. Çözümlenen sembollere anlam yüklenmesi, algısal bütünlüğün oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

7.1. Metnin anlam bağlantılarını ortaya çıkarma: Metin içerisinde belli bir anlam değerine sahip olan ancak öğrencilerin anlamını bilemeyecekleri sözcüklerin anlamını buldurmaya ve bu sözcüklerin anlamlarının tam olarak kavranıp kavranmadığını belirlemeye yönelik olarak uygulanabilecek bir işlem basamağıdır.

7.2. Metin içi anlamlandırma: Türkçede anlam ifade eden en küçük yapı birimi olarak nitelendirilen sözcükler, bir araya gelerek ifade bütünlüğü oluşturan sözcük gruplarına ve cümlelere dönüşmektedir. Metin içerisindeki anlam ifadele-

rini çözümleyebilmek, metni yorumlayabilmek ve metin aracılığıyla bazı bilişsel etkinlikleri gerçekleştirebilmek için öncelikle sözcüklerin ve cümlelerin anlam evrenlerinin belirlenmesi gereklidir. Sözcüklerin metin içerisindeki kullanımlarında metnin dokusuna bağlı olarak oluşturdukları anlam değerinin bağlantıyı oluşturmada yüklendiği görevin belirlenmesi, metin içi anlamlandırmanın etkin bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır.

8. Metnin Kavranması: Farklı yapı kalıpları kullanılarak metnin kavranması, görsel unsurlarla çıkarımlarda bulunarak metnin kavranması, metnin imgeler yoluyla kavranması ve temel soru tipleriyle metnin kavranması aşamalarından oluşmaktadır.

8.1. Farklı yapı kalıpları kullanılarak metnin kavranması: Bu işlem basamağında, okunan metindeki olaylara yönelik olarak bir takım cümleler verilip öğrencilerin bunları metindeki olaylara bağlı olarak yapılandırmaları; metindeki olay örgülerine ait cümleler verilip öğrencilerin bu olayları oluş sırasına göre sıralamaları istenebilir. Bunun yanında, öğrenciler için daha üst düzeyde düşünsel etkinlikler gerektiren metin haritalarının çıkarılmasına, olayların mantıksal düzlemdeki birleşimlerini ve anlatıcının olaylar karşısında ortaya koyduğu çıkarımları belirlemeye yönelik etkinliklere yer verilebilir.

8.2. Görsel unsurlarla çıkarımlarda bulunarak metnin kavranması: Görsel olarak anlam ifade eden resimler veya daha farklı çizim şekilleri ile öğrencilerin metni daha iyi kavramaları ve daha üst düzeydeki bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeleri amacıyla, metindeki olaylara uygun resimler karmaşık bir şekilde sıralanabilir; öğrencilerin bu resimleri olayların oluş sırasına göre düzenlemeleri; işlenen metin ile ilgili veya bu metinden bağımsız olarak sunulan resimler veya daha farklı çizim şekilleri ile metni karşılaştırmaları istenebilir.

8.3. Metnin imgeler yoluyla kavranması: Bu işlem basamağında, öğrencilerin, metinde imgesel değer taşıyan kavram ve resimlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunmaları veya metindeki kişilerin kişilik özelliklerinden yola çıkarak onların davranışlarına uygun tablolar oluşturmaları istenebilir.

8.4. Temel soru tipleriyle metnin kavranması: Okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından metni anlama ve metin üzerinde yorumlamalara gitmede kullanılan soruların öğrenci seviyesine uygunluğu kadar bu soruların tipleri de büyük bir öneme sahiptir. Bu amaçla, öğrencilerin okuma sürecinde anladıklarını ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri amacıyla farklı yapı kalıplarına sahip sorular sorulabilir. Öğrencilerin bu sorular üzerinde düşünceleri, bunları yorumlamaları ve daha üst düzeyde bilişsel işlemlere tâbi tutmaları istenebilir.

9. Okunan Metnin Özetlenmesi: Öğrenciler tarafından yapılan özetlemeler niteliksel açıdan okuma ve anlama sürecinde önemli bir değer taşımaktadır. Özetlemenin yapılabilmesi için öğrencinin özetleme tekniğini çok iyi bilmesi gerekir. Okunan bir metnin özetlenmesi, en etkili öğrenme yollarından biridir. Özetleme, okuduğunu anlama sürecinde metnin anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştırır; metnin anlamlandırılmasına, önemli düşüncelerin belirlenmesine ve öğrencilerin kendi cümleleri ile içeriği oluşturmaya olanak sağlar.

10. Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Bulunması: Bir metindeki belli bir bilgi bölümünü öğrenme ve hatırlama, o konunun öğrenilme düzeyinin göstergesi olarak ele alınabilir. Nitekim bir dersteki konular, bilgilerin hiyerarşik düzeninden oluştuğu için, metnin ana fikri niteliğini taşıyan bilgi, alt düzeyde bulunan bilgilere oranla daha fazla hatırlanır (Yalçın, 1994). Bu yüzden, metinlerde ana fikri buldurmaya yönelik olarak hazırlanan sorular, metinde verilmek istenen temel düşünce ve yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmak açısından büyük bir öneme sahiptir.

11. Metnin Yeniden Yapılandırılması: Metnin yeniden yapılandırılmasında, öğrencilerden, metnin içeriğindeki olayları değiştirerek metni yeni bir kurgusal yapıya dönüştürmeleri, metne yeni bir başlık ve yeni bir ders bulmaları istenebilir.

12. Metnin Değerlendirilmesi: Bu işlem basamağında, metnin yapısı, amacı ve işlevine bağlı olarak belirlenen bilişsel becerilerin ne ölçüde gerçekleştirildiği ortaya konmaya çalışılır.

Eleştirel Yazma

Eleştirel yazma, yazarın, yazıya aktarmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yaptığı ve daha sonra içerik oluşturduğu; varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunduğu ve sonuca vardığı; anlam ile ilgili fikirler bütününe sentezleyerek yazıya döktüğü; yazılı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği bir süreçtir (Paul ve Elder, 2006). Kişilerin eleştirel yazma becerilerinin gelişmesi, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin de gelişmiş olmasına bağlıdır (Topçuoğlu-Ünal ve Tekin, 2013). Wallace ve Wray'e göre (2011) eleştirel bir yazı yazarken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır:

1. Neyi başarmaya çalıştığınızı açıkça belirtin.
2. Argümanınızı geliştirmek ve okuyucunun onu takip etmesine yardımcı olmak amacıyla, yazı için mantıklı bir yapı oluşturun.
3. Ana iddiaları açıkça belirtin.

4. İddialarınızı uygun kanıtlarla destekleyin, böylece eleştirel bir okuyucu ikna olacaktır.
5. Kapsamlı genellemeler yapmaktan kaçının.
6. Anlatımda kullanılan temel kavramları tanımlayın ve kavramları tutarlı bir şekilde kullanın.
7. Yazdıklarınıza rehberlik eden değerleri açıkça belirtin.
8. İddialar, yeterince desteklenmesi şartıyla okuyucularınızı ikna edilebileceğinizi varsayalım.
9. Anlatım boyunca odaklanmayı sürdürün, kayıtsızlıklardan ve konu dışı sözlerden kaçının ve alakalı her şeyi dâhil edin.
10. Metin içindeki ve kaynakça listesindeki referansların eksiksiz ve doğru olduğundan emin olun. Böylece okuyucular kaynakları kontrol edecek konumda olurlar.

Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısından bakmalarını öğretmenin doğal bir süreç halini alması için ilk olarak öğretmenin eleştirel bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Öncelikle, öğretmen öğrencilerinin eleştirel bir bakış açısından bakabilecekleri kadar bilgiye sahip olmalıdır. Ancak bundan sonra öğretmen beş basamaklı bir eğitim yöntemi uygulayarak eğitimsel çatıyı kurabilir: Açıklamak, Örneklemek, Yol göstermek, Uygulamak ve Yansıtmak (McLughlin ve Allen, 2002 Akt: Karabay, 2012). Behrman (2006) ve McLaughlin ve DeVogd (2004b) eleştirel okuryazarlık derslerinde kullanılabilecek başlıca stratejileri şu şekilde ifade etmiştir (Akt: Potur, 2014; Kılınç ve Potur, 2014):

Tamamlayıcı metinler okuma: Ders ortamında klasik ders kitaplarına ilave olarak öğrencileri topluma hazırlamak amacıyla internet kaynakları, televizyon programları ve reklamlar kullanılır.

Çok yönlü metinler okuma: Aynı konu üzerine yazılmış farklı yazarların eserlerini okuyan öğrencinin, konu içeriğini ve yazarların farklı bakış açılarını kavraması amaçlanmaktadır.

Karşı koyan bir bakış açısı ile okuma: Karşı koyan bir bakış açısıyla okuyan öğrencinin bir metin tarafından öne sürülen fikirler üzerine düşünebilmesi ve üstün gelen değer veya anlamı yeniden oluşturabilmesi sağlar.

Karşıt metinler oluşturma: Öğrenciler okudukları bir metni yeniden değerlendirirler, zıt veya alternatif fikirler içeren yeni metinler oluştururlar.

Öğrencinin seçmesi için fırsatlar tanıma: Öğrenciler seçtikleri kitapları okurlar ve incelerler, bu inceleme esnasında yazarın hangi fikirleri ön plana aldığını tespit ederler.

Toplumsal eylem takınma: Öğrenciler ders ortamında elde ettikleri bilgi ve beceriyi, toplumu daha iyi tanımak ve yönlendirmek için sınıf dışına çeşitli uygulama ve faaliyetlerle taşırlar.

Medya ve teknolojiyi birleştirme: Medya ve teknolojiyi birleştirmek, eleştirel okuryazarlığı sınıfa dâhil etmenin bir diğer popüler yöntemidir. İnternet, popüler medya ve teknoloji, her toplumda gittikçe artan daha büyük bir işleve sahiptir. Öğretmenler, öğrencilere medya ve teknolojinin yaşamları üzerindeki güçlü etkisini nasıl yönlendireceklerini ve nasıl sorgulayacaklarını göstermelidir.

Örnekli eş okuması: Stratejik okumaya katkı sağlayan ve bir eş ile etkileşimli okuma yapılması gereken bir eleştirel okuryazarlık tekniğidir. Ders işleyişi sürecinde öğrenciler eşleriyle küçük bir grup şeklinde okudukları metni tartışırlar.

Sayfa işaretleri tekniği: Öğrencilerin anlamaları, izlemeleri ve metinler hakkında ölçücü yargılar yapmaları konusunda yardımcı olan bir uygulamadır. Okumadan sonra öğrencilerin sayfa işaretlerine not almış oldukları fikirler, tartışma için bir temel olarak kullanılır.

Bağlantı çubukları: Öyküleyici veya bilgilendirici bir metni okurken bağlantılar oluşturmaya sağlayan cümle kalıplarıdır. Bağlantı kuran cümle kalıpları öğrencilere düşünmelerini gözlemlene ve okuma sürecinde yansıtmaya teşvik etme konusunda yardımcı olur.

Bir şeyler söyle: Öğrencilerin okuduklarını gözlemlenmelerine, bağlantı kurma yoluyla yardımcı olur. Öğrencilerin seçtiği veya öğretmenin belirlediği yerlerde öğrenciler, okumuş oldukları hakkında eşlerine “bir şey söylemek” amacıyla dururlar. Eşlerine söyledikleri şeyler yeni olan bir fikir olabilir veya bir karakterin eylemlerine karşı bir yorum olabilir.

Hikâyenin geri kalanı: Öğrencileri metinde kayıp olan veya üstü kapalı olan unsuru incelemeleri ve bu bakış açısını araştırmaları için kendi geçmiş bilgilerini kullanmaya teşvik eden problem oluşturma işleminin bir uyarlanma hâlidir. Bir metnin devamı sayılabilecek veya bir metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak yeni metinlerle okunan hikâyenin devamı ve içeriği daha iyi anlaşılacaktır.

Değiştirme: Öğrencileri, eleştirel düşünmeye teşvik etmenin bir diğer etkili şekli “Değiştirme” yoluyla yapılır. Öğrenci, okuduğu metnin bazı özellik ve unsurlarını sorgulayarak değiştirmeye çalışır. Değiştirme tekniğinin başlıca uygulama çeşitleri şunlardır:

Cinsiyet değiştirme

Konu değiştirme

Yer ve zaman değiştirme

Vücut yapısı değiştirme

Kıyafet değiştirme

Duygu değiştirme

Etnik ve ırk değiştirme

Dil değiştirme

İlişki ve örgütlenme değiştirme

Yapılan alanyazın araştırmasına göre, eleştirel okuryazarlık derslerinde bazı sorular ön plana çıkmaktadır. Ders sırasında öğrencilere sorulan sorular aracılığı ile öğrencilerin eleştirel okuryazarlık ortamına dâhil olmaları ve sorgulama sürecine katılmaları amaçlanmaktadır. Bu eleştirel okuryazarlık soruları metnin amacına, yapısına, karakterlerine, boşluklarına, güç ilişkisine, görüşüne, yazarına ve farklı anlamlarına göre çeşitlenmiştir (Potur, 2014). Sınıfta eleştirel okuryazarlık ortamının oluşturulmasını sağlayabilecek başlıca sorulara Tablo 8.3'te yer verilmiştir (Avustralya Tasmania Hükümeti Eğitim Bakanlığı, 2013 Akt: Potur, 2014):

Tablo 8.3. Sınıfta Eleştirel Okuryazarlık Ortamının Oluşturulmasını Sağlayabilecek Başlıca Sorular

Boyutlar	Sorular
Metinsel amaçlar	• Metnin amacı ne ve bunu nereden biliyoruz?
	• Bu metni okuması ve gözlemlemesi en muhtemel kimdir, niçin?
	• Bu metni biz niçin okuyoruz?
	• Metnin yazarının bizden bilmemizi istediği şey nedir?
Metinsel yapılar ve özellikleri	• Metnin yapısı ve özellikleri nelerdir?
	• Metin hangi türe aittir?
	• Resimler, imajlar neler tavsiye ediyor?
	• Kelimeler neler tavsiye ediyor?
	• Metinde hangi tür dil kullanılmıştır?
Karakterlerin oluşumu	• Metinde çocuklar, ergenler ve genç yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
	• Yetişkinler nasıl oluşturulmuş?
	• Yazar, karakterleri niçin özel bir yöntemle sunuyor?

Tablo 8.3. Sınıfta Eleştirel Okuryazarlık Ortamının Oluşturulmasını Sağlayabilecek Başlıca Sorular (Devamı)

Boyutlar	Sorular
Boşluklar	• Metinde herhangi bir boşluk var mı? • Metinden kim çıkartılıyor? Kim eksik? • Metinde ne eksik bırakılmış? • Metinden hangi sorular çıkmıyor?
Güç ve ilgililer	• Metin kimin ilgisinde? • Metinden kim yararlanıyor? • Metin adil mi? • Okuyucu ya da gözlemcinin metni anlaması için hangi bilgileri metne getirmesi gerekir? • Metinde hangi yer, ses ve ilginin oyunda olması gerekir? • Metin okuyucu ya da gözlemcinin metin yazarıyla ilişkisi nasıldır? • Metin yaş, cinsiyet veya kültür gruplarını nasıl resmetmiş? • Metinde kimin fikirleri ön plandadır? • Kimin konuşmasına izin veriliyor? • Kimden alıntı yapılmış? • Metin niçin bu yöntemle yazılmış?
Kimin görüşü/ kimin gerçeği	• Metin hangi dünya görüşünü yansıtıyor? • Metinde ne tür sosyal meselelere yer veriliyor? • Metin bir gerçeği nasıl oluşturuyor? • Metindeki gerçek nedir? • Metin farklı bir zamanda, yerde veya kültürde anlatılsaydı nasıl olurdu?
Yazarı sorgulama	• Ne çeşit, hangi ilgi ve değerlere sahip bir kişi metni yazmış? • Metnin yazarı hangi dünya görüşü ve değerlerini okuyucunun ve gözlemcinin ele alacağını düşünmüş? Bunu nasıl anlıyoruz?
Çoklu anlamlar	• Başka hangi muhtemel yorumlar yapılabilir? • Metnin nasıl yorumlandığını diğer faktörler nasıl etkiler? • Metin başka nasıl yorumlanabilirdi? • Metin kendi anlamını oluşturmak için özüne nasıl bağlı kalmış?

Eleştirel yazma, Türkiye’de Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan yazmaya yönelik yöntemlerden biridir. Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) 2005 Öğretim Programı’nda eleştirel yazma; öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek olarak açıklanmıştır (MEB, 2005).

9. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİ

Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili yazılarda genellikle eleştirel düşünme öğretimi kavramı kullanılmaktadır. Ancak bu bölümün başlığında eleştirel düşünme eğitimi kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Bu tercihin temel sebebi eleştirel düşünmenin sadece öğretime dayalı bir etkinlik olmamasıdır. Öğretim genellikle bir dersin, bir disiplinin ya da bir konunun kişilere aktarılması ile ilgilidir. Ancak eğitim kavramı daha geniş bir kavram olarak farklı boyutlardaki birçok davranış değişikliğini de içermektedir. Eleştirel düşünme becerisi sadece konu ile ilgili kavramları, ilkeleri ya da süreçleri öğrenerek geliştirilebilecek bir beceri değildir. Eleştirel düşünmenin kazanılması aynı zamanda beraberinde bir takım tutumsal değişiklikleri de getirmesi gereken bir süreçtir. Bu bağlamda eleştirel düşünme eğitimi kavramı kullanılmıştır. Ancak alanyazında yaygın bir şekilde öğretim kavramı kullanıldığından bazı yerlerde öğretim kavramı da kullanılmıştır. Okuyucunun buralarda da öğretim kavramını, eğitim kavramı bakış açısıyla değerlendirmesi daha uygun olacaktır.

Eleştirel düşünme becerisi doğuştan getirilen bir özellik değildir; sonradan kazanılabilen, öğrenilebilen, öğretilen, geliştirilebilen ve zamanla güncellenebilen bir beceridir. Ennis'e göre (1989) eleştirel düşünme öğretilbilir ve transfer edilebilir bir beceridir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceği düşüncesi temelde "bilinmesi ve öğretilmesi mümkün düşünme becerileri olduğu ve bu becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması durumunda öğrencilerin daha etkili düşüncekleri" varsayımlarına dayanmaktadır (Halpern, 2003). Ayrıca eleştirel düşünmenin eğitimi ile ilgili olarak yapılan ampirik araştırmalar da eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebileceğini ve bazı özellikler üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Örneğin bazı araştırmalarda (Kökdemir, 2003a; Semerci, 2003; Çokluk-Bökeoğlu, 2004; Aybek, 2007b) eleştirel düşünmeye dönük eğitim programlarının kişilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Örneğin öğrencilerin Psikoloji, Matematik, Ekonomi, Sosyoloji,

Uygarlık ve Bilim Tarihi, İngilizce ve Türkçe derslerindeki eleştirel düşünme puanı arttıkça derslerden alınan not ortalamaları da yükselmektedir (Kökdemir, 2003a). Bu araştırmalar ve sonuçlar, eleştirel düşünme becerisinin herhangi bir ders ile ya da alanla sınırlı olmadığını da göstermektedir.

Bir araştırmada (Eğmir ve Ocak, 2017b) öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel eğitime dayalı olarak içerik temelli eleştirel düşünme eğitimi, deney grubuna ise eleştirel düşünme becerisi temelli eleştirel düşünme eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada deney grubunun eleştirel düşünme becerisinin kontrol grubunun eleştirel düşünme becerisine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Buna dayalı olarak çalışmanın kapsamı dâhilinde beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin, içerik temelli eleştirel düşünme eğitimine göre daha verimli sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Yukarıda anılan araştırmalar da göstermektedir ki eleştirel düşünme becerisi temel eğitim kademesinden tutun üniversite eğitimine kadar çok farklı düzeylerde kazandırılması gereken bir beceridir. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencilerin, bilgi içeriğine, örgütlenmesine, olaylara, kendisine bakışı ve değerlendirme biçimleri arasında önemli farklılıklar vardır. Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve kendi öğrenme işlemleri üzerinde sorumluluk alabilen öğrenciler sonuç olarak daha etkili bir biçimde düşünüp öğreneceklerdir (Akınoğlu, 2003).

Öğrencilere kazandırılacak eleştirel ve analitik düşünme özellik ve becerileri konusunda birçok liste oluşturmak mümkündür. Çünkü eleştirel ve analitik düşünme becerisi üst düzey düşünme becerilerinin hemen hemen tamamı ile ilgili ve ilişkilidir. Öğrencilere kazandırılacak eleştirel düşünme özellik ve becerilerinden bazıları şunlardır (Lee, 1989 Akt: Semerci, 2003):

Sistematik olma eğilimi

Esneklik

Sabır

Düşünerek hareket etme

Öğrencilerin işbirliği

Bilgi ve beceri transferi

Görsel yardım

Açık niyetlilik

Biliş ötesi (nasıl düşünüleceği)

Dilin net kullanımı
Özerklik ve bağımsızlık
Yeniden oluşturma
Motivasyon
Grup etkinlikleri
Tartışma

Eleştirel düşünme becerisinin doğuştan gelen bir özellik olmadığı, öğretilir, anlatılabilir ve rahatça uygulanabilir bir sistem olduğu göz önünde tutulduğunda, bu konuya verilmesi gereken önem daha da artmakta ve eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri haline gelmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Doğanay ve Yağcı, 2011). Bu bağlamda öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini ders planlarına transfer ederek, öğrencilerinin her konu alanına duyarlı olmalarını ve konu alanını açık, eksiksiz ve doğru düşünerek anlamalarını ve edindikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlayabilirler (Şahinel, 2007). İyi bir akademik program eleştirel düşünceyi desteklemeli ve değişik bilişsel stilleri dikkate almalıdır (Zhang, 2003).

Eleştirel Düşünme Eğitimi Süreci

Eleştirel düşünme yalnızca bilişsel bir beceri değil, aynı zamanda uygulama ve karar verme şeklidir. Öğrenmenin bir yolu olarak uygulandığında eleştirel düşünme beraberinde akademik başarıyı da getirmektedir (Cheung, Rudowicz, Lang, Yue ve Kwan, 2001). Braman (1999) eleştirel düşünme becerisinin sadece akademik ortamlarda değil, sorun çözmeye yönelik her platformda önemli olduğunu belirtmektedir (Akt: Kökdemir, 2003a). Günümüzde Kuzey Amerikadaki üniversitelerin çoğu, zorunlu dersleri arasında öğrencilerinin özellikle eleştirel düşünebilme yeteneklerini geliştirmek üzere tasarlanmış dersler bulundurmaktadır. Üniversitelerin bazı fakültelerinde eleştirel düşünme eğitiminin önemsenmeye başlaması, neyi ve nasıl öğrettikleri hususunun bütünüyle değişmesine yol açmıştır. Örneğin, istatistik biliminin, verilerin analiz edilmesi tekniği olarak öğretilmesi yerine uygulanabilir bir eleştirel düşünme yeteneği olarak öğretilmesi ile ilgili bazı ulusal çalışmalar mevcuttur (Halpern, 2013).

Bailin, Case, Coombs ve Daniels'a göre (1999) eleştirel düşünme eğitimi genel olarak üç ögeyi içermektedir (Akt: Eğmir ve Ocak, 2017a):

1. Öğrencilere gerekçeli bir yargulama ve değerlendirme gerektiren görevler vermek,
2. Bu görevlerle ilişki kurabilmeleri için entelektüel kaynaklarını geliştirme noktasında onlara yardım etmek,
3. Onlara eleştirel düşünmeye değer verilen ve eleştirel düşünme ve eleştirel tartışmaya katılma noktasındaki girişimlerinin cesaretlendirildiği bir öğrenme çevresi sağlamak.

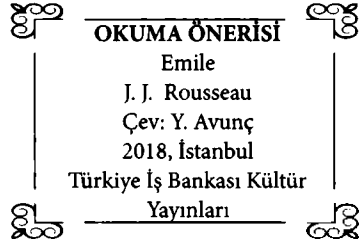
Mentoring Minds (2018b) adlı kuruluş “21. Yüzyıl Eleştirel Düşünürlerinin Geliştirilmesi (*Developing 21st-Century Critical Thinkers*)” adlı çalışmada “Açık fikirli olma; problem çözme ile giriş yapma; analiz etme, anlama ve değerlendirme; başkalarıyla işbirliği yapma; yansıtıcı öğrenme; gerçek dünya uygulamaları yapma; eleştirel ve yaratıcı düşünme; açıkça ve doğru iletişim kurma” gibi davranışlara vurgu yapmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlere dönük olarak şu öneriler getirilmiştir:

1. Tüm içerik alanları ile eleştirel düşünme becerilerini bütünleştirin.
2. Güvenli ve entelektüel olarak risksiz öğrenme ortamları oluşturun.
3. Öğrencilere, yüksek derecede düşünmeyi uygulayabilecekleri tekrar eden fırsatlar sağlayın.
4. Sürekli olarak yüksek derecede düşünme becerilerini geliştirin.
5. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için zaman tanıyın.
6. Eleştirel düşünmeyi teşvik eden akademik konuşmaları veya diyalogu teşvik edin.

Yukarıda verilen davranışlar genel olarak öğretmenlerin yapmaları gerekenlere odaklanmıştır. Aynı çalışmada “Öğrencilerinizin Eleştirel Düşünme Yolu” olarak ise şunlar sıralanmıştır (Mentoring Minds, 2018b):

1. İlgili bağlantıları kurmak için derinlemesine düşünün.
2. Nitelik ve açıklama soruları sorun.
3. Düşünmeyi desteklemek için kanıtlar ve muhakeme kullanın.
4. Analiz et, sebepleri ortaya koy ve değerlendir.
5. Yüzeysel öğrenmenin ötesinde bilgiyi yorumlayabilme.
6. Farklı fikirleri sentezle.
7. Konu ile ilgili ve karmaşık problemleri çözme.
8. Gerekçeli kararlar verin.
9. Karar vermeden önce seçenek üret ve değerlendirin.

10. Anlam çıkarmak için ayrıntılara odaklanın.
11. Gerçek dünya durumlarına daha yüksek düzeyde düşünce uygulayın.
12. Günlük olarak eleştirel düşünün.
13. Fikir ve çözümlerin değerini yargılamak için ölçütleri kullanın.
14. Yansıtıcı düşünme ile meşgul olun.
15. Problem çözme adımlarını takip edin.
16. Bilgi ve kaynakların güvenilirliğini, doğruluğunu ve ilgili olma düzeyini sorgulayın.
17. İyi bilgilenin.
18. Birden çok perspektifi dikkate alın.
19. Yeni ve daha iyi çözümler arayın.
20. Alternatifleri araştırın.
21. Farklı bakış açılarını inceleyin.
22. Diğerlerinin düşüncelerine değer verin ve saygı duyun.
23. Okuduğum, duyduğum ve gördüğüm nedir?
24. Eylem veya fikirlerin sonuçlarını değerlendirin.
25. Bağımsız olarak ve başkalarıyla birlikte düşünün.



Yukarıda sıralanan özellikler ya da davranışlar öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için yapılması gereken belirli bir takım önemli noktalara işaret etmektedir. Ancak bazen yapılanlar eleştirel düşünmenin gerilemesine sebep de olabilmektedir. Bunlar eleştirel düşünmenin gelişmesini olumsuz yönde etkileyen öğelerdir. Onosko'ya göre (1991) eleştirel düşünmenin öğrencilerde gelişmesinin önündeki engellerden bazıları şunlardır (Akt: Özdemir, 2005):

1. Öğrencilerin sadece pasif bir bilgi alıcı rolünde olmaları.
2. İçeriğin çok yüzeysel ve geniş olması.
3. Öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması.
4. Sınıfların kalabalık olması.
5. Öğretmenin sadece bilgiyi dağıtan rolünde olması.
6. Öğretmenin zamanı iyi planlayamaması.
7. Öğretmenin eğitim-öğretimden izole olması.

8. Öğrencilerin bilgileri hatırlamak ve sorulduğunda söylemek/yazmak zorunda olmaları.
9. Öğretmenlerin öğrencilerden daha düşük beklenti içinde olması.
10. Öğrencilere verilen problemlerin her zaman açık biçimde formüle edilmemesi.

Aslında yukarıda sıralanan özellikler geleneksel eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının öğretmen merkezli; öğretmenin bilginin tek kaynağı; öğrenciyi bilginin edilgen bir alıcısı olarak gören anlayışı öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi önündeki en büyük engellerden biridir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen önemli faktörlerden biri de ezberci eğitim sistemidir. Aslında eleştirel düşünmenin önündeki engel ezberin kendisi değildir. Çünkü eğitim-öğretim açısından ezber gerekli olan yerlerde kullanılmalıdır. Önemli olan ezberlenmemesi, öğrenilmesi ve yeni durumlara uyarlanabilmesi gereken bilgilerin de ezberlenmesidir.

Tablo 9.1. Geleneksel Eğitim İle Çağdaş Eğitimin Karşılaştırılması

Ölçüt	Geleneksel Eğitim	Çağdaş Eğitim
Eğitim	• Öğretmen merkezlidir	• Öğrenci merkezlidir
	• Öğrenci pasiftir	• Öğrenci aktiftir
	• Öğrencilerin ilgi ve isteklerine önem verilmez	• Öğrencilerin ilgi ve isteklerine önem verilir
	• Öğrenciler korkutularak kontrol edilmeye çalışılır	• Öğrencilerin sorunlarına, isteklerine ve arzularına rehberlik edilir
	• Öğretmen tarafından hazırlanan katı kurallara ve düzene önem verilir	• Davranış normları ı öğrencilerin anlamasına ve içselleştirmesine önem verilir
	• Kurallar sessizliği, düzeni ve pasifliği geliştirir	• Kurallar çalışkanlığı, işbirliğini, yardımseverliği vb. geliştirir
	• İstenmeyen davranışlar cezalandırılır	• Olumlu davranışlar teşvik edilir
	• Dışsal motivasyona ağırlıklıdır	• Dışsal motivasyonun yanı sıra içsel motivasyona ağırlık verilir
	• Öğretmen ile öğrenci arasındaki sosyal mesafe fazladır	• Öğretmen ile öğrenci arasındaki sosyal mesafe azdır
	• Öğrenciler ile öğretmen arasında otoriter bir ilişki vardır	• Öğrenci ile öğretmen arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi esastır
	• Soğuk bir okul ve sınıf iklimi vardır	• Sıcak bir okul ve sınıf iklimi vardır
	• Öğrenciler arasında rekabet ön plandadır	• Öğrenciler arasında işbirliği, yardımlaşma, dayanışma vb. özelliklerin geliştirilmesi ön plandadır
	• Bireysel farklılıklara duyarlıdır	• Bireysel farklılıklara duyarlıdır

Tablo 9.1. Geleneksel Eğitim İle Çağdaş Eğitimin Karşılaştırılması (Devamı)

Ölçüt	Geleneksel Eğitim	Çağdaş Eğitim
Eğitim programı	• Daimici ve esasici eğitim felsefelerine dayalıdır • Davranışçı psikolojiye dayalıdır • Katı bir program anlayışı vardır • Genel olarak bilişsel gelişime odaklıdır • İçerik ön plandadır • Konu merkezlidir • Sunuş ve anlatıma dayalı öğretim yapılır • Ders öngörölmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır • Değerlendirme öğretimden kopuk ve ürüne odaklıdır	• İlerlemeci eğitim felsefesini esas alır • Bilişsel psikolojiye dayalıdır • Yapılandırmacı anlayış egemendir • Esnek bir program anlayışına dayalıdır • Bireyin bütüncül ve çok yönlü gelişimine odaklıdır • Öğretme-öğrenme süreci ön plandadır • Birey merkezlidir • Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelere dayalıdır • Değerlendirme, ürün-süreç odaklıdır ve öğretim sürecinin bir parçasıdır
Öğretim	• Genellikle işitme temelli öğrenmeler söz konusudur • Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir • Dersler düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle yürütölür • Ezber ağırlıklı öğretim söz konusudur • Daha çok bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağına yönelik uygulamalar vardır • Öğretim genelde bilişsel becerileri geliştirecek şekilde planlanır • Dersler zamanla sınırlıdır • Dersler belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır • Ders materyali standarttır • Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılır • Genellikle, öğrenmeler uzun süreli ve kalıcı olmaz • İletişim ve etkileşim azdır, genellikle tek yönlüdür • Öğrenciler arasındaki etkileşim özendirilmez	• Eğitim-öğretim etkinlikleri genellikle bütün duylara hitap edecek şekilde planlanır • Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak bilginin işlenmesi, dönüştürölmesi ve üretilmesidir • Buluş, araştırma-incelemeğe dayalı öğretim yapılır • Dersler öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürölür • Yapararak-yaşayarak öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme önemlidir, araştırma-inceleme ağırlıklıdır • Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun olarak tasarlanmış olan etkinlik ve projelerle sınırlıdır • Ders etkinlik ve projelerinin niteliğine göre, sınıf, müze, market, fabrika, şehitlik gibi herhangi bir yerde yapılabilir • Öğrenmeler daha kalıcıdır • Üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanır • Öğretim ortamında iletişim ve etkileşim çok yönlüdür • Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif yaklaşımlar da kullanılır • Öğrenciler arasındaki etkileşim teşvik edilir

Tablo 9.1. Geleneksel Eğitim İle Çağdaş Eğitimin Karşılaştırılması (Devamı)

Ölçüt	Geleneksel Eğitim	Çağdaş Eğitim
Öğretmen	• Uzman, sınıfın otoritesi	• Sınıfın ya da dersin otoritesi yoktur
	• Temel bilgi kaynağı	• Bilgiye ulaşmada rehber ve kolaylaştırıcı
	• Bilgiyi aktaran/Bilgi verici	• Öğrenmede öğrencilerin yol arkadaşı
	• Düzendendirici kişi	• Yansıtıcılık
Öğrenci	• Dinleyici	• Katılımcı
	• Daima öğrenci	• Bazen uzman
	• Uyum ve itaati istenir	• Katılımı ve işbirliği istenir
	• Sunulan hazır bilgiyi aynen alıp kabul eden kişi	• Bilgiyi hazır almaz, yorumlayıp, yapılandırarak özümser
	• Sürece aktif katılmaz, pasiftir	• Sürece aktif katılır, kendi öğrenmesinden sorumludur
	• Bilgiyi ezberleyen	• Bilgiye ulaşır, yorumlar, kullanır ve dönüştürür
	• Bilginin edilgen alıcısıdır	• Bilginin aktif bir yapılandırıcısıdır

Tablo9.1'de görüldüğü gibi, geleneksel eğitim anlayışı genel olarak, öğrencilerin zihinlerini belli bir takım hazır bilgilerle doldurarak tek tipleştirmeye dayalıdır. İlgili, istidat, yetenek ve bunun gibi bireysel farklılıkları dikkate almayan bu eğitim anlayışı öğrencilere standart bir müfredat ile standart bir zamanda öğretim yapmakta ve bunun sonunda oluşan ürünü de standart bir şekilde değerlendirmektedir.

Modern zamanların fabrika metaforuna dayanan geleneksel eğitim anlayışında, aynı fabrikada olduğu gibi her şeyi zamanında yapmak, söz dinlemek ve gösterileni kafayı kullanmadan bellek esastır. Bu anlayışta, eğitim biçimsel açıdan oldukça didaktiktir ve öğrenmek demek bilgiyi almak demektir. Geleneksel eğitim anlayışı, her toplumun varlığını sürdürebilmesi için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlar bakımından benzeşmelerinin ve işbölümü amacıyla uzmanlaşmalarının gerekli olduğunu savunmaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışı ise genel olarak, bireyin doğuştan getirdiği gizli güçlerini ortaya çıkarmayı ve yeteneğe dönüştürmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır.




İZLEME ÖNERİSİ
3 İdiots - 3 İdiot (2009)
Yönetmen: Rajkumar Hirani
Oyuncular: Amir Khan vd.




? Okulun fabrika metaforu ile açıklanması ne demektir?
Lütfen araştırınız.

Bundan dolayı bireysel farklılıklar önemlidir. Okulda sadece bilişsel süreçler değil, bunun yanında özellikle duyuşsal ve fiziksel boyutların geliştirilmesine de önem verilir. Geleneksel eğitim anlayışında sadece derslik ile sınırlı olan öğretme ortamı, çağdaş eğitim anlayışında her yer, mekân ya da alana dönüşmektedir. Bilgiyi sadece almayı değil, edindiği bilgiyi işlemeyi, anlamlandırmayı ve dönüştürmeyi amaçlayan çağdaş eğitim bunu sağlamak için araştırma, inceleme, proje hazırlama, tartışma, akıl yürütme gibi çok farklı yol ve yöntemleri kullanmaktadır.

Sonuç olarak çağdaş eğitim anlayışı kişilerin eleştirel ve analitik düşünme becerisi kazanmasına yardımcı olurken, geleneksel eğitim anlayışı bu becerilerin gerilemesine sebep olmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan öğrenci merkezli bir eğitim gerekli olduğundan, eleştirel düşünme becerilerinin çağdaş eğitim anlayışında daha kolay bir şekilde kazandırılabilceği söylenebilir. Lipman'a göre (2003) öğrenci merkezli eleştirel düşünmeye dayalı eğitim ile geleneksel eğitim pratiği arasındaki farklar kısaca şu şekilde sıralanabilir:



Geleneksel eğitim pratiğinde, eğitim, bilginin bilenlerden bilmeyenlere aktarılmasıyla, öğrenci merkezli eleştirel düşünmeye dayalı eğitimde amaç sağlam bir anlayışa ve iyi yargılara ulaşmak olan bir araştırma topluluğuna katılımın, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen işbirlikli bir öğrenmenin sonucudur.

1. Geleneksel eğitim pratiğinde bilgi, net, standart ve farklı disiplinlere dağılmışken; eleştirel düşünmeye dayalı eğitimde keşfedilmeyi bekleyen, merak uyandıran, bilinecek her şeyi tüketmeyen, farklı disiplinlerin temsil ettiği dillerle düşünülebilen, böylelikle de öğrenciyi öğrenimde aktif olmaya zorlayan bir bilgidir.
2. Geleneksel eğitim pratiğinde öğretmen otoriter ve yanılmazlığı temsil eden bir role sahipken; eleştirel düşünmeye dayalı eğitimde öğretmenin konumu öğrenciye inisiyatif alma fırsatı verecek şekilde eleştiriye açık ve yanılabilir bir konudur.
3. Geleneksel eğitim pratiğinde eğitimli zihin, iyi hafızası olan bir zihin; eleştirel düşünmeye dayalı eğitimde hem araştırılan ve öğrenilen



Sizce eğitim fakültesinde verilen eğitim, eleştirel ve analitik düşünme becerisini önemsiyor mu?

konular arasında hem de her konunun kendi içinde var olan bağıntıları keşfeden bir zihindir.

? Aşağıda verilen "Bir Gün Ormanda" ve "Durun Dedi Öğretmen (6. Bölüm)" adlı metinleri bugün kadar aldığınız eğitim açısından değerlendiriniz.

Bu yüzden eğitim ile ilgili bütün süreçlerde çağdaş eğitim anlayışını egemen kılacak

uygulamalara geçilmelidir. Bu uygulamalardan en önemlisi de öğretmen yetiştirme sisteminin de buna uygun bir şekilde düzenlenmesidir. Kendisi eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip olmayan bir eğitimcinin eleştirel ve analitik düşünen kişiler yetiştirmesi mümkün olabilir mi?

Eğitim insanlarda toplumsal bilinç ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip, toplumsal katılımı kolaylaştıran ve gerekli kılan bir olgu olarak görülmelidir. Aksine insanı yok sayan, sessizlik kültürünün devamını ve insanların evcilleştirilmelerini hedefleyen bir süreç olarak asla düşünülmemelidir (Freire ve Macedo, 1998).

BİR GÜN ORMANDA

Bir gün ormandaki hayvanlar bir okul açmaya karar verdiler. Tavşan, kuş, sincap, balık ve yılanbalığı yönetim kurulunu oluşturdu. Tavşan, müfredatta koşmanın bulunmasını istedi... Kuş, uçmanın, balık yüzmenin, sincap ağaca tırmanmanın mutlaka zorunlu dersler arasında olması gerektiğini söyledi. Bütün bunları bir araya getirip bir eğitim programı yaptılar ve bütün hayvanların bu dersleri almasını sağladılar.

Tavşan koşu dersinden "A" alıyor olmasına rağmen, ağaca tırmanmak onun için çok ciddi bir sorun oluşturunuyordu. Sürekli kafa üstü düşüyordu. Bir süre sonra beyni hasar gördü ve eskisi gibi koşamadı. Artık koşuda "A" almak yerine, "C" alıyordu. Ve tabii ki ağaca tırmanmada da her zaman zayıf nota talim ediyordu. Kuş, uçmada çok başarılıydı, ama sıra toprak kazmaya geldiği zaman, o kadar başarılı değildi. Sürekli gagasını ve kanatlarını kırıyordu. Bir süre sonra toprak kazma notu hâlâ "F" olmasına rağmen, uçuş notu C'ye düşmüştü. O da ağaç tırmanmada çok zorlanıyordu.

Sonuçta sınıf birincisi olan hayvan her şeyi yarım yapabilen, geri zekâlı yılan balığı oldu. Ancak eğitimciler çok mutluydu, çünkü herkes bütün dersleri alıyordu. Ve buna "geniş tabanlı eğitim sistemi" diyorlardı.

Kaynak: OSHO - Sezgi

Düşünme becerilerinin kullanılmadığı geleneksel eğitim sistemleri, öğrenciyi öğretmene aşırı derecede bağımlı hale getirmekte, öğrencileri bilgilere ulaşma yollarından çok ezberlemeye yöneltmekte, öğrencilerin sorgulama ve akıllı kullanma güçlerini engellemektedir (Taşdemir, Taşdemir, Keskin ve Erol-Bektaş, 2016).

Uysal'a göre (1998) eleştirel düşünme eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

1. *Güvenli öğrenme çevresi oluşturma:* Öğrenciler kendilerini sınıf ortamında güvende hissetmeli ve sınıfta paylaştıkları düşüncelerinden, görüşlerinden dolayı alay konusu olmayacaklarını bilmelidirler.
2. *Öğrencilerin düşünmelerini izleme:* Öğretmen, öğrencilerin düşünmelerinin oluşma ve şekillenme yollarını anlamaya çalışmalıdır. Bu amaçla belli sorular sorularak öğrencilerin bunlara cevap vermeleri istenebilir.
3. *Katılımcı düşünmeyen cesaretlendirilmeli:* Öğrencilere bağımsız olarak nasıl düşüneceklerinin yanı sıra nasıl birlikte düşünmeleri gerektiği de öğretilmelidir. Beyin fırtınası, mecazi anlatım, işbirliğine dayalı faaliyetler ve tartışma tekniği kullanılarak grupla çalışma öğrencilere öğretilmelidir.
4. *Cevaplardan ziyade soruların öğretilmesi:* Eleştirel düşünme becerileri sorulara ulaşma, konunun altında yatan nedenleri anlama ve keşfetme ile yakından ilgilidir. Bu yetenekler öğrencilerin sordukları sorularda kendini gösterir. Öğrencilere iyi soru sorma öğretilmeli, soruların niteliği artırılmalıdır.
5. *Birbirlerine bağlılığı öğretme:* Öğrencilere, olayların içerisindeki ilişkileri saptamaları ve neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilmeleri öğretilmelidir. Öğrencilerde sistem perspektifi oluşturulmalıdır. Bu bakış açısı, problemleri etrafıca kavramaları ve parçaları ait oldukları sistemlerde bir yere oturabilmeleri açısından önemlidir.
6. *Çok yönlü bakış açısı kazandırma:* Öğrencilerin alternatif bakış açılarını tanımaları açısından dinlemeyi öğretmek önemlidir. Başkalarının bakış açılarını öğrenmek, bireyleri daha hoşgörülü olmaya ve değişime açık olmaya zorlar.
7. *Duyarlılık oluşturma:* Öğrencilere düşünmenin öğretilmesinde sezgiler ve hisler de dikkate alınmalıdır. Öğrencilere sadece nasıl düşünecekleri değil, aynı zamanda nasıl hissedecekleri konusunda da yardımcı olunmalıdır.
8. *İş ve standartlar seti oluşturmada yardımcı olma:* Eleştirel düşünmenin eğitiminde, düşünme ürününü ölçecek standartların oluşturulması önemlidir, öğrencilerin bu ölçütlere uygun gelişim göstermelerine yardımcı olunmalıdır. Standartlar düşüncenin değerlendirilmesinin yanı

sıra, öğrencilerin geleceğe ilişkin isteklerinin olumlu bir görüntüsünü kurlmalarına da yardımcı olabilir.

9. *Düşünceleri üzerinde hareket etme fırsatı sağlama:* Düşünceler hareketlerle somut hale gelir, öğrenciler hareketlerinin etkilerini inceleyerek düşüncelerinin kalitesini görürler.

Eleştirel Düşünme Oluşturmak İçin Bazı Stratejiler

Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi oluşturmak için kullanılabilecek bazı stratejilerden bahsetmek mümkündür (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008):

1. *İşbirliği içinde çalışma:* Küçük grup içinde öğrenme.
2. *Tartışma/örnek olay tartışması:* Yaşa uygun öykülerin tartışılması, sonucalandırılması gibi etkinlikler.
3. *Soru hazırlama:* Anlatılan ya da okunan ya da okunması ev ödevi olarak verilen bir öykünün ardından küçük grupların öykü üzerinde soru hazırlaması, bunlardan kimilerinin sınıfta tartışılması.
4. *Zorlu okuma materyalini temel alan, öğretmen kolaylaştırıcılığında tartışarak (ya da “görüş geliştirme, konuşma halkası, istasyon” gibi etkileşimsel yöntemler kullanımıyla) soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar.*
5. *Yazma ödevleri:* Öğrencinin bir konuyu (tercihen, ölüm cezası, kürtaj, sivil itaatsizlik, ölme hakkı gibi tartışmalı bir konuyu) etraflıca düşüncesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar.
6. *Diyalog çalışmaları:* Küçük gruplarda yazılı diyaloglar üzerinde çalışma yapma. Diyalog kişilerinin farklı görüşleri neler? Bunlardaki yanlışlıklar, farklı yorumlar, yanlış algılanan/ifade edilen durumlar, uslamlama hataları, kanıtların varlığı ya da yokluğu, vb. üzerine düşünce üretme.
7. *Rol oynama/yaratıcı drama.*

Yukarıda sayılan stratejilerin kullanılması sırasında “Güvenli bir ortam hazırlamak, bilinenlerden yararlanmak, sınıf üyeleriyle birlikte çalışmak, iyi soru sormayı öğrenmek, sınıf arkadaşlarına bağlılığı öğrenmek, çok yönlü bakış açısı kazandırmak, duyarlılık oluşturmak, geleceğe ilişkin bir bakış açısı oluşturmak ve standartlar geliştirmek, düşünceleri davranışa dönüştürmek” eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde çok önemlidir (Berman, 1991). Eleştirel düşünmenin öğretilmesi ile ilgili olarak daha birçok yaklaşımdan ya da farklı ba-

kış açısından söz edilebilir. Ancak burada özellikle vurgulanması gereken nokta bireylere yaşı ne olursa olsun eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilmesi-
dir. Ancak bu kolay olmayabilir. Çünkü bu becerilerin kazandırılmasında birçok
etmen rol oynamaktadır bu zorluklar eğitimciler, programlar, fiziksel ortam ve
öğrenciler açısından şu şekilde açıklanabilir (Kürüm, 2002):

Eğitimciler açısından;

1. Eğitimcilerin geleneksel bir eğitim sistemi içerisinde yetişmiş olmaları, dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel yolları izleme alışkanlığı,
2. Farklı düşünceler karşısında yetersiz kalma kaygısı,
3. Aşırı ders yükü,
4. Eğitimcilerin eleştirel düşünmenin gereksizliğine duydukları inanç,
5. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği.

Programlar açısından;

1. Hazırlanan programların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya olanak vermemesi,
2. Buna bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi desteklememesi.

Fiziksel ortam açısından;

1. Sınıfların aşırı kalabalık olması,
2. Gerekli araç gerecin olmaması.

Öğrenci açısından;

1. Geleneksel bir eğitim sistemine alışma, yeniliklerden çekinme ve yeniliklere direnme,
2. İyi not almak için sürekli olarak bilgileri ezberleme ve bu nedenle düşünme için herhangi bir çaba sarf etmeme.

Cairns'e göre (1996) öncelikle eleştirel düşünmenin amaçları ve zihinsel standartları ders planına katılmalı ve ilk derste bunlar hakkında konuşulmalıdır. Ayrıca aşağıdaki stratejilerin de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamakta ve bu stratejiler öneri niteliği taşımaktadır (Akt: Çokluk-Bökeoğlu, 2004):

1. Her dersten önce okuma ve yazma etkinlikleri yapılmalı, öğrenciler, ön koşul bilgileri edinmekle sorumlu tutulmalıdır. Bilgiler tekrar öğretilme-

meli, ancak öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgileri kullanmaları için fırsat tanınmalıdır.

2. Öğrencilerin bir yazılı materyali okumalarına yardımcı olacak önemli noktaları vurgulayan sorular hazırlanmalıdır. Düzeyi düşük öğrencilere bir metni daha etkili nasıl okuyacaklarını göstermek için bir bölümün nasıl okunacağı, nasıl özetleneceği, o bölümden muhtemel sınav sorularının nasıl çıkartılacağı konusunda model olunmalıdır.
3. Ders öncesi yazılı ödevlere tesadüfi olarak puan verilmeli ya da tek soruluk sınavlar yapılmalıdır. Okumalarla ilgili tartışmalar sırasında okuma ödevini tamamlamayan öğrencileri sınıf dışına, örneğin koridora okumaya gönderilmelidir.
4. Öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmesine yardımcı olunmalıdır. Öğrenme etkinlikleri, öğrenme stratejisi geliştirmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Mümkün olan her durumda öğrenme stratejilerinin gelişimini desteklemek ya da model olmak hatırlatmaktan daha iyidir.
5. Ders süresi problem çözme, kavramları uygulama, anlamlı bağlantılar kurma ve bilginin uygulanması için kullanılmalıdır. Kitapta yer alan bilgileri tekrarlamaktan kaçınılmalıdır. Zor kavramlar için kısa dersler yapmak gerekebilir. Ancak bu kavramları ders saati içinde kullanmaya çalışarak uygulanmasına ve mevcut bilgilerle kaynaştırılmasına olanak tanınmalıdır, öğrencilere dersin normal akışının ötesinde birey ya da grup olarak cevaplayabilecekleri sorular sorulmalıdır, öğrenciler düşüncelerini analiz etmeleri için teşvik edilmelidir. Ayrıca ilişkili kavramlar arasındaki bağlantıları kurma ve bilgileri değişik durumlara uygulama konusunda cesaretlendirmek yararlıdır.
6. Dersin bir bölümü öğrencilerin çiftler ya da küçük gruplar halinde problem çözmeleri için ayrılmalıdır. Problemleri ya da soruları grup içinde tartışmalarından sonra, cevapların sınıfa sunmaları istenmelidir. Öğrenciler eleştirel dinlemeye yönlendirilmelidir. Diğer öğrencilerin yeni bilgiler eklemeleri ve sunuyu kendi ifadeleri ile tekrarlamaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilere, bir sorunu ya da problemi yüksek sesle düşünmeleri için model olunmalıdır. Entelektüel standartlar düşüncelere uygulanmalıdır.
8. Kısık sesler, sınıf içi uğuldamalar önlenmelidir. Gerek yazılı, gerek sözlü ifadelerde tam cümleler kurmak önemlidir, öğrencilerin doğru ter-

minolojiyi kullanmaları konusunda ısrarcı olunmalıdır. Sürekli olarak öğrencilerin terminolojiyi tanımlamaları ve kullanmaları istenmelidir. Öğrenciler bir profesyonel gibi konuşmaları için cesaretlendirilmelidir.

9. Öğrenciler sıkça konuşmalara katılmalıdır ve katılım desteklenmelidir, öğrencilere karşı nazik olunmalıdır, öğrenciler zor problemleri çözmele-ri için cesaretlendirilmelidir. Problemi çözmek için gereksinim duyulan bilgiler konusunda yardımcı olunmalıdır.
10. Aktif dinlemeyi arttırmak için diğer öğrencilerin sunulanları özetlemele-ri ve cevaplara katkı getirmeleri istenmelidir.
11. Soru sorulduğu zaman öğrencilere düşünceleri için fırsat verilmelidir. Spontan cevaplara izin verilmemelidir. Kaç öğrencinin verilen cevaba katılıp katılmadığı ve nedenleri sorulmalıdır.
12. Tartışmalarda diyagramlar, akış şemaları ve diğer grafik türleri kullanıl-malıdır. Ya da filmler gösterilmeli ve öğrencilerden filmde ya da grafikte yer alan kavramları özetlemeleri istenmelidir.
13. Öğrencilere yazmaları için sıkça fırsat verilmelidir. İyi yazılmış örnek-ler sunulmalıdır, örneğin bir yıl önce yapılmış iyi ödevler ya da sınav kâğıtları gösterilmelidir.
14. Derslerin bitiminde öğrencilerden bir dakikalık değerlendirmeler yap-maları istenmeli ya da kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlayacak diğer araçlar en az haftada bir kez kullanılmalıdır, öğrencilerin nelerin tam olarak anlaşıldığı, nelerin anlaşılmadığı ve açıklığa kavuşturulması gerektiği konusunda değerlendirmeleri alınmalıdır.
15. Değerlendirme sisteminin (küçük sınavlar, sınavlar, ödevler) eleştirel düşünme amaçlarını yansıttığından emin olunmalıdır. Düşük düzeyli, olgular üzerine odaklanmış sorular ile eleştirel düşünmeyi geliştirmenin mümkün olmadığı bilinmelidir.
16. Eleştirel düşünmenin öğretilmesi zaman alır. Bir saatlik derslerle bu çok zordur. Eğer mümkünse her ders 90 dakikalık dönemler şeklinde düzen-lenmelidir.
17. Kendi kendini değerlendirme, akranların değerlendirmeleri ve yazılı ödevler için tesadüfi değerlendirmeler yapılmalıdır.
18. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine odaklanan öğretmen değerlendirme araçları hazırlanmalıdır. Çünkü pek çok geleneksel değerlendirme yön-temi, öğretmenlerin ders içerisinde sunduğu bilgilerin değerlendirilme- üzerine odaklanır.

Mentoring Minds adlı kuruluş “*Eleştirel Düşünme Stratejileri Rehberi (Critical Thinking Strategies Guide)*” adlı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada yer verilen 10 temel strateji şunlardır (Martinelli, 2018):

1. Hızını yavaşlatma: Elini kaldıran ilk öğrenciye söz verme alışkanlığına sahip olmanız çok doğaldır. Ancak soru sorduktan sonra sadece 3-5 saniye bekler-seniz, sorunuza cevap vermek isteyen öğrenci sayısının arttığını göreceksiniz. Bunun yanı sıra, bazı hızlı öğrencilerin akıllarına gelen ilk cevabın doğru olmadığını öğrenmelerine de yardımcı olursunuz. Hatta sorunun vakit isteyen ve karmaşık olduğu zamanlarda bir dakika ya da daha uzun süre beklemeniz gerekebilir. Bu sürede oluşan garip sessizliği önlemek için öğrencilere cevap vermeden önce 10 saniyelerinin olduğunu veya cevabı duymadan önce en az 10 kişinin parmağını görmek istediğinizi söyleyebilirsiniz.

2. Günün sorusunu belirleme: Her gün için özel bir soru belirleyerek sınıfa yeni bir rutin getirin. Bir soru oluşturun ve sınıfta herkesin rahatça görebileceği bir yere asm (Örnek: Sevdğin bir kitabı uzaktaki bir arkadaşına önerdiğin bir mektup yaz ya da içinde çarpma işlemi barındıran bir bilmece oluştur gibi). Öğrenciler cevaplarını kendi eleştirel düşünme günlüklerine yazabilirler. Günün sonunda da soru ve cevaplar üzerine bir sınıf tartışması yapılabilir.

3. Cevap kutusu hazırlama: Tahtaya herhangi bir eleştirel düşünme sorusu yazın (Örnek: Bu problemi çözmenin daha iyi yolu var mı? Fikrinizi açıklayın.). Öğrencilerinize yazılı bir cevap vermeleri için gerekli zamanı verin ve cevaplarını cevap kutusuna koyun. Cevapları kutudan teker teker alarak sınıfa okuyun. Buna alternatif olarak, soruya doğru cevabı vermiş ilk öğrenciye veya kutuya cevap atmış her öğrenciye çeşitli ödüller verebilirsiniz.

4. Taraf seçme: Önce iki farklı görüşü olan bir durum belirleyin (Örnek: Yazara katılıyor musunuz yoksa katılmıyor musunuz? Neden?). Öğrencilerinizden bu duruma katılanların sınıfın bir köşesine, katılmayanların da diğer köşesine gitmesini isteyin. Daha sonra onların seçtikleri tarafı neden seçtikleri hakkında konuşmalarını sağlayın. Bu tartışma sırasında fikrini değiştiren öğrenciler taraflarını da değiştirebilirler.

5. Beş kere “neden?” diye sorma: Sınıfta bir problemle karşılaştığınızda “Beş Kere Neden Taktiği” ile tüm sınıfın bir çözüm bulmasına yardım edebilirsiniz. İlk neden sorusunu siz sorun (Örnek: Sınıf bu yazılıda neden başarılı olamadı?) ve bir cevap verildiğinde dört kere daha neden diye sorun (Örnek: Öğrenciler bu sınavı neden çalışmadı? Öğrenciler sınava çalışmak için neden zaman bulamadılar?). Buradaki önemli olan nokta beş neden sorusundan sonra problemin çözülmesidir.

6. Rol yapma: Hayali bir senaryo oluşturun ve çocukların adımları takip ederek problemi sınıfça çözmelerini sağlayın. İlk önce problemi belirleyin ve soru cümlesi olarak yazın (Örnek: Deney neden planlandığı gibi çalışmadı?). Daha sonra problemi çözmek için beyin fırtınası tekniğini kullanın ve içlerinden en iyisini çözüm cümlesi olarak yazın. Son olarak, çözümü uygulamak için bir eylem planı belirleyin.

7. Otostop yapma: Sınıfça bir görsel senaryo taslağı oluşturarak yaratıcı düşünme alıştırmaları yapın. Bir kâğıt parçasına bir problem yazın ve bir panosunun üstüne iğneleyin. Daha sonra belirleyeceğiniz alt başlıkları da kâğıt parçalarına yazın ve onları ilk kâğıdın altına iğneleyin. Öğrencilerin her bir başlık için beyin fırtınası yapmasını, fikir üretmesini ve bunları kâğıtlara yazıp panoya iğnelemelerini sağlayın. Sınıf arkadaşlarının fikirlerini geliştirerek çocukları “otostop yapmaya” teşvik edin.

8. Geriye dönme. Olumlu olmayan durumlarda olumluya odaklanmanın en iyi yolu, Geriye Dönme Stratejisi olabilir. Bir öğrenci ödevini okula getirmeyi unutursa, “Bunun nesi iyi olabilir?” diye sorabilirsiniz. Öğrenci, “Yatmadan önce rutinimi değiştireceğim” gibi fikirlerle cevap verebilir.

9. Cep çizelgesini iyi kullanma. Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisinin farklı düzeylerinden altı tamamlanmış soru kökü seçin ve bunları bir cep tablosuna yerleştirin. Çizelgedeki bazı şeritlerin cevaplanmasını zorunlu tutun ve öğrencilerin üst seviye olanlardan iki tanesini kendilerinin seçmesine izin verin. Öğrencilere cevaplarını sesli olarak verme ya da günlüklerine yazma imkânı tanıyın.

10. Soru-cevap oturumu düzenleme: Çocukların eleştirel düşünme becerilerini ne kadar iyi kavradıklarını anlamamanın bir yolu, soru-cevap oturumları düzenlemektir. Öğrencilerinize birebir veya küçük gruplarla çalışabilecekleri şekilde sorular sorun ve her bir öğrencinin zamanla kullandığı ve kullanmaktan kaçındığı düşünme seviyesi ile ilgili notlar alın. Derslerinize daha yüksek dereceli düşünme soruları oluşturmanıza yardımcı olacak notlarınızı gözden geçirebilirsiniz.

Ellerton (2014) sayısal düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla Sydney Teknoloji Üniversitesi’ndeki tüm birinci sınıf öğrencilerinin yakın zamanda matematik dersini almalarının zorunlu tutulduğunu belirtmektedir. Bu ders kararın alındığı yılı izleyen eğitim öğretim yılı içerisinde seçmeli, 2016 yılı itibarıyla da zorunlu ders haline getirilmiştir. Üniversite, bu uygulamadaki amaçlarının öğrencilere matematiksel eleştirel düşünme becerileri vermek olduğunu ifade etmektedir. O halde eleştirel düşünmeyle ilgili zorunlu birinci yıl dersi nasıl olmalıdır? Bunun tek bir cevabı yoktur. Ancak dört temel alandan oluşan bir yapı önerilebilmektedir: “Argümantasyon, Mantık, Psikoloji ve Bilimin Doğası” (Ellerton, 2014):

Argümantasyon. Bağlamlar arasında transfer edilebilir bir biçimde düzgün düşünmeyi öğrenmek için en güçlü çerçeve argümantasyondur. Basit anlamda anlaşmazlığın aksine tartışmak, bir mesele ve rasyonel analizler ve çıkarımlarla gerekçelendirilmiş duruş geliştirme maksadı olan bir muhalifle entelektüel bir süreç girmektir. Argümanların amaçları için doğru olarak kabul ettiğimiz önermeleri ve önermelerden çıkarılanlarla varılan sonuçları veya sonuçları vardır. Bu yapıyı anlamak, önermelerinin doğru olma olasılığını ölçerek ya da sonuçların bunları nasıl izlediğini inceleyerek argümanın gücünü analiz etmemize olanak verir. Önermelerinden mantıksal sonuçlar çıkarılan argümanların geçerli olduğu söylenebilir. Doğru önermelere sahip geçerli argümanlar mantıklıdır. Geçersiz ve mantıksız olanın tanımları ise bunu takip eder. Ve bu da bize duruşumuza çerçeve çizecek bir dil ve duruşumuzun neden geçerli olduğuna dair temel bir yapı verir.

Mantık. Mantık rasyonalitenin temelidir. Mantığa başvurmadan eleştirel düşünceye nasıl değer atfedileceğini görmek zordur. İnsanlar genelde formel mantıktan (temel olarak çıkarım (tümdengelim) mantığı) ve enformel mantıktan (tümevarım) bahsederler. Tümdengelim çoğunlukla matematikte ve Sudoku bulmacalarında olan şeydir. Tümevarım ise, ağırlıklı olarak genelleme veya analogi (karşılaştırma) ile ilgilidir ve bilimsel süreçlerin bir parçasıdır. Mantığı kusurlu bir biçimde kullanmak akıl yürütmeye hataya neden olur ve döngüsel mantık yürütme, yanlış neden hatası, doğru zannedilen yanlışlar gibi herkesin bildiği mantık hatalarını içerir. Bu bilişsel durumları öğrenmek, etkili düşünmenin gelişimi için merkezidir.

Psikoloji. Psikolojimizin karmakarışık işleyişi (zihnimizin gerçekte nasıl çalıştığı) sağlam bir eleştirel düşünme dersi için gerekli bir diğer bileşendir. Son on yıllarda psikolojinin ışık tuttuğu en önemli anlayışlardan biri, düşünmenin pek de bizim yaptığımız bir şey olmadığı, bize olan bir şey olduğunu kavramaya başlamasıdır. Çünkü karar verirken düşündüğümüz ölçüde kontrole sahip değiliz. Rasyonel varlıklar olduğumuz kadar, bilişsel yanlışlıkları olan kitleleriz. Ancak bu kusurlu olduğumuz anlamına da gelmez; sadece eğitimcilerin olduğumuzu sandıkları kadar iyi ve lineer düşünmediğimiz anlamına gelir. Bu noktada (aklımızın sadece karar verme algoritmalarını işlettiğini düşünmek yanlış olacaktır) bundan çok daha karmaşık ve özgünüz. İnançlarımızı ve enformasyon işletim sistemimizi şekillendirmek için nasıl sonuca vardığımız organik ve kendine özgüdür. Yani sadece gerçeği arayan tarafsız akıl yürütme makinaları değiliz. Düşünmemiz aynı zamanda önceki inançlarımız, değerlerimiz, önyargılarımız ve isteklerimizle alakalıdır.

Bilimin Doğası. Öğrencileri, toplumumuzda artık aynı zamanda her yerde bulunan enformasyon değerlendirme araçlarına yönelik bir anlayışla donatmak faydalı olacaktır. Bu araçlardan akla gelen ilk ikisi ise, bilimin doğası ve istatistik-

tir. Örneğin; bir molekülün ne olduğu ya da Newton'un hareket yasaları hakkında eğitim vermeden hipotezler, kuramlar ve kanunlar arasındaki farkı öğretmek, insanların bilimin neden güvenilirliğinin olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Temel istatistikten anlamak ise, öğrencilerin zor ya da karmaşık konuları ele alırken daha yetkin hissetmelerini sağlar. Bu da içerikte uzmanlaşmakla değil, süreci anlamakla ilgilidir.

Tüm bu bileşenlerin içine gömülü olan şey düşüncemizin dilidir. Çıkarım yapmak, analiz etmek, değerlendirmek, gerekçelendirmek, kategorize etmek, çözümlemek gibi bilişsel becerilerin hepsi bilgimizle yaptığımız şeylerdir. Eğer öğrencilere, tam olarak ne anlama geldikleri ve nasıl kullanıldıklarına dair bir anlayışla bu kavramları kullanmayı anlatabilsek, düşünmeyi öğretmek fiziksel bir süreç halini alır; tıpkı bir spor dalında tüm öğelerin belirlenmiş, ustalıklı hale getirilmiş, rafine ve optimize edilmiş olduğu gibi (Ellerton, 2014).

İyi bir eleştirel düşünme eğitiminin aynı zamanda bir değerler eğitimi olduğunu anlamak da önemlidir. Tüm değerler, doğası gereği etik değildir. Ancak düzgün düşünürken kesinlik, tutarlık, yalın ifade, mantıksal yapı, açıklık, azim, temsiliyette doğruluk ve çok sayıda benzer niteliklere değer atfederiz. O halde okullar değerleri öğretiyorsa, etkili düşünme değerleri neden öğretilmesin? Öğrencilere sadece kendi alanlarının metodolojisini öğretmek eleştirel düşünmeyi öğreneceklerini var sayamayız. Kendi alanlarının metodolojisini öğretmenin tabii ki faydası olacaktır fakat bu düşünmeye yönelik açık bir yaklaşım olmayacak dolayısıyla da daha az transfer edilebilir olacaktır. Etkili düşünme ihtiyacını hedef alan bir ders diğer alanlardan uzak tutulamaz, aksine düşünme tüm performansı artıracaktır. Fakat en iyi durumda bile, her alandaki öğretmenler hem öğrencilerin düşünmesine hem de ele almak zorunda oldukları içeriğe odaklansalardı böyle bir derse ihtiyaç duyulmayacaktı (Ellerton, 2014).

Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici ve Engelleyici Bazı Tutum ve Davranışlar

Eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayan veya engel oluşturan bazı tutum, davranış ve toplumsal özelliklerden bahsetmek mümkündür. Adler (1987) eleştirel düşünmenin gelişimine katkı sağlayan ve engel oluşturan tutum ve davranışları Tablo 9.2'deki gibi sıralamıştır (Akt: Çokluk-Bökeoğlu, 2004):

Tablo 9.2. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici ve Engelleyici Tutum ve Davranış Özellikleri

Destekleyici Tutum ve Davranış Özellikleri	Direnç Oluşturan Tutum ve Davranış Özellikleri
1. Karşıt görüşlere ve bakış açılarına açıklık	1. Dogmatiklik, adanma
2. Yanılabilirliğin kabul edilmesi	2. Güven
3. Evrensel, tarafsız, soyut	3. Kişisel ve taraflı, yanlı
4. Alçakgönüllü, mütevazı	4. Cesur, atılgan
5. Eleştirel	5. Destekleyici
6. Gerçek	6. Merhametli, hayali, mecazi
7. Bağımsız, objektif	7. Bağımlı, sübjektif
8. Ciddi	8. Şakacı
9. Dürüst	9. Isıracı
10. Özerk	10. İtaatkar, otoriteye boyun eğen
11. Kuşkucu, şüpheli	11. İşbirlikçi ve kabul edici
12. Açıklık ve kesinlik konusunda ısrarcı	12. İkiyem ve belirsizliklere toleranslı
13. Pratikte tutarlı, eylem ve prensipleri uyumlu	13. Pratikte tutarsız ve hipotetik
14. Eleştirel, davranışlarında değişiklikler yapabilen	14. Kendi algı ve fikirleri konusunda ısrarcı ve inatçı, kolay değişmeyen

Tablo 9.2’de sıralanan özelliklerden eleştirel düşünmeyi destekleyici nitelikteki özelliklere sahip olan kişilerde eleştirel düşünmenin gelişimi daha kolaydır. Ancak klasik-geleneksel eğitim sistemlerinin yetiştirdiği öğrenci tipinde, daha çok eleştirel düşünmeyi engelleyici tutum ve davranış özelliklerine rastlanmaktadır. Bu özellikler eleştirel düşünme becerilerinin eğitimini daha da güçleştirmektedir ve ne yazık ki değiştirilecek özellikler de değildir (Çokluk-Bökeoğlu, 2004).

Aslında eleştirel düşünmenin yerleşmesine direnç oluşturan tutum ve davranışlar genel olarak toplumsal özelliklerden kaynaklanmaktadır. İpsiyoğlu’na göre (2002) düşünmeye alışmamış bir toplumda, düşünmeyi öğrenmek de, öğretmek de kolay değildir. Yıllarca bilgi aktarımı ve ezberciliğe alışmış olan öğrencilere okudukları bir konu hakkındaki düşünceleri sorulduğunda şaşkınlık yaşamaktadırlar. Düşünmeyi bilmediklerinden, önemini ve gereğini de kavrayamamış olduklarından genellikle işi basit bir alışverişe dönüştürmekte ve kendilerinin yerine düşünen birilerini bulmayı tercih etmektedirler. Onların anlattıklarını dinleyip notlarını ezberlemekte ve düşüncelerini benimsemektedirler. Nosich’e göre (2015) eleştirel düşünmeye yönelik engeller şunlardır:

1. Haber kaynakları temelinde dünyanın bir resminin oluşturulması.
2. Filmler, televizyon, reklam ve dergiler bazında bir dünya resmi oluşturmak.
3. Ya hep ya hiç, siyah ya da beyaz, bize karşı onlar düşüncesi, basmakalıplılık.
4. Hata yapma, yeni bir şeyler deneme veya aptal görünme korkusu.
5. Eleştirel düşünmekten vazgeçiren bazı eğitimsel uygulamalar.

Öğrencinin bilginin pasif alıcısı olması.

Öğrencinin rolünün bilgiyi ezberlemek ve aynı şekilde ver vermek olması.

Hiç hata yapmayan insan, hiçbir şey yapmayan insandır. Ve hayatta en büyük hata, kendini hatasız sanmaktır.

[Yunus Emre]

Öğretmenin rolünün bilgiyi sunmak olması.

Sınavlardaki soruların sadece sınıfta derste görülen şeyleri içermesi.

Öğrencilere verilen ödevlerin her zaman açık bir şekilde formüle edilmesi.

Her soruya uygun bir cevap olması.

6. Eleştirel düşünmeyi etkileyen daha derin ve yaygın engeller.

Benmerkezcilik.

Düşünmenin gelişimsel şekilleri.

Önceki kararlar, önceki kişisel deneyimler.

Pek çok ulusal ve uluslararası çalışma sonucu, yükseköğrenimini tamamlayan öğrencilerin bile çok azının üst düzey düşünme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Eğitim ve psikoloji alanında yapılan çalışmalar da bu bulguları doğrulamaktadır. Bu çalışmalar öğrencilerin aşağıdaki noktalarda pek çok güçlük yaşadığını göstermektedir (Çokluk-Bökeoğlu, 2004):

1. Problemleri farklı açılardan tanımlamak ve betimlemek.
2. Bilgi boşluklarını keşfetmek.
3. Neden-sonuç ilişkileri kurmak.
4. Olguları fikirlerden ya da kişisel değerlerden ayırt etmek.
5. Uygun olmayan bilgileri reddetmek.
6. Riskli kararların maliyet-yarar değerlendirmelerini yapmak.

Genel anlamda eleştirel düşünmenin öğretilmesi, kişisel, sosyal ve zihinsel olarak öğrencileri zorlamakta ve eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi sırasında önemli güçlüklerle karşılaşmaktadır (Adler, 1987 Akt: Çokluk-Bökeoğlu, 2004). Bunun en temel nedeni, öğrencilerin içinde yetişmiş ya da yetişmekte oldukları eğitim sistemidir (Çokluk-Bökeoğlu, 2004). Ashton'a göre (1988) okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engel, öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili bilgi ve becerilerden yoksun olmasıdır. Passmore (1991) öğrencileri eleştirel düşünme yönünde desteklemenin güçlüklerini öğretmen merkezli olarak ele almış ve aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Eleştirel olma, ancak eleştirel tartışmaya kendileri de özgürce girebilecek insanlar tarafından öğretilir. Öğretmenin, eleştiriye açmaya hazır olmadığı pek çok inancının bulunması konu ile ilgili önemli engellerden biridir.

Öğretmen kendisi eleştirel olsa bile, belli inançların, belli uygulamaların, belli otoritelerin eleştirel bir ruhla uygun olarak incelenebileceğini kabul etmemesi için öğretmenin üstünde toplumsal baskılar bulunması.

Öğretmenin yetiştirilme biçiminin genellikle onun eleştirel tartışmaya katılmaya istekliliğini teşvik edecek türden olmaması.

Ashton'a göre (1988) bu engellerin aşılması için, öğretmenlerin uzun dönem içerisinde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetleri sırasında eleştirel düşünme alanında yetiştirilmesi gereklidir ve bunun için de öğretmenlere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalıdır. Tabi ki eleştirel düşünme eğitimi dair bazı yanlışların da üstesinden gelinmesi gereklidir. Gündoğdu'ya göre (2009) eleştirel düşünme eğitimi dair en az 6 yanlış bulunmaktadır:

1. Öğrenmeyi öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı şey olduğunu düşünme yanlıgısı.
2. Öğrencileri "daha fazla düşünmeye" sevk etmenin eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunu düşünme yanlıgısı.
3. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı olduğunu sanma yanlıgısı.
4. Sadece öğretmen tarafından örneklenen eleştirel düşünmenin, zorunlu olarak eleştirel düşünme öğrenimiyle sonuçlanacağını umma yanlıgısı.
5. Belli bir derste ve sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin ve pratiğinin öğretilmiş olmasının, otomatik olarak eleştirel düşünmenin öğrencinin yaşamında işlevsel hale geleceğini düşünme yanlıgısı.

6. Mantıksal düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğitimiyle aynı olduğunu sanma yanılgısı.

Genel olarak düşünüldüğünde yukarıda sıralanan yanılgıların yaşanmasındaki temel sorunun kavrama ilişkin bilgi eksikliği ve eleştirel düşünme becerisinin de sıradan bir kavramın öğretilmesi olarak algılanması ile ilgili olduğu görülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri gerektiren eleştirel ve analitik düşünme becerisinin daha fazla düşünmeye sevk etmekle ya da kavramın ne olduğunu öğretmekle öğrenilebileceğini zannetmek çok büyük yanılgıdır ve iyimserliktir.

Grant (1988 Akt: Gündoğdu, 2009) buraya kadar sözü edilen yanılgılardan kaçınmanın ilk adımı olarak eğitim programları içinde, eleştirel düşünmenin nasıl yapılacağına açıklık getiren genel bir eleştirel düşünme becerileri dersine yer verilmesini önermektedir. İkinci bir adım olarak, bu genel derste bilgi olarak öğrenilen düşünme becerilerinin, öğrencilerin kısmi alıştırmalar ve pratik yapmalarına imkân verecek uygulama dersleri veya etkinlikleriyle takviye edilmesi sağlanmalıdır. Daha sonra üçüncü adımda, her dersin kendi sınırları çerçevesinde müfredat ve ders kitapları eleştirel düşünmeyi mümkün kılacak şekilde hazırlanmalıdır. Son adım olarak da öğretmenlere eleştirel düşünme eğitimiyle ilgili bilgi vermenin onları otomatik olarak eleştirel düşünmeyi uygulayan bir öğretmen yapmayacağı gerçeğinden hareketle, “öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğitimi için egzersiz yapmaları” sağlanmalıdır. Demir ve Uluçınar (2012) eleştirel düşünen kişiler yetiştirmek için şu önerileri getirmişlerdir:

Öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içerisinde aktif bir şekilde katılacakları düşünme etkinlikleri planlamalıdır.

Okul müdürü ve öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilecekleri demokratik okul kültürü ve öğrenme ortamları oluşturmaya çaba göstermelidir.

Öğretmenler sınıf içi etkinliklerle öğrencilere eleştirel olarak “nasıl” düşünmesi gerektiğini göstererek rol model olmalıdır.

Öğrencilere bilginin ezberlenerek elde edilmesinden ziyade onu eleştirel biçimde düşünerek ve sorgulayarak elde etme becerisi kazandırılmalıdır.

Öğrencilere sadece okul yaşamında değil, günlük hayattaki karşılaştığı olaylara ve sorunlara yönelik sorgulayıcı bir anlayış yani eleştirel bir ruh kazandırılmalıdır.

Karabulut (2012) yaptığı araştırmada, yurtdışında yayınlanan bazı dergilerde çıkmış olan makalelerin analizlerinin sonunda eleştirel düşünmeyi öğretmekle ilgili araştırmacıların genel olarak aynı öğretim yöntemlerini tekrar ettiklerini

ve bir takım ortak noktaları vurguladıklarını belirlemiştir. İncelenen makalelerde tekrar eden öğretim yöntemleri belirlenmiş ve bunlar üç başlık altında toplanmıştır. Otuz yıllık süreçte yayınlanmış makalelerde araştırmacılar eleştirel düşünmeyi öğretmek için aktif öğretme metotlarını tekrar etmiş ve eleştirel düşünmeyi öğretmek için “tartışma yöntemlerinin kullanılmasını, yazma etkinliklerinin kullanılmasını ve soru sormanın kullanılmasını” önermişlerdir. Bunun yanı sıra 1987’den başlayan ve devamındaki yirmi yıllık süreçte eleştirel düşünceyi öğretmek için teknolojinin ve sorgulama yönteminin kullanılması vurgulanmıştır.

Cohen’in (1993) konu ile ilgili önerisi, derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri (debate topics) yaratmaktır. Bu egzersizler, örneğin psikolojiye giriş derslerinde, sadece kuramların daha iyi anlaşılmasına değil aynı zamanda hem eğitimcinin ve hem de öğrencinin bu eğitimden doyum almasını sağlayan önemli bir faktördür (Akt: Kökdemir ve Demirutku, 2000). Bu sürecin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütülmesi gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. “Neden?” sorusu bize sadece cevabını bulmamız için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan cevaplardaki nedensellik ilişkilerin sorgulanmasını da sağlar. Örneğin, “Bütün rock müziği dinleyenler satanisttir” önermesinin, sınanabilmesi veya sorgulanabilmesi için “neden?” sorusunun sorulmasına ihtiyaç vardır (Kökdemir, 1999).

Eleştirel Düşünme Eğitime Yönelik Model ve Yaklaşımlar

Eleştirel düşünmenin eğitimi ile ilgili model ve yaklaşımları genel olarak iki başlık altında toplamak mümkündür. Bu iki genel modelden birincisi, eleştirel düşünme uygulamalarının tek bir derse ya da konuya bağlı olmaması gerektiğini savunan genel yaklaşım öğretisi, diğeri ise eleştirel düşünme becerilerinin bir eleştirel düşünme dersi ile kazandırılması esasına dayanan eleştirel düşünme dersi yaklaşımıdır.

Genel Yaklaşım Öğretisi: Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünme uygulamaları tek bir derse ya da konuya bağlı olmamalıdır. Genel bilim eğitiminin eleştirel düşünme tabanında verilmesi gereklidir. Pratik olarak zor olsa da bu tür bir sistem tek bir eleştirel düşünme dersinin sağladığı yararlardan daha fazlasını sağlayabilir. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve daha pek çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun platform sağlamaktadır. Problem, bu uygulamada görev alacak öğretmen ve öğrencilerin yeterli katkısının olup olmadığıdır (Kökdemir, 2003b).

Eleştirel Düşünme Dersi: Yukarıda açıklanan genel yaklaşım öğretisinin uygulamada birçok zorluğu olduğu açıktır. Özellikle, üniversiteye gelen öğrencilerin lise eğitiminde genel olarak klasik yöntemler benimsemiş olmaları (özel okul ol-salar bile) ve eğitimcilerin de genel olarak bu tür bir uygulamaya uzak durmalarını genel yaklaşım öğretisinin gerçekleşme olasılığını düşürmektedir. Bu yüzden ikinci bir alternatif olarak eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi faydalı olabilir. İdeal olarak bu tür ders ya da derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gereklidir. Ancak eleştirel düşünme konusunda verilebilecek herhangi bir dersin içeriğinde neler olacağı konusunda tam bir fikir birliği sağlamak çok kolay değildir (Kökdemir, 2003b).

Şenşekerci ve Bilgin'e göre (2008) kişilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiği konusunda önemli bir fikir birliği oluşmuş ve düşünme eğitiminin önemli bir boyutu olarak eleştirel düşünme ve eğitimi, 1950'lerden günümüze oldukça geniş bir kavramsal çerçeve kazanmıştır. Şenşekerci ve Bilgin (2008) yukarıdaki iki genel başlığı daha ayrıntılı bir şekilde ele almış ve eleştirel düşünme eğitimiye yönelik modellerden bazıları olarak şunları belirtmişlerdir:

1. Dewey ve Tepkisel Düşünce: Dewey, "bir şeyin nedenlerini ve sonuçlarını düşünme biçimi olarak" doğal düşünceye karşıt biçimde kullandığı bu ifadeden yola çıkmıştır. Düşüncenin nedenini bilmenin bireye zihinsel bir ustalık, birçok olasılık arasında seçim yapabilme ve bu olasılıklar üzerinde etkili olabilme ustalığı kazandırdığını; sonuçlarını bilmenin ise düşüncenin anlamını kavramayı sağladığını belirtmiştir (Lipman, 1995). Bu yaklaşım kendinden sonraki bütün çalışmalara esin kaynağı olmuştur. Bu görüşe göre geliştirilen modelde eleştirel düşünmenin eğitimi "problemi tanıma, denence kurma, denenceleri test etme, çıkarım geliştirme, sonuca varma ve sonuçları değerlendirme" olmak üzere birbirini izleyen beş süreç içinde ele alınmıştır.

2. Beceri Kazanma Modeli: Dreyfus ve Dreyfus (1980) tarafından geliştirilmiş olan bu model aşamalı yaklaşıma oldukça benzer özellikler göstermektedir. Bireylerin beş aşamada ve deneyim yoluyla bilişsel beceri kazanmasını öngören model, aşamaları şöyle tanımlamaktadır: 1) Birey ilk aşamada durumu yeterince algılayamadığından kurallara katı bir biçimde uymaktadır. 2) İkinci aşamada tutum ve görüşlere dayalı davranışlar geliştirmeye başlamaktadır. 3) Bilinçli bir nitelik kazandığı üçüncü aşamada artık standart ve rutin işleri planlayabilmektedir. 4) Dördüncü aşamada neyin önemli neyin önemsiz olduğunu kavrayabildiği bir yeterliliğe ulaşmaktadır. 5) Beşinci aşamada da kuralları terk ederek gelişmiş bir anlayış, taktikler ve uzak görüşlülüğe dayalı kişisel bir inisiyatif kullanabilmektedir.

3. Düşünmenin Boyutları Modeli: Aşamalar halinde öğretimden çok bütünlük içinde öğretimi öneren bir modeldir. Marzano ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan modelde, düşünmenin “bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisi” olmak üzere beş temel boyutu vardır ve düşünmenin bu boyutlarla bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

4. Angenot Modeli: 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).

5. Özel bir ders saatinin konması ya da önceden geliştirilmiş programların uygulanması: Model arayışlarında farklı bir yaklaşım da uygulama alanında sık rastlanılan eleştirel düşünme eğitimi 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 ve 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 seçimli 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).

6. Kaynaştırma Modeli: Günümüzdeki eğilimler daha çok, uygulanması görece zor olmasına karşın etkisi daha yüksek olan “Kaynaştırma” modeline yönelmiş durumdadır. Bu modele göre, eleştirel düşünme özel bir eğitim konusu olarak değil, tüm ders konularının içine yayılmış ve günbegün ilerleyen kaynaşık bir eğitim 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).

Elias ve Kress'e göre (1994) eleştirel düşünme eğitiminin, süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda öğrenciler yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta ve madde bağımlılığı oranları düşmektedir (Akt: Kökdemir, 2012). ABD'de 1984 yılında Ulusal Eğitim Enstitüsü, eleştirel düşünme eğitiminin normal eğitimin bir parçası olması gerektiğine işaret etmiştir. Bu gereklilik uyarısı ile farklı dersler ve sistemlerle yapılan çalışmalarda, fazladan bir eleştirel düşünme eğitimi olmasa bile, psikoloji derslerinin kendi başına eleştirel düşünmeyi tetiklediği ve geliştirdiği ortaya çıkmıştır; yakın alan olarak kabul edilebilecek sosyoloji derslerinde ise bu tür bir etkiye rastlanmamıştır (Gadzella ve Masten, 1998 Akt: Kökdemir, 2012).

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin eğitimi ile ilgili dört temel yaklaşımdan bahsedilmektedir (Ennis, 1989 Akt: Eğmir ve Ocak, 2017a):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşımda eleştirel düşünme prensipleri ile içeriğin eğitimi beraber yürümektedir. Eleştirel düşünme eğitimi içeriğin eğitiminin içine derin ve dikkatli bir biçimde yerleştirilmiştir ve öğrenciler konunun eğitimi esnasında eleştirel düşünmeyi kullanmaları noktasında cesaretlendirilmektedir.

2. İçerik Temelli Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşımda içerik ve eleştirel düşünmenin ilke ve kuralları birleştirilmekte ve öğrenciler içerik öğrenimi esnasında eleştirel düşünmeye teşvik edilmektedirler. Bu yaklaşımda ön planda içerik öğretimi yer almakta ve eleştirel düşünmeye dair genel prensipler açık olarak ifade edilmemektedir. McPeck'e göre eleştirel düşünmeye her bir belirli disiplinin bağlamı içerisinde değer biçilebilir. Bu yüzden eleştirel düşünmeyi geleneksel konu alanları içerisinde öğretmek, ayrı bir konu olarak öğretmekten daha etkilidir.

3. Beceri Temelli Eğitim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım): Bu yaklaşımda eleştirel düşünme eğitimi bir içeriğe bağlı olmaksızın ayrı bir disiplin gibi temellenendirilerek gerçekleştirilir. Eleştirel düşünmenin bileşenleri, standartları ve eleştirel düşünmeye ilişkin beceriler temelinde yapılandırılan bir içerik ile öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi kazandırılmaya çalışılır. Genel yaklaşımda genellikle yerel ya da ulusal politik konular, okul kantinindeki problemler veya çevre sorunları gibi içerikler mevcuttur. Ancak bu yaklaşım bir içerik olmasını

gerektirmez. Bu yaklaşımda temel amaç öğrencilere okul dışındaki bağlamlarda eleştirel düşünmeyi öğretmektir.

4. Karma Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşım genel yaklaşımla konu tabanlı veya içerik temelli yaklaşımın bir birleşiminden oluşmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin genel prensiplerini öğretmeyi hedefleyen ayrı bir kurs bulunmaktadır; ancak öğrenciler, içerik temelli bir eleştirel düşünme eğitimine de katılırlar.

Vural ve Kutlu (2004) yaptığı taramalar sonucunda eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programları dikkate alarak bazı temel yaklaşımdan söz edilebileceğini belirtmiştir:

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser ve (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzetmekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.

3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında (non-school context) bir içerik temel alınarak geliştirilen, beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensesisen (1987) ve Sternburg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon'un da (1989) benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

5. Paket Programlar: Son yıllarda yaygın bir biçimde kullanılan yaklaşımlardan biri de düşünme becerileri üzerine bir dizi etkinliği içeren paket programlardır. Bunlardan en yaygın olanları Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Cort (Cognitive Research Truth) Düşünme Eğitimi Programı ve Feurstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı'dır (Özüberk, 2002). Cort Düşünme Eğitimi Programı, Edward De Bono (1990) tarafından geliştirilen, "genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi ve duygu, aksiyon" gibi altı ana başlıktan oluşan ve her bir başlık altında pek çok düşünme egzersizinin toplandığı kapsamlı bir eğitim programıdır.

Bir diğer program olan Feurstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ise, Reuven Feurstein'in 1950'lerde geliştirdiği "anlama dinamiktir ve değiştirilebilir, sabit ve değişmez değildir" görüşünden yola çıkarak, temel düşünme becerisini ge-

liştirmedeki yetersizlikleri gidermek ve bireylerin bağımsız birer öğrenen olmalarını sağlamak amacıyla; kavram edini mi ve düşünme eğitiminin

temel strateji ve becerilerini öğretmek amacıyla geliştirilmiş bir programdır (Özüberk, 2002). Düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen tüm bu paket programlar incelendiğinde özünün, bazı düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak planlanmış, hiçbir ders içeriğine bağlı olmayan bağımsız bir takım etkinliklerden ve egzersizlerden oluşturduğu görülmektedir (Akt: Vural ve Kutlu, 2004).

Eleştirel düşünme becerileri, ne eleştirel düşünmenin anlaşılması ve açıklanması ne de eğitim-öğretim etkinlikleri sonucu eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tek başına yeterli değildir. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) eleştirel düşünme eğitimini yalnızca becerilerin kazandırılması olarak ele alan anlayışın eğitim sisteminde göstermelik değişikliklere neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Yazarlara göre, öğrencilere yalnızca analiz etme, ilişki kurma, çıkarımda bulunma, değerlendirme gibi bilişsel beceriler kazandırmak, eleştirel düşünme eğitimiyle önyargılı düşüncesin, katılığın, ussal olana, açık fikirliliğe, hakçılığa uzaklığın yarattığı sınırlılıkların üstesinden gelmek için yeterli değildir.

Bu sınırlılıklarla baş etmek için öğretim programlarında, dolayısıyla eleştirel düşünmenin kazandırılması sürecinde “açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik, alçak gönüllülük, başkalarının görüşlerini dikkate alma, kendine güvenme, sürekli araştırarak nedenleri, seçenekleri, doğruları arama, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalma, kanıtların ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleyebilme/duruş değiştirebilme, diğer insanların duygu ve düşüncelerine duyarlı olma, ölçüt seçiminde mantıklı olma” gibi eleştirel düşünme eğilimlerinin ve alışkanlıklarının göz ardı edilmemesi gereklidir (Alkun-Şahin ve Gözütok, 2013).

Sözü edilen alanyazın çerçevesinde eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlerden beklenenler “eleştirel düşünmeyi bir bütün olarak davranışlarına yansıtmaları; sınıflarında, ilişki kurma, neden-kanıt arama, belirsizliklere hoşgörü olma, açık olma, üst düzey sorular sorma, ön yargısız olma, doğruyu arama, yargıyı geciktirme, şüphe etme, meraklı olma gibi eleştirel düşünme unsurlarının göstergesi olan davranışlar sergilemeleridir”. Sınıf içinde örneğin; çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine değer vermeyen, öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçmeyen, öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünül

• Sizce eleştirel düşünme tüm alanlara uyarlanabilir genel bir beceri midir, yoksa alan bağımlı bir beceri midir?
Lütfen sebepleriyle açıklayınız.

müş soruları ödüllendirmeyen, öğrencilerin okuyarak ya da duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamalarını gerektirecek etkinlikler düzenlemeyen, öğrencilere bir görüşü kanıtlar ve nedenler göstererek savunmalarını gerektiren ödevler/çalışmalar vermeyen öğretmenlerin; öğrencileri düşüncede tutarlılığa; tartışmaya katılmaya; bilgilerin, kavramların, fikirlerin, savların açıklığa kavuşturulmasına; bilginin doğruluğunun, güvenilirliğinin sorgulanmasına, açık uçlu sorular oluşturmaya, farklı bakış açılarını dikkate almaya özendirme olasılığı yoktur (Alkın-Şahin ve Gözütok, 2013).

Eleştirel Düşünme Eğitiminde Kullanılabilecek Başlıca Teknikler

Kavram haritaları oluşturmak, oluşturulmuş kavram haritaları üzerinde tartışmalar yaptırmak, düşünce akış şemaları çizdirmek, karar ağaçları oluşturmak, farklı görüşlerin avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırma çalışmaları yaptırmak, beyin fırtınası etkinlikleri düzenlemek, altı şapka tekniğinden yararlanmak, durum karşılaştırmaları yaptırmak, bütünsel ve ayrıntılı değerlendirme etkinlikleri düzenlemek, ana hatları veya anahtar kelimeleri saptama etkinlikleri düzenlemek, problem çözme çalışmaları tasarlamak, özetleme ve taslak çalışmalarına katılım sağlamak, maliyet ve fayda karşılaştırmaları yaptırmak standart testlerle ortaya çıkaramayacağımız eleştirel düşünme biçimlerinin gözlenmesini ve geliştirilmesini sağlayabilir (Doğan, 2013).

Görsel düşünme, yazma, düşünce listeleme, grup etkileşimi, ürün ve süreç odaklı tartışma etkinlikleri de kaçınılmaz olarak başvurulması gereken araçlardır. Öğrencilere dersler işlenirken günlük olarak verilen “nasıl, niçin, farklı bir örnek ne olabilir, ...için nasıl kullanırsın, temel düşünce nedir, aralarındaki fark nedir, aralarındaki benzerlik nedir, hangi sonucu çıkarırsın, zayıf ve güçlü yönleri nelerdir, en iyi-kötü özelliği nedir, vb.” gibi sorulardan oluşan düşünme sayfaları nitelikli eleştirel düşünme çalışmaları ortaya çıkarabilir. Diğer yandan dersin geneli, işlenişi, akranlar ve öğretmen hakkında yorumlar yapmaya imkân veren, eleştiri ve özeleştiri mekanizmasını çalıştıran ders günlüğü tutturma etkinliği de eleştirel düşüncenin geliştirilmesine ve ölçülmesine önemli katkılar sağlayabilir. Bu tür çalışmaların puanlaması için dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarları, analitik puanlama anahtarları, kontrol listeleri, akran ve öz değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir (Doğan, 2013).

Gereken zaman, araç, ortam ve hazırlık farklılaşmakla birlikte, eleştirel düşünme eğitiminde kullanılacak yöntemlerin ortak paydası, öğrencilerin kendi eğitimlerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya birden fazla bakış açısıyla bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen grup çalışmaları içinde katılman olabilmeleri-

lerini sağlamak olmalıdır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Jones (1992 Akt: Çokluk-Bökeoğlu, 2004) eleştirel düşünmeye diğerlerine oranla daha fazla katkı sağlayan eğitim stratejilerini şöyle özetlemektedir:

Kritik analizler: Popüler basından konularla ilgili örneklerin kritik edilmesidir.

Tartışma grupları: Bir grubun bir konuyu desteklemesi, diğer grubun karşıt bir görüşü savunması esasına dayalı etkinliklerdir (münazara ortamı yaratılabilir).

Drama: Bir sahnenin canlandırılması ya da bir video izlettirilerek yorumlanması, analiz ettirilmesi ve yeni bir son oluşturulması istenebilir.

Şaşırtıcı eylemler: Öğrenci gruplarına yeni seçenekler ve sonuçlar çıkartacakları durumlar sunulur.

Eleştirel olaylar: Olayların özel bir bölümü sunulur. Katılımcılar durumun bütün detaylarını bilen bir kişiye sorular sorarak probleme ya da çatışmaya çözüm bulmaya çalışırlar.

Senaryo oluşturma: öğrencilere istenen bir durumu ayrıntılı olarak betimlemeleri için kullanacakları bir grup soru verilir.

Yaratıcı hayal kurma: Katılımcılar bir durumun gelecekte oluşması olası bir bölümünü düşünürler. Bu etkinlikte kolaylaştırıcı kişi (facilitator) sorular ve yorumların kullanımı yoluyla katılımcıların zihinlerinde bir imaj yaratılmasına yardımcı olur.

Dinleme grupları: Dinleyiciler birkaç ayrı dinleme grubu oluşturacak şekilde bölünür ve her grup dinleme ve sunumun belirli bölümlerine tepkiler vermek üzere görevlendirilir.

Günlük tutma: öğrencilerin konu ile ilgili davranış ya da eylemlerini yansıtmalarına yardımcı olacak bölümler arası günlük tutarlar.

İcatlar yapma: Öğrenciler yeni bir ürün, teknik ya da çözüm bulmak üzere gruplar halinde çalışırlar.

Artılar, eksiler, doğurgular, sonuçlar: öğrenciler alternatif sonuçlar tanımlar; her birinin artılarını, eksilerini ve doğurgularını düşünür.

Baştopçu (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinlikler arasında en sık kullanılan yöntemin “Problem Çözme” an az kullanılan yöntemin ise “Örnek olay incelemesi” olduğunu belirlemiştir. Teknikler arasında en sık kullanılan “Soru-cevap”, en az kullanılan teknik ise “Altı şapka düşünme” tekniğidir. Eleştirel

düşünme eğitiminde kullanılacak birçok yöntem ve teknikten bahsedilebilir. Ve bu yöntem ve tekniklerin büyük bir çoğunluğunun az ya da çok eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkısı vardır. Ancak burada belli başlı bazı teknikler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Tartışma Yöntemi

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sınıf içi etkinliklerde tartışmalar yaptırmak, görüş açıklamak, yansıtıcı yazılar yazdırmak, zıt görüşleri çürütme çalışmaları yaptırmak, tartışma süreçlerinde farklı düşünceler arasında sıralama ve oylama alıştırmaları yaptırmak, cevaptan probleme gitme (çıkarsama) çalışmaları yaptırmak, hedefler belirleme ve hedeflere ulaştıracak yollar üzerinde düşünme alıştırmaları tasarlatmak, düşüncelerdeki tutarsızlıkları tespit etme ve bu tutarsızlıkları giderecek yollar önermeye yönelik etkinlikler düzenlemek, temel ve destekleyici fikir alıştırmaları yapmak, görsel okuma etkinlikleri gerçekleştirmek vb. yararlı olabilir (Doğan, 2013).

Tartışma, belirli bir konu üzerinde ve işbirliği içerisinde, olgunlaştırmak amacıyla düşüncelerin paylaşılmasıdır (Howard ve Barton, 1998). Tartmak kökünden gelmektedir. Düşüncelerin gelelikten uzak, düşünülp tartışarak ifade edilmesini gerektirmektedir (Akt: Yeşil ve Yeşil, 2014). Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, düşünceler üretmek o konu hakkında kapsamlı ve detaylı olarak düşünme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikler yapmalarınıdır (Ocak, 2007). Bir öğretim yöntemi olarak tartışma; bir başkanın yönetiminde, hepsini ilgilendiren bir konu üzerinde, belirli bir düzen içerisinde bir grup insanın düşüncelerini olgunlaştırmak amacıyla paylaşımlarını içeren süreç olarak tanımlanabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994).

Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek için Cohen'in (1993) önerisi, derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri yaratmaktır (Akt: Kökdemir, 2012). Tartışma yapı ve özelliği yönüyle önemli üstünlükleri bulunan ve bütün öğretmenler tarafından kullanılması önerilen bir yöntemdir. Üstün özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Yeşil ve Yeşil, 2014):

Öğrencilerin etkin dinleme, organize düşünme, sorgulama ve eleştirme, düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirir.

Öğrencilerin demokratik gelişimlerine önemli katkılar sağlar.

Öğrenciler arası iletişim ve etkileşimi güçlendirir.

Sabır, tahammül, hoşgörü, farklılıkları kabul gibi insani özellikleri geliştirir.

Öğrencilerin katılımının yüksek olduğu bir yöntemdir.

Öğrenmede kalıcılık oranı oldukça yüksektir.

Düşüncelerini savunma, etkili konuşma, zihinsel problemleri çözme becerilerini geliştirir.

Bireylerin düşünsel olgunlaşmalarına önemli katkılar sağlar, farklı bakışları, anlayışları görme fırsatı verir.

Bilişsel ve duyuşsal alanın üst düzey davranışlarının kazandırılmasına uygun bir öğretim yöntemidir.

Birçok tartışma tekniği vardır. Bunlar arasında “münazara, beyin fırtınası, büyük grup tartışması, küçük grup tartışması (vızıltı grupları tartışması), kollegyum, panel, açık oturum, forum, seminer, zıt panel, sempozyum ve çember tartışması” (Yeşil ve Yeşil, 2014) sayılabilir. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Münazara Tekniği. İki grubun tez-karşı tez niteliğinde birbirine zıt olan iki tezi, dinleyiciler ve jüri önünde savunmaları şeklinde yürütülen tartışma tekniğidir (Gökalp, 2016). Grupların 3-5 öğrenciden oluşması tercih edilmelidir. Bu teknikte amaç doğruya ulaşmak değil, kendi düşüncelerinin doğru olduğuna karşı tarafı ve özellikle jüriyi ikna etmektir. Öğrenciler, kendi düşünceleri ile ilgili bilgi toplamanın yanı sıra karşı grubun düşüncelerini çürütebilecek bilgileri de toplamak zorundadırlar (Yeşil ve Yeşil, 2014).

Bu teknikte tartışmalar fazla bilimsel olmaz, söz ustalığı ve hazır cevaplı olmak gibi özellikler öne çıkar (Gökalp, 2016). Konunun tez-karşı tez şeklinde seçilmesi, düşüncüyü benimseyenler tarafından savunulması, grupların her iki tezi ve gerekçelerini iyi tanımaları, jürinin elinde grupları değerlendirmek üzere önceden hazırlanmış bir ölçütler listesinin bulunması, verimin artmasına önemli katkılar sağlar. Münazarada yanlış düşüncüyü savunanlar da tartışmayı kazanabilirler. Böyle bir durumda öğretmen, münazara tamamlandıktan sonra yanlış öğrenmeleri ortadan kaldırmak için gerekli düzeltmelerde bulunmalıdır (Yeşil ve Yeşil, 2014).

Beyin Fırtınası Tekniği. Beyin fırtınası tekniği ilk defa Osborn (1957) isimli bir reklamcı tarafından, yeni ürünlere yeni isimler ve sloganlar üretmek amacıyla kullanılmıştır (Akt: Nakiboğlu, 2003). Beyin fırtınası bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Bu teknikte çok sayıda fikir, bir grup insandan kısa bir zaman içinde elde edilebilmektedir (Gökalp, 2016). Bir konuya çözüm getirerek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (De

mirel, 1995). Genel olarak beyin fırtınası tekniğini, birden fazla kişinin bir araya gelerek bir konuyla ilgili fikirlerini tartışmaksızın açıklayarak, birbirleriyle fikir alışverişinde bulundukları, bireyin yaratıcı düşünme gücünü geliştiren bir öğretim tekniği şeklinde tanımlanabilmektedir (Şahin, 2005). Beyin fırtınası tekniği iyi bir planlama gerektirmektedir. Bu planlamadan sonra beyin fırtınası tekniğinin uygulanışı şu aşamalardan oluşmaktadır (Sönmez, 2011):

1. Konuşulanları ve görüşleri yazacak bir sekreter seçilmelidir.
2. Bu teknikle işlenecek olan problem sunulmalıdır.
3. Sınıfa, akıllarına gelen herhangi bir fikri, mantık ölçülerine vurmadan söylemelerinin gereği belirtilmelidir.
4. Tekniğin devamı esnasında eleştirilere yer verilmemelidir.
5. Tartışmanın sonunda, fikirler taranıp değerlendirmesi yapılmalıdır.
6. Son olarak, problem için uygun olan çözüm biçimi özetlenmelidir.

Beyin fırtınası tekniğinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, düşüncenin üretildiği aşamada, düşüncelerin eleştiriye tabi tutulmaksızın kabul edilmesi ve not alınmasıdır. Öğrencilerin zihinlerinde bir düşünce fırtınası oluşmasına çalışılmalıdır. Düşüncelerin analiz edilmesi aşamasında ise yapıcı bir eleştiride bulunulması önemlidir (Yeşil ve Yeşil, 2014). Beyin fırtınası tekniği etkili bir şekilde uygulandığında kişilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Bunun dışında “öğrencilerin heyecanlı bir ortamda yaratıcı fikirler ortaya koymalarına zemin hazırlar; sınıf atmosferini daha canlı ve zevkli hale getirebilir; sıcak bir sınıf iklimi oluşturabilir; öğrencilerin duygularını daha rahat ifade etmelerine olanak sağlayabilir”.

Vızıltı Grupları. Bu teknik, “buzz ya da fısıltı” tartışma tekniği gibi isimlerle de anılmaktadır (Yeşil ve Yeşil, 2014). Bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Gökalep, 2016). Konunun niteliğine ve öğrenci sayısına göre 33, 44, 66 gibi düzeneklerde uygulanan tartışma tekniğidir. Belirtilen düzeneklerdeki rakamlardan biri gruptaki öğrenci sayısını, diğeri ise grubun kendi içerisindeki tartışma süresini ifade etmektedir. Örnek olarak 66 düzenğinde, sınıfta oluşturulan gruplar altışar öğrenciden oluşmakta ve gruplar ilk olarak kendi içlerinde konuyu altı dakika tartışıp bazı kararlar almaktadırlar (Yeşil ve Yeşil, 2014).

Panel. Panel, önceden belirlenmiş bir konunun, 3-5 kişilik bir grup tarafından, bir başkanın kontrolünde dinleyiciler önünde ve samimi bir hava içerisinde tartışılmasıdır. Panelin amacı, tartışılan konu ile ilgili gerçekleri bulmaktan çok,

konunun farklı boyutlarının açıklığa kavuşturulmasıdır (Yeşil ve Yeşil, 2014). Panelde amaç bir fikri savunmak veya çürütmekten ziyade dinleyicilere konu ile ilgili kapsamlı ve bilimsel bilgiler sunmaktır (Gökalp, 2016). Panel sürecinde panelistlerin her biri, konunun farklı bir boyutunu ele alır ve dinleyicileri bilgilendirmeye çalışır. Panel başkanı, panelistler ve konuşulacak konu hakkında genel bilgiler sunduktan sonra sözü panelistlerden birine devreder ve söz verilen panelist, konu ile ilgili bilgi ve düşüncelerini anlatır. Daha sonra başkan dilerse, dinleyicilerden panelistlere yöneltilmek üzere tercihen yazılı soru alır ve ilgili panelistlere vererek açıklama isteyebilir (Yeşil ve Yeşil, 2014).

Zıt Panel. Bu tekniğin uygulanabilmesi için tartışma konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olması gereklidir. Bunun için bu teknik genellikle daha önce öğrenilmiş konuları tekrar etme veya gözden geçirme amacıyla uygulanmaktadır. Bu teknik, kısmen tartışılmış fakat pek açıklığa kavuşturulmamış konular tartışılırken kullanılmalıdır (Gökalp, 2016). Bu teknikte öğrenci grubu, biri soru diğeri cevap grubu olmak üzere iki gruba ayrılır. Daha sonra her iki grup kendi içerisinde küçük gruplara ayrılırlar. 15-20 dakika boyunca soru grubu tartışma konusu ile ilgili soru hazırlamaya çalışır. Bu süre içerisinde cevap grubu ise, soru grubu tarafından kendilerine yöneltebilecek sorular tahmin ederek onlara cevaplar hazırlamaya çalışır. Hazırlık aşaması sonrasında soru grubu, hazırladığı soruları cevap grubuna yönelterek onlardan cevap alırlar. Sonuçta yönetici, tartışılan konularla ilgili özetleme yapar, gerekli çıkarımlarda bulunur ve tartışma süreci tamamlanır (Yeşil ve Yeşil, 2014).

Konuşma Halkası. Bu teknik, duyuşsal alanda farkları görme, farklı görüşlere ve bu görüşleri savunanlara saygı duyma hedeflerini kazandırmaya yöneliktir (Gökalp, 2016). Sınıf içinde güven ve saygı atmosferi oluşturmak, öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmek, empati, kendini ifade etme, farklı görüşlere saygı gösterme amacıyla da kullanılmaktadır (Sönmez, 2011). Konuyla ilgili bir kavram, ilke ya da sözcükle ilgili olarak görüş belirtmelerine fırsat veren bu tekniğe öğrenciler, görüş belirtme tekniğinden farklı olarak sandalyelerini birbirlerini karşılıklı görebilecek şekilde ve daire biçiminde düzenleyerek, halka oluşturarak oturup sırayla konuşmaktadırlar. Bu tekniğin bazı yararları şunlardır (Gökalp, 2016):

1. Öğrencilere demokratik bir ortamda, demokratik tutum ve davranış kazandırır.
2. Dinleme eğitimi sağlar.
3. Kendini ifade etme becerisi kazandırılır.
4. Grupla çalışma becerisi kazanılır.

5. Sosyal açıdan geliştirdiği gibi, empati becerisi de kazandırır.
6. Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.
7. Öğrencinin iletişim becerilerini geliştirir.

Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamada birçok yararı olduğu saptanmıştır (Gökarp, 2016). Problem çözme yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993). Kalaycı'ya (2001) göre, problem çözme, beceri, düşünme ve çözüm sürecinin doğru uygulanmasına bağlı olup öğretmenin görevi ise bu yöntemin içerdiği etkinlikleri sürekli uygulamak ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmektir.

Eleştirel düşünmenin en önemli parçalarından biri olarak bilimsel tutum belirlenmiştir (Gega, 1986 Akt: Akınoğlu, 2003). Bilimsel tutumda bilimsel araştırma süreci de tabii ki önemli bir yere sahiptir. Problem çözmenin aşamaları aynı zaman da bilimsel araştırma sürecinin de aşamalarıdır ve şu aşamalardan oluşmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994):

1. Problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması.
2. Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması.
3. Problemle ilgili bilgilerin toplanması.
4. Problemin çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme.
5. En uygun hipotezin uygulanması.
6. Problemin çözülmesi ve sonuca varılması.
7. İhtiyaç duyulan alternatif planlar seçilmesi.

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü imkânlar arasından seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılmaktadır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama ve daha üst düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. Bu üst düzey davranışlar arasında şunlar sayılabilir (Gökarp, 2016):

1. Öğrencilere bilimsel düşünme yeteneği kazandırır.
2. Elde edilen bilgilerin değerlendirilmesini sağlar.

3. Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olmaktadır.
4. Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi sağlamaktadır.
5. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmektedir
6. Öğrenciler bağımsız düşünmeyi öğrenmekte ve birbirlerinden fikirlerinden yararlanmaktadırlar.
7. Öğrenciler başarısız oldukları durularda da öğrenme imkânına sahip olmaktadır.
8. Problem çözme yöntemi, ünite ve konuları ilgi çekici hale getirebilir.

Yukarıda sıralanan davranışlarda da görüldüğü gibi problem çözme yöntemi eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak bu yöntem fazla zaman almaktadır ve her konuda uygulamaya uygun olmayabilir.

Altı Şapkalı Düşünme ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği

İnsanların düşünme biçimleri konusundaki araştırmalarıyla düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapan De Bono (1997) insanların yaygın 6 düşünce biçimi kullandığını belirtmektedir. De Bono'nun (1997) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği olarak isimlendirilen fikirleri aşağıdaki gibidir:

Beyaz Şapka: Beyaz tarafsız ve objektiftir. Bu şapka objektif olgular ve rakamlarla ilgilidir. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunar. Beyaz şapka düşünmesi, olgu ve rakamların tarafsız ve objektif bir şekilde ortaya konmasını istemenin kolay bir yoludur. Beyaz şapka takan birey, sorulara olgulara dayanan cevaplar verir ve yorumlardan kaçınır.

Kırmızı Şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırıştırır. Duygusal bir bakış açısı verir ve duygusal fikirler öne sürer. Buna göre; tarafsız ve objektif bilginin karşıtıdır. Düşüncelerini savunurken, gerekçe ya da temel gösterme gereksinimi yoktur. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir.

Siyah Şapka: Siyah karamsar ve olumsuzdur. Bir şeyin niçin yapılmayacağını görür ve neden işe yaramayacağını ortaya koyar. Siyah şapka düşünmesi de kötümserliği taşır ve mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Negatif düşünceler üretir. Olaylara ya da konuya eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir.

Sarı Şapka: Sarı güneş gibi aydınlık ve olumludur. İyimser, umutlu ve olumlu düşünme ile ilgilidir. Tavır olarak sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerle, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilendirilir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir. Konu hakkında avantaj yaratılır.

Yeşil Şapka: Yeşil bereket ve verimli büyüme demektir. Yaratıcılık ve yeni fikirlerle ilgilidir. Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçücük tohumlardan serpilen bitkileri çağrıştırır. Yeşil, bu nedenle, özellikle yaratıcılıkla ilgili olan düşünme şapkasını simgeleyecek renk olarak seçilmiştir. Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmayı gerektirir. Aynı zamanda bu düşünme şekli; değişim ve değişim yönünde bilinçli ve yoğun çaba harcamak demektir.

Mavi Şapka: Mavi, serinkanlılığı temsil eder ve her şeyin üstündeki göğün rengidir. Düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır. Ayrıca diğer şapkaların kullanımı ile de ilgilenir. Serinkanlı ve durumu analiz ederek sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir.

De Bono (1997) burada renklerin çağrıştırdığı bazı özellikleri de kullanarak farklı düşünme biçimlerine dikkat çekmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan bir grup tartışması tekniğidir. Değişik konularda farklı düşünmeyi, sistematik düşünmeyi ve böylece doğru kararlar vermeyi öğretmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yolla, kişiler aynı olay karşısında farklı düşünme yaklaşımlarını geliştirebileceklerini öğrenirler; tek tip düşünmeden uzaklaşır, konu ya da soruna farklı açılardan yaklaşmayı öğrenirler. Gerçekte savunmadığı bakış açısını dile getirmede bazı öğrenciler zorlanabilse de bu yolla empati yeteneği geliştirilebilir. Gökalp'e göre (2016) altı şapkalı düşünme tekniği bir konunun haritasını çıkararak farklı yönlerini görmeyi sağlamakta, bilinçli düşünmeyi öğretmekte ve düşünme etkinliğini belli bir düzene sokmaktadır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği çok yaygın bir şekilde tanınmakla ve kullanılmakla birlikte De Bono altı şapkalı düşünme tekniğinin düşünmede işe yaradığını ancak uygulamada işe yaramadığını düşünmüş ve Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini geliştirmiştir. De Bono (2014) Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğini uygulamada rahatlıkla kullanılabilecek şekilde tasarlamıştır. De Bono'ya göre (2014) değişik durumlar için değişik uygulama biçimleri gerekebilmektedir. Örneğin, bir yumurtanın kabuğunu boyamak için gereken hassas bir uygulamayla, bir boks maçı sırasında yapılması gereken uygulama birbirinden çok farklıdır.

Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniğinde 6 farklı renkte ve şekilde ayakkabı bulunmaktadır. Bu farklı renk ve şekiller uygulama açısından farklı anlamlar taşımaktadır. Bu ayakkabılar karşılaşılan farklı durumlarda nasıl hareket edileceği konusunda bilgi vermektedir (De Bono, 2014):

Lacivert Resmi Ayakkabı: Lacivert üniforma rengidir. Bu ayakkabı rutin işleri, resmi prosedürü temsil etmektedir. Rutinler inisiyatifi boğmakta, esnekliği azaltmaktadır. Ancak rutinler zaman zaman bizim tehlike yaşamamızı engelle-

mektedir. Denenmiş ve kontrol edilmiş rutinlere sıkı sıkıya bağlanılmalıdır. Uygulamanın odak noktası uygun rutini seçmek ve onu titizlikle uygulamaktır.

Gri Spor Ayakkabı: Spor ayakkabılar rahat ve sessiz oldukları için onları giyen kimseler rahat ve dikkat çekmeden dolaşabilirler. Gri sisli, puslu, tam ve net olarak görmemeyi çağrıştırmaktadır. Bu uygulamada araştırma ve delil toplama önemlidir. Amaç delil toplamak ve toplanan bilgiyi kullanmaktır. Bu uygulama ayakkabısını giyen kimse gizli gizli dolaşır, dinler, inceler ve araştırma yapar.

Kahverengi Yürüyüş Ayakkabısı: Toprağı, çamuru, zemini ve ayağın yere sağlam basmasını çağrıştırmaktadır. Yürüyüş ayakkabıları zor koşullarda kullanılan sağlam ayakkabılardır. Uygulamada inisiyatiften ve esneklikten faydalanılarak sonuca ulaşmaya çalışılan durumlarda kullanılmaktadır. Lacivert resmi ayakkabının tersi bir uygulamayı gerektirmektedir. Pratiklik, faydacılık ve sezgi gücü kullanılmaktadır. Bu ayakkabının uygulama tarzı pratikliği ve pragmatizmi içermektedir. En önemli yönü esnekliktir. Basitlik ve pratiklik bu ayakkabının en önemli özelliğidir.

Turuncu Lastik Çizme: Tehlikeyi, dikkat çekmeyi, aciliyeti, uyarıyı çağrıştırmaktadır. İtfaiyeciler, kurtarma ekipleri genellikle bu çizmelerden giymektedir. Acil müdahale gerektirmekte ve güvenliğin sağlanması en önemli iştir. Tehlikenin ortadan kaldırılması, bastırılması veya azaltılması şeklinde öncelikleri kapsamaktadır.

Pembe Terlik: Pembe sıcaklığı, duyarlılığı, sevgiyi ve rahatlığı çağrıştırmaktadır. Korumayı, acımayı, insanların duygu ve düşüncelerine karşı hassas ve duyarlı olmayı gerektirmektedir. Pembe terlik diğer uygulama tarzlarıyla en çok kaynaşan tarzdır.

Mor Binici Çizmesi: Mor yetkiyi; binici çizmeleri ise ata binmeyi çağrıştırmaktadır. Her ikisi de yetkiyi ve gücü anlattığından yetkinin sağlandığı üstünlük kullanılmaktadır. Kişi kendi yeteneği ile değil, resmi bir yetkiyle hareket etmektedir. Bu uygulama tarzı, bir konumun ya da bir yetkinin üstünlük kullanılarak oynanan bir roldür. Burada liderlik ve hâkimiyet söz konusudur.

Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği, kişilerde bir duruma farklı açılardan yaklaşmayı öğretebilir. Bu tekniğin kullanılması öğrencileri sürece çekebilir, motive edebilir, geleneksel sınıf ortamını değiştirebilir ve öğrencilere aynı durumda farklı davranışlar geliştirmeyi öğretebilir. Ancak zaman alıcı bir tekniktir ve kalabalık sınıflarda uygulanması zor olduğundan etkisi de azdır. Her konu için uygun da olmayabilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine duyarlı bir tekniktir.

Soru-Cevap Yöntemi

Üst düzey düşünme, eğitim ortamlarında kullanılan soruların düzeyinden etkilenmektedir. Olgusal bir soru, öğrencileri anımsamaya ve ezberlemeye yöneltirken üst düzey düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri bilgilerini kullanmaya ve onlarla etkili bir biçimde düşünmeye yönlendirebilmektedir (Aslan, 2011). Soru sorma çocukların bilişsel açıdan zorlayıcı konuşmalara katılımını geliştirmek için kullanılan önemli bir stratejidir. Soru tiplerindeki değişkenlik ise çocukların cevaplarının daha karmaşık olmasına aracılık edebilmektedir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012).

Soruları dar ve geniş sorular olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Dar sorular olguları hatırlamayı, özel veya doğru cevapları gerektirirken, geniş sorular tek bir sözcük ile cevaplayamayan ya da tek doğrusu olmayan sorulardır. Bu tip sorular, öğrencilerin cevapları düzenleyebilmeleri için basit bir bellek işleminden çok düşünme süreçlerini işe koşmalarını gerektirir. Bir başka deyişle, eğer hedef düşünme süreçleri ise, geniş soru tipi gereklidir (Şahinel, 2007). Öğrencilerin, çalışmalarını ve sınav hazırlıklarını eğitim ortamlarında kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına göre planladıkları düşünüldüğünde, öğretmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sorması, cevaplarını ise yeterli kanıt ya da gerekçelerle desteklemelerini istemesi daha da önem kazanmaktadır (Aslan, 2011).

Türkiye’de öğretmenlerin sorduğu soruların büyük bir bölümü kapalı uçlu, kısa cevaplı ve bildiğini doğrulatmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Geleneksel eğitimin önemli bir özelliği olarak geleneksel sınıflarda öğretmenler öğrencilerden daha fazla konuşmakta ve genellikle soruları öğretmenler sormakta, öğrenciler ise cevaplamaktadır. Ancak çağdaş eğitim anlayışı öğrencilerin daha çok konuşmasını, arkadaşları ile etkileşime geçmesini, sorular sormasını gerektiren bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sorulara cevap vermeleri kadar soru sormaları da teşvik edilmelidir. Çünkü soru sorma becerisi, bir soruya cevap vermekten daha önemli ve daha üst düzey bir beceridir. Bir konu ile ilgili soru sorabilmek o konu ile ilgili bilgi sahibi olmayı ve verilen cevabı değerlendirebilmeyi gerektirmektedir. Sorulan bir soruya cevap vermek, eğer kişinin bilgisi dâhilinde ise kolaylıkla yapılabilen bir etkinliktir. Kişi eğer sorulan soru ile ilgili bilgiye sahip değilse cevap vermesi beklenmemektedir. Yanlış cevap verme durumunda ise soruyu soran kişi ipuçları vererek doğru cevabı buldurmaya çalışabilir. Ancak soru sormak da görüldüğü kadar kolay bir beceri değildir ve çoğu zaman soru sormayı öğretmek cevap vermeyi öğretmekten daha zordur.

Nosichè göre (2015) öğrencilerin derslerinde sormadıkları ama sormaları gereken bazı sorular şunlardır:

Bu derste öğrendiklerim, benim kendi deneyimlerimle ne şekilde ilgilidir?

Burada öğrendiklerimi gerçek hayatımda nasıl kullanabilirim?

Kendi örneklerimi ortaya atabilir miyim?

Aldığım bu ders diğer derslerle hangi yönlerden ilişkilidir?

Bunun gerisindeki kanıt nedir?

Bu dersteki konular birbiriyle nasıl uyumludur?

Bu dersin amacı nedir?

Neden?

Kitabın ikinci bölümünde yer alan analitik düşünme konusu açıklanırken PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlar ile analitik düşünme becerisi arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştı. Bu sınavlar bilgiyi olduğu gibi kullanmayı değil, analitik düşünmeyi ölçen sınavlar olarak tanıtılmıştı. Aşağıda PISA'da çıkan örnek bir soruya yer verilmiştir.

Örnek 9.1. PISA OKUMA BECERİLERİ ÖRNEK SORU

R112: ÇİKOLATA

Arnold Jago

1996 yılında çikolataya harcadığımız paranın, hükümetimizin denizaşırı ülkelerde yoksullara yardım için harcadığı paraya neredeyse eşit olduğunu biliyor muydunuz?

Acaba, önceliklerimizle ilgili bir sorun mu var? Bu konuda ne yapmayı düşünüyorsunuz?

Evet, siz.

Arnold Jago,

Mildura

Kaynak: The Age 1 Nisan 1997, Salı

Önceki sayfada yer alan mektup, 1997 yılında bir Avustralya gazetesinde yayımlanmıştır. Aşağıdaki soruları cevaplamak için bu mektuptan yararlanınız.

ÇİKOLATA SORU 3.1

Arnold Jago'nun, bu mektubu yazmaktaki amacı aşağıdaki duygulardan hangisini uyandırmaktır?

- A) Suçluluk B) Keyif C) Korku D) Memnuniyet

ÇİKOLATA SORU 3.2

Sizce, Arnold Jago, mektubunun ne tür bir tepkiye ya da eyleme neden olmasını istemektedir?

Yukarıda verilen örnekte de görüldüğü gibi soru, çikolataya harcanan para ile yoksullara yapılan yardım arasındaki ilişkiyi toplumsal bağlamda düşünmeyi ge-

rektiren bir sorudur. Bu soruyu siz cevaplayacak olsaydınız Türkiye özelinde hangi verileri kullanırdınız, ölçüt olarak neyi alırdınız, daha da önemlisi sizce böyle bir sorun var mı?

Dersinizde ya da öğretmen olduğunuzda, öğrencilerinizin seviyesine uygun olarak bazı tartışma ya da problem çözme etkinlikleri tasarlayabilir ve bu etkinliklerde Tablo 9.3'te bulunan ayrıntılı soru örneklerini kullanabilirsiniz (Halpern, 1998).

Tablo 9.3. Öğrencilerin Bir Problem veya Tartışmanın Yapısal Unsurlarına Katılmalarını Sağlayacak Ayrıntılı Soru Örnekleri ¹

Soru	Yararı
Bilgileri düzenleyen bir diyagram veya başka bir grafik çizin.	Bu tür bir görev, bir problemin veya tartışmanın yapısını netleştirir.
Soruyu cevaplamadan önce hangi ek bilgileri istersiniz?	Bu, öğrenenlerin verilen bilgilerden neyin eksik olduğunu düşünmelerini gerektirir.
Bu seçenekler arasından neden bu seçeneği seçtiğinizi açıklayın. Hangi alternatif ikinci en iyi? Neden?	Nedenlerin verilmesi, düşünmeye odaklanmak için iyi bir yoldur. Bu, cevabın kendisinden ziyade bir cevaba girdi.
Problemi en az iki yolla belirtin.	Çoğu gerçek dünya problemi belirsiz yani bula-nıktır. Onların, her birinin kendi olası çözüm-leri vardır ve potansiyel olarak birçok problemi barındırmaktadır.
En önemli bilgi hangisidir? En az önemli olan bilgi hangisidir? Neden?	Bu soru, öğrencilerin dikkatini farklı bilgi çeşitle-rinin değeri üzerine odaklar.
Bulguları anlamlı bir şekilde sınıflan-dırın.	Bireysel bilgi parçalarını gruplayarak veya etiket-leyerek, ayrı tutulduğunda belirgin olmayan bir yapı ortaya çıkar.
Problem için iki çözüm listeleyin.	Bu daha yaratıcı bir yaklaşımı teşvik eder.
Soruda verilen iddiada yanlış olan nedir	Bu, öğrencilere, sorunların genellikle yanıltıcı bilgi içerdiğini hatırlatır.
Sonucunu destekleyen iki sebep ve sonucu desteklemeyen iki sebep sunun.	Bu tür sorular, siyah-beyaz akıl yürütmeye ³ izin vermez.
Soruda kullanılan ikna edici tekniğin türünü tanımlayınız. Geçerli mi yoksa okuyucuyu yanıltmak için mi tasarlan-mış? Cevabınızı açıklayın.	Öğrencilerin bu sorulara cevap verirken bilgi kay-naklarının nedenlerini ve güvenilirliğini dikkate almaları gerekmektedir.
Açıklanan bir çalışmanın tasarımını geliştirmek için hangi iki eylemi ger-çekleştirirsiniz?	Öğrencilerin farklı sonuçlar sunmuş olabilecek daha iyi kanıt türlerini veya prosedürlerini düşün-meleri gerekir.

Soru cevap yöntemi farklı amaçlar için de kullanılabilir. Öğrencilere kişisel yorumlar yapabilme, düşüncelerini serbestçe anlatabilme ve eleştirilerde bulunabilme ve başkalarının düşünce, öneri ve eleştirilerine de saygı gösterebilme beceri ve alışkanlıkları kazandırma amacıyla kullanılabilir. Soru cevap yöntemi şu amaçlarla kullanılabilir (Ocak, 2007):

Öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltme.

Dersin giriş etkinliklerinde dikkat çekme.

Öğrencileri araştırmaya yöneltmek için rehberlik yapabilme.

Toplum içinde konuşma alışkanlığı kazandırma.

Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve öğrenme öğretme sürecini değerlendirme.

Öğrencilerin de soru sorma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olma.

Bloom'un taksonomisine göre bilişsel öğrenmenin alt basamaklarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme.

Görüldüğü gibi soru cevap yöntemi eleştirel düşünme becerisini harekete geçirebilecek bir yöntemdir. Eleştirel düşünme becerisini harekete geçiren örnek sorulara Tablo 9.4'te yer verilmiştir (Facione, 2007).

Tablo 9.4. Eleştirel Düşünme Becerisini Harekete Geçiren Sorulara Örnekler

Boyut	Örnek Sorular
Yorumlama	• Bunun anlamı sizce nedir?
	• Ne olmuştur?
	• Nasıl anlamalıyız?
	• Neyi amaçlamalıyız?
	• Tecrübelerinizden, hissettiklerinizden nasıl bir anlam çıkarabilirsiniz?
Analiz	• Bu iddiaları oluşturan nedenlerinizi lütfen tekrar söyleyebilir misiniz?
	• Çıkardığınız sonuç nedir? / Neyi iddia ediyorsunuz?
	• Ne düşünüyorsunuz?
	• Bu sonucu kabul etmek için oluşturduğunuz varsayımlar nelerdir?
	• Söylediklerinizin dayanakları nelerdir?
Değerlendirme	• İddiaların güvenilirliği düşük müdür?
	• İnsanların iddialarının doğru olabileceğini düşündüğünüzde nasıl bir yol izlersiniz?
	• Fikirlerin güçlük derecesi nedir?
	• Gerçekleriniz doğru mudur?
	• Su anda bildiğiniz bilgilerle, sahip olduğunuz sonuçlara nasıl güvenebilirsiniz?

Tablo 9.4. Eleştirel Düşünme Becerisini Harekete Geçiren Sorulara Örnekler (Devamı)

Boyut	Örnek Sorular
Sonuç Çıkarma	• Şimdiye kadar var olan bilgilerinizden nasıl bir sonuç çıkarabilirsiniz? Şimdiye kadar var olan bilgilerinizden hangisini/hangilerini göz ardı etmelisiniz? Kanıtlar sizce neye işaret ediyor? Varsayımları kabul etmeniz veya etmemeniz bir şeyleri değiştirir mi? Probleme yeni bir çözüm düşünülmesi gerektiğinde ihtiyaç duyulan ek bilgiler nelerdir? Henüz bulamadığınız bazı alternatifler var mıdır? Her fikri birlikte düşündüğünüzde bunun sizi nereye götüreceğini tahmin edersiniz?
	• Tahmin ettiğiniz ama problemin çözümüne uygun olmayan sonuçlar var mıdır?
	• Araştırmamanın bulguları nelerdir? Analiz sonuçlarıyla nasıl bir bağlantı kurduğunuzu açıklayabilir misiniz? Bu yoruma nasıl ulaştınız? Niçin çözümünüzün doğru olduğunu düşünüyorsunuz?
	• Kesinleştirmiş olduğunuz kararınızı nasıl açıklarsınız?
	• İzlediğiniz yöntemin etkililiği hakkında değerlendirmede bulunabilir misiniz? Nasıl daha iyisini gerçekleştirebilirsiniz? İki zıt görüş arasında ortak noktayı bulmak için nasıl bir yol izlersiniz? Kanıtlarınız sizce ne kadar yeterlidir? Tüm önerileri gerçekleştirmeden önce eksik olan bir şey olduğunu düşünüyor musunuz?
	• Son karara ulaşmadan önce bazı bilgilerinizi tekrar değerlendirebilir misiz?
Açıklama	
Öz Düzenleme	

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek birçok teknikten ya da uygulamadan bahsetmek mümkündür. Ancak son yıllarda Soru Formülasyon Tekniği (QFT-Question Formulation Technique) olarak bilinen bir teknik işlevselliği ile sıklıkla kullanılmaya başlanmaktadır. ABD orijinli bir dernek olan Right Question Institute (Doğru Soru Enstitüsü) tarafından formüle edilen teknik



- Öncelikle, buraya kadar aldığınız eğitimi ve sınavlarda size sorulan soruları düşünün.
- Daha sonra Örnek 9.1'de verilen sorulan soruyu düşünün ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi açısından iki tarzi karşılaştırın.

ABD'deki okullarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Türkiye'de bazı öğretmenler ve özel okullar tarafından kullanılsa da yeni bir teknik olarak görülebilir.

Soru Formülasyon Tekniği.

Right Question Institute'a göre (2018) Soru Formülasyon Tekniği, tüm öğrencilerin kendi sorularını nasıl üretecekleri, sorularını nasıl

Soru soran kişi kendini bir dakika için aptal gibi hisseder. Soru sormayan ise tüm hayatı boyunca...

[Konfüçyüs]

geliştirecekleri ve sorularını nasıl kullanacakları konusunda nasıl strateji geliştireceklerini öğrenmelerine yardımcı olan basit ve titiz bir süreçtir. Soru Formülasyon Tekniği, öğrencilerin üç düşünme yeteneğini tek bir süreçte uygulamalarına izin vermektedir. Bunlar "ıraksak, yakınsak ve üstbilişsel düşünme" yetenekleridir. Öğrenciler, soruları aşağıdakiler dâhil olmak üzere birçok amaç için kullanabilirler (Right Question Institute, 2017):

- Araştırmaları yürütmek
- Rapor hazırlamak
- Deneyleri yürütmek
- Bağımsız projeler yapmak
- Makaleler/denemeler yazmak
- Grup ve bireysel projeler yapmak
- Sokratik seminerler/tartışmalar düzenlemek
- Sunumlar/söyleşiler için hazırlamak

Soru Formülasyon Tekniğinin Temel Bileşenleri: Soru Formülasyon Tekniği (QFT), pek çok sorunun sorulmasını kolaylaştıran adım adım, basit bir süreçtir. İşlem aşağıdaki adımları içermektedir (Right Question Institute, 2017, 2018; Springfield Public Schools, 2017):

1. Bir Soruya Odaklama (Soru Odağı): Basit bir açıklama, bir uyarıcı, öğrencilerin soru üretmesine yardımcı olacak görsel veya işitsel bir yardımdır. Soru sormak için kullanacağınız bir sıçrama tahtasıdır. Bu aşama, soru üretmek için "odak" işlevi görecek bir konu, görüntü, ifade veya durum olabilir. Etkili bir soru odağı kısa ve açık olmalı, yeni düşünce çizgilerini kışkırtmalı, teşvik etmeli ve bir soru olmamalıdır. Bu aşamada öğretmen aşağıdakileri de göz önünde bulundurarak bir soru odağı tasarlar:

Net bir odak noktası olmalıdır.

Bu bir soru değildir.

Yeni düşünce çizgilerini kışkırtmalı ve uyarmalıdır.

Öğretmen tercihlerini veya önyargılarını ortaya çıkarmamalıdır.

Görsel bir görüntü, eser, müzik, alıntı ya da karikatür olabilir.

Soru odağı bir meslektaş ile test edilmelidir.

Soru odağı, aşağıdakilerden birini veya daha fazlasını gerçekleştirmek için tasarlanmalıdır:

İlgi yaratmak

Yeni bir düşünmeyi teşvik etmek

Bir konu tanıtmak

Bir öğrenme gündemi oluşturmak.

Anlamayı derinleştirmek.

Biçimlendirici değerlendirme.

Soru odağınızı tasarlamak için:

1. Soru odağının amacını tanımlayın.
2. Öğrencilerin ürettikleri sorularla ne yapacaklarını düşünün.
3. Birkaç soru odağı fikri üretin.
4. Ölçütleri kontrol edin.
5. Amacınıza ve ölçütlere en iyi uyan fikri seçin.

2. Soru Üretme Kuralları: Aşağıdaki dört kuralın her biri, etkili soru formülasyonunu kolaylaştıran bir davranışı desteklemektedir. Öğrencilere soru üretme kuralları öğretilmelidir:

Mümkün olduğu kadar çok soru sorun.

Herhangi bir soruyu tartışmak, yargılamak veya cevaplamak için durmayın.

Her soruyu tam olarak belirtildiği gibi yazın.

Herhangi bir ifadeyi bir soruya çevirin.

Soru üretmenin ilk adımı, kuralları gözden geçirip bunları takip etmenin potansiyel zorluklarını belirlemektir. Kuralların zaman zaman takip edilmesi zor olabilir. Öğrencilerden kuralları gözden geçirmelerini isteyin. Çünkü sizden alışkın olduğunuzdan yeni veya farklı olabilecek bir şekilde çalışmanız isteniyor. Öğrencilere aşağıdaki sorulardan birini yansıtmalarını isteyin:

Neden bu kuralları takip etmenin zor olacağını düşünüyorsunuz?

Bu kurallardan hangisinin takip edilmesi zor olabilir? Neden?

- ! • Öğrencilerle, soru formülasyon tekniğini ilk kez tanıttığınız kuralların tartışmasını atlamayın ve soru formülasyon tekniğini her kullandığınızda soru üretme kurallarını gözden geçirin.

3. Soruların Üretilmesi: Mümkün olduğu kadar çok soru formüle etmek için Soru Odağını kullanacaksınız. Sunulan konu, cümle, görüntü, durum vb. ile ilgili her türlü soruları sorun. Lütfen kurallara uyduğunuzdan emin olun. Sürecin bu kısmı, sorduğunuz soruların kalitesi hakkında endişelenmenize gerek kalmadan özgürce düşünmenizi sağlar. Öğrenciler Soru Üretme Kurallarını tartıştıktan sonra:

Öğrencileri 3-5'den oluşan küçük gruplara ayırın.

Gruplardan bir not alıcıyı seçmelerini isteyin.

Her gruba müsvedde kâğıt veya çalışma sayfası dağıtın.

Soru odağını tanıttın ve öğrencilerden şunları isteyin:

Belirlenen zamanda üretebileceğiniz kadar çok soru üretin. Öğrenciler küçük gruplar halinde, değerlendirmek veya cevap vermek için durmadan üretebilecekleri kadar çok soru üretirler.

Belirlenen not alıcı, her soruyu tam olarak belirtildiği gibi yazar. Not alıcı da sorulara katkıda bulunabilir.

Ürettiğiniz sorular için kurallara uyun.

Soruları sayın.

Öğrencilerin ifadeleri sorulara dönüştürmelidir.

4. Soruları Kategorize Etme: Soruların bir listesi oluşturulduğunda, bir sonraki adım, listenizde bulunabilecek iki farklı soru türünü öğrenmektir: Kapalı uçlu sorular ("evet veya hayır" veya tek kelimeyle cevaplanabilecek sorular) ve açık uçlu sorular (anlama ve açıklama gerektiren sorular). Sürecin bu kısmı şöyle gelişir:

Öğretmen, kapalı uçlu sorular (evet veya hayır ya da tek bir kelime ile cevaplanabilir olanlar) ve açık uçlu sorular (daha fazla açıklamaya ihtiyaç duyanlar) arasındaki basit bir açıklama yapar.

Öğrenciler, her birinin avantaj ve dezavantajlarını tartışır.

Öğrenciler soruları açık veya kapalı olarak sınıflandırır. Önce, lütfen listeyi gözden geçirin ve kapalı uçlu soruları "K" ile ve açık uçlu "A" ile belirtin.

İkinci olarak, her bir soru türünü sormanın avantajlarını ve dezavantajlarını düşünün ve adlandırın. Her iki türden soruyu sormanın da değerli olduğunu göreceksiniz.

Öğrenciler bir soruyu açıktan kapalıya ve bir soruyu açıktan kapalıya doğru değiştirmelidir. Soruları bir türden diğerine değiştirerek pratik yapın. Soruları değiştirmek, amacınızı karşılamak için sorularınızı nasıl düzenleyeceğinizi öğrenmenize yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin sadece bir türden, örneğin sadece açık uçlu soruları varsa, bu soruların ikisini kapalı uçlu olarak değiştirmelerini isteyin.

- ! Lütfen her iki tür sorununun da yararlı olduğunu unutmayınız. Açık uçlu sorular daha faydalı gibi görünse de, soruların kapalı uçlu olması gereken zamanlar da vardır.

5. Soruları Önceliklendirme: Listenizde çok fazla soru olabilir. Bazı öncelikler belirlenirse sorularla çalışmak daha kolay olacaktır. Önceliklendirme ölçütleri genellikle öğretmen tarafından belirlenir. Ölçütler, sorularınızla birlikte planladığınız adımlara bağlı olacaktır. Önceliklendirme talimatları değişecektir. İşte bazı örnekler:

Öğrenciler oluşturdukları sorular arasından en önemli üç soru olarak gördüklerini seçerek önceliklendirirler. Bazı öncelik ölçütleri şunlar olabilir:

- o En çok ilginizi çeken üç soru seçin.
- o En önemli olduğunu düşündüğünüz üç soru seçin.
- o Araştırma projenizi tasarlamaya yardımcı olacak üç soru seçin.
- o Denemenizi tasarlamaya yardımcı olacak üç soru seçin.
- o Bir sorunu çözmenize yardımcı olacak üç soru seçin.
- o İlk önce cevaplamak istediğiniz / cevaplamanız gereken üç soru seçin.

Öğrencilerden kendi soru listelerini gözden geçirmelerini ve üç soruyu seçip onları bir "X" ile işaretlemelerini isteyin.

Öğrencilere, öncelik verirken soru odağını dikkate almaları gerektiğini hatırlatın.

Öncelikli soruları seçtikten sonra, bir sonraki adım seçim için bir gerekçe belirtmektir. Bu aşamada öğrenciler seçimleri için bir gerekçe sunarlar.

Küçük gruplar halinde sorularını sınıfla paylaşırlar.

Önceliklendirmede son bir adım olarak, öncelikli sorularınızın sırasına dikkat edin. Öğrencilerden, öncelikli sorularının tüm soru dizisi sırasında nerede olduğunu belirlemelerini isteyin. Öncelikli sorularınız başlangıçta mı, ortada mı yoksa sonda mı yer alıyor?

6. Paylaşma: Öğrencilerden soruları yüksek sesle paylaşmalarını isteyin. Bu süreçte bir grup üyesi okuyabilir ve diğerleri katılabilir.

1. Kapalıdan açık uçluya ve daha sonra açık uçtan kapalı uçlara kadar değiştirdikleri sorular:
 - a. Orijinal soruyu okuyun.
 - b. Yeni soruyu okuyun.
2. Grubun üç öncelikli sorusu nedir?
3. Öncelikli soruları seçme nedenleri nelerdir?
4. Tüm listenin sırasındaki öncelikli soruların sayısı nedir?

Öğrenciler öncelikli soruların sıralarını paylaştığında, öncelik sırasındaki soruların üretilen sorular sıralamasında nerede olduğunu fark edeceklerdir. Çoğu zaman, öğrenciler öncelikli soruların farklı yerlerden (başlangıç, orta veya son) geldiğini ve öncelikli soruları seçmeden önce çok fazla soru üretmenin değerini görmelerine yardımcı olduğunu fark ederler.

Öğrencilerden öncelikli soruların sıralarına dikkat etmelerini isteyin.

7. Sonraki Adımlar: Öğretmen ve öğrenciler, soruları kullanmak için sonraki adımları tartışırlar. Sorularınız artık hayata geçirilebilir. Sorularla ne yapacağınız konusunda zaten bir ölçütünüz olabilir. Örneğin, araştırma yapmak, bir proje geliştirmek, soruları rehber olarak kullanmak vb. amaçlarla soruları kullanabilirsiniz. Öğrencilere sorularını şu şekilde kullanmalarını isteyebilirsiniz:

Öğrenci girdisi değişebilir (Örneğin kendi sorularını kullanabilirler veya öğretmen ve öğrenciler tüm sınıfın takip etmesi için ilgi çekici bir soru seçebilir.)

Araştırma, deney, makale, röportaja hazırlık, bağımsız projeler, grup projeleri veya Sokrat semineri vb.

Ayrıca, öğrencilerinden sorularını nasıl kullanacaklarına karar vermelerini isteyebilirsiniz.

8. Yansıma: Bu, işlemdeki son adımdır ve yapılan iş üzerinde düşünülmesi gereklidir. Öğrendiklerimizi nasıl kullanabileceğimizi düşünmemiz gereklidir. Yansıma “süreci, değerini ve daha fazla nasıl uygulanacağımızı içselleştirmeye” yardımcı olmaktadır. Öğrencilerden, yaptıkları işi, öğrendiklerini ve değerini düşünmelerini isteyin. Örneğin, aşağıdaki gibi soruları kullanabilirsiniz:

Ne öğrendin?

Kendi sorularınızı sormanız için size katkısı oldu mu?

Öğrendiklerinizi nasıl kullanırsınız?

- *Bir veya daha fazla yansıma sorusu kullanın.*
- *Bir seferde bir soru sorun.*

Soru Formülasyon Tekniği Deneyimi

Şimdi sizleri, başkalarına öğretmeden önce Soru Formülasyon Tekniği sürecini tecrübe etmeye ve alıştırmaya davet ediyoruz. Aşağıda, takip edebileceğiniz bir taslak plan var. Gerekirse ayrı bir kâğıt kullanın. Önerilen zamanları kullanın veya kendi hızınızda yapın. Lütfen tüm adımları tamamladığınızdan emin olun.

1. Adım: Soru Üretme Kurallarını Gözden Geçirin (2-3 Dakika)

Üretilen sorular için kurallar şunlardır:

Mümkün olduğu kadar çok soru sorun.

Herhangi bir soruyu tartışmak, yargılamak veya cevaplamak için durmayın.

Her soruyu tam olarak belirtildiği gibi yazın.

Herhangi bir ifadeyi bir soruya çevirin.

Lütfen Yazınız: Kuralların takip edilmesinde ne tür zorluklar olabilir?

2. Adım: Soruları Üretme (4-7 Dakika)

Soru Odağı. Lütfen aşağıdakilerden birini seçin:

___ Öğrencilere soru sormalarını öğretmek.

___ Öğrenciler soru sormuyorlar.

1. Seçtiğiniz soru odağı ile ilgili sorular sorun.

2. Kuralları takip ettiğinizden emin olun.

3. Sorularınızı listeleyip numaralandırın.

3. Adım: Sorularınızı Kategorilere Ayırın (5 Dakika)

Listenizde, daha önce bahsedilen iki soru türüne (kapalı ve açık uçlu) sahip olabilirsiniz. Kapalı ve açık uçlu sorular için çalışma tanımları:

Kapalı uçlu sorular “evet veya hayır” ya da tek kelimeyle cevaplanabilir.

Açık uçlu sorular bir açıklama gerektirir ve “evet veya hayır” veya tek kelimeyle cevaplandırılmaz.

1. Soru listenizi gözden geçirin ve kapalı ve açık uçlu soruları belirleyin. Açık uçlu soruları “A” harfi, kapalı uçlu soruları “K” harfi ile işaretleyin.

2a. Lütfen Yazınız: Kapalı uçlu sorular sormanın avantajları ve dezavantajları:

Avantajlar	Dezavantajlar

2b. Lütfen Yazınız: Açık uçlu sorular sormanın avantajları ve dezavantajları:

Avantajlar	Dezavantajlar

3. Soruları bir türden diğerine değiştirin. Soru listenize geri dönün ve kapalı uçlu bir soruyu açık uçlu olarak, açık uçlu bir soruyu kapalı bir uça değiştirin. Değişiklikleri listede doğru yapın.

4. Adım: Sorularınızı Önceliklendirin (3-5 Dakika)

1. Listenizdeki en önemli üç soruyu seçin ve onları “X” ile işaretleyin.

2. Bu üçünü seçmenizin sebebi neydi?

Lütfen Yazınız:

3. Öncelikli soruların numarası nedir?

5. Adım: Sonraki Adımlar (2-5 Dakika)

Lütfen Yazınız: Sorularınızı nasıl kullanacaksınız?

6. Adım: Yansıma (3-5 Dakika)

Lütfen Yazınız: Ne öğrendiniz?

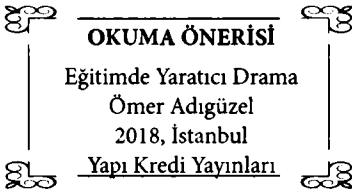
Lütfen Yazınız: Bunu nasıl kullanıyorsunuz?

Drama

San (1996) dramayı “doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı; eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden

geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması, canlandırması” olarak tanımlanmıştır. Bu teknikte öğrenciler bir beceri ya da durumu sınıfın önünde canlandırırlar. Bu teknikte, öğrenciler tamamen kendi, yaratıcılık becerilerini işe koşarak değişik özellikteki maddelerin ve insanların durumlarını dramatize etmektedirler (Gökalp, 2016).

Yaratıcı drama, sınıf içinde öğrencilerin olay, olgu, yaşantı ve bilgilerini yeniden yapılandırmalarına fırsat tanıyan bir öğretim stratejisidir (San, 1998). Öğrencilere farklı durumlarda nasıl davranmalarını gerektiğini öğreten drama tekniği bir yaparak yaşayarak öğrenme tekniğidir ve bilinen en eski öğretim tekniklerinden biridir. Amacı çocukları eğlendirmek ve oyalamanın ötesinde onların kendilerini, kendi yaratıcılıklarıyla ifade etme fırsatı vermektir (Gökalp, 2016). Drama-daki öğrenme bir tür yeniden yapılandırmadır (San, 1990).

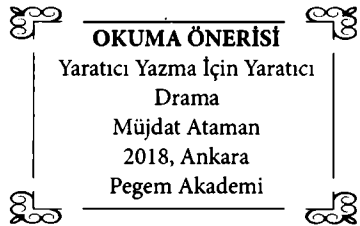


Yaratıcı drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların özgün düşünceleri, yaratıcı buluşlarına, anılarına ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları doğaçlama canlandırmalardır (San, 1998). En genel yanıyla eğitimde yaratıcı drama;

herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel Özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/eğitmen eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir. Bu kavramlar tiyatro alanı ile karşılaştırıldığında da bir yönüyle yaratıcı dramanın bileşenlerini oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Ezbercilik yerine, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan yaratıcı drama, bir yandan tiyatro sanatının tüm araç ve yöntemlerini kullanmasına karşın ezberlenen bir oyun metninin sahnelenmesi de değildir. Dramanın geleneksel eğitim yönteminden ayrıldığı yanlardan biri, her yaştan insana özgürlükler tanınması ve coşku yaşatmasıdır.

Yaratıcı dramaya katılımı içtenlik sağlandığında, çocukların o güne kadar ortaya çıkmayan, ayırımı varılmayan yanları ortaya çıkar. Öte yandan duyguların denetim altına alınması ve uygun ortamlarda boşalımını sağlanmaktadır. Öfke, korku, kıskançlık gibi duyguları içeren oyunlara katılanlar, bu tür duygularını doğru ve sağlıklı ortamlarda boşaltım olanağı bulmaktadırlar (Öztürk, 2001).



Drama, öğrencilere fantezi ve gerçek sebep-sonuç ilişkilerini açıklama fırsatı vermektedir. Bu yöntem aynı zamanda eleştirel düşünme, analitik beceriler, karar verme ve yaratıcılık gibi hususları geliştirmektedir (Gökalp, 2016). Yaratıcı drama-nın katılımcılara kazandırdıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Öztürk, 2001):

Uyum ve güven (kendine ve kümedekilere) duygusunu ve düş gücünü geliştirir.

Özgür ve özgün düşünme yetisi kazandırır.

Kümenin kendi düşüncelerini geliştirme olanağı sunar.

İletişim etkileşim ve işbirliği sağlar.

Toplumsal duyarlılığın geliştirilmesine; duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına ve sözel anlatımın geliştirilmesine yardımcı olur.

Edebiyat, müzik, resim gibi sanat alanlarının yetkin örnekleriyle karşılaşma olanağı sağlar.

Sanat olarak drama (tiyatro) ile tanışma ortamı yaratır.

Kendinden, çevresinden ve çağından sorumlu bireylerden oluşmuş toplumu oluşturan bireyler, yaratıcı düşünceye sahip olanlardır. Bu da demokratik davranışlarda bulunan, konular arasında bağlantı kurabilen, özgür düşünebilen, hoşgörülü, yaratıcı çocuk, ergen ve gençler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim-öğretim sistemiyle olasıdır. Bu noktada yaratıcı dramının, belirtilen amaç ve özellikleri nedeniyle, gereksinim duyulan günümüz insanının yetiştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Öztürk, 2001).

Eleştirel Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya okuryazarlığının çeşitli tanımları mevcut olup, medya okuryazarlığı çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Koltay, 2011). Brüksel Deklarasyonunda ise, medyaya ulaşabilme kabiliyeti, medyanın ve medya içeriğinin farklı taraflarını anlamak ve değerlendirmek ve farklı bağlamlarda iletişimler kurmak olarak deklar edilmiştir (Avşar, 2015). Medyanın en yaygın etkisi kişilerin mevcut inanış ve davranışlarını sağlamlaştırmaktır. Genel algı, eleştirel ve sorgulayıcı olmadığından medyanın güçlü etkilerinden kişilerin kurtulamadığı yönündedir. Bu güçlü etkiye “hipodermik iğne” ve “sihirli mermi” gibi adlar verilmiştir. Farkındalığı elde etmek için büyük değişimler yaşanması gerekmektedir (Büyükkanber ve Makaracı, 2015).

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK, 2018) medya okuryazarlığını yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sine- ma, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaş- ma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanım- lamaktadır. RTÜK ile MEB işbirliğine gide- rek, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Med- ya Okuryazarlığı dersini tüm ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak müfredata alınmıştır (Avşar, 2015). Medya okuryazarlığı eğitimi ile şunlar amaçlanmıştır (RTÜK, 2018):

Gereksinim duyulan her türlü bilginin yer aldığı, fakat doğru/güvenilir bilgiye ulaşmanın güçleştiği medya karşısında çocukların bilinçlendiril- mesi.

Çocukların izledikleri filmler, diziler, reklamlar, takip ettikleri bilgisayar oyunları ve İnternet siteleri gibi medya içeriklerinin sorgulanabilir, eleş- tirilebilir olduğunu fark etmeleri.

İstek-ihtiyaçların birbirine karışmasına neden olan medya içerikleri ko- nusunda çocuklarda farkındalık oluşturulması.

Çocukların sağlığını tehdit eden obezite ve internet bağımlılığı gibi ra- hatsızlıklar, şiddet eğilimli medya içeriği ve bazı medya alanlarında yer alabilecek pornografik içerik karşısında korunabilmeleri,

Yaş sınırına uygun olarak sosyal medyayı kullanmaya başlayacak olan çocukların, bu mecralardaki hak ve sorumluluklarını, siber zorbalık kar- şısında nasıl davranacaklarını bilmeleri, bu mecralarda medya iletileri üretirken kendilerinin ve arkadaşlarının kişisel güvenliğini, Türkçe'nin doğru ve kurallarına uygun kullanılmasını, evrensel ve yerel değerleri gözetmeleri, medya içerikleri ile ilgili yurttaş denetiminin aktif bir par- çası olmaları.

? Gazetelerden ya da internet ortamından bir haber bulunuz. Bu haberin farklı yayın organlarında nasıl ele alındığını, nelere vurgu yapıldığını dikkate alarak değerlendiriniz.

Binark ve Gencel-Bek'e göre (2007) medya okuryazarlığı dersi bugünkü hali- ye öğrencileri ve ailelerini "bozucu etkilerden korumak" odaklı bir yaklaşım iç- ermektedir. Kişilerin eleştirel birer medya okuryazarı olması daha önemlidir. Eleşt- i-

rel medya okuryazarlığında medya ile ilgili bilinmesi gereken bazı bilgi ve kurallar vardır (Büyükkamber, 2013):

Medya kuruluşları, ticari çıkarları bulunan kâr amacıyla kurulmuş kuruluşlardır. Medya kuruluşlarının en büyük gelir kaynakları reklamlardır.

Medya mesajlarının içerisinde unutulmamalıdır ki saklı ticari anlamlar/algılar vardır.

Medyanın yayınlarını hazırlarken ticari çıkarlarına hizmet eden odakların menfaatlerine karşı duyarlı davranabilecekleri bilinmelidir.

Medya kuruluşlarının bir diğer kuruluş amacı da bir fikri-ideolojiyi topluma yaymak, toplumu istenilen yöne yönlendirmek, istenilen yönde tutmaktır.

Medyadaki ideolojik ve değer içeren mesajları üretenler, metinde yer almasını istedikleri mesajları titizlikle seçerler. Çünkü büyük bir izleyici kitlesi tarafından takip edildiği için, etkisinin de bir o kadar güçlü olduğunun bilinciyle hareket ederler.

Objektif, değer yargıları taşımayan medya mesajları olmaz. Her haber bir yorumdur, her iletide hangi kısım öne çıkarılmışsa o yönde bir etkilendirme/yönlendirme vardır. Medya mesajları onu üretenlerin veya üretilmesini isteyenlerin inançlarını, değerlerini, görüşlerini ve önyargılarını içermektedir.

Medya mesajlarının içerisinde yine unutulmamalıdır ki, saklı toplumsal ve politik anlamlar vardır. Değişen aile yaşamları, politik tartışmalar, anket sonuçlarının açıklanması, yeme içme alışkanlıkları, boş zamanların değerlendirilmesi, kılık kıyafet gibi konularda toplumun yapısının dönüşmesinde veya bazı durumlarda değişmemesinde ve dönüşmemesinde toplumun konulara ilişkin değerlerinin, tutumlarının istenilen düzeye getirilmesinde büyük rol oynar.

Her medya aracının kendine özgü dili, üslubu, tekniği, estetiği ve oluşturduğu bir geleneği vardır. Hangi dilin, tekniğin neleri içerdiğini bilirsek eğer, medya okuryazarlığı becerilerimizi geliştirmekte oldukça faydalı olacaktır.

Medya, mesajları biçim ve içerik metodu kullanarak biçim ve içeriği ilişkilendirerek, bir konuyu benzersiz şekilde kodlayarak verir. Farklı iletişim araçları ile farklı etiketler ve farklı mesajlar oluşturulur. Ancak sonuçta aynı etkinin verilmesi sağlanır.

Medya çoğunlukla kurgulardan oluşur. Bir medya metni çözümlenirken şu soruların sorulması gerekir. Bu mesaj nasıl kurgulanmıştır? Gerçeği ne kadar yansıtmaktadır?

Her bir kişi mesajları farklı farklı algılar ve yorumlar. Dolayısı ile aynı medyayı (TV, İnternet, gazete, reklam görselleri vb.) izleyen insanlar farklı farklı etkiye maruz kalırlar. Çünkü bireyin yaşı hayat tecrübesi, değerleri, yaşam felsefesi farklı farklıdır.

Bir medya metni çözümlenirken şu soru dikkate alınmalıdır: Bu mesajı başkaları nasıl farklı şekilde anlayabilir?

Medya bizlere büyük ölçüde kurgulanan gerçeğin değişik sürümlerini sunar. Bize gerçekleri değil, kurguları/algılanan gerçekleri (yani algıları) sunar.



Türkiye'deki televizyon dizilerini, Hollywood filmlerini, reklamları ve benzeri ürünleri ikinci bağlamında değerlendiriniz.

Eleştirel medya okuryazarlığı bilimsel bir bakış açısıyla medya-sermaye-iktidar ilişkisinin çözümlenmesinde, bu ilişkinin varsa küresel aktörlerinin bilinmesinde, eleştirel bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu kazanım bizi medyanın kolaylıkla yönlendirebildiği kitle olmaktan çıkarıp, oluşturulan algılara göre değil gerçeklere göre hareket eden, sağlıklı ve yerinde kararlar alabilen bir birey olma yolunda ciddi katkılar sağlayacaktır (Büyükkanber ve Makaracı, 2015).

Unutmayın!

Hangi yöntemi ya da tekniği kullanırsanız kullanın asıl amaç "öğretmekten daha çok uzun vadede nitelikli etkileşim olanaklarının oluşturulması" olmalıdır.

Eleştirel Düşünme Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Değişen küresel eğitim ortamında, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin rolü, akla uygun olmayan bir uyumluluktan ziyade eleştirel düşünme ve bağımsız yargılama becerisi geliştirmektir. Bu hayati önem taşımaktadır (UNESCO, 2015). Ann (2000) öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtabilecekleri ve kullanabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'e (2000) göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin müm-

kün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir. Epstein'a (1999) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve insanları ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarmaktadır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için de gereklidir (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin akademik başarıya olan etkisini incelemeye yönelik araştırmaların ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu araştırmalarda eleştirel düşünmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang, 2000; Adams ve diğerleri 1999) şeklindeki bulgular daha fazla olmakla birlikte çelişkili sonuçların elde edildiği de (Facione ve Facione, 1997) görülmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmenin öğrenmeyi daha bilinçli duruma getirdiği, öğrenci cevaplarının niteliğini yükselttiği, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırdığı yönündeki bulgular dikkat çekmektedir. Düşünme eğilimleri konusunda cinsiyetler arasındaki farklılıkları inceleyen Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) kadın üniversite öğrencilerinin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa erkek üniversite öğrencilerinden daha çok eğilimli olduklarını, erkek üniversite öğrencilerinin ise kadın üniversite öğrencilerinden daha fazla çözümleyici düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

! Türkiye'de yapılan bazı araştırmalara (Aykaç, 2007; Turan, 2012) göre öğretmenler eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlikleri yeterince uygulamadıklarını düşünmektedir.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini ders planlarına transfer ederek, öğrencilerin her konu alanına duyarlı olmalarını ve konu alanını açık, eksiksiz ve doğru düşünerek anlamalarını ve edindikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlayabilirler. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim programlarında yer almasının gerekliliği şöyle açıklanabilir: Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur. Eleştirel düşünen bireyler eğitim sistemini de demokratikleştirir. Bu anlamda öğretmenden şunlar beklenmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008):

- 9 Bir kişi, grup ya da kurumun ayırt edici karakter yapısı, doğası, ya da onu aydınlatan, yönlendiren nitelikler, duygular bütünü.

1. Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, usluluk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırarak, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik öğretmen rolünden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü,
2. Ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilme,
3. Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme,
4. Okul etosunun da aynı şekilde dönüşmesine önayak olma,
5. Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı gösterme (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıma),
6. Etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma,
7. Bilginin yaşamla bağlarını kurma/kurdurma,
8. Yansız değil, sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen olma,
9. Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma,
10. Yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama),
11. Farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme,
12. Tartışmayı “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir tartışmasından sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama,
13. Her akşam o günü (sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılmayan ereklere, vb.) yansıtıcı düşünme ve/ya da bu konularda bir meslekleşimle yansıtıcı diyaloga girme,
14. Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi oluşturulma.

Sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferinin oluşturulması, eleştirel düşünmenin oluşabilmesi, gelişebilmesi için en az diğerleri kadar olmazsa olmaz bir koşuldur. Çünkü ancak o atmosferde (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008):

15. Öğretmenler ve öğrenciler (ya da öğrenci grupları) çeşitli fikirleri/görüşleri etkin bir biçimde inceler, araştırırlar (buna karşılık, alışageldiğimiz sınıflar edilgen öğrenme ortamlarıdır; oralarda öğrenciye bilgi/durum/

sorun aktarılır/verilir; cevaplar/çözümler de verilir; öğrenciden de bunları “öğrenmesi (ezberlemesi istenir),

16. Öğrenci yanlış yapmaktan, yanlış cevap vermekten korkmaz; düşüncelerini özgürce söyler,
17. Öğretmen/öğrenci, öğrenci/öğrenci, öğrenci/öğretmen arasında gerçek açık iletişim ve sorgulama oluşabilir; tahmin yürütme, araştırma, kavramların farklı boyutlarını keşfetme, çeşitli değişkenler üzerinde durma, yapılanları öğrencinin de katılımıyla değerlendirme gibi gerçek ve çağcıl eğitsel etkinlikler söz konusu olabilir; öğrenci, verili bilgiyi ezberlemeyi değil, düşünmeyi öğrenebilir; geliştirdiği düşünme becerilerini başka alanlara da taşıyabilir,
18. Öğrenci, gözlem, görüş, vardama, yordama arasındaki farkları anlar; bilgi sahibi olarak fikir sahibi olur.

Etkileşim içeren stratejiler konusu biraz daha ayrıntılı hale getirilecek olursa, aşağıdakilere değinilebilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008):

1. Oturma düzeninin verimli tartışmaya ve dolayısıyla olumlu ve istendik bir sınıf atmosferine yol açmadaki rolünü unutmamak gerek,
2. Düşünme zamanı: Tartışmadan önce herkes 5-10 dakika düşünüyor sessizce ve kendi notlarını alıyor,
3. Herkesi içeren etkinlik planlama zamanları,
4. Öğrenciler arası diyalogun özendirilmesi: Bunun yapılabilmesi için öğretmenin, tartışma sırasında öne sürülen görüşleri dikkatle dinlemesi, örneğin daha önce ileri sürülmüş bir görüş tekrar dile getirildiğinde “demek sen de ...’in görüşüne katılıyorsun” diyebilmesi ya da sınıfa “benzer bir görüş bir başkası tarafından da az önce dile getirilmişti, kimdi o?” diye sorabilmesi gerekir. Dahası, öğretmen öğrencileri, birbirlerinin görüşleri üzerine temellendirerek konuşmaya, sürekli kendisine değil, adını ya da öne sürdüğü görüşü andıkları kişiye bakmaya yönlendirmeli,
5. Öğrencilere birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri, analiz edebilecekleri ortamlar, olanaklar yaratma (örneğin, küçük grup tartışmalarının tüm sınıfa aktarılması)
6. Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendirme
7. Açık uçlu sorular sorarak düşündürme
8. Uslamlamayı özendirme (Neden? Bunu söyleme nedenin ne?)

9. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardım etme (Sence neden bu diğerinden daha iyi?)
10. Kimi noktaların açıklığa kavuşturulması (Bununla ne demek istediğini açıklar mısın?)
11. Farklı bakış açılarını özendirme (Farklı bir düşüncesi olan var mı?),
12. Tartışmaya katılmayı özendirme (Bu görüşe katılan kimler? Neden katılıyorsun?)
13. Düşüncece tutarlılığı özendirme (Az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?)

Brad (1994) sosyal bilgiler derslerinde yedi beceriyi öğretmek için bazı yollar önermiştir. Bu becerilerde ustalık, öğrencilerin ne okudukları hakkında daha eleştirel düşünmelerine yardım edecektir.

1. İstatistiği Çözümleme: İstatistiği çözümlerken, öğrenciler verilerle desteklenen ya da çürütülen sonuçları tanıyabilmeliler. Aynı zamanda verilerin katkıda bulunmadığı sonuçları da görebilmelidirler.

2. Geçerli Genellemeleri Tanıma: Öğrenciler kendileri için seçilen metinleri okuduktan sonra, metindeki bilgi ile desteklenen ya da çürütülen genellemeleri tanıyabilmelidirler. İstatistikleri çözümlerken olduğu gibi, öğrenciler sağlanan bilgiyle ne desteklenen ne de yalanlanan sonuçları tanıyabilmelidirler.

3. Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma: Öğrenciler, neden-sonuç ilişkilerini tanıyabilmelidirler. Bir grup doğru ifade arasında yer aldığına, bu ilişkileri bulmak güçtür. Çünkü alttaki tüm ifadeler doğrudur: Olgusal doğruluk nedenselliğe bir ipucu sağlamaz. İzleyen etkinlik, Başkan Kennedy'nin sivil haklara dayanan politikasının önemini vurgulayan herhangi bir standart ders kitabında temellendirilmiş olabilirdi.

4. Uygun Olan Bilgiyi Uygun Olmayanından Ayırma: Belli bir gelişmenin nedenini anlamada her tür bilgi, eşit derecede yararlı değildir. Bazı bilgiler soruna uygun değilken, bazıları da uygundur. Öğrenciler, uygun olan ve olmayan bilgiyi ayırt edebilmelidirler.

5. İfade Edilmemiş Varsayımları Tanıma: Öğrenciler, yazarın düşüncesinin altındaki varsayımları tanıyabilmelidirler.

6. Görüş Noktalarını Çözümleme: Öğrenciler, görüş noktalarının kapsamlarını tanıyabilmeliler. Bu beceri, görüş noktası ile tutarlı olan düşünceleri belirlemeyi içermektedir.

7. Çıkarımları Tanıma: Seçilen bir okuma metninde yer alan çıkarımları tanıma önemli bir sosyal bilgiler becerisidir.

Türk Eğitim Sisteminde Eleştirel Düşünme ve Eğitimi

Türk eğitim sisteminde geçmişten beri daimici-esasici eğitim felsefelerinin de etkisi ile geleneksel eğitim anlayışına uygun bir eğitim verilmiştir. Bu eğitim anlayışı soran, sorgulayan, kendini keşfetmeye çalışan, eleştirel düşünebilen kişiler yerine genelde ortalamaya çekilmiş kişiler yetiştirmeyi tercih etmiştir. Ancak bu anlayışın özellikle son yıllardaki sorgulanması sonucu eğitim sisteminde -köklü olmasa da- bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler arasında yer almıştır (MEB, 2005a, 2005b, 2009a, 2009b). Yeni Öğretim

Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu’na (2005) göre, eleştirel düşünme eğitimi sayesinde kişinin bilgi edinme, kullanma ve üretmede, problem çözme ile birlikte geliştirmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özellik kazanacağı belirtilmiştir.

MEB’in (2010b) yayımlanmış olduğu Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programının vizyonları ve temel yapısında eleştirel düşünme vurgulanırken

“İki Farklı Okul, İki Farklı Kültür”
adlı metni Türk eğitim sistemi
ve eleştirel düşünme açısından
değerlendiriniz

bilgi ediniminin şimdiye kadar yaşam ve okulun temel amacı olarak görüldüğü, günümüzde ise bilgiye bakışın değişmesiyle bilgi, olgu, kavram, ilke ve süreçleri ezberlemek yerine bilgiyi kullanmanın vurgulandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte programın kazanımları arasında görsel kanıt kullanma vardır ve bu kazanım öğrencinin ulaştığı kaynakları eleştirel bir bakışla değerlendirerek, çıkarım yaptığı sonuçları ve fikirlerini bir kanıtla nedenlendirmesi kazanımıyla ilişkilendirilmektedir. Başka bir beceride ise öğrencilerin olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisine değinilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisinin en önemli basamak olduğu ve öğrencilerin okudukları bilgileri ya da duyduklarını değerlendirmelerinde olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisine sahip olmalarının onlara yardımcı olacağı belirtilmiştir. Programın öğrenme öğretme süreçleri bölümünde de öğrencilerin, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmesi ve öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmeye çalışılması vurgulanan amaçlardandır.

MEB’in (2013) yayımlanmış olduğu Ortaokul Matematik (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programında da, bu öğretim programının matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele alan, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı ol-

OKUMA ÖNERİSİ

Türkiye’nin Maarif Davası
Nurettin Topçu
2016, İstanbul

Dergâh Yayınları

malarını vurgulayan ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmalarını öngören bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğ rencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşüne-bilecekleri, gerekçelendirme yapabilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecek-leri ve farklı çözüm yöntemlerini sunabilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması ve bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulması için öğrencilere özerklik veren açık uçlu soru ve etkinliklere yer verilerek, öğrencilerin matematik yapmalarına fırsat tanınması gerektiği vurgulanmıştır.

İKİ FARKLI OKUL, İKİ FARKLI KÜLTÜR

Ben 10 yaşındayım. Amerika'da doğdum ve büyüdüm. Yaklaşık dört aydır da Türkiye'de yaşıyorum. Beşinci sınıf öğrencisiyim. Türkçe sözlü iletişimim gayet iyi olsa da okuma ve yazmada zorlanıyorum. Daha önce hiç görmediğim "ç, ö, ğ, ü" gibi harflere alışmaya çalışıyorum. Bu harfler ne kadar da çok kullanılıyormuş hiç farkında değildim onları yazmaya başlamadan önce. Aslında her şey biraz farklı, hiç alışık olduğum gibi değil. Bu farklılıkların bazıları hoşuma gidiyor, bazılarını ise anlamakta ve alışmakta zorluk çekiyorum.

Öğretmenlerimiz biraz daha katılar burada. Çok fazla bağıyorlar gibi geliyor bana. Aslında öğrencileri susturmak için bağıyorlar ama tam tersine öğretmen-ler bağırdıkça öğrenciler daha da dinlemiyorlar. Sınıfta hep bir gürültü var. Bazen öğretmeni duymakta bile zorlanıyorum. Okulda hep bir kavga, hep bir bağırış ça-ğırış var. Öğrenciler neden bu kadar gürültücü, neden bu kadar kavgacılar? Okulun ilk günlerinde öğretmenlerimiz bize disiplin kurallarını anlatırlardı. Uymazsak ne olacağını ve sınıfta nasıl davranmamız gerektiğini iyice anlamamızı sağlardı. Bu-rada hiç böyle bir şey yapılmadı. Bir gün erkek öğrenciler kavga ettiklerinde, iki öğ-renciye de ceza vermek yerine sadece birine verildi oysa diğeri de suçluydu çünkü kavgayı o başlatmıştı. Neden böyle yapıldı? Durumu öğretmenlerimize anlatmaya çalıştığım da pek dinlemediler beni. Eskiden sınıfta benimde söz hakkım oldu-ğunu, sınıfımızın bir parçası olduğumu bilirdim. Sorumluluklarım ve söz hakkım vardı. Burada sınıf başkanı kavramı ve başkanın sürekli diğer öğrencileri suçla-yarak görevini yapmaması bana biraz garip geliyor doğrusu. Bizim sınıfta herkes birbirini suçluyor ve kimse sorumluluk almak istemiyor.

Bir de ilk defa bir öğretmenin öğrencinin kafasına defterle vurduğunu gör-düm. Çok korktum. Simdi öğretmenime dersi anlayıp anlamadığımı söylerken bile çekiniyorum bana kızacak diye. Çoğu arkadaşım da bu yüzden hiç söylemiyorlar zaten. Derste hep öğretmenler konuşuyor, hep onlar anlatıyor. Çok sıkılıyorz. Es-kiden öğrenmek daha eğlenceliydi. Daha çok proje yapar, daha çok aktivitelerde bulunurduk. Sınıfta hep bir hareketlilik vardı, her öğrenci kendi işiyle meşgul olur-du ve hiç sıkılmazdık. Zaman zaman öğretmenlerimiz her şeyi bizden bekliyorlar gibi geliyor bana. Ne istediklerini açıkça söylemiyorlar, bizden anlamamızı bek-liyorlar. Aslında bize ne istediklerini açıkça gösteren kâğıtlar verseler hiç de zor olmayacak.

İKİ FARKLI OKUL, İKİ FARKLI KÜLTÜR (Hikayenin Devamı)

Bir de bu yazılılar... Neden böyle bir yazılı oluyoruz anlamadım ilk önce. Annem anlattı bana buradaki öğrenci değerlendirme sistemini ama çok stresli ve garip geldi. Her şeyi ezberledim ve sınavıma girdim. Bir hafta sonra aynı sorularla karşılaştığımda hatırlamıyordum bile. Amerika'da iken bu tip değerlendirmeler hep dersin bir parçasıydı; her gün ama küçük küçük sınavlar olurduk. Bunlar dersin bir parçası olduğu için bana zor gelmiyor, strese sokmuyordu ama burada özel sınav günleri belirleniyor, herkes harıl harıl ders çalışıyor.

Bazı durumlarda öğretmenlerin öğrencilere bir birey olarak, öğrencilerin de öğretmenlere bir öğretmen olarak, hatta öğrencilerin dahi birbirlerine karşı saygı duymadıklarını görüyorum. Biz niye burada sırayla yapmıyoruz hiçbir şeyi, neden sıraya girdiğimizde birbirimizi itip kakıyoruz, sıralarını alıyoruz anlayamıyorum.

Bütün bunlar yanında bir sürü değişiklik var ki hiç zorlanmadım uyum sağlamakta. Teneffüslerin her kırk dakikada bir olmasını ve kocaman kocaman pencerelerimizi çok seviyorum. Orda iken blok dersler yapıyorduk ve bazı sınıflarımızda hiç pencere yoktu. Amerika'dan Türkiye'ye taşınmak hayatımı çok değiştirdi. Birçok şey var anlayamadığım ve alışmaya çalıştığım. Çoğu zaman keşke Amerika ve Türkiye'deki güzellikleri bir arada yaşayabileceğimiz bir yer olsa diye düşünüyorum...

Kaynak: TEDMEM (2012). İki Farklı Okul, İki Farklı Kültür. <https://tedmem.org/blog/iki-farkli-okul-iki-farkli-kultur>.

MEB (2015) yayımlamış olduğu Türkçe (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında öğretim programının vizyonları arasında "okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğren-

meden zevk alan bireyler yetiştirmek" yer almaktadır. Programın temel yaklaşımında da eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmaktadır. Türkçe öğretim programının öğrenme alanlarından biri olan "okuma" öğrenme alanında okuma becerisinin öğrencinin farklı kaynaklara ulaşması yoluyla yeni bilgi, fikir ve deneyimlerle karşılaşmasını ve dolayısıyla öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine aldığı ifade edilmektedir. Programın ölçme değerlendirme boyutunda ise öğrencinin hem okuduğunu anlaması, anlamlandırması, analiz etmesi ve değerlendirmesi hem de okuduklarından yeni bilgi oluşturmaya, bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sentezleyerek yeniden ifade etmesi ve bunu yaparken de uygun biçimde alıntı ve atıflar yaparak alıntı ve atıfla ilgili bilimsel davranışları kazanması beklendiği belirtilmektedir.

Türk eğitim sisteminde okul olarak kurgulanan binaların, kişilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olabilir mi?
Lütfen sebepleriyle açıklayınız.

- ?** Türk eğitim sisteminde 2005-2006 eğitim öğretim yılından beridir ilköğretim düzeyindeki programlarda, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak geliştirilmiş eğitim programları kullanılmaktadır.
- Yapılandırmacılık ile eleştirel düşünme arasında nasıl bir ilişki vardır? Lütfen sebepleriyle açıklayınız.

Eleştirel Düşünme ve Ders Kitapları

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önemli olan eğitimsel öğelerden biri de kullanılan ders kitapları ve diğer yardımcı malzemelerdir. Ders kitapları, öğrenciler açısından önemli bir bilgi kaynağı durumundadır. Özgenç göre (1993) ders yapıtlarında bulunması gereken en önemli nitelik, kuşkusuz, kitapların kullanılış amaçlarına uygunluğudur. Bir ders kitabının, kullanılış amacına uygun olması demek de “o yapıtın yeterince açıklayıcı, öğrencilerin düzeylerine göre neleri, niçin ve nasıl öğreneceklerini kesin olarak ve her öğrencinin anlayabileceği şekilde göstermesi” demektir. Türkiye’de MEB’in (2012) taslak ders kitapları ve e-içeriklerinin incelenmesinde kullandığı inceleme ölçütleri ders kitaplarının sahip olması gereken nitelikler hakkında ipucu vermektedir:

1. Anayasa ve mevzuata uygunluk.
2. İçeriğin bilimsel olarak yeterlilik.
3. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımları karşılama yeterlilik.
4. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk.

! Türkiye’de eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için programda önerilen materyallerden en sık kullanılanını “ders ve çalışma kitapları” en seyrek kullanılanı ise “internet ve eğitim teknolojisi” çalışmalarıdır (Turan, 2012).

Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze ders kitapları ile ilgili sorunları dile getiren birçok araştırma ve rapor yayınlanmıştır. Bu çalışmalarda içeriğin bilimsel olarak yetersizliğinden tutun çeşitli bilgi yanlışlarına; görsel tasarım ile ilgili sorunlara kadar birçok sorundan bahsedilmiştir. Ancak son yıllarda bazı değişiklikler de yaşanmaktadır. Örneğin bazı araştırmalarda (Hezen, 2009; Şentürk, 2009; Kuzu ve Şentürk, 2010) MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığı ve öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması

bakımından ders kitaplarının uygun olduğunu tespit edilmiştir. Hezen'in (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe kitaplarının temel becerileri geliştirmeye uygunluğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; Türkçe kitapları en fazla eleştirel düşünme becerisine, en az ise girişimcilik becerisine ilişkin atıflar içermektedir.

Sekizinci sınıf fen bilgisi kitabının "madde yapısı" bölümünde (sayfa 58) "Doğada dört çeşit madde olduğu düşünülerek maddeler "ateş, su, toprak ve tahta" olarak sınıflandırılmıştır" ifadeleri yer aldı.

- Cem Yılmaz, GORA filminde, doğada bulunan dört elementi ateş, su, toprak ve tahta olarak sıralıyordu. Filmde tahtaya itiraz geliyor ve 'Hava olmasın?' diye düzeltiliyordu. Filmdeki bu espri, 'bilgi' olarak fen bilgisi kitabında aynen yer aldı. (Basından, 10.11.2017)

Semiz (2011) yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki soruların ve ders etkinliklerinin eleştirel düşünmeye orta düzeyde uygunluk gösterdiğini belirlemiştir. Polat (2014) gerçekleştirdiği araştırma kapsamında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarını incelemiş ve öğretim programları ve öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklere önemli ölçüde yer verildiği sonucuna varmıştır.

Aybek, Çetin ve Başarır (2014) ortaokulların beşinci sınıflarında 2012-2013 öğretim yılında okutulan Fen ve Teknoloji ders kitabındaki "Maddenin Değişimi ve Tanınması" ünitesini eleştirel düşünme standartları çerçevesinde analiz etmeye çalışmışlardır. Yapılan analizde, ortaokul beşinci sınıf ders kitabında yer alan "Maddenin Değişimi ve Tanınması" ünitesinin eleştirel düşünme standartlarından açıklık standardını karşılamadığı; doğruluk, yeterlilik ve kesinlik standartlarını kısmen karşıladığı; önem/alaka ve derinlik/genişlik standartlarını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2015) çalışmasında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak Türkiye'de yapılmış nitel çalışmaların bir değerlendirmesini yapmaya çalışmıştır. Makalede 18 nitel çalışma incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan "Öğretim programlarının ve ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi" temasında elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

MEB yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında ele alınan metinlerin % 71,6'sı ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında ele alınan metinlerin % 68,8'i eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya uygundur (Büyükarşlan, 2011).

MEB 6. sınıf Türkçe ders kitapları eleştirel düşünme becerisini kazandırmada uygun; 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının kısmen uygundur (Melanlıoğlu, 2011; Başoğlu ve Mutlu, 2012).

Ortaöğretim düzeyinde işlenen Dil A1 dersinde kazanımların % 42'si, Türk Edebiyatı dersinde % 45'i, Dil ve Anlatım dersinde de % 21'i eleştirel düşünmeye hizmet eden kazanımlardan oluşmaktadır (Çam-Aktaş, 2013).

Lisansüstü programlarını inceleyen çalışmaların sentezlenmesi sonucu, öğretmenlik mesleği dersleri, alan derslerine oranla eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkilidir (Ünal, 2007; Tanrıverdi, 2012).

MEB 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabında yer alan metinlerin ortalama % 68.75 oranında eleştirel düşünmeye katkı sağlayacağı ve MEB 7. sınıf fen ve teknoloji ders kitabında yer alan metinlerin ortalama % 66.07 oranında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir (Karakuş, 2009).

MEB 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitabında yer alan metinlerin ortalama % 67,19 oranında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı belirlenmiştir (Karakuş, 2009).

Ortaokul MEB 5. sınıf sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında % 51,25 oranında uygun olduğu tespit edilmiştir (Hayırsever, 2010).

İlkokul (1, 2, 3, 4) sosyal bilgiler programının ise eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında % 48 oranında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aykaç, 2007).

İlkokul MEB hayat bilgisi ders kitaplarının, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında 1. sınıflarda "kısmen", 2. sınıflarda "orta" ve 3. sınıflarda "iyi" düzeyde olduğu saptanmıştır (Dayı, 2011).

Öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya uygun bir içeriğe sahip olmadığını savunan öğretmenler, kitapların konuyla ilgili, ilgisiz bilgilere yer vermediğini savunmuşlardır (Hayırsever, 2010; Özensoy, 2012; Turan, 2012).

10. BÖLÜM

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi

Alanyazında, eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi ile ilgili birçok farklı yola başvurulduğu görülmektedir. Bunlar arasında, ölçekler, anketler, testler, gözlemler, bireysel görüşmeler ya da bu tekniklerin birkaçının bir arada kullanıldığı uygulamalar bulunmaktadır. Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testleri iki ana kategoriye ayırarak incelemişlerdir. Birinci kategoriye, eleştirel düşünmenin belli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış spesifik testler, ikinci kategoriye ise eleştirel düşünmenin pek çok boyutunu kapsar nitelikte çok yönlü olarak hazırlanan testler oluşturmaktadır. Çok yönlü testler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlerin, elle kolayca doldurulabilme ve kolay değerlendirilme gibi avantajları bulunmaktadır (Akar-Vural ve Kutlu, 2004).

Burada yaygın olarak kullanılan bazı veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Bu veri toplama araçlarından bazıları diğer dillerden Türkçeye çevrilmiştir ve Türkiye’de yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de alanda oluşan bilgi birikimine bağlı olarak özellikle son yıllarda özgün veri toplama aracı geliştirilmesi çalışmaları da görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalardan bazılarının yer verilmiştir. Bu veri toplama araçlarını (yazarından gerekli izinleri alarak ve bilimsel araştırma etiği çerçevesinde hareket ederek) yapacağınız araştırmalarda kullanabilirsiniz. Ayrıca buradaki veri toplama araçlarında kullanılan ifadeleri ya da soruları inceleyerek eleştirel düşünmenin içeriği hakkında bilgi sahibi de olabilirsiniz. Bu bağlamda buradaki veri toplama araçlarının dikkatlice incelenmesi ve ölçek maddeleri üzerinde tartışmalar yürütülmesi yararlı olacaktır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler, eleştirel düşünmeye ortam hazırlamaya daha istekli, sorduğu sorunun tek bir cevabı olmadığında farklı cevaplara önem veren, dinleyen, öğrencinin sadece sorulara cevap vermesini değil kendi sorularını da oluşturmalarına olanak tanıyan değişime açık bireylerdir. Aynı zamanda öğretmenin kendisi de öğrencilerine uygun farklı etkinlikler üretip bunları

sınıf içinde uygulayabilmelidir. Bu öğretmenler yeterliliğe ulaştıkları zaman, sınıf ortamını uygun hale getirebilecekleri gibi sınıftaki farklı düşüncelere saygı duyan, empati yeteneği gelişmiş öğrenciler yetiştirmiş olacaklardır. Bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, kendi gelişimlerine katkı sağladığı gibi toplumsal yapıya da önemli bir alanda fayda sağlamaktadır. Ülkemizin geleceği açısından farklı fikirlere sahip olan ve mevcut durumu doğru ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilen bireylere her zaman ihtiyaç olacaktır (Doğanay ve Yağcı, 2011).

Türkiye’de eleştirel düşünme ölçeği uyarlama konusundaki öncül çalışmalarından biri Çıkrıkçı’nın (1992) “*Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması*” adlı çalışmasıdır. Çalışmaya Ankara Kurtuluş Lisesi 1, 2 ve 3. sınıflardan 140 öğrenci katılmıştır. Çıkrıkçı (1996) daha sonraki bir çalışmasında adaptasyon çalışması yapılmış olan Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Testinin geçerlik ve güvenirlik analizlerini üniversite öğrencileri üzerinde yapmıştır.

Türkçeye Uyarlanan Bazı Eleştirel Düşünme Araçları

Alanyazında cevaplayan kişilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek üzere yaygın olarak kullanılan bazı veri toplama araçları bulunmaktadır. Bunlar arasında İngilizceden Türkçeye uyarlanan “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” Türkiye’de ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır.

Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği (Watson Glaser Critical Thinking Appraisal) Goodwin Watson ve Edward Glaser tarafından 1964 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin 1964 ve 1994 yılları arasında yayınlanmış altı formu (Form YM, 1964; Form ZM, 1964; Form AM, Form A, Form B, 1980; Form S, 1994) bulunmaktadır. İlk testin YM ve ZM formlarının standardizasyon çalışmaları ile ilgili bilgiler 1964 yılında yayınlanmıştır. Bu formların her birinde 100 madde bulunmaktadır ve bu maddeler beş ayrı teste ayrılmaktadır (Watson ve Glaser, 1964). Ölçme aracı, eleştirel düşünmenin bazı önemli boyutlarını ölçmektedir. Testin geliştirilmesinde eleştirel düşünme özelliği beş yetenek boyutuna dayandırılmıştır. Bunlar “problemi tanımlama yeteneği, problemin çözümü için uygun bilgiyi seçme yeteneği, yapılandırılmış varsayımları tanıma yeteneği, ilgili sonuca götürücü hipotezleri seçme yeteneği ve geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarsamaların geçerliliğini yargılama yeteneği” olarak belirtilmiştir (Ennis, 1993):

Test, bu beş yeteneğin uygun bir örneklemini sağlayacak biçimde, beş alt teste dağılmış toplam 40 sorudan oluşan bir kâğıt-kalem testidir. Bu alt testlerin adları, özellikleri ve madde sayıları sırasıyla aşağıdaki şekilde verilmiştir (Çıkrıkçı-De-mirtaşlı, 1996; Aybek ve Çelik, 2007).

1. Çıkarısama (Inference): Bu alt testte 7 madde bulunmaktadır. Maddeler kısa bir metne dayalı olarak sunulmakta, testi cevaplayan kişiden metinde verilen bilgilere dayanarak, metni izleyen çıkarımların doğruluk, yanlışlık dereceleri hakkında karar vermeleri istenmektedir. Bu boyutta yer alan örnek bir soruya Şekil 10.1'de yer verilmiştir (Watson ve Glaser, 2002).

Örnek - Çıkarısama					
Açıklama:					
Genç yaşlarındaki iki yüz öğrenci, hafta sonu gönüllü olarak Leeds'de öğrenci konferansına katıldı. Bu konferansta, ırk ilişkileri konuları ve sürekli dünya barışını sağlamanın yolları tartışıldı. Çünkü bunlar öğrencilerin seçtiği bugünün dünyasındaki en önemli problemlerdendi.					
Önerilen Çıkarımlar:					
1. Bir grup olarak, bu konferansa katılan öğrenciler, genel gençlik dönemindeki diğer birçok insandan ziyade sosyal sorunlara daha yoğun ilgi gösterdiler. (Muhtemelen doğru (MD), çünkü ortak bir bilgi olduğu gibi, gençlik yaşlarının başındaki çoğu insan, geniş sosyal problemlere bu kadar ciddi bir ilgi göstermemektedir. Verilen gerçeklerden kesinlikle doğru olduğu kabul edilemez. Çünkü bu gerçekler diğer gençlerin ne kadar ilgi duyduğunu açıklamamaktadır. Belki de öğrencilerden bazılarının genellikle hafta sonu gezmek istedikleri için katılmaya gönüllü olmuş olabilirler.) 2. Öğrencilerin çoğu daha önce konferans konularını tartışmamışlardı. (Muhtemelen yanlış (MY), çünkü öğrencilerin bu konulardaki farkındalıklarının artması en azından kısmen öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile yapılan tartışmalardan kaynaklanıyordu.) 3. Ülkenin tüm bölgelerinden öğrenciler gelmişti. (Yetersiz bilgi (YB), çünkü bu çıkarım için bir kanıt yok.) 4. Öğrenciler temel endüstriyel ilişki problemlerini tartıştılar. (Yanlış (Y), çünkü açılama tartışma için seçilen konuların ırk ilişkileri konuları ve dünya barışına ulaşma yolları olduğu verilmiştir.) 5. Bazı genç öğrenciler, ırk ilişkileri sorunlarının ve dünya barışına ulaşma yollarının tartışmaya değdiği düşünüldü. (Doğru (D), çünkü bu çıkarım verilen gerçeklerden kaynaklanmaktadır, bu nedenle doğrudur.)					
D: Doğru MD: Muhtemelen Doğru YB: Yetersiz Bilgi MY: Muhtemelen Yanlış Y: Yanlış					
	DO	MD	YB	MY	YA
1	X				
2				X	
3			X		
4					X
5	X				

Şekil 10.1. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Çıkarısama Boyutu İçin Örnek Soru

2. Varsayımların Farkına Varma (Recognition of Assumptions): Bu alt testte 8 madde bulunmaktadır. Test maddeleri bir durum veya durumdan çıkartılmış varsayımlardan oluşmaktadır. Burada yapılması istenen, varsayımların verilen durumdan gerçekten çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermektir. Bu boyutta yer alan örnek bir soruya Şekil 10.2’de yer verilmiştir (Watson ve Glaser, 2002).

Örnek – Varsayımların Farkına Varma			
Açıklama:		Varsayım	
“Oraya varmak için zaman kazanmalıyız bu nedenle uçakla hareket etmeliyiz.”			
Önerilen Çıkarımlar:			
1. Uçakla gitmek, diğer bazı ulaşım yolları ile gitmekten daha az zaman alacaktır. (EVET, açıklamada uçağın hızının diğer ulaşım araçlarının hızlarından daha fazla olması, grubun hedefine daha kısa sürede ulaşmasını sağlayacağı varsayılmaktadır.)		☐ EVET	☐ HAYIR
1	X	☐	☐
2. Hedefe olan mesafenin en azından bir kısmı için sunulan bir uçak hizmeti var. (EVET, bu açıklamada uçakla zaman kazanmak için şeklinde ifade edilmiş, uçakla gitmek mümkün olmalı.)		☐ 2	☐ X
2	X	☐	☐
3. Uçakla seyahat, trenle seyahatten daha uygundur. (HAYIR, bu varsayım açıklamada yapılmamış – açıklama zaman kazanmak ile ilgili ve uygunlukla ve diğer seyahat tarzlarıyla ilgili herhangi bir şey söylemiyor.)		☐ 3	☐ X
3		☐	X

Şekil 10.2. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Varsayımların Farkına Varma Boyutu İçin Örnek Soru

3. Tümdengelim (Deduction): Bu alt testte 9 madde bulunmaktadır. Maddeler, başta verilen ve birbirini izleyen iki önerme ile ilgili önermeler halinde verilmiştir. Cevaplayıcının, verilen bu önermelerin, baştaki önermeyi izleyip izlemediğine karar vermesi gerekmektedir. Bu boyutta yer alan örnek bir soruya Şekil 10.3'te yer verilmiştir (Watson ve Glaser, 2002).

Örnek – Tümdengelim				
Açıklama: Bazı tatiller yağmurludur. Tüm yağmurlu günler sıkıcıdır. Bu nedenle: Önerilen Çıkarımlar:				
1. Açık günler sıkıcı değildir. (HAYIR, sonuç böyle olmaz. Açıklamadan açık günlerin sıkıcı olup olmadığına ilişkin çıkarımda bulunamazsınız. Bazıları çıkarabilir.)	Sonuç <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">EVET</td> <td style="padding: 5px;">HAYIR</td> </tr> </table>	EVET	HAYIR	
EVET	HAYIR			
2. Bazı tatiller sıkıcıdır. (EVET, açıklamadan bu şekilde bir sonuç çıkar, yağmurlu tatiller mutlaka sıkıcı olmalı.)	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 30px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 80px; height: 25px;"></td> <td style="width: 30px; text-align: center;">X</td> </tr> </table>	1		X
1		X		
3. Bazı tatiller sıkıcı değildir. (HAYIR, bazı tatillerin çok güzel olduğunu bilseniz bile böyle bir sonuç çıkamaz.)	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 30px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 80px; height: 25px; text-align: center;">X</td> <td style="width: 30px; height: 25px;"></td> </tr> </table>	2	X	
2	X			
	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="width: 30px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 80px; height: 25px;"></td> <td style="width: 30px; text-align: center;">X</td> </tr> </table>	3		X
3		X		

Şekil 10.3. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Tümdengelim Boyutu İçin Örnek Soru

4. Yorumlama (Interpretation): Bu alt testte 7 madde bulunmaktadır. Madde-ler, kanıtları değerlendirme, bir kısım verilerden çıkarılan mantıken doğruluğu şüpheli bulunan genellemeler arasında ayırım yapma yeteneğini ölçer. Bu boyutta yer alan örnek bir soruya Şekil 9.4'te yer verilmiştir (Watson ve Glaser, 2002).

Örnek – Yorumlama			
Açıklama: Sekiz aylıktan altı yaşına kadar olan çocukların kelime dağarcıklarının gelişimi ile ilgili yapılan bir araştırma, sözel kelime dağarcığının sekiz aylıkken 0 iken altı yaşında 2562 kelimeye yükseldiğini göstermektedir. Önerilen Çıkarımlar:			
1. Bu çalışmadaki çocukların hiçbiri altı aylıkken konuşmayı öğrenmemiştir. (EVET, sonuç makul bir şüphenin ötesindedir çünkü açıklamaya göre sekiz aylıkken sözel kelime dağarcığı 0 kelimedir.)	Sonuç		
2. Çocuklar yürümeyi öğrenirken, kelime dağarcığının gelişimi en yavaştır. (HAYIR, sonuç bu şekilde olamaz çünkü kelime dağarcığının gelişimi ile yürümeyi ilişkilendiren herhangi bir bilgi verilmemiştir.)	1	EVET X	HAYIR
	2		X

Şekil 10.4. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Yorumlama Boyutu İçin Örnek Soru

5. Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi (Evaluation of Arguments): Bu alt test 9 maddeden oluşmaktadır. Her madde tartışmaya açık bir soru ifadesi ile başlar her ifadeyi gerekçeli cevaplar izler. Cevaplayıcının, verilen tartışma durumu için, bu gerekçelerin güçlü ve zayıf gerekçeler olduğuna karar vermesi beklenir. Testten alınan toplam puan, bireyin eleştirel düşünmede bu beş boyuta dayalı olarak bulunduğu yeri gösterir. Testten alınan puanların yükselmesi eleştirel düşünme gücünün iyi olduğuna, düşük puan alınması bu özellikteki zayıflığa işaret eder. Bu boyutta yer alan örnek bir soruya Şekil 10.5'te yer verilmiştir (Watson ve Glaser, 2002).

Örnek - Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi

Açıklama:

Birleşik Krallıktaki tüm gençler yükseköğrenime devam etmeli mi?

Önerilen Çıkarımlar:

1. Evet; üniversite gençlere üniversite atkılarının giymeleri için olanak sağlar. (ZAYIF, bu üniversitede yıllarını geçirmenin aptalca bir sebebi olurdu.)

2. Hayır; gençlerin büyük bir kısmı üniversite eğitiminin herhangi bir fayda elde etmek için yeterli beceriye veya ilgiye sahip değildir. (GÜÇLÜ, eğer doğruysa, talimatlar bu şekilde varsaymamızı gerektirdiğinden, üniversiteye giden tüm gençlere karşı ağır bir argümandır.)

3. Hayır; aşırı çalışma bir bireyin kişiliğini kalıcı olarak çarpıtır. (ZAYIF, bu argüman, doğru olarak kabul edildiğinde büyük genel bir öneme sahip olmasına rağmen, doğrudan soruyla ilgili değildir, çünkü üniversiteye gitmek aşırı çalışmayı gerektirmez.)

Tartışma

	GÜÇLÜ	ZAYIF
1		☒
2	☒	
3		☒

Şekil 10.5. Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi Boyutu İçin Örnek Soru

Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları Çıkrıkçı (1992, 1996) tarafından yapılmıştır. Çıkrıkçı (1992) uyarlama çalışmasını lise öğrencileri üzerinde yapmıştır. İlerleyen yıllarda ölçek farklı araştırmacılar tarafından tekrar uyarlanmıştır.

California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği

California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory - CCTDI) 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (Örneğin, Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek eleştirel düşünme alanyazını yarıdımıyla ortaya çıkmış kuramsal alt yapısı zengin bir ölçektir.

Ölçeğin orijinal formunda kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda yer alan bu alt ölçekler aşağıda kısaca açıklanmıştır (Kökdemir, 2003a):

1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşılarındaki kişilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir.

3. Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir.

4. Sistematiçlik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiçlik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir.

5. Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-confidence): Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır.

6. Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır.

7. Olgunluk Alt Ölçeği (Maturity): Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Kökdemir¹⁰ (2003a) tarafından yapılmış ve uyarlama formu 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşmuştur. Tablo 10.1'de ölçeğin alt ölçeklerine ve bu alt ölçeklerdeki örnek maddelere yer verilmiştir.

10 Ayrıntılı bilgi için lütfen bakınız: Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tablo 10.1. California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Alt Ölçekler ve Maddeler²¹¹

Alt Ölçekler	Maddeler
Doğruyu Arama Alt Ölçeği	• <i>Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.</i> • <i>Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.</i> • <i>Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.</i> • <i>Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.</i> • <i>Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.</i> • <i>Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.</i> • <i>Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.</i>
Açık Fikirlilik Alt Ölçeği	• <i>Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.</i> • <i>Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.</i> • <i>Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.</i> • <i>Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.</i> • <i>Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.</i> • <i>Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.</i> • <i>Benzetmeler ve analogiler ancak otoryol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.</i> • <i>Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.</i> • <i>Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.</i> • <i>Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.</i> • <i>Her şey görüldüğü gibidir.</i> • <i>Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.</i>

11 Tabloda italik ve koyu olarak gösterilen maddeler ters puanlanmaktadır.

Tablo 10.1. California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Alt Ölçekler ve Maddeler (Devamı)

Alt Ölçekler	Maddeler
Analitiklik Alt Ölçeği	• İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder. • Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım. • Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir. • Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım. • Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir. • İnadıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı. • İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır. • Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyuyorum. • Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz. • Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.
Sistematiiklik Alt Ölçeği	• Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum. • <i>Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.</i> • Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır. • İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler. • <i>Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.</i> • İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.
Kendine Güven Alt Ölçeği	• Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar. • Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar. • Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim. • İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler. • Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım. • Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar. • Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.

Tablo 10.1. California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Alt Ölçekler ve Maddeler (Devamı)

Alt Ölçekler	Maddeler
Meraklılık Alt ölçeği	• Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.
	• Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.
	• Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.
	• Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.
	• Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.
	• Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.
	• Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.
	• Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.
	• Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.

California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeğinin cevaplanmasında şu cevap ölçeği kullanılmaktadır: 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılmıyorum, 4-Kısmen Katılıyorum, 5-Katılıyorum, 6-Tamamen Katılıyorum. Alt ölçeklerden alınan puanların yükselmesi o boyuttaki becerinin yüksek düzeyde yapıldığına, düşmesi ise düşük düzeyde yapıldığına işaret etmektedir. Ölçek alt ölçekler bazında değerlendirilebildiği gibi toplam puan da elde edilebilmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003a). Ölçeğin Türkçe uyarlaması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi

Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Düzye X - Cornell Critical Thinking Test, Level X - 1985) Robert Ennis ve Jason Millman tarafından geliştirilen test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir niteliktedir. Bu testin Level Z versiyonu ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişlidir. Testin bu versiyonu üniversite öğrencileri hatta yetişkinler için de uygundur. Bu testin yayınlanması ve kullanımı ile ilgili bazı sınırlandırmalar bulunduğundan testin yapısı ile ilgili ayrıntılı bilgi burada verilememiştir. Tablo 10.2'de sadece örnek olarak kullanılabilecek bir soruya yer verilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bakılabilir.³¹²

12 Şenturan, L. (2006). Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tablo 10.2. Cornell Eleştirel Düşünme Testinden Örnek Sorular

AÇIKLAMALAR

"Cornell Eleştirel Düşünme Testi", ne kadar açık ve dikkatli düşündüğünüzü sınamaya yöneliktir. 52 maddesi bulunmaktadır. Verilen süre içinde zamanınızı boşa harcamamaya dikkat edin. Baştan savma tahminlerden kaçının; iyi ip uçları yakaladığınızda ise en iyi tahminde bulunmaktan çekinmeyin. Her maddede bir tek en iyi cevap bulunmaktadır.

Cevaplarınızı testle beraber verilen cevap kâğıdına işaretleyiniz. Testi verilen süreden önce bitirirseniz geri dönerek cevaplarınızı kontrol edebilirsiniz.

BÖLÜM 1-A

İlk beş maddede, iki kişi 18 yaşındaki gençlerin oy vermesini tartışmaktadır. İlk üç maddede Mr. Pinder, son iki maddede Mr. Wilstings konuşmaktadır. Her maddede bir dizi ifade ve bir sonuç bulunmaktadır. Her maddedeki sonuç cümlesi in altı çizilmiştir. Sonuç ya da ifadelerin gerçekte doğru olup olmadığına dikkate almayın.

İlk 5 maddeyi şu sisteme göre işaretleyin.

Söylenen ifadeden mutlaka bu sonuç çıkıyorsa, (A) şıkkını

Sonuç, söylenen ifadelerle çelişiyorsa, (B) şıkkını

Söylenenlerden bu sonuç çıkmıyor ya da sonuç söylenenlerle çelişmiyorsa (C) şıkkını işaretleyin.

Söylenenlerden mutlaka bu sonuç çıkıyorsa, ifadeleri kabul eden kişi mutlaka sonuçları kabul etmek durumundadır. İki şey birbiri ile çelişiyorsa ikisi birden doğru olamaz.

HER BİR MADDEYİ DİĞERLERİNDEN BAĞIMSIZ OLARAK DEĞERLENDİRİN

1. Mr. Wilstings 18 yaşındakilerin dünyanın sorunlarıyla karşılaşmadıklarını ve bu sorunlarla karşılaşmayan bir kişinin oy vermemesi gerektiğini söylüyor. Söylediği şey doğrudur; ama yine de 18 yaşındakilerin oy vermesi gerekir. Onlar olgun insanlar değil mi?

2. Ayrıca, 18 yaşındakilerin oy vermelerine izin verilmelidir; çünkü seçmenlerin verecekleri bir karardan dolayı zarar görecektir ya da kazançlı çıkacak herkesin oy verebilmesi gerekir. 18 yaşındakilerin, seçmenlerin kararlarından zarar göcekleri ya da kazançlı çıkacakları açıktır.

3. 18 yaşındaki birçok kişi ülkesine hizmet ediyor. Hali hazırda ülkesine hizmet eden birçok kişinin oy kullanmasına izin verilmesi konusunda hiçbir kuşku duyulmaması gerekir. Buradan gördüğünüz gibi 18 yaşındaki birçok kişinin oy verme izni olması gerekir.

4. Seçmenlerin verdikleri bir karardan dolayı zarar görecektir ya da kazançlı çıkacak herhangi bir kişinin oy verebilmesi gerektiğini söyleyen Mr. Pinder'e katılıyorum ve 18 yaşındakilerin bu kararlardan kazançlı çıkacakları ya da zarar göcekleri doğru; ama aynı şey on yaşındakiler için de geçerli. Bu nedenle 18 yaşındakilerin oy vermesine izin verilmemelidir.

5. 18 yaşındakilerin çoğu doğru ve yanlış arasındaki farkı bilmez. Eğer bir grubun üyelerinin çoğu bu farkı bilmiyorsa bu gruba giren kişilerin oy verme hakları olmamalıdır. O halde 18 yaşındakilerin oy verme hakkının olmaması gerektiği açıktır.

Testin Türkçe uyarlama çalışması Şenturan (2006) tarafından yapılmıştır. Şenturan (2006) doktora tez çalışmasında testi hemşirelikte lisans eğitimi alan öğrenciler üzerinde uyarlamış ve araştırmasında kullanmıştır.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ölçek, Florida Üniversitesi araştırmacıları olan Irani, Rudd, Gallo, Ricketts, Friedel ve Rhoades'in (2007) eleştirel düşünmeyi daha doğru ölçekbilecek bir araç geliştirmeye ihtiyacından doğmuştur. Araştırmacılar 1990 Delphi çalışmasından yararlanarak, bu yeni aracı oluşturmak için eleştirel düşünme alanyazını araştırılmışlardır. Ortaya çıkan ölçek, ismini çalışılan üniversite ve ölçeğin alt boyutlarının İngilizce baş harflerinden almıştır UF/EMI (University of Florida Engagement, Maturity and Innovativeness). Ölçek Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Ertaş (2012) tarafından yapılmıştır. UF/EMI eleştirel düşünme eğiliminin üç yapısını temsil etmektedir ve bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Ertaş, 2012):

Katılım (Engagement) Boyutu: Katılım eğilimi fazla olan bireyler, iyi akıl yürütmenin zorunlu olduğu durumların beklentisindedir. Aynı zamanda becerilerini kullanmak ve akıl yürütmek, problem çözmek ve yargıya varmak için yeteneklerini kullanmak amacıyla fırsat kollarlar. Böyle bir birey kendinden emin bir iletişimcidir ve bir yargıya varmaya veya bir problemi çözmeye çalışırken gerçekleştiren akıl yürütme sürecini açıklayabilmektedir.

Bilişsel Olgunluk (Maturity) Boyutu: Bilişsel olgunluk düzeyi yüksek olan bir birey karar alma sürecinde kendi eğilimlerinin ve önyargılarının farkındadır. Böyle bir birey sahip olduğu düşüncenin kendisinin kim olduğundan, çevresinden ve deneyimlerinden etkilendiğinin bilincindedir. Kendisinin fikirlerine başkalarının katılmayabileceğinin de farkındadır. Bilişsel yönden olgun insanlar başkalarının görüşlerine açıktırlar, farklı bakış açılarını araştırırlar ve yargıya varırken veya bir problemin çözümüne ulaşırken bunları objektif bir şekilde göz önünde bulundururlar. Yüksek bilişsel olgunluk düzeyindeki insanlar, çoğu problemin karmaşık olduğunu ve bir tek çözümü olan problemlerle muhtemelen seyrek karşılaşacaklarını bilir.

Yenilikçilik (Innovativeness) Boyutu: Yenilikçi olma eğilimi yüksek insanlar "bilgiye açlık çeken" insanlar olarak da tanımlanabilir. Bu insanlar tutarlı bir şekilde yeni bilgiler aramaktadırlar. Mesleklerine, konumlarına, yaşamlarına ve dünyalarına ilişkin yenilikçi olma eğilimine sahiptirler. Yenilikçi insan, entelektüel bir merak ve dürtüye sahiptir ve araştırarak, okuyarak ve sorgulayarak yeni bilgiler öğrenmeye çalışmaktadır. Böyle bir insan aynı zamanda, doğru, mevcut inanç ve düşünceleri ile çelişse bile doğruyu bulma arzusu ile karakterizedir.

Tablo 10.3'te UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin alt ölçeklerine ve bu alt ölçeklerde yer alan maddelere örnekler verilmiştir.

Tablo 10.3. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler

Ölçekler	Maddeler
Katılım	• Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.
	Pek çok konuya ilgi duyarım.
	Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim.
	Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.
	İyi bir problem çözücüyüm.
	Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.
	Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.
	Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.
	Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.
	Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.
Bilişsel Olgunluk	• Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.
	Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.
	Önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.
	Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.
	Önyargılarımın düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.
	Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.
	Bir karara varırken pek çok soru sorarım.
	Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.
	Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.
	Bir öğrenme ortamındayken, pek çok soru sorarım.
Yenilikçilik	Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.
	Problem çözmeyi severim.
	Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.
	Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.
	Problemin doğru cevabını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarırım.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ölçek "1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum,

5-Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri ile cevaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyuta ilişkin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Ricketts ve Rudd (2005) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin (EMI) Türkçeye uyarlama çalışması Demircioğlu (2012) tarafından yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin içeriği temelde Facione’nin (1990) çalışmasından oluşturulmuştur. Araştırmacılar üç yapısı olan yeni bir ölçme aracını oluşturmak için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör analizi verilerini kullanmışlardır. Bu üç yapı “Öngörüsellik, Bilissel Olgunluk ve Yenilikçilik” kavramlarından oluşmaktadır (Akt: Demircioğlu, 2012):

Öngörüsellik (Engagement): Öngörüsellilige yüksek eğilimi olan bir kişi, iyi düşünmenin her an için gerekli olduğunu kabul eder. Onlar ayrıca düşünme becerilerini gerekçeler, problem çözme ve karar verme yeteneklerinde kullanmak için fırsatlar ararlar. Bu kişi kendine güveni olan bir iletişimcidir ve karar verirken veya problem çözerken mantıklı nedenler açıklayabilir.

Bilişsel Olgunluk (Cognitive Maturity): Bilişsel olgunluğun yüksek seviyesi ile bireysellik kişinin kendi ön eğilimlerinin ve karar verme sürecindeki ön yargılarının farkında oluşudur. Bu kişiler çevresinden, tecrübelerinden etkilenecek oluşan görüşlerini ve fikirlerini düzenlerler. Diğer insanların kendi görüş ve fikirlerine katılmayabileceklerinin farkındadırlar. Diğerlerinin fikirlerine açıktırlar ve görüşlerinin çeşitli noktalarını araştırmak için isteklidirler. Karar verirken veya bir probleme çözümler üretirken tüm bunları objektif olarak düşünürler. Bilişsel olgunlukları yüksek seviyede olan insanlar birçok problemin onların yüzeysel olarak gördüklerinden daha karmaşık olduğunu farkındadırlar ve nadiren “tek bir doğru cevabı” olan bir problemle karşılaşacaklarını bilirler.

Yenilikçilik (Innovativeness): Yüksek yenilikçi eğilime sahip olan öğretmenler “öğrenmeye aç insanlar” olarak tanımlanırlar. Sürekli yeni bilgiler ararlar. Yüksek yenilikçilik seviyesinde olan bireyler yaşamları ve dünyaları hakkında çok daha fazla şey bilirler. Yeni mücadeleler ve araştırma, okuma ve sorgulama boyunca daha fazla bilgiyi bulmak için çabalayan entelektüel merakları vardır. Ayrıca eğer fikirleri doğru çatışmalar ve inançlarla düzenlenirse doğruyu bilmek için istekli olan kişiler olarak sınıflandırılırlar.

Tablo 10.4’te Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin alt ölçeklerine ve bu alt ölçeklerde yer alan maddelere örnekler verilmiştir (Demircioğlu, 2012)

Tablo 10.4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler

Alt Ölçekler	Maddeler
Öngörüsellik	- Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım. - Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim. - Problemleri çözmek için fırsatlar ararım. - Bir sorunu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım. - İyi bir problem çözücüsüyümdür. - Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim. - Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım. - Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim. - Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim. - Pek çok konuya ilgi duyarım.
	Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.
Bilişsel Olgunluk	- Önyargılarımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm. - Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim. - Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem. - Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirleri dikkatli bir şekilde dinlerim. - Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım. - Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.
	Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.
Yenilikçilik	- Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım. - Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım. - Öğrenme ortamında birçok soru sorarım. - İyi bilgilendirilmek için çabalarım. - Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım. - Bir problemin doğru cevaplarını bulmak için kendi bildiğimden vazgeçebilirim.
	Problem çözmekten keyif alırım.

Ölçeğin uyarlama çalışması lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin cevaplanması ş u cevap ölçeği kullanılmaktadır: 1-Hiç Katılmıyorum ve 6-Aynen Katılıyorum. Ölçekteki her bir alt boyut için puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Ölçek alt ölçekler bazında değerlendirilebildiği gibi ölçekten toplam puan da elde edilebilmektedir.

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği

Ölçeğin orijinal formu Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 19 maddenin ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi beş faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler “Beklenti, Başarı, İçsel değer/İlgi değeri, Yararlılık ve Bedel” boyutlarıdır.

Bu kuramda önerilen modelin ilk unsuru olan *beklenti*, bir kişinin bir görevi yeterli seviyede yapabilmesine yönelik beklentisidir. İkinci unsur olan *değer* ise, bir göreve verilen değeri ifade etmektedir. Bir görevin değeri dört alt unsurdan oluşmaktadır: *başarı*, *ilgi*, *yararlılık* ve *bedel*. İlk unsur olan *başarı*, bir görevi iyi yapmanın önemidir. İkinci unsur olan *içsel değer/ilgi değeri*, bir görevi uygulamaktan alınan keyiftir. Üçüncü unsur olan *yararlılık*, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyumluğunu ifade etmektedir. Dördüncü unsur olan *bedel* ise, bir görevi gerçekleştirme kararının diğer görevlerin yerine getirilme ihtimalindeki kısıtlama anlamına gelmektedir (Dönmez, 2015).

Bu çalışmanın amacı, hangi motivasyonel faktörlerin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu araştırmak ve bunun sonucunda öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmeyi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (EDMÖ) geliştirilmiştir. Böyle bir ölçeğin kullanımının özellikle örgün eğitimde, zihinsel becerilerin edinimi ve geliştirilmesinde rol oynayan motivasyonel faktörlerin ortaya çıkarılmasına katkıda bulunacağı ifade edilmiştir (Dönmez, 2015). Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 19 maddenin ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler beklenti, başarı, içsel değer/ilgi değeri, yararlılık ve bedeldir. Tablo 10.5'te Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeğinin alt ölçeklerine ve maddelere yer verilmiştir.

Tablo 10.5. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler

Ana Boyutlar	Alt Boyutlar	Maddeler
Beklenti		- Doğru bir şekilde muhakeme etme konusunda, akranlarımdan çoğundan daha iyiyim. - Detaylı bir şekilde düşünmeye ilişkin her şeyi anlama konusunda, kendimi yeterli görüyorum. - Nasıl detaylı bir şekilde düşünülmesi gerektiğini öğrenebilirim. - Doğru bir şekilde muhakeme etmeyi, akranlarımdan çoğundan daha iyi öğrenebilirim
	Başarı	- Benim için doğru bir şekilde muhakeme etmeyi öğrenmek önemlidir. - Benim için muhakeme etme konusunda iyi olmak önemlidir. - Benim için düşünsel becerilerimi kullanmak önemlidir. - Benim için problem çözmede iyi olmak önemlidir.
	İçsel Değer / İlgi Değeri	- Eleştirel olarak düşünme, iyi bir profesyonel olmama yardımcı edecektir. - Eleştirel olarak düşünme, geleceğim için yararlı olacaktır. - Eleştirel olarak düşünme, günlük yaşamda yararlıdır. - Eleştirel olarak düşünme, diğer konular ve dersler için yararlıdır.
	Değer	Bir şey hakkında karar vermeden önce, tam anlamıyla muhakeme etmekten hoşlanırım.
Değer	Yararlılık	- Düşünme biçimimi geliştirecek şeyleri öğrenmekten hoşlanırım. - Eleştirel olarak düşünmekten hoşlanırım. - Detaylı bir şekilde muhakeme etmekten hoşlanırım.
		Eleştirel bir şekilde muhakeme etmemi gerektiren bir problemim olursa, başka şeylere ayıracağım zamandan fedakârlık yapma eğiliminde olurum.
	Bedel	- Muhakeme etme biçimimi geliştirmek için, oldukça fazla zaman ve çaba ayırma fedakârlığında bulunma eğiliminde olurum. - Eleştirel düşünmeyi edinmek ve kullanmak için, zaman ve çaba harcamaya değer.

Ölçeğin uyarlama çalışması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeğinin cevaplanması 1-Hiç Katılmıyorum seçeneğinden ve 6-Aynen Katılıyorum seçeneğine uzanan Likert tipi bir cevap ölçeği ile yapılmaktadır. Ölçekteki her bir alt boyut için puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır.

Türkiye’de Geliştirilen Bazı Eleştirel Düşünme Araçları

Diğer dillerden Türkçeye uyarlanan veri toplama araçlarının yanı sıra bazı araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları da bulunmaktadır. Bu ölçeklerden

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Akbıyık (2002) tarafından yüksek lisans tez çalışması için geliştirilmiştir. Ölçek, cevaplayan kişilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koymak amacı ile geliştirilmiştir. Araştırmanın temelinde eleştirel düşünmenin otoritelerinden biri olan Robert Ennis’in belirlediği eleştirel düşünme eğilimleri kullanılmıştır. Ölçek-te yer alan eğilimler ve maddeler Tablo 10.6’da yer almaktadır.

Tablo 10.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Eğilimler ve Maddeler ¹³

Eğilimler	Maddeler
1. Tez ya da sorunun açık ifadesini arama	• Bana yöneltilen bir soruyu cevaplamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım. • <i>Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile cevaplarım.</i>
2. Nedenler arama	• Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim. • <i>Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.</i>
3. İyi bilgilendirilmeye çalışma	• Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım. • <i>Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.</i>
4. Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme	• Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim. • <i>Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.</i>
5. Durumu bütünüyle göz önüne alma	• Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım. • <i>Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.</i>
6. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma	• Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam. • <i>Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.</i>

13 Tabloda italik ve koyu olarak gösterilen maddeler ters puanlanmaktadır.

Tablo 10.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Eğilimler ve Maddeler (Devamı)

Eğilimler	Maddeler
7. Asıl ya da temel sorunu akılda tutma	- Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım. <i>Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.</i>
8. Seçenekler arama	- Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım. <i>Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.</i>
9a. Açık fikirli olma - Başkalarının görüşlerini dikkate alma	- Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım. <i>Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.</i>
9b. Açık fikirli olma - Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma	- Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım. <i>Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.</i>
9c. Açık fikirli olma - Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme	- Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim. <i>Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.</i>
10. Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme	- Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim. <i>Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.</i>
11. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama	- Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm. <i>Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.</i>
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma	- Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim. <i>Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.</i>

Tablo 10.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Eğilimler ve Maddeler (Devamı)

13. Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma	• Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım. • <i>Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.</i>

Ölçekte yer alan maddeler “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” aralığında cevaplanmakta ve 13 eğilimi ortaya koymaktadır. Ölçek lise öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesinde kullanılmak amacı ile Yılmaz-Özelçi (2012) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin “Bilgi Toplamaya İsteklilik, Öz-düzenleme, Çıkarımda Bulunma, Kanıta Dayalı Karar Verme, Neden Aramaya Açıklık” alt boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 10.7’de Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinde yer alan alt ölçeklere ve maddelere yer verilmiştir.

Tablo 10.7. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler ¹⁴

Alt Ölçekler	Maddeler
Bilgi Toplamaya İsteklilik	• Konu ne olursa olsun araştırma yapmak keyifli bir iştir.
	• Ulaştığım bilgilerin ne derece güvenilir olduğunu sorgularım.
	• Daha fazlasını öğrenmek için soru sorarım.
	• Bir konu hakkında karar verirken sahip olduğum görüşün tersi görüşler hakkında da bilgi toplamaya çalışırım.
Öz-düzenleme	• Başladığım işi yarım bırakmam.
	• Kendime ulaşabileceğim hedefler (gerçekçi) koyarım.
	• İhtiyacım olan bir bilgiye hangi yolla ulaşacağımı bilirim.
	• <i>Başladığım işin tamamlanmasını bekleyebilecek kadar sabırlı değilim.</i>
	• Düşünmeden konuşmam.

14 Tabloda italik ve koyu olarak gösterilen maddeler ters puanlanmaktadır.

Tablo 10.7. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler (Devamı)

Çıkarımda Bulunma	• Geçmişte olanları merak ederim. • Geçmişini bilmek geleceği anlamayı kolaylaştırır. • Farklılık zenginliktir.
Kanıtı Dayalı Karar Verme	• <i>Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.</i> • <i>Tam inandıklarımın doğruluğunu sorgulamam.</i> • <i>Bildiğimden şaşmam.</i>
Neden Aramaya Açıklık	• <i>Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.</i> • <i>Her şey görüldüğü gibidir.</i> • İnsan ne yaparsa yapsın başına gelecekleri değiştiremez. • <i>Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.</i>

Ölçekte yer alan maddeler “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Biraz Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” aralığında cevaplanmaktadır. Ölçek alt ölçekler bazında değerlendirilebildiği gibi ölçekten toplam puan da elde edilebilmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanın yükselmesi o boyuta ilişkin olumlu görüşe; toplam puanın yükselmesi ise eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutuma işaret etmektedir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği, öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartlarını belirlemek amacıyla Aybek, Aslan, Dinçer ve Coşkun-Arisoy (2015) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin 42 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Aybek, Aslan, Dinçer ve Coşkun-Arisoy, 2015):

Derinlik, Genişlik ve Yeterlilik. Bu bileşen, öğretmen adaylarının eleştiri yapabilme becerileri ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte yer alan bazı maddeler “sorulara çözüm yolu ararken çok yönlü düşünürüm”, “düşüncelerimi aktarırken konu ile ilgili sorular sorarım”, “düşüncelerimi açıklarken karşımdaki kişinin düzeyini dikkate alırım” şeklindedir.

Kesinlik ve Doğruluk. İkinci bileşen olan “kesinlik ve doğruluk” alt boyutunda “sahip olduğum düşünce, inanç ve değerlerimi asla değiştirmem”, “çevremdekiler dar görüşlü olduğumu söylerler” ve “bir fikir bana göre siyah ya da beyazdır, gri yoktur” gibi öğretmen adaylarının subjektif eleştirebilme becerileri ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Önem, Alaka ve Açıklık. Ölçekte yer alan üçüncü faktör, öğretmen adaylarının nesnel bir şekilde olaylara bakmalarını sağlayan eleştirel düşünme becerilerine yönelik ifadeleri içeren “düşüncelerimi açık bir şekilde ifade ederim”, “düşüncelerimi sade bir hale getirdikten sonra açıklarım” ve “karşımdaki kişinin düşüncelerini önemserim” gibi maddeler içeren “önem, alaka ve açıklık” alt faktörüdür. Tablo 10.8’de Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeğinin alt ölçeklerine ve maddelere yer verilmiştir.

*Tablo 10.8. Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği Alt Ölçekler ve Maddeler*¹⁵

Alt Ölçekler	Maddeler
Derinlik, Genişlik ve Yeterlilik	• Sorulara çözüm yolu ararken çok yönlü düşünürüm. • Bir şey düşünürken yeterince analiz yaparım. • Bir konu hakkında detaylı düşünürüm. • Bir konuya farklı bakış açılarıyla bakarım. • Bir konu hakkında ortaya alternatif seçenekler sunarım. • Düşünmeye yeterli zaman ayırırım. • Düşüncelerimi ifade ederken birçok kanıtla desteklerim. • Bir düşünceyi benimsemeden önce birçok faktörü dikkate alırım. • Bir konunun altında başka alt konu başlıklarının olup olmadığını araştırırım. • Bir konu ile ilgili temel ve güçlü kavramları öğrenmeye çalışırım. • Bana aktarılan düşüncelere dönüt veririm. • Düşüncelerimi aktarırken konu ile ilgili sorular sorarım. • Bir konu hakkında yeterince araştırma yaparım. • Bir konuda yeterli bilgi sahibi olmak isterim. • Düşüncelerim ile ilgili dönütleri dikkate alırım. • Karşımdaki düşüncesini açıklarken yeterli zaman veririm. • Düşüncelerimi zıt düşüncelerle karşılaştırırım. • Düşüncelerimi açıklarken karşımdaki kişinin düzeyini dikkate alırım.

15 Tabloda italik ve koyu olarak gösterilen maddeler ters puanlanmaktadır.

Tablo 10.8. Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği
Alt Ölçekler ve Maddeler (Devamı)

Alt Ölçekler	Maddeler
Kesinlik ve Doğruluk	• <i>Bir görüşü kabul ederken sorgulamadan doğruluğuna inanırım.</i> • <i>Yorum yaptığım her konuda hatasız bilgi sahibi olduğuma inanırım.</i> • <i>Uzmanların her dediği doğrudur.</i> • <i>Düşüncemi belirtirken tek bir disiplinden yararlanırım.</i> • Çevremdekiler dar görüşlü olduğumu söylerler. • <i>Bir fikir bana göre siyah ya da beyazdır. Gri yoktur.</i> • <i>Sahip olduğum düşünce, inanç ve değerlerimi asla değiştirmem.</i> • <i>Düşüncelerimi oluştururken kaynağını sorgulamadan bilgiyi kabuledirim.</i> • <i>Bir konu hakkında yeterince araştırma yapmadan karar veririm.</i> • Sevdiğim insanların düşüncelerini doğru kabul ederim. • <i>Genellikle çok acele karar veririm.</i> • İfadelerde mutlak gerçeğe inanırım.
Önem, Alaka ve Açıklık	• Düşüncelerim, ifade etmek istediğim anlamı açıkça belirtir. • Düşüncelerim akla yatkındır. • Düşüncelerimi açık bir şekilde ifade ederim. • Karşımdaki kişinin düşüncelerini önemserim. • Düşüncelerimi ifade ederken amacımı belirtirim. • Düşüncelerimi benzer/paralel düşüncelerle desteklerim. • Düşüncelerim gerçek hayata uygundur. • Karşımdaki kişinin düşüncelerine saygı duyarım. • Düşüncelerimi sade bir hale getirdikten sonra açıklarım. • Düşüncelerim başkaları tarafından genellikle yanlış anlaşılır. • <i>Düşüncelerimi yanlış anlaşılacak şekilde aktarırım.</i> • Düşüncelerimin doğru aktarıldığını

Çalışma, lisans öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği şu cevap ölçeği ile cevaplanmaktadır: 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum. Alt ölçeklerden alınan puanın yükselmesi o boyuta ilişkin olumlu görüşe işaret etmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi

Eleştirel Düşünme Becerisi Testi, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini ölçmek amacıyla geliştirilen bir başarı testidir. Test “alanyazın taraması, ihtiyaç analizi, deneme formunun uygulanması ve düzeltilmesi, testin uygulanması ve istatistiki değerlere göre düzenlenmesi, testin son uygulaması ve istatistiki değerlere göre son halinin verilmesi” gibi aşamalardan geçilerek geliştirilmiştir. Test 25 sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan sorulardan örnek sorulara Tablo 10.9’da yer verilmiştir.

Tablo 10.9. Eleştirel Düşünme Becerisi Testinden Örnek Bazı Sorular

- 1) Aşağıda ulaşılmak istenen amaçlar ve bu amaca ulaşmaya çalışırken ortaya çıkabilecek engeller eşleştirilmiştir. Sizce hangi eşleştirme uygun değildir?
 - A. Ders çalışmak istiyorsunuz- Evde gürültü var.
 - B. Sağlıklı olmak istiyorsunuz- Asitli içecekler tüketiyorsunuz.
 - C. Arkadaşınızla buluşmaya yetişmek istiyorsunuz- Cep telefonunuzu evde unuttunuz.
 - D. Ödevleri izi zamanında bitirmek istiyorsunuz- Plansız hareket ediyorsunuz.
- 4) İlinizdeki hava kirliliğinin nedenlerini belirlemek için aşağıdaki bilgilerden hangisine ihtiyaç duymazsınız?
 - A. İlinizde hava kirliliğine neden olan ısınma türleri ne sıklıkta kullanılıyor
 - B. İlinizdeki iklim şartlarının hava kirliliğine olan etkisi nedir
 - C. İlinizde hava kirliliğine dönük önlemler ne seviyede alınıyor
 - D. İliniz ülke çapında yapılan hava kirliliği sıralamasında kaçınıcı sırada
- 7) Aşağıdaki cümleler fikir veya gerçek olmalarına göre eşleştirilmiştir. Sizce eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?
 - A. Osmanlı Devleti 1299 yılında Osman Gazi tarafından kurulmuştur -GERÇEK
 - B. Herkesin en az bir yabancı dil bilmesi zorunlu olmalıdır-FİKİR
 - C. Süt ürünleri bizim için sebzelerden daha önemli bir besindir -GERÇEK
 - D. Öğrenciler de öğretmenlere sene sonu başarı notu vermelidir -FİKİR
- 12) Bir adam bir çocuğu bir dükkândan koşarak çıkarken görüyor. Çocuk çıkarken kapıda bir kıza çarpıyor ve ona yardım etmek için durmuyor. Buna göre aşağıdaki sonuçlardan hangileri kesindir?
 - A. Kız dükkâna girmek üzeredir.
 - B. Çocuk birtakım sebeplerden dolayı geç kalmıştır.
 - C. Çocuk biraz önce dükkânda bulunmaktaydı.
 - D. Adam kızın yere düştüğünü görmüştür.

Tablo 10.9. Eleştirel Düşünme Becerisi Testinden Örnek Bazı Sorular (Devamı)

21) Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi size göre mantıklıdır?

- A. Ankara'da kaldığım üç gün boyunca iki trafik kazası gördüm. Tüm Ankaralıları kötü araba kullanıyor.
- B. Hava açık olduğunda evden Afyon Kalesi'ni görebiliyorum. Eğer yarın da hava açık olursa yine görebilirim.
- C. Alt komşularımızın ikisi de doktor ve çocukları yaramaz. Doktor çocukları hep yaramaz olur.
- D. Filmin afişini gördüm ve bana çok ilginç ve dikkat çekici geldi. Bence film de kaliteli ve güzeldir.

25) Size birisi en iyi çikolata Cicim marka çikolata dese siz bu bilgiyi verenin güvenilir bir kaynak olup olmadığına karar vermek için aşağıdakilerden sorulardan hangisi önemli değildir?

- A. Bu kişi bu marka çikolatayı hiç yemiştir mi?
- B. Bu kişi bu bilgiyi nereden edinmiştir?
- C. Bu kişi hangi tür çikolataları seviyor?
- D. Bu ürünü deneyen başkalarının görüşlerini almış mı?

Test için yapılan analizler testin orta güçlükte ve oldukça iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip bir test olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünme becerisinin bir düşünme becerisi olması nedeniyle, öğrenciyi düşünmeye sevk edecek senaryolarla testte yer verilmeye çalışılmıştır. Bunun için öğrencinin hayatına yakın güncel olgu, olay, durum ve problemlerle öğrencinin karşı karşıya getirilmesi hedeflenmiştir (Eğmir ve Ocak, 2016).

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının belirlenmesi amacıyla Alkın (2012) tarafından geliştirilmiştir. Envanter "Açıklık, Üst Düzey Soru Sorma, Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması Neden-Kanıt Arama ve Açık Fikirlilik" alt ölçeklerinden ve 80 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır. Tablo 10.10'da envanterin alt ölçeklerine ve alt ölçeklerde yer alan örnek maddelere yer verilmiştir.

Tablo 10.10. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri Alt Ölçekler ve Maddeler

Alt Ölçekler	Örnek Maddeler
Açıklık	- Açık seçik ve anlaşılır bir dil kullanırım. - Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler veririm. - Sınıfta okunan bir metin içinde yeterince açıklanmamış kavramlara ilişkin ek açıklama yaparım. - Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yaratırım. - Öğrencilerin anlaşılmayan görüşlerle ilgili birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim. - Bir metinle ilgili tartışmayı, bütün öğrencilerin o metni anladığından emin olduktan sonra başlatırım.
Üst Düzey Soru Sorma	- Öğrencilerin sorduğu üst düzey soruları önemli bulduğumu jest ve mimikle rimle (beden dili kullanarak) gösteririm. - Sorulara cevap veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendiririm. - Öğrencileri amaca uygun sorular sormaya yönlendiririm. - İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm. - Öğrencilerin birbirlerine sorular soracakları grup çalışmaları yaptırım. - Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken, ders sırasında üst düzey sorular sorup sormadıklarını dikkate alırım.
Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliliğinin Sorgulanması	- Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendiririm. - Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sorarım. - Öğrencileri bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin bilgilendiririm. - Sınıfa getirdiğim yazılı materyallerin kaynaklarını belirtirim. - Geçerli olan/olmayan ya da güvenilir olan/olmayan kaynaklara örnekler veririm. - Derste kullanmak üzere, olgu gibi sunulan ama doğruluğundan kuşku duyulabilecek bilgiler içeren metinler geliştiririm.

Tablo 10.10. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri Alt Ölçekler ve Maddeler (Devamı)

Alt Ölçekler	Örnek Maddeler
Neden-Kanıt Arama	- Öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isterim. - Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sorarım. - Öğrencilere düşüncelerini, okudukları metne gönderme yaparak desteklemeleri sağlayacak sorular sorarım. - Öğrencilere bir savı çürüten ya da destekleyen görüşleri ve nedenleri araştırmalarını gerektirecek ödevler/çalışmalar veririm. - Öğrencilerin bir savı (iddiayı) savunmalarını gerektirecek grup çalışmaları yaptırırım. - Öğrencilere sözlü ya da yazılı materyalleri, kanıtların varlığı ya da yokluğu açısından inceleyecekleri küçük grup çalışmaları yaptırırım.
Açık Fikirlilik	- Farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili kullanarak) gösteririm. - Bir karar verirken farklı kişilerin görüşlerini de dikkate alan öğrencileri takdir ederim. - Öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarına gösterdikleri tepkileri gözlemlerim. - Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştiririm. - Grup çalışmalarında farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin aynı grupta olmalarına dikkat ederim. - Derslerimde konularla ilgili yaygın görüşlerle çelişen sözlü, yazılı ya da görsel materyaller kullanırım.

Envanterin geliştirme çalışması öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Envanterin cevaplanması 1-Beni hiç yansıtmıyor seçeneğinden ve 5-Beni çok yansıtıyor seçeneğine uzanan Likert tipi bir cevap ölçeği ile yapılmaktadır. Envanterden bir toplam puan elde edilememekte, her bir boyut birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir. Envanterin alt boyutlarından alınan puanın yükselmesi cevaplayan kişinin o boyuttaki davranışları daha çok yaptığını göstermektedir.

Bu bölümde eleştirel düşünmenin ölçülmesi ile ilgili genel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmış ve bazı veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Konu ile ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi edinmek isteyenler Prof. Dr. Robert H. Ennis'in konu ile ilgili web sayfasına bakabilirler.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adiloğulları, G. E. (2013). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel Düşünme Sanatı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akar-Vural, R. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, G. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün-Çıtak, E. ve Uysal, G. (2012). Kavram analizi: Eleştirel düşünme. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Akkuş-Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım - Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, A. (2011). 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Alkın, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkın-Şahin, S. ve Gözütok, F. D. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 223-254. <http://ebad-jesr.com/> Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Alkın-Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Allahverdi, K. (2009). John Dewey'de eleştirel düşünme yaklaşımı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: Benzerlikler-farklılıklar. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 4(1), 1-9.
- Ann, F. M. (2000). Critical thinking 101: The basics of evaluating information. *Knowledge Quest*, 29, 13-20.
- Argun, Y. (2004). *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Armstrong, T. (2003). *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd Edition). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Arsıslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2015). Konu başlığında eleştirel düşünme kavramı geçen, YÖK veri tabanına kayıtlı yüksek lisans ve doktora tezlerinin farklı değişkenlere göre sınıflandırılması. 1. *Uluslararası Kritik ve Analitik Düşünme Sempozyumu*. Akademik Platform - Sakarya Üniversitesi. 10-12 Nisan 2015, Sakarya.
- Ashton, P. (1988). *Teaching Higher-Order Thinking and Content: An Essential Ingredient in Teacher Preparation*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Atılğan, C. (2017). Dilsel bir varlık olması bakımından insanın epistemoloji ve ontolojideki yeri. *VII. Mantık Çalıştayı Kitabı* (Yay. Haz: V. Kamer ve Ş. Ural). İstanbul: Mantık Derneği Yayınları. ss. 53-62.
- Avşar, Z. (2015). Medya okuryazarlığı. İletişim ve Diplomasi, 2. <http://www.iletisimvediplomasi.com/medya-okuryazarligi-prof-dr-zakir-avsar/#more-422>. Erişim Tarihi: 20.11.2018.
- Ay, Ş. (2005). Eleştirel düşünme öğretimi ve Bloom'un aşamalı sınıflaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 165-173.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2007a). Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322>.
- Aybek, B. (2007b). Konu ve beceri eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4, 1672-1683.
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (WGE-AYGÖ) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 101-112.
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Coşkun-Arısoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 25-50.
- Aybek, B., Çetin, A. ve Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, A. (2018). *Felsefe Düşünce Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimiye uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Baştopçu, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bay, N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Soru sorma becerisi öğretim programının okul öncesi öğretmen adaylarının sorularını geliştirmedeki etkisi. *Sosyal Bilimler*, 2(2), 45-62.
- Ben-Chaim, D., Ron, S. ve Zoller, U. (2000). The disposition of eleventh-grade science students toward critical thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 149-159.
- Berman, S. (1991). Thinking in context: Teaching for open-mindedness and critical understanding. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (Edt: A. L. Costa). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ss. 10-16.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 9(4), 270-276.
- Binark, M. ve Gencel-Bek, M. (2007). Eleştirel Medya Okuryazarlığı: Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bodie, G. D., Worthington, D. L. ve Gearhart, C. C. (2013). The listening styles profile-revised (LSP-R): A scale revision and evidence for validity. *Communication Quarterly*, 61(1), 72-90.
- Brad, R. (1994). Eleştirel düşünme becerilerini öğretme (Çev: G. B. Büyükkurt). *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 45-49.
- Branch, B. J. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision-making and clinical practice: A comparative study. Unpublished Doctoral Thesis. University of Idaho, Idaho.
- Buffington, M. L. (2007). Contemporary approaches to critical thinking and the World Wide Web. *Art Education*, 60(1), 6-18.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6), 1-24.
- Buluş, M. (2006). Düşünme stilleri ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği, akademik başarı ve öğretmen adayları özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Büyükarıslan, Z. (2011). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükkarber, C. (2013). Medyanın algı oluşturma, pazarlaması ve yönetmesi. <http://www.bikaced.org/makaleler/ozgun-makaleler/medyanin-algı-olusturmasi-pazarlamasi-ve-yonetmesi.html>. Erişim Tarihi: 30.11.2018.
- Büyükkarber, C. ve Makaracı, M. (2015). Eleştirel düşünme izdüşümü olarak medya okuryazarlığı. 1. Uluslararası Kritik ve Analitik Düşünme Sempozyumu. Akademik Platform - Sakarya Üniversitesi. 10-12 Nisan 2015, Sakarya.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. New York: Teacher College, Columbia University. ERIC ED269235.
- Cheung, C., Rudowicz, E., Lang, G., Yue, X. D. ve Kwan, A. S. F. (2001). Critical thinking among university students: does the family background matter? *College Student Journal*, 35(4), 577-597.

- Cihangir-Çetinkaya, Z. (2016). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme. *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (Edt: A. Kaya). Ankara: Pegem Akademi. ss. 94-108.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2010). Liderlikte Duygusal Zekâ (Çev: B. Sancar ve Z. B. Ayman) (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İçimizdeki Çocuk* (57. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam-Aktaş, B. (2013). Ortaöğretimde uluslararası bakalorya programı ile ulusal programdaki anadil öğretimi derslerinin eleştirel düşünme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çıkrıkçı, N. (1992). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (Form Y M) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 559-569.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı bir araştırma. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayını. ss. 208-216.
- Cifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 2006(1), 55-80.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2004). Eleştirel düşünmeyi destekleyici işbirlikli öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin eleştirel düşünmeye ve istatistiğe giriş dersindeki öğrenci başarısına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 47-67.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4).
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. ve Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. *Cambridge Handbook of Intelligence* (Edt: R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. ss. 485-503.
- Davis-Seaver, J. ve Davis, J. (2000). *Critical Thinking in Young Children*. Canada: The Edwin Mellen Press.
- Dayı, B. (2011). Görsel sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci tutumları ve öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- De Bono, E. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bono, E. (2014). *Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği* (Çev: E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, M. ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 62-66.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demircioğlu, E. (2012). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A. ve Kunduroğlu-Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 108-117.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company. <http://www.gutenberg.org/files/37423/37423-h/37423-h.htm>. Erişim Tarihi: 20.07.2018.
- Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction*. <https://www.psywww.com/intropsych/> Erişim Tarihi: 30.11.2018.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının düşünme stilleri profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 701-744.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2016). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.
- Doğan, N. (2011). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Edt: Ö. Demirel). Ankara: Pegem Akademi. ss. 167-196.
- Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 22, 29-42.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Edt: A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: Pegem Yayınları. ss. 151-178.
- Doğanay, A. (2009). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (Edt: C. Öztürk). Ankara: Pegem Yayıncılık. ss. 146-183.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (Edt: A. Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık. ss. 207-264.
- Doğanay, A. ve Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 679-1702.
- Dönmez, B. (2015). Eleştirel düşünme motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dursun, F., Bulut, A. ve Yenen, E. T. (2016). Türkiye'deki eleştirel düşünme becerisi üzerine yapılan doktora tezlerin incelenmesi (2007-2014). *Researcher: Social Sciences Studies*, 4(1), 1-15.
- Dünya Ekonomik Forumu (2018). *İşlerin Geleceği Raporu 2018* [Future of Jobs Report 2018]. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Eğitim Reformu Girişimi ERG. (2009a). *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğitim Reformu Girişimi - ERG. (2009b). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: ERG Yayını.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies*, 11(19), 337-360.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017a). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının uygulanmasını etkileyen faktörler. *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (Edt: Ö. Demirel ve S. Dinçer). Ankara: Pegem Akademi. ss. 819-831.
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017b). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 138-156.

- Elder, L. (2003). *The Miniature Guide to Critical Thinking for Children [Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Mini Kılavuzu]*. The Critical Thinking Foundation. <https://www.criticalthinking.org/data/pages/34/8fd2ca49470c4fb8673d72287dcf78bd5535540195190.pdf> Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Elder, L. ve Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 34-35.
- Elder, L. ve Paul, R. (2003). *The Thinker's Guide to Analytic Thinking*. The Foundation for Critical Thinking.
- Elder, L. ve Paul, R. (2004). *The Miniature Guide to The Human Mind: How It Learns - How It Mislearns*. The Foundation for Critical Thinking.
- Ellerton, P. (2014). Öğrencilerin Eleştirel Düşünmeyi Nasıl Öğretirsiniz? [How to teach all students to think critically]. *The Conversation*, 18 Aralık 2014. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogrencilerin-elestirel-dusunmeyi-nasil-ogretirsiniz> Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Elmansy, R. (2016). *6 Steps for Effective Critical Thinking*. <https://www.designorate.com/steps-effective-critical-thinking/>. Erişim Tarihi: 01.11.2018.
- Emir, S. (2011). Düşünme stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 77-93.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
- Emmons, R. A. (2008). Maneviyat bir zekâ mıdır? Güdülenme, biliş ve nihai ilgi psikolojisi (Çev: A. U. Mehmedoğlu ve F. Şengül). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(2), 133-158.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (2002). *A Super-Streamlined Conception of Critical Thinking*. <https://criticalthinking.org.ua/en/basis/a-super-streamlined-conception-of-critical-thinking/>. Erişim Tarihi: 20.09.2018.
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/>. Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Eren, C. (2017). Eleştirel Düşünme Nedir? <http://filoji.com/elestirel-dusunme-nedir-elestirel-bir-dusunme-becerisine-sahip-misiniz/> Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi* (20. Baskı) İstanbul: Bayrak Basım.
- Erkut, E. (2015). 21. Yüzyıl Yetkinlikleri. <http://erhanerkut.com/21-yy-yetkinlikleri/21-yuzyil-yetkinlikleri-sorun/> Erişim Tarihi: 30.09.2018.
- Ertaş, H. (2012). Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Evancho, R. S. (2000). Critical thinking skills and dispositions of the undergraduate baccalaureate nursing student. *Unpublished Master's Thesis*. Southern Connecticut State University, Connecticut.

- Facione, N. ve Facione, P. (1996). Assessment design issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistic Nursing Practice*, 10, 41-53.
- Facione, P. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts?* www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf. Erişim Tarihi: 12.01.2004.
- Facione, P. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts*: Insight Assessment.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: what it is and why it counts. Insight assessment. http://www.insightassessment.com/pdf_files/What&Why2010.pdf Erişim Tarihi: 05.03.2015.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C. ve Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fidan, M. B. (2015). Kritik analitik düşünmenin ruh sağlığı üzerindeki etkisi. 1. Uluslararası Kritik ve Analitik Düşünme Sempozyumu. Akademik Platform - Sakarya Üniversitesi. 10-12 Nisan 2015, Sakarya.
- Flemming, L. E. (2011). *Reading for Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev: S. Ayhan). Ankara: İmge Yayınevi.
- Fry, R. (2000). *Kitap Nasıl Okunur?* (Çev: F. Kurtulmuş). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 204-207.
- Gardner, H. (1996). Probing more deeply into the theory of multiple intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 1-7.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21ST Century* New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons* (2nd Edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd Edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. ve Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir* (Çev: B. Seçkin Yüksel) (34. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçalp, M. (2016). *Öğretim Ülke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Grant, G. E. (1988). *Teaching Critical Thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Gündüz, B. (2015). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel Düşünme* (1. Baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayını.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme* (3. Baskı). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayını.

- Güven, M. ve B. Çam Aktaş. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 31-45.
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 75-81.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2006). The nature and nurture of critical thinking. *Critical Thinking in Psychology* (Edt: R. J. Sternberg, H. L. Roediger III ve D. F. Halpern). Cambridge: Cambridge University Press. ss. 1-14.
- Halpern, D. F. (2013). Eleştirel düşüncenin öğretilmesi: Üniversite öğrencilerinin eleştirel bir düşünürde bulunması gereken mezyetleri geliştirmelerine yardımcı olacak hususlar (Çev: S. Yılmaz). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 414-420. (Orijinal makalenin tarihi: 1999).
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th Edition). New York: Psychology Press.
- Has, E. (2012). Gazi Üniversitesi Fransız dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayrsever, F. (2010). Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hezen, E. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Hofstede, G. (1983). National cultures revisited. *Cross-Cultural Research*, 18(4), 285-305.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*. London: Harper Collins Business.
- Hofstede, G. (2005). National culture Turkey. <http://geert-hofstede.com/turkey.html>. Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- Ilıman-Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C. ve Rhoades, E. (2007). *Critical Thinking Instrumentation Manual*. http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf. Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- İnci, S. (2014). Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme Korkusu*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Johnson, A. (2000). *Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kabar, M. (2017). Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan Aile Kültür* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karabulut, Ü. S. (2012). Sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme nasıl öğretilmeli: Üç NCSS dergisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 197-214.
- Karadeniz, A. (2006). Liselerde eleştirel düşünme eğitimi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karakuş, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünme unsurları açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. (2010). Eleştirel düşünmeye eleştirel bir bakış. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 18(1), 47-51.
- Kaya, M. F. (2014). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 321-340.
- Kaya, Y. (2012). Düşünme, Düşünce, Düşünce Özgürlüğü. <https://www.turkishnews.com/itu-muk/info/petek/frame/subject6/article2.html>. Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret AŞ.
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 244-266.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 299-316.
- Keskin, H. D. ve Turna, B. G. (2010). Ailelerin devlet ya da özel okul tercihinin etkileyen değişkenler (Rize örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 411-426.

- Kezer, F., Ogurlu, Ü. ve Akfırat, O. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.
- Kılıç, M. (2011). Öğrenmenin doğası. *Eğitim Psikolojisi* (Edt: B. Yeşilyaprak) (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 154-179.
- Kılınç, A. ve Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 317-336.
- Kızıl, Ş. (2014). Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kingen S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kobaş, M. (2018). Duygusal zekâsı (EQ) yüksek insanların özellikleri. *İndigo Dergisi*. <https://indigodergisi.com/2018/01/duygusal-zekasi-eq-yuksek-insanlarin-ozellikleri/> Erişim Tarihi: 02.01.2019.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media Culture Society*, 33(2), 211-221.
- Kökdemir, D. (1999). "Satanistler" ve kurbanları üzerine: Sebep-sonuç ilişkileri i ararken kaybolmak. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 655, 19.
- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*. 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003a). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir, D. (2003b). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. *PİVOLKA*, 4(1), 3-5.
- Kökdemir, D. (2012). Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. *PİVOLKA*, 21(7), 16-19.
- Kökdemir, D. ve Demirutku K. (2000). Psikoloji derslerinde tümdengelim yönteminin kullanılması, internet uygulamaları ve notlandırma sistemi. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*. 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kritik ve Analitik Düşünme Platformu (2007). *Kritik - Analitik Düşünmek (KAD)*. Kritik ve Analitik Düşünme Platformu. <http://www.kritikanalitik.global/wp-content/uploads/2016/09/KAD-Genel.pdf> Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretim Teknikleri: Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lau, J. (2009). *A mini guide to critical thinking*. Department of Philosophy The University of Hong Kong. <http://www.fkm.utm.my/~kasim/mech/smj3513/criticalthinking1.pdf> Erişim Tarihi: 10.08.2018.
- Lau, J. (2013). Eleştirel düşünce kılavuzu (Çev: S. Yılmaz). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 393-413. (Orijinal makalenin tarihi: 2009).
- Lau, J. ve Chan, J. (2018). *What is critical thinking? - The importance of critical thinking*. <https://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>. Erişim Tarihi: 10.08.2018.
- Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. New Jersey: Wiley.
- Lehrer, J. (2016). *Hayal Gücü* (Çev: F. B. Aydar). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University.
- Martinelli, M. (2018). 10 Tips for Teaching Kids to Be Awesome Critical Thinkers. <https://www.weareteachers.com/10-tips-for-teaching-kids-to-be-awesome-critical-thinkers/> Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: Oxford University Press.
- MEB (2005). *Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2005a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayını.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayını.
- MEB (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2009b). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2010a). *PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2010b). *Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. Tarih: 12 Eylül 2012. Sayı: 28409.
- MEB (2013). *Ortaokul Matematik (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2015). *Türkçe (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf. Erişim Tarihi: 29.10.2018.
- MEB (2018a). *PISA Nedir?* http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- MEB (2018b). *TIMSS Nedir?* http://timss.meb.gov.tr/?page_id=24. Erişim Tarihi: 31.10.2018.
- MEB (2018c). *TIMSS 2015 Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf. Erişim Tarihi: 20.10.2018.
- MEB (2018d). TIMSS için yeni yol haritası hazırlandı. <http://www.meb.gov.tr/quottimssquot-icin-yeni-yol-haritasi-hazirlandi/haber/17545/tr>. Erişim Tarihi: 04.01.2019.
- Melanoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- Mentoring Minds (2018a). *9 Traits of Critical Thinking*. <https://www.mentoringminds.com/learn/blog/9-traits-critical-thinking/>. Erişim Tarihi: 28.07.2018.
- Mentoring Minds (2018b). *Developing 21st-Century Critical Thinkers*. <https://www.mentoringminds.com/learn/white-papers/critical-thinking-poster/>. Erişim Tarihi: 18.07.2018.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom Teaching Skills* (5th Edition). Boston: McGraw Hill.
- Moore, T. (2013) Critical thinking: Seven definitions in search of a concept *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.

- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 341-350.
- Nazlı, S. (2013). Hemşirelerde duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Nietzsche, F. W. (2018). *Böyle Buyurdu Zerdüşt* (Çev: M. Batmankaya). İstanbul: Say Yayınları.
- Nisbett, R. E. (2005). *Düşüncenin Coğrafyası*. (Çev: G. Çağalı-Güven). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Norris, S. ve Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pasific Grove, Ca: Critical Thinking Press and Software.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi* (Çev: B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocak, G. (2007). Yöntem ve teknikler. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Edt: G. Ocak). Ankara: Pegem A Yayıncılık. ss. 213-282.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Erişim Tarihi: 29.10.2018.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öner, N. (1986). *Klasik Mantık*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayını.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri-II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, G. ve Çelenk, S. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 173-190.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma* (7. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, M. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 41-55.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özensoy, A. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Özgen, B. (1993). Türkiye'de ders kitapları sorunu ve çözüm yolları. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 48-59.
- Özlem, D. (2000). *Kültür Felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özlem, D. (2004). *Mantık: Klasik, Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim - öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Özüberk, D. (2002). Feuerstein'in aracı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Pascarella, E. ve Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Passmore, J. (1991). Eleştirel olmayı öğretme üstüne (Çev: H. Ünder). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 629-648.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 1(42), 5-14.
- Paul, R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA-Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. ve Elder, L. (2003a). *The Thinker's Guide to the Art of Strategic Thinking - 25 Weeks to Better Thinking and Better Living*. Based on Critical Thinking Concepts and Principles. The Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org. pp. 5-6. Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Paul, R. ve Elder, L. (2003b). *The Miniature Guide to - Critical Thinking Concepts and Tool" Based on Critical Thinking Concepts and Principles*. The Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org. p. 6. Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Paul, R. ve Elder, L. (2004). *The Thinker's Guide to the Nature and Functions of Critical and Creative Thinking*. The Foundation for Critical Thinking. Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to - Critical Thinking Concepts and Tool". Based on Critical Thinking Concepts and Principles*. The Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org. Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Paul, R. ve Elder, L. (2009). *Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu-Kavramlar ve Araçlar* (Çev: M. B. Fidan). The Critical Thinking Foundation. www.criticalthinking.org. Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D. ve Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook: High School - A Guide for Redesigning Instruction*. CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pellegrino, J. (1995). Technology in support of critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 11-12.
- Polat, S. (2014). Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Polat, S. (2015). Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili Türkiye'de yapılmış nitel çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 229-243.
- Potts, B. (1994). *Strategies for Teaching Critical Thinking*. ERIC No: ED 385606.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49.
- Radio ve Televizyon Üst Kurulu - RTÜK (2018). *Medya Okuryazarlığı Nedir?* <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/> Erişim Tarihi: 12.10.2018.
- Ricketts, J. C. (2003). The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance on the critical thinking skills of selected youth leaders. *Unpublished PhD Thesis*. University of Florida, USA.
- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2004). Critical thinking: A literature review. *Teaching for Critical Thinking*. <http://criticalthinking.ifas.ufl.edu/articles/lit.review.pdf>. Erişim Tarihi: 12.03.2004.
- Ricketts, J. C. ve Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33-44.

- Right Question Institute (2017). *Introducing the Question Formulation Technique™ (QFT™) Into Your Classroom Practice*. <https://kvecsstln.weebly.com/uploads/1/3/6/6/13660466/introducing-the-qft-into-your-classroom-practice.pdf> Erişim Tarihi: 17.12.2018
- Right Question Institute (2018). *Experiencing the Question Formulation Technique (QFT)*. www.rightquestion.org/ Erişim Tarihi: 15.12.2018
- Roth, B. (2016). *Başarma Alışkanlığı* (Çev: G. Sart). İstanbul: Nobel Yaşam Yayıncılık.
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking techniques. *Connecting Education and Careers*, 82(7), 46-49.
- Ruggiero, V. R. (2012). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking* (9th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Said, E. W. (2017). *Entelektüel: Sürgün, Marjinal, Yabancı* (Çev: T. Birkan) (7. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayıncıları.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2 (7), 148-160.
- San, İ. (1998). Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. *II. Uluslararası Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: ATAUM.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Semerci, Ç. (2007). Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369-1376.
- Semiz, A. (2011). 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında bulunan soruların eleştirel düşünmeye uygunluğu ve etkinlikler üzerine öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sergiovanni, T. J. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. *Effective Educational Leadership* (Edt: N. Bennett, M. Crawford ve M. Cartwright). London: SAGE. ss. 14-24.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: Eleştirel düşünme. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(66), 671-696.
- Springfield Public Schools (2017). *Question Formulation Technique (QFT) Steps*. <https://www.sps186.org/downloads/blurbs/54748/Question%20Formulation%20Technique%20Steps.pdf> Erişim Tarihi: 15.12.2018
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366-371.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36-40.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.

- Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 36-58.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şenturan, L. (2006). Hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, M. (2009). İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tanrıverdi, B. (2012). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 23-40.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskin, Ş. ve Erol-Bektaş, F. B. (2016). Atanmış aday öğretmenlerin düşünce biçimleri bilgi düzeyleri: Kırşehir örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 132-139.
- TEDMEM (2012). *İki Farklı Okul, İki Farklı Kültür*. <https://tedmem.org/blog/iki-farkli-okul-iki-farkli-kultur>. Erişim Tarihi: 15.12.2018.
- Tekin, Ö. F. (2011). Bilim felsefesinde ilgi kayması: Sonuçtan sürece geçiş. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tuna, K. (2011). *Batılı Bilginin Eleştirisi Üzerine*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tuna, S. (2006). Vygotsky ve Piaget'de Düşünme/Düşünce-Dil ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, M. (2012). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Turan, M. (2015). Öğretmenlerin duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümekaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk Dil Kurumu TDK (2018). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts. Erişim Tarihi: 20.09.2018.

- Türkiye Zekâ Vakfı (2018a). Zekâ nedir? https://www.tzv.org.tr/#/zeka/zeka_nedir Erişim Tarihi: 21.12.2018.
- Türkiye Zekâ Vakfı (2018b). IQ nedir? https://www.tzv.org.tr/#/zeka/iq_nedir Erişim Tarihi: 21.12.2018.
- Uçar, A. (2017). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Ulusoy, B. ve Yolcu, H. (2013). Ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hanehalkı eğitim harcamaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 1-27.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing.
- Ungan, S. (2007). Dinleme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Edt: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). Ankara: Pegem Yayınları. ss. 149-163.
- Usta, Ç. Y. (2015). İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Uysal, A. (1998). Sosyal bilgiler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.*
- Ünal, E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.*
- Ünal, F. (2007). Anadolu Üniversitesi bilgi yönetimi ön lisans programının eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2011). *Yansıtıcı düşünme. Eğitimde Yeni Yönelimler* (Edt: Ö. Demirel). Ankara: Pegem Akademi. ss. 137-148.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M. ve Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Voltan-Acar, N. (2004). Çocuklarla iletişim. *İlköğretimde Rehberlik* (Edt: Y. Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ss. 155-170.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Wallace, M. ve Wray, A. (2011). *Critical Reading and Writing For Postgraduates* (Second Edition). London: Sage.
- Watson, G. ve Glaser, E. M. (1964). *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual Form S*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Watson, G. ve Glaser, E. M. (1980). *Manual: The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. New York: Harcourt Brace.
- Watson, G. ve Glaser, E. M. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal - UK Edition*. London: Pearson.
- Wen, M. L. (1999). Critical thinking and professionalism at the university level. *British Educational Research Association Conference*. University of Sussex.

- Wheeler, L. K. (2007). Critical reading of an essay's argument. https://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html Erişim Tarihi: 19.08.2018.
- Yalçın, S. (1994). Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri - Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005). [ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf). Erişim Tarihi: 20.12.2018.
- Yeşil, R. ve Yeşil, S. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139-146.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. *Eğitim Bilimlerinde Yansımalar* (Edt: E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları. ss. 5-16.
- Yılmaz, H. (2018). Comparison of the university students in Turkey and Central Asia with regards to their characteristics of thinking, decision making and cognitive closure. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 309-318.
- Yılmaz, K. (2018). *Eğitim Yönetiminde Değerler* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yolcu, H. ve Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdemî 80. Yaş Armağanı* (Edt: K. Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 349-382.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yüksel, A. H. (2016). *Konuşma ve dinleme. Etkili İletişim* (Edt: U. Demiray). Ankara: Pegem Akademi. ss. 133-188.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.

EKLER

EK 1 - Kitap ve Makale Eleştiri Yazısı Planı

KİTAPIN/MAKALENİN KİMLİĞİ

Tanıtımı, eleştirisi ve değerlendirmesi yapılacak kitap/makale ile ilgili olarak önce ilk sayfada kimlik bilgileri verilmelidir. Bu amaçla, yapılacak tanıtımda şunlar yer almalıdır:

Kitap/makale adı (temel başlık ve alt başlıklar)

Yazarının/editörünün/çevirenin adı ve soyadı

Yayımlanma yeri ve yayıncı adı

Yayımlanma tarihi

Varsa kaçınıcı baskı olduğu

Sayfa sayısı (giriş, esas metin, indeks ve kaynakları)

Varsa ISSN ya da ISBN

ELEŞTİRİYİ YAZANIN KİMLİK BİLGİLERİ

Öğrencinin adı ve soyadı

Kurumunun adı

Bölüm adı ve öğrenci numarası

İlgili dersin adı

Dersi veren öğretim elemanının adı ve soyadı

KİTAP/MAKALE ELEŞTİRİSİNİN KAPSAMI

Tanıtımı ve eleştirisi yapılacak kitap/makale, önceden dikkatli ve eleştirel bir biçimde okunmalı, önemli kısımlar not edilmelidir. İnceleyen kişi, okunanlar hakkındaki kendi algı ve yorumlarını da not etmelidir. İçerik, tam olarak özümsemelidir. Bu okumada üzerinde durulabilecek temel noktalar aşağıda verilmiştir. Eleştirmen, kendisini kitap/makale ile ilgili aşağıdaki soruların hepsine cevap bulmak zorunluluğunda hissetmemelidir. Kitap/makale eleştirisinin değişmez bir yolu yoktur. Yazılacak eleştirinin, kitap/makale hakkında yazılmış bir rapor ve özet olmayıp eleştirenin bireysel algı, görüş ve tercihlerini de yansıtan bir girişim olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Amaç:

Kitabın/makalenin amacı, genelde önsözde/giriş kısmında yer alır. Amaç, sorulacak bazı sorularla ortaya çıkarılabilir:

Yazar bu kitabı/makaleyi niçin yazmıştır?

Kitabın/makalenin hedef okuyucu kitlesi kimdir?

Yazar amacına ne ölçüde ulaşmıştır?

İçerik:

İçerik sunumu, kitabın/makalenin özeti değil, içeriğin tanıtımıdır. Bu kısımda üzerinde durulması gereken bazı sorular şunlar olabilir:

Kitap/makale hangi alana aittir ve bu alan içindeki yeri nedir?

Kitap/makale hangi bakış (paradigma, eğitim felsefesi) açısından yazılmıştır?

Yazarın etkilendiği sosyal, politik, ekonomik vb. değişkenler nelerdir?

Kitabın/makalenin içeriği, olgusal veya kuramsal mıdır?

Yazarın konuya yaklaşımı, betimsel veya analitik midir?

Kitabın/makalenin bölümleri nelerdir?

Yazarın savunduğu temel fikir ya da fikirler nedir?

Yazar, görüşlerini ne ölçüde birbiriyle uyumlu olarak ortaya koymuştur?

Kitabın/makalenin güçlü ve zayıf yanları ve sınırlılıkları nelerdir?

Yazarın yaklaşımı, hedef kitlenin (popüler, akademik, uygulamacı vb.) beklentilerini karşılayacak nitelikte midir?

Yazarın kullandığı kaynakların niteliği ve içerikle ilişkisi nedir?

Dil ve Üslup:

Kitabın/makalenin dil yapısı ve anlatım yönünden değerlendirilmesinde şu sorular üzerinde durulmalıdır:

Kitabın/makalenin dili (akademik, popüler) nasıldır?

Yazar, anahtar sözcükleri, temel kavramları ve terimleri ne ölçüde açıklamıştır?

Yazarın üslubu, hedef kitleye uygun mudur?

Yazar, metin içinde bazı tablo, çizelge, grafik vb. kullanmış mıdır?

Bunlar ne ölçüde anlaşılabilir?

- Yazar, dili ne ölçüde etkili kullanmıştır?

Değerlendirme:

Burada kitabı/makaleyi inceleyen kişi, kitap/makale hakkındaki izlenimlerini ve yargılarını ortaya koymalıdır. Mümkünse yazarın biyografisi, diğer çalışmaları incelenmeli, konuyla ilgili yazdığı diğer kitaplara/makalelere bakılmalıdır. Bu amaçla şu sorular üzerinde durulabilir:

Kitabın/makalenin ilgili alana en önemli katkısı nedir?

Kitabın/makalenin, yazarın diğer yazdıkları arasındaki yeri nedir?

Kitabın/makalenin, yazarının ya da başka yazarların aynı konudaki kitapları/makaleleri arasındaki yeri nedir?

Geleceğe dönük olarak bu konuda ne tür çalışmalar yapılabilir?

Kısaca belirtmek gerekirse, amaç, söylenmek isteneni; içerik, kitapta söyleneni; dil ve üslup, nasıl söylendiğini; değerlendirme de söylenenler üzerinde eleştirmenin görüşlerini ifade etmektedir.

ELEŞTİRİ YAZISININ OLUŞTURULMASI

Kitap/makale eleştirisi yazısında, kitap/makale ile ilgili kimlik bilgilerinden sonra esas metinde üç bölüm yer almalıdır. Bunlar, giriş, analiz ve değerlendirme; tartışma ve sonuç bölümleridir.

Giriş:

Bu bölümde kitabın/makalenin ana fikri, tezi ve yazarın amacı açıklanmalıdır. Burada okuyucunun dikkatini çekecek bir giriş yapılmalıdır. Bununla ilgili olarak kitap/makale ve yazarıyla ilgili ilgi çekecek kısa bir anekdotla giriş yapılabilir. Kitabın/makalenin ilgili alana katkısı ve önemi belirtilebilir, ya da ilgi çekici bir kaç soru yöneltilebilir giriş yapılabilir. Analiz ve Değerlendirme: Bu bölümde eleştirmen, yazar ve çalışmaları hakkında tanıtıcı, kısa bilgiler verdikten sonra yukarıdaki tanıtımın kapsamında belirtilen noktaları göz önüne almak suretiyle yazarın amacını, içeriğinin kısa özeti i, önemini, alanındaki yerini belirterek kendi tezini ortaya koymalıdır.

Tartışma ve Sonuç:

Bu bölümde, yukarıda belirtilen hususların ve tanıtıcının tezinin özetlenmesi gerekir.

Yazılacak Eleştiri Raporuyla İlgili Bazı Öneriler:

Eleştiri yazısını yazmaya başlamadan önce taslak bir plan oluşturunuz.

Okumalarınız sırasında kısa notlar alınız.

Mümkünse yazarın diğer çalışmaları ve özgeçmişi hakkında bilgi veriniz.

Kitabın/makalenin önemine ilişkin yargılar oluşturunuz.

İlk taslak yazıyı iki satır aralığında yazınız.

Belirli bir zaman sonra yazıyı gözden geçiriniz.

Gerekirse mantıksal planı yeniden düzenleyiniz.

Yazım ve noktalama hatalarını düzeltiniz.

Yazıya son şeklini veriniz.

Yazı uzunluğu 4-5 sayfayı geçmemelidir.

Burada belirtilmeyen yazım kuralları ile ilgili olarak bilimsel raporlar yazma konusundaki kitap ve hazırlanmış yönergelerden yararlanınız.



Sadece düşünmenin yetmediği, eleştirel ve analitik bir düşünme tarzına sahip olmanın insanlar için ayırt edici bir özellik olduğu sürekli olarak vurgulanmaktadır. Öyle ki geçmişten günümüze lider, büyük devlet insanı, büyük komutan, kanaat önderi ya da yol gösterici olarak görülen ve “bilgin, bilge ya da âlim” olarak nitelendirilen kişilerin, diğer kişilerden daha farklı bir düşünme tarzına sahip oldukları sürekli olarak dile getirilmiştir. Günümüzde ise bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilmekte ve sadece akademik ortamlarda değil aynı zamanda profesyonel çevrelerde de oldukça değerli bir beceri olarak görülmektedir. Bu bağlamda eleştirel ve analitik düşünme becerisinin kişilere kazandırılması toplum ve kişi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu kitap; okuyucuların eleştirel ve analitik düşünme konusundaki farkındalıklarını artırmak, yaptıkları ya da yapacakları işin doğasını sorgulamalarına yardımcı olmak, kendi alanları ile ilgili yorumlar yapabilmelerini sağlamak; öğrencilere bu beceriyi nasıl kazandırabilecekleri konusunda ipuçları vermek amacıyla hazırlanmıştır.



yayınlarımıza ilişkin
eleştiri ve önerileriniz için;
pegam@pegem.net



PEGEM

internet'teki kitapçısı



LPNUIN01398351