Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar *

Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜNDOĞDU

Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü

ÖZET

Bir üst-düşünme becerisi olarak eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimi, günümüzde birçok bakımdan son derece önemlidir. O yüzden bu makale öncelikle onun kendini gerçekleştirme, zihinsel hijyen, bilgideki hızlı değişime uyum sağlama, araçsal rasyonelliğin ötesinde bir makullük, demokrasi ve hoşgörü için önemini ve gerekliliğini vurgular. Makale, bununla birlikte, eleştirel düşünme literatüründe bir tanım karmaşası ve sorunu bulunması nedeniyle, ikinci olarak, eleştirel düşünmenin ne olduğu ve ne olmadığına açıklık getirmeye çalışır; ve J. Dewey'nin "derinlemesine düşünme" teriminin çözümlenmesi aracılığıyla eleştirel düşünmenin temel niteliklerinin neler olduğunu ortaya koyar. Bu çözümlemeye göre, eleştirel düşünmenin üç zorunlu unsuru vardır: (1) Eleştirel düşünme becerileri, (2) eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, (3) eleştirel düşünme pratiği ve alışkanlığı. Onları dikkate almadan sağlam bir eleştirel düşünme öğretimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Dolayısıyla makale eleştirel düşünme öğretimi hakkında en az altı yanılgı bulunduğunu öne sürer ve sağlam bir eleştirel düşünme öğretimi için bazı önerilerde bulunur. Makale nihayetinde bu önerilere uygun bir şekilde tasarlanmış bir eleştirel düşünme öğretimi örneğiyle son bulur.

Anahtar kelimeler: *Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme öğretimi, derinlemesine düşünme, John Dewey.*

Critical Thinking and Some Misperceptions On Teaching Critical Thinking

ABSTRACT

Critical thinking as an upper-thinking skill and teaching of critical thinking have very significances in many terms today. So, this paper first emphasizes its important and necessity for self-realization, mental hygiene, adaptation to rapid change in knowledge, reasonability going beyond instrumental rationality, democracy and toleration. Because there is however a definition problem in the literature about critical thinking, the paper second tries to clarify what critical thinking is and what it is not; and mentions its basic qualities by analysing the term of John Dewey's reflective thinking. According to the analysis, there are three necessary constituents of critical thinking: (1) Critical thinking skills, (2) dispositions and (3) drill. A Sound teaching critical thinking is impossible without taking into consideration them. The paper third maintains that there are at least six misperceptions about the teaching critical thinking and makes some proposals for a good teaching critical thinking. The paper is completed with a sample of teaching critical thinking.

Key Words: *Critical thinking, teaching critical thinking, reflective thinking, John Dewey.*

* Bu makaledeki bazı bölümler, 7-8 Haziran 2008'de Dokuz Eylül Üniversitesi'nin düzenlediği V. Aktif Eğitim Kurultayı'nda özetlenerek sunulan "Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimi" başlıklı bildiri metniyle benzerdir. Makale söz konusu bildiri metninin değiştirilmiş ve geliştirilmiş bir şeklidir.

1. Giriş: Eleştirel düşünmenin ve Öğretiminin Önemi

İnsanlar, doğal olarak, düşünen varlıklardır, fakat bu onları doğal olarak iyi düşünen kişiler yapmaz. İyi düşünme ile düşünme arasındaki fark yürümekle dans etmek arasındaki farka benzer. Birisi doğal olarak öğrenilir, diğeri ise otomatik olarak ortaya çıkmaz, belli bir çabayı gerektirir (Gelder 2; Ritchart ve Perkins 2005:775-776). Düşünme Aristoteles'in işaret ettiği gibi, insan olmak bakımından bizi biz yapan en temel asli özelliğimiz olduğuna göre, teorik açıdan, kendimizi gerçekleştirmek adına, ona özen göstermemiz, düşünmenin sadece niceliğini artırmaya değil aynı zamanda niteliğini de geliştirmeye, düşünme süreçlerimizde yanlıştan kaçınmaya ve dosdoğru düşünmeye karşı duyarlı olmamız gerekir. Bu ise, ancak **düşünme üzerine düşünmek**le, bir **üst-düşünme** ile mümkün olabilir. Eleştirel düşünme, düşünme üstüne düşünmemizi sağlayan bir "üst düşünme becerisi"[†] olarak, bize böyle bir imkân sağlar. Bununla birlikte eleştirel düşünme sadece insanın kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olmaz. Eleştirel düşünme, aynı zamanda, hem sağlıklı birey hem de sağlıklı toplum bakımından pratik bir gerekliliktir de. Eleştirel düşünmenin pratikte taşıdığı önemi kısaca şu şekilde ifade etmek mümkün.

Eleştirel düşünme, her şeyden önce, (a) hem Orwell'in korkunç karabasanı *1984*'ün hem de Foucault'nun İktidar-güç ilişkilerine dair çözümlemelerinin işaret ettiği insan düşüncesi üzerindeki manipülasyonları önleyen zihinsel bir hijyen işlevi görür. O, herkesin propagandaları tanıyabilmesine, her şeye kanmamasına, öne sürülen iddiaların ve argümanların altındaki ifade edilmemiş üstü örtük varsayımları analiz etmesine, bir aldatmanın söz konusu olduğunu hemen fark etmesine, bir malumatın kaynağının güvenilirliğini değerlendirmesine, bir problem veya karar üzerinde mümkün olan en iyi şekilde düşünebilmesine yardımcı olur (Halpern 2003:8). (b) Buna göre, eleştirel düşünme, özellikle günümüzde, bireysel ve toplumsal olarak güçlü olmanın zorunlu koşuludur. Yeniçağ'da F. Bacon ve İlkçağ'da Aristippos bilginin güç olduğunu söylemişlerdi. Oysa, çok fazla bilginin olduğu günümüz dünyasında, bilgi, ancak uygun biçimde "seçilir, değerlendirilir ve kullanılırsa" güçtür (Halpern 2003: 5). (c) Nitekim bugün dünya hızla değişmekte ve bir çok kaynaktan çok farklı ve çelişik bilgiler edinmekteyiz. Hızlı değişim, eski bilgilerimizi güvenilmez hale getirmektedir. Eleştirel düşünme, hem bu hızlı değişime uyum sağlamamızı temin eder hem de

[†] Eleştirel düşünme, okunan bir metne eleştirel olarak bakabilmenin önce okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmesi gibi elde edilmesi daha basit ve kolay olan başka becerilerin üstüne inşa edilen bir üst düşünme becerisidir. Bu gibi alt becerilerin olmadığı yerde, eleştirel düşünme de olmaz. Ancak, alt becerilerin var olması eleştirel düşünme için yeterli değildir, onların doğru bir şekilde bir araya getirilmesi de gereklidir. Nasıl bütün, parçalarının toplamından daha fazla bir şeyse, eleştirel düşünme de, kendisi için gereken alt becerilerin toplamından daha fazla bir şeydir. Eleştirel düşünme onların, doğru ve tutarlı bir şekilde bir araya getirilip kullanıldığı bir düşünmedir. (Gelder 2005: 2).

sorularımıza verilen farklı yanıtlar arasında ne yapacağımızı bilmeden kararsız kalmamızı önler (Halpern 2003:3; Lipman:2003: 206).

Ayrıca küreselleşen, kararsızlaşan ve belirsizleşen dünyada ekonomik, bürokratik ve sosyal kurumlarımızın değişen şartlara göre yeniden yapılandırılması gerektiğinde, (d) eleştirel düşünme başarısız sosyal kurumların yeniden yapılandırılmasını temin eder (Lipman 2003:1-2). (e) Eleştirel düşünme, bunu yaparken araçsal rasyonelliğin ötesine gider. Araçsal rasyonellik, organize edici bir ilke olarak, gerek eğitim gerekse diğer sosyal kurumlar aracılığıyla, toplumda neyin normal neyin anormal olduğuna dair üstü örtük yanlış kanaatler oluşturmak suretiyle, insanların şu ya da bu yanlış düşünce, uygulama veya alışkanlığa sahip olacak şekilde yetişmelerini sağlamak için kullanılabilir. Oysa eleştirel düşünme, sağlıklı bir toplum için gerekli olanın makuliyet olduğuna işaret eder ve "makul" insanlar, makul yurttaşlar, makul ebeveynler, makul idareciler vs. yetişmesine yardım eder (Lipman 2003:11). O, bu yönüyle, düşünmeyi her bireyin evrensel olarak genelleştirilebilecek akıl ilkelerine itaat etmesi olarak gören Kantçı rasyonellikten ziyade, tam ehliyetli bir araştırmaya önem veren Aristoteles, J. Locke ve J. Dewey'nin rasyonellik anlayışına benzer (Lipman 2003:12). (f) Eleştirel düşünme, böylece, demokrasinin ve hoşgörünün inşası ve sürdürülmesine de önemli katkı sağlar. Çünkü, demokrasi de hoşgörü de, ancak, eleştirel düşünebilen makul yurttaşlardan oluşan bir toplumda, yani eleştirel bir kamuoyunun var olduğu yerde tam olarak gerçekleşebilir (Halpern 2003:4; Lipman 2003: 209). Eleştirel bir kamuoyu, küreselleşen bir dünyada eskiden olduğundan çok daha önemlidir. Zira böyle bir dünyada yanlış düşünmenin ve kararların sonuçları, küresel ölçekte şiddet, hoşgörüsüzlük ve yıkıcı savaşlar olacaktır (Halpern 2003: 3).

O halde **eleştirel düşünme öğrenim ve öğretimi**nin hem bireysel hem de genel eğitim içinde temel bir yeri olması gerektiği açık olmalıdır. Fakat eleştirel düşünme tam olarak nedir? Eleştirel düşünme yazınında birbirinden farklı birçok eleştirel düşünme tanımı bulunduğu için, eleştirel düşünme öğretiminden önce, ilk olarak, eleştirel düşünmenin ne olduğuna ve ne olmadığına dair açık bir kavrayışa ihtiyacımız vardır. O yüzden bu makalede ilkin (a) eleştirel düşünmenin tanımı ile temel özellikleri üzerinde durulacak ve ardından (b) sağlam bir eleştirel düşünme öğretimi için yapılması gerekenlerle, (c) eleştirel düşünme öğretiminde yapılan bazı yanlışlara ve çözüm önerilerine işaret edilerek (d) bir uygulama örneği verilmeye çalışılacaktır.

2. Eleştirel Düşünmenin Tanımı, Özellikleri ve Temel Unsurları

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve nasıl öğretileceği sorusunun başlangıcı, Platon'un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi **bilecek konumda olma**ya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce **neleri bilip neleri bilmediğini araştırma**sı gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebilir.

Eleştirel düşünme, bu açıdan ele alındığında, hem antik felsefede hem de İslam felsefesinde entelektüel erdemlerin başında gelen ve felsefenin sofia'a değil ama philo-sofia olarak tanımlanmasına yol açan **bilgelik erdemi**nden başka bir şey değildir. Lipman'ın da işaret ettiği gibi, antiklerin bilge, modernlerin ise eleştirel düşünür dedikleri insanlar, bilgi ve deneyimle desteklenmiş akla dayanan ve pratiğe dökülebilen sağlam yargılarda bulunan insanlardır (Lipman 2003:209-210).

2.1 Tanım Sorunu:

Ancak eleştirel düşünme, günümüzde felsefe, eğitim, psikoloji gibi farklı disiplinlerin araştırma alanları içinde görülmektedir. Felsefe daha çok sağlam bir düşünme etkinliği için düşünmenin yasalarına dikkat çekerken, psikoloji düşünmenin ne olduğu ve eğitimde düşünme becerilerinin nasıl öğretilebileceğiyle ilgilenmektedir. Dolayısıyla bugün eleştirel düşünme yazını içinde her disiplin ve araştırmacı kendi ilgi alanını merkeze aldığından hem birbirinden farklı birçok *eleştirel düşünme tanımı* ortaya çıkmakta hem de bu tanımların çoğu az önce değinilen sebeplerle genelde indirgemeci tanımlar olmaktadır. Bu tanımlar, eleştirel düşünmeyi bazen yaratıcı düşünmeyle, bazen, yöntemli düşünmeyle bazen rasyonel düşünmeyle, bazen mantıklı düşünmeyle, bazen yargıda bulunmayla, bazen de problem çözmeyle özdeş görme hatasına düşmektedirler.

ABD'de yapılan bir araştırma, -muhtemelen bu durumun da bir sonucu olarak- üniversite hocalarının bile eleştirel düşünme hakkında açık bir kavrayışa sahip olmadıklarını göstermiştir. 38 devlet ve 28 özel üniversite ile yüksek okulu kapsayan ve 1997'de yayınlanan araştırmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: (a) araştırmaya katılan üniversite hocalarının %67'si eleştirel düşünmenin ne olduğunu bildiklerini öne sürmelerine karşın, ancak %19'u eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair net bir açıklama verebilmiştir; (b) normal bir ders gününde eleştirel düşünmeyi öğretenlerin oranı ise ancak %9'dur; (c) çoğu, aktif öğrenmenin eleştirel düşünme öğretiminin zorunlu unsuru olduğunun farkında olmakla beraber, onun eleştirel düşünmenin yeterli unsuru olmadığını gözden kaçırmışlardır, (d) yine benzer şekilde bazıları eleştirel düşünmeyi Bloom'un taxanomy'si ya da çoklu zekâ teorisiyle özdeşleştirmiş, başka deyişle eleştirel düşünmeyi onu oluşturan parçalardan biri ya da birkaçına eşitlemişlerdir (Paul, Elder, Bartell ve diğerleri 1997).

Oysa eleştirel düşünme elbette aktif öğrenmeye dayalı, çoklu zekâyı kullanan, yöntemli, mantıklı, rasyonel, problem çözen ve yaratıcı bir düşünmedir. Fakat o, tek başına bunlardan birisine indirgenemez. İndirgemeci olmayan ve birçok disiplin için kullanılabilir olan kapsayıcı bir eleştirel düşünme tanımı verebilmek için ilk bakılacak yer, modern eleştirel düşünme geleneğinin mimarı olarak kabul edilen ve hem bir filozof, hem bir eğitimci hem de bir psikolog olarak tanınan **John Dewey'**nin "**derinlemesine düşünme**" (reflective thinking) kavramıdır. Eleştirel düşünme yazınındaki çağdaş

tanımların birçoğu onun bu "derinlemesine düşünme" tanımından yola çıkılarak geliştirilmiştir (Fisher 2001:2; Lipman 2003:207).

2.2. J. Dewey ve Derinlemesine Düşünme

Düşünmeyi şeylerin doğrudan duyular vasıtasıyla değil ama dolaylı olarak akıl vasıtasıyla bilincine varıldığı bir **farkındalık** olarak tanımlayan Dewey'e göre, derinlemesine düşünme, bu farkındalığın en üst düzeyde gerçekleştiği bir düşünmedir (Dewey 1910:1). Bu yüzden, Dewey, derinlemesine düşünmeyi, hem (a) imgelerin, fikirlerin ve kavramların zihinde aralarında mantıksal bir bağlantı ve düzenli bir ardıllık olmadan uçuştuğu **rastgele düşünme**den (Dewey 1910:2), hem (b) mantıksal bağlantılar ve düzenli ardıllıklar içermesine karşın gerçek olgulara değil de sadece hayallere dayalı olarak sürdürülen **kurgusal düşünme**den, hem de (c) kanıta dayanmadan *otorite*ye, *geleneğe* ve *alışkanlığa* göre gerçekleştirilen **taklidi düşünme**den (Dewey 1910:4) ayırır.

Ona göre, derinlemesine düşünme, adı geçen bu diğer düşünmelerden, bir inancın, görüşün veya iddianın içeriğine, oluşma koşullarına ve sonuçlarına dikkat eden **bilinçli bir araştırma**nın sonucu olması bakımından ayrılmaktadır (Dewey 1910:5).

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 tanımlar (Dewey 1910:6).

2.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Dewey'nin tanımında **dikkat çeken bazı özellikler** var: (1) İlk olarak, o, eleştirel düşünmeyi **aktif bir düşünme süreci** olarak tanımlamakla, onu, fikirlerimizi ve malumatlarımızı başkalarından edindiğimiz pasif bir düşünme sürecinin karşısına konuşlandırmaktadır. Dewey'e ve onun izinden giden eleştirel düşünme geleneğine dâhil olan her yazara göre, eleştirel düşünme, özü bakımından, aktif bir süreçtir. Bu süreçte, herkes, olup bitenleri, pasif bir şekilde bir başkasından öğrenmektense, kendi başına düşünerek, kendi kendisine sorular sorarak ve onları yanıtlamak için gereken ilgili malumatı kendi başına bularak öğrenir. (2) İkinci olarak, Dewey, eleştirel düşünmeyi, **dikkatli bir değerlendirme** olarak nitelemekle, onu herhangi bir konuda bir sonuca varırken etraflıca düşünmeden zihinde sıçramalar yapan ve ani kararlar veren alelade düşünmenin zıttı olarak ortaya koymaktadır (Fisher 2001:2).

Dewey'nin tanımında dikkat çeken üçüncü husus, (3) eleştirel düşünmenin **kanıtlarının ve sonuçlarının farkında olan bir düşünme** olduğudur. Dewey'e göre, sahip olduğumuz fikirlerin hem kanıtlarını hem de sebeplerini yani onların hangi koşullar altında düşünüldüğünü bilmek, entelektüel katılıktan kurtulmamıza, alternatifler arasında seçimde bulunmamıza, dolayısıyla da entelektüel özgürlüğe kapı açar; sahip olduğumuz fikirlerin sonuçlarını bilmek ise, onların anlamlarını yani hem bizim pratiğimiz üstündeki hem de dünya üzerindeki etkilerini bilmemize olanak sağlar (Lipman

2003:207; Fisher 2001:3). Dördüncü olarak (4), Dewey'nin tanımında, hem "sürekli değerlendirmeye" hem de "kanıtlar ve sonuçlara" yapılan atıftan, eleştirel düşünmenin, sadece düşünülen konuyu değil ama **düşünme sürecinin kendisini** yani düşünmenin yöntemini, varsayımlarını, süreçlerini, bakış açılarını devamlı olarak değerlendirmeye açık tutan bir düşünme olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir düşünme, doğal olarak, doğrusal ve kapalı düşünmenin tersine, (5) **dönüşlü, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme** olarak karşımıza çıkmaktadır (Lipman 2003:26; Gündoğdu 2006:61). Kendi kendini düzeltmek, kontrolü gerektirdiğinden, o, aynı zamanda, altıncı olarak, (6) **kontrollü bir düşünme** olarak da nitelenebilir.

Eleştirel düşünme yazınında Dewey'e çok şey borçlu olan birçok yazar, kendi tanımlarında, eleştirel düşünmenin, Dewey'nin tanımından çıkarılan bu özelliklerinin yanı sıra, yine bu tanımla ilişkilendirilebilecek başka özelliklerine de vurgu yaparlar. Örneğin, Richard Paul "**doğru olmayan düşünme biçimlerini tanımayı**", Robert Ennis "**karar verme veya yargıda bulunmaya yardımcı olmayı**", Sternberg, Ritchart ve Perkins "**problem çözmeyi**", Michael Scriven **"belli düşünme becerilerine sahip olmayı**", ve dünyada en çok kullanılan eleştirel düşünme testinin yazarlarından biri olan Edward Glaser da "**eleştirel düşünme tutum ve eğilimlerini benimsemeyi"** kendi tanımlarında öne çıkarmışlardır (Lipman 2003:56-58; Ritchart ve Perkins 2005:776; Fisher: 2001:3-4; 10-11). Ancak eleştirel düşünmeyle ilgili bu farklı tanımlarda onun bazı özelliklerinin diğerlerinden daha fazla vurgulanması, bazen eleştirel düşünmenin yanlış anlaşılmasına da yol açmaktadır. O yüzden bu yanlış anlamaları ortadan kaldırabilmek için eleştirel düşünmenin ne olmadığını da vurgulamak gerekiyor:

2.4. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Her şeyden önce, eleştirel düşünme doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan bir düşünmedir. Fakat; o, yalnızca hata ya da kusur bulma niyetiyle gerçekleştirilen **negatif bir düşünme** değildir. Eleştirel düşünme başkalarının veya kendimizin iddia ya da kanaatlerini tarafsız ve önyargısız bir şekilde değerlendirmekten ibarettir (Haskins 2006:3). Bu değerlendirme esnasında, farklı bakış açıları ve senaryolar üretilmesi ve sunulandan farklı başka malumatlara başvurulması, eleştirel düşünmenin pozitif yönüne yani onun aynı zamanda **yaratıcı** bir düşünme olduğuna işaret eder (Fisher 2001:13). Bu açıdan ele alındığında, eleştirel düşünme, Flew'nun deyişiyle, hepimizin baştan sona "neyin doğru olduğuna inanmak istediğimizi ve inandığımız gibi inanmaya yönelik isteklerimizin doğruyu bilme isteklerimizden daha güçlü olup olmadığını, hatta bize uygun gelmeyen bir şeyin de doğru olup olamayacağını, sürekli olarak, kendi kendimize sormamız gerektiğinde ısrar eden" bir düşünme, başka deyişle varoluşsal bir meydan okumadır (Flew 2008:18). Hoşlanmadığı bir sonucu destekleyecek kanıtları göz ardı eden bir düşünme, hiçbir şekilde, eleştirel bir düşünme olarak nitelenemez (Halpern 2003:7).

Eleştirel düşünme, negatif bir düşünme olmadığı gibi, insanları aynı şekilde düşünmeye sevk eden **standart bir düşünme** de değildir. Eleştirel düşünme, algıları, temel duygusal ihtiyaçları, değerleri farklı olan ve ikisi de eleştirel düşünmeyi kullanan iki insanın *–düşüncelerinin temel varsayımlarını gözden geçirdikleri ve varsayımları ile sonuçlarının farkında oldukları sürece-* farklı düşüncelere sahip olmalarını mümkün kılar. Eleştirel düşünme, duyguları ortadan kaldırıp onların yerine geçmeye çalışmaz (Haskins 2006:3); insan duygularının yaşama anlam verdiğini bilir ve onları göz ardı etmez; sadece duygulardan hareketle acele ve rastgele kararlar verilmesini engeller.

Dolayısıyla eleştirel düşünme ne benin ya da herhangi bir toplumun benimsediği görüşleri savunma amacı güden **benmerkezci** (egocentrism) veya **toplum merkezci** (sociocentrism) bir **düşünme** (Paul 1987:384-386) ne de bir **inanç** olmadığı gibi, *-mantıksal pozitivist varsayımlardan hareketle doğa bilimsel araştırma alanının kapsamına girmeyen bir şeyin hiçbir anlamı bulunamayacağını öne süren-* bir **bilimcilik** de (scientism) değildir. Yine, eleştirel düşünme problem çözmeye ya da yargıda bulunmaya yardımcı olan bir düşünmedir; ama aynı zamanda o bundan daha fazla bir şeydir de. O, **yalnızca problem çözme** değil, fakat **problem bulma**dır da (Halpern 2003: 6). Eleştirel düşünmenin bu özelliği, sosyal ve beşeri bilimler alanında çalışanlar için son derece önemlidir. Zira onlar doğa bilimciler gibi standart yöntemlerle sadece önlerindeki probleme çözüm aramazlar, başkalarına normal ve problemsiz görünen şeylerdeki problemleri bulmakla da uğraşırlar (Lipman 2003:65). Problem bulmak, problem çözmek ve sağlam yargıda bulunmak **ölçütsüz** olamayacağına göre, eleştirel düşünme, ayrıca, ölçüt kullanan bir düşünmedir de. O, (1) ölçüte dayandığı, (2) kendi kendini düzelttiği, (3) bağlama karşı duyarlı olduğu için, (4) yargıda bulunmayı kolaylaştıran bir düşünmedir (Lipman 2003:212-213). Gelinen bu noktada, eleştirel düşünmenin yukarıda sayılan özelliklerine ve ana kavramlarına yer veren kapsayıcı bir tanım vermeyi deneyebiliriz.

2.5. Kapsamlı Bir Eleştirel Düşünme Tanımı

Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi **düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme**dir.

2.6. Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları

Bu tanımda Russel'ın akıllıca düşünmede (intelligent thinking) gerekli olduğuna inandığı (Halpern 2003:7) üç unsur ön plana çıkmaktadır: **Bilgi**, **beceri** ve **tutum.** O halde eleştirel bir düşünür olmak için gerekenleri kısaca

şöyle sıralamak mümkündür: (1) Eleştirel düşünme becerilerini bilme ve kullanma, (2) Eleştirel düşünceyi engelleyen şeyleri tanıma ve bunlardan kaçınma, (3) Eleştirel bir düşünür olma tutumunu benimseme.

2.6.1. Temel Eleştirel Düşünme Becerileri

Düşünme sadece eleştirel olmaya niyet edildiği için eleştirel olmaz. Düşünmenin "eleştirel" olması için, açıklık, makullük, alakalılık gibi bazı standartları karşılayacak belli beceriler eşliğinde gerçekleştirilmesi gerekir (Fisher 2001:11). Eleştirel düşünme geleneğinde çalışan neredeyse herkes eleştirel düşünmenin temeli olarak gördükleri belli başlı düşünme becerilerine dair bir liste hazırlamıştır. Örneğin Glaser, şöyle bir liste sunar: "(1) problemleri tanıma, (2) problemlerin çözümü için uygun araçlar bulma, (3) problemlerle ilgili malumat toplama, (4) ifade edilmemiş varsayımları ve değerleri tanıma; (5) eldeki verileri yorumlama, (6) dili doğru, açık ve net bir şekilde kavrama ve kullanma, (7) kanıtları ve delilleri değerlendirme, (8) önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri tanıma, (9) sağlam sonuçlara ve genellemelere ulaşabilme, (10) ulaşılan genelleme ve sonuçları sınama, (11) mevcut görüş ve inançları eldeki tecrübe temelinde yeniden inşa edebilme." (Fisher 2001:7).

Glaser'in eleştirel düşünme becerileri listesine, başkaları da eklenebilir veya bu listedeki unsurlardan her biri daha da açılabilir. Örneğin "problemleri tanıma", (a) gerçek problemlerle problem olarak algılanan problemleri, (b) acil olarak çözüm bekleyen problemlerle elinizdeki işi bitirene kadar ertelenebilecek olan problemleri birbirinden ayırt etme ve (c) problemleri önem sırasına göre yerleştirme, (d) problemlerle sonuçları arasındaki ayrımı görebilme becerilerini içerir (Starkey 2004: 11-13, 17-19). Yine, örneğin yedinci ve sekizinci becerilerin kapsamında, doğruluk ve geçerlilik, karşıtlık ve çelişiklik, çelişme ve kendi kendiyle çelişme arasındaki ayrımı, dedüktif, endüktüf ve analojik akıl yürütmeler arasındaki farkı bilmek gibi birçok ayrı **alt beceri** bulunur. (Bu becerilerle ilgili geniş bilgi için bkz. Flew 2008:19-63; McInerny 2004: 45-89; Allen 2004:55-102; Toulmin, Rieke ve Janik 1984: 23-123; Starkey 2004: 93-99, 105-109). Eleştirel düşünür, bu beceriler sayesinde, bir konuya özgü yeterli kanıtın ne olacağını, kanıtın yeterliliğinin sonuçta öne sürülen şeyle orantılı olup olmadığını, alternatif ve farklı sonuçlara işaret eden kanıtlar bulunup bulunmadığını kontrol edebilir (Haskins 2006:8-9).

Hem Glaser'in hem de başka yazarların listesinde yer alan temel eleştirel düşünme becerileri, doğrusu, bilgilendirme ve öğretim amaçlı olarak, **yapay bir şekilde bölümlendirilmiş ve sınıflandırılmış**lardır. Ancak bu beceriler, gerçek hayatta birbirinden bu kadar kolayca ayrılabilir değillerdir. Bölümleme, öğrenme ve öğretme için zorunlu olsa da, bu, eleştirel düşünmenin birbirinden kopuk parçalara ayrılabileceği anlamına gelmez (Halpern 2003:37). Eleştirel düşünme, nihai anlamda, bu **becerilerin bir bütün olarak ve birbirine eklemlenerek** kullanıldığı bir düşünmedir.

2.6.2. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Şeyler

Eleştirel bir düşünür olmak için, eleştirel düşünme becerilerini bilmek kadar eleştirel düşünmeyi engelleyen şeyleri bilmek ve tanımak da önemlidir. Eleştirel düşünmeyi engelleyen başlıca unsurlar şu şekilde ifade edilebilir: (a) seçici düşünme, hafıza yanıltmaları, bilgisizlik, algı sınırlamaları, peşin fikirlilik, stres ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel ve duygusal sorunlardan doğan temel insani sınırlamalar (Haskins 2006: 5, 11); (b) herhangi bir konuda ön yargılı olmamıza yol açan yerleşik dilsel kalıplar, dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler, "herkes bilir ki" türünden söylenenin doğruluğunu ima eden emniyet verici ifadeler gibi dilsel kullanımlar (Haskins 2006: 5, 13-14) ve nihayet (c) ben-merkezci (egocentric) ve grup ya da toplum-merkezci (socio-centric) düşünme. Doğuştan gelen ben merkezci düşünme, kendisini "O, doğrudur; çünkü ben öyle inanıyorum" ifadesiyle, grup ya da toplum merkezci düşünme de, "O, doğrudur; çünkü biz öyle inanıyoruz" sözüyle ortaya koyar. Hem onlar hem de "O, doğrudur; çünkü ben ona inanmak istiyorum" ile "O, doğrudur; çünkü ona o şekilde inanmak daha çok işime geliyor" gibi ifadeler (Paul ve Elder 2008: 4-5) aslında hepsi de benin veya belli bir grubun arzu ve isteklerinin doğrunun araştırılmasından daha önemli görüldüğü özlemsel düşünmenin (wishful thinking) sonucudurlar. Eleştirel düşünme ise özlemsel düşünmenin zıttıdır.

2.6.3. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Olma

Bununla birlikte, ne eleştirel düşünmeyi engelleyen şeyleri tanımak ne de eleştirel düşünme becerilerini bilmek tek başına eleştirel bir düşünür olmak için yeterli değildi. Eleştirel bir düşünürün olmazsa olmaz zorunlu özelliği, **eleştirel bir düşünür olma istekliliği, eğilimi ve tutumu**dur (Haskins 2006:4). Eleştirel düşünme yazınında, insanların yaptıkları ve yapabilecekleri arasındaki bu ayrıma, **performans ve yeterlilik ayrımı** adı verilir. Buna göre, eğer asla kullanılmayacaksa eleştirel düşünme becerilerini öğrenmenin bir anlamı yoktur. O bakımdan eleştirel düşünme tutumu geliştirme, en az, eleştirel düşünme becerileri geliştirmek kadar önemlidir ve bu yüzden bazı yazarlar eleştirel düşünmeyi bir "**etik**" olarak betimlemişlerdir. Araştırmalar gösteriyor ki, iyi düşünen öğrencilerle iyi düşünmeyen öğrenciler arasındaki başlıca fark, onların tutumlarıdır. **Plan yapmaya isteklilik**, **esneklik**, **sebatkârlık**, **kendi kendini düzeltmeye hazır olmak**, **uzlaşıcılık**, **alçakgönüllülük**, **bağımsız düşünme**, **açık zihinlilik**, **sağlıklı bir şüphecilik** gibi tutumlar önemli eleştirel düşünme tutumlarıdır (Halpern 2003:17-19; Fisher 2001:11-12; Haskins 2006:4). Eleştirel düşünme, işlerliği olacak şekilde, ancak, doğru eleştirel düşünme tutumuna ve istekliliğine sahip olan insanlara tam olarak öğretilebilir.

3. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme öğretimi şu varsayımlara dayanır: (1) Bilinmesi ve öğretilmesi mümkün düşünme becerileri vardır; (2) Bu beceriler öğrenilir ve uygulanırsa, öğrenciler daha etkili düşüneceklerdir (Halper 2003:15). Bu varsayımlardan en önemlisi eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir ve

öğrenilebilir olduğudur. Bazı insanlar, eleştirel düşünmenin zekâyla bağlantılı olduğunu öne sürüp onun öğretilebilirliği varsayımından kuşku duyabilirler. Oysa Platon'un Sokratik diyaloglarından bu yana düşünmenin öğretilebileceği ve bunun eğitimin belli başlı amaçlarından biri olduğu fikri oldukça yaygındır. Bundan başka, 20. yy'ın başında Dewey (1933) eğitimde düşünmenin, Selz (1935) ise öğrenilebilir zekânın önemine dikkat çekmişler ve Batı'da 1970-1980'li yıllardan bu yana düşünme öğretimi için programlar geliştirilmiştir (Ritchart ve Perkins 2005:775). Bu iki olgu da eleştirel düşünmenin öğretilebilirliği lehinde bir kanıttır. Bundan başka, bugün elimizde eleştirel düşünmenin **öğretilebilirliğine dair başka empirik kanıt**lar da vardır: 1983, 1986 ve 1993 yıllarında yapılan bazı araştırmalarda **eleştirel düşünme becerileri dersi** alan öğrencilerin başka öğrencilere kıyasla problem çözme gibi birçok konuda diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve bu becerileri okul dışında da kullanabildikleri saptanmıştır (Halpern 2003:11-13).

Hemen ifade etmek gerekir ki bu öğrencilerin başarısı, sadece, söz konusu becerileri bilmelerinden, eleştirel düşünme eğilim ve tutumuna sahip olmalarından kaynaklanmamaktadır. İyi bir eleştirel düşünür olmanın bir diğer zorunlu koşulu, **pratik yapmak**tır. İyi düşünme, bilgiye ve tutuma olduğu kadar **alışkanlığa** da dayalı bir düşünmedir. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek için aynen güç bir sporu öğrenmede olduğu gibi pratik yapmak gereklidir. Eğer pratik yapmıyorsa, büyük bir zekâya veya muazzam bir bilgiye sahip olan birisi bile, sırf bu özelliklerinden dolayı eleştirel olarak düşünebilen bir insan olmayacaktır (Ritchart ve Perkins 2005:781; Allen 2004: 161, 15; Haskins 2006: 2).

O halde iyi bir eleştirel düşünme öğrenim ve öğretimi için öğrencilerin öğrenme sürecine **aktif katılımı**nı esas alan **öğrenci merkezli bir eğitim** gereklidir. Öğrenci merkezli eleştirel düşünmeye dayalı eğitim ile geleneksel eğitim pratiği arasındaki farklar kısaca şu şekilde sıralanabilir: (1) İkincisinde, eğitim, bilginin bilenlerden bilmeyenlere aktarılmasıyken, birincisinde (Dewey ve Peirce'ın savunduğu şekliyle) amacı sağlam bir anlayışa ve iyi yargılara ulaşmak olan bir **araştırma topluluğuna katılımın**, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen işbirlikli bir öğrenmenin sonucudur[‡]. (2) İkincisinde bilgi, net, standart ve farklı disiplinlere dağılmışken; birincisinde **keşfedilmeyi bekleyen, merak uyandıran**, bilinecek her şeyi tüketmeyen, farklı disiplinlerin temsil ettiği dillerle düşünülebilen, böylelikle de öğrenciyi öğrenimde aktif olmaya zorlayan bir bilgidir. (3) İkincisinde öğretmen otoriter ve yanılmazlığı temsil eden bir role sahipken, birincisinde **öğretmenin konumu öğrenciye inisiyatif alma fırsatı verecek şekilde eleştiriye açık ve yanılabilirci** bir konumdur. (4) İkincisinde eğitimli zihin, iyi hafızası olan bir zihinken, birincisinde, hem

[‡] Araştırma topluluğunun en temel özelliği kendi zayıflığını, kendi süreçlerindeki yanlışları bulmayı ve düzeltmeyi istemesidir. Dolayısıyla sınıfı bir araştırma topluluğuna dönüştürmenin en önemli avantajı, topluluk üyelerinin birbirlerinin yöntemlerini ve prosedürlerini takip edip birbirlerini düzeltebilme imkanına sahip olmalarıdır. (Lipman 2003: 20)

araştırılan ve öğrenilen konular arasında hem de her konunun kendi içinde var olan **bağıntıları keşfeden bir zihin**dir (Lipman 2003:12-24).

3.1. Eleştirel Düşünme Öğretimindeki Bazı yanılgılar

Görüleceği üzere, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim, geleneksel öğretime kıyasla, eleştirel düşünme öğretimi için çok daha uygundur. Ancak böyle bir eğitimde bile eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili bazı yanılgılar söz konusudur. Bu yanılgılar, örnek vakalar eşliğinde şu şekilde ifade edilebilirler:

3.1.1. Öğrenmeyi öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı şey olduğunu düşünme yanılgısı:

Vaka: A öğretmeni, muhtemelen dersini akılda kalıcı, iyi bir şekilde işlemekte ve bunu yaparken bilginin öğretilmesine önem vermekle kalmayıp öğrencilere öğrenmeyi de öğretmektedir. Ona göre öğrenmeyi öğrettikten sonra ayrıca eleştirel düşünmeyi öğretmeye gerek yoktur. Bununla beraber, o, sınav yaptığında öğrencilerinin doğru sonuçlara ulaşamadıklarını ve bilmesini beklediği şeyleri bilmediklerini görmektedir.

Değerlendirme: A öğretmeninin öğrencilere hem dersini iyi öğretmesi hem de öğrenmeyi öğretmesi iyi bir şeydir. Fakat, o, sınavlara geldiğinde öğrencilerden bilgiden ziyade bu bilgilerini kullanarak bir takım yargılara veya sonuçlara ulaşmalarını isteyen sorular sormaktadır. Öğrenciler bilgiyi eleştirel olarak nasıl kullanacaklarını öğrenmediklerinden, doğal olarak, öğretmenin istediği "yargı temelli" sonuçlara ulaşmakta zorluk çekmektedirler. O halde, A öğretmeninin hatası, öğrenmeyi öğrettiğinde öğrencilerinin otomatik olarak eleştirel düşünebilen ve sağlam yargılara ulaşabilen öğrenciler olacağını sanmasıdır (Lipman 2003: 79-80)[§].

3.1.2. Öğrencileri "daha fazla düşünmeye" sevk etmenin eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunu düşünme yanılgısı:

Vaka: B öğretmeni, sınıfta öğrencilerine anlatı tarzında ders sunmaktansa, onlara sürekli sorular yöneltmekte ve yanıtlayacakları sorular içeren ev ödevleri vermektedir. Ona göre, öğrenciler düşünme tembelidir ve bu yüzden öğretmenin onları "daha fazla düşünmeye" zorlaması gerekmektedir. O, bunun, eleştirel düşünme öğretimi için yeterli bir uygulama olduğunu düşünmektedir.

Değerlendirme: Şimdi, sınıfta "daha fazla düşünmeyi" temin ederek düşünmenin niceliğini artırmaya çalışmak, "daha iyi düşünmeye" yardımcı olmakla aynı şey değildir. Elbette, B öğretmeni, anlatı tarzının eleştirel düşünme için iyi bir yöntem olmadığında ve soru sormayı bir yöntem olarak kullanmakta haklıdır; fakat o, soru sormayı tekeline aldığı için, öğrencileri sadece istenen yanıtlar üstünde düşündürtüp onların sorular üstünde düşünmelerini engellemektedir. B öğretmeninin, öğrencileri düşündürttüğü doğrudur; fakat, o, öğrencilerin bağımsız olarak kendi başlarına (ve kendileri

[§] Burada vaka ve değerlendirmeler şeklinde sunulan örneklerin çoğu, bazı değişikliklerle (Halpern ve Gelder'in yanı sıra) genelde Lipman'dan yararlanarak veya uyarlanarak kullanılmış olup Lipman'ın verdiği örneklerle her zaman birebir örtüşmemektedirler.

için) düşünmelerini sağlamamaktadır. Soruları yanıtlamak ile, soruları sorgulamak arasındaki fark vardır. (İnformal mantıktaki "çok soru yanlışı" benzeyen bu durumun bir örneği için bkz Flew 2008: 149-150). (4) Lakin B öğretmeni öğrencilerin soru sormasına izin vermiş olsa bile, eğer öğrenciler soruları ancak öğretmenin cevaplayabileceğini veya kendilerinin yapabileceğinin sadece soru sormak olduğunu düşündükleri sürece, bu, eleştirel düşünmeyi öğretmede bir ilerleme olarak görülemez (Lipman 2003: 73). B öğretmeni öğrencilerin eğer öğretileni öğrenmişlerse düşündüklerini varsayan standart eğitim paradigması içinde hareket etmektedir. Oysa doğrusu, derinlemesine düşünmeyi esas alarak, öğrencilerin sınıfı bir araştırma topluluğu olarak kabul edip ancak yanıtlar kadar sorular üzerinde de düşünerek araştırma topluluğuna katıldıkları zaman gerçekten düşünüyor olduklarıdır (Lipman 2003: 19).

3.1.3. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu öğretmenin, eleştirel düşünmeyi öğretmekle aynı olduğunu sanma yanılgısı:

Vaka: C öğretmeni, dersinde ve eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlatmakta ve öğrencilerinin daha iyi düşünmelerini sağlamak için onlara kendi düşüncelerini değerlendirebilecekleri ölçütler vermektedir. O, ayrıca her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alıp onlarla ilgilenmekte; öğrencilerin aileleriyle, başka öğretmenlerle konuşmakta, onları gözlemlediği ve bulguladığı emprik farklılıklara göre sınıflandırıp ona göre davranmaktadır.

Değerlendirme: C öğretmeninin yaptığı gibi, hem eleştirel düşünmenin ne olduğunu öğretmek hem de öğrencilerle ilgilenip onların bireysel farklılıklarını dikkate almak öğretmenlikte elbette önemli ve takdire şayan bir iştir. Ama C öğretmeninin iki şeye dikkat etmesi gerekir: (1), O, öğrencilerle tek tek ilgilense de onları sınıftan izole bireyler gibi de görmemelidir. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki "bireysel farklılıklara rağmen", bir "araştırma topluluğu sınıfı" oluşturmalıdırlar. Eğer sınıf ilk farklılık işaretinde hemen ayrıştırılırsa, sınıfta eleştirel düşünme için gereken bir eşitler ve araştırmacılar topluluğu kurmakta zorlanılır. (2) Ayrıca, C öğretmeninin eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlatması yeterli değildir. Eğer öğrenciler eleştirel düşünme pratiği yapmazlarsa, bisiklete binmenin ne olduğuna dair bir araştırma sonuçlarını öğrenen ama bisiklete binemeyen kimselere benzerler. Eleştirel düşünme pratik akıl yürütmeye "katılmayı" içerir (Gelder 2005: 3; Lipman 2003: 76).

3.1.4. Sadece öğretmen tarafından örneklenen eleştirel düşünmenin zorunlu olarak eleştirel düşünme öğrenimiyle sonuçlanacağını umma yanılgısı:

Vaka: D öğretmeni dersini/konusunu iyi bilmektedir ve kendisi bu bilgiye "eleştirel düşünme becerilerini" kullanmakla ulaşmıştır ve bundan gurur duymaktadır. D öğretmeni, eleştirel düşünme becerilerini kendisi derste kullanıyor ve öğrencilerinden kendisinden olabildiğince fazla şey öğrenmelerini talep ediyor. Çoğu öğrenci onun derslerini güç bulmaktadır. Onlara göre, okunacak çok fazla materyal vardır ve önceki derslerde bu yeni dersteki

karmaşık konularla baş etmelerini sağlayacak becerileri kazanmamışlardır. D öğretmeni durumun farkındadır ve kendi öğretim becerilerini kullanıp müfredatı hafifletmektense, kendi işine önceki öğretmenlerin işini daha iyi yapmayı da eklemektedir.

Değerlendirme: (1) D öğretmeninin konusunda yetkin olduğunda, bunun "eleştirel düşünmesinin sonucu" olduğunda ve dersinde eleştirel düşünme örnekleri sergilediğinde hiç kuşku yoktur. D öğretmeni kendi bilgi elde etme süreci içinde eleştirel düşünmeyi kullanmış ve ham verilerden, malumatlardan, rafine ürünlere yani bilgiye ulaşmıştır ve bunu öğrencilere sunmaktadır. Fakat o, öğrencilerin ham ve problemli materyalle işe başlayıp kendi eleştirel düşünme süreçlerini kurmalarına imkan vermemektedir. (2) Üstelik, D öğretmeni öğrencilerin konuya hâkim olmak için gereken eleştirel düşünme becerilerine önceden sahip olmalarını beklemekte ve sahip değillerse de onlara bu becerileri teorik olarak kazandırmak istemektedir. Fakat bu, öğrencilerin beceri eksikliklerini gidermenin yegâne yolu değildir. D öğretmeni, konusunu problematik olarak sunmayı tasarlar ve öğrencileri problemin çözümüyle uğraşmaya çekerse, öğrencilerin bilişsel becerilerinin de zamanla geliştiğini görebilir. (3) D öğretmeninin temel hatası, eğer öğretmenler daha fazla eleştirel düşünürlerse, bunun zamanla öğrencilere de sirayet edeceğini düşünmesidir. Oysa nasıl hızlı öğretmenlerin mutlaka hızlı öğrenenler yetiştireceği fikri yanlışsa, eleştirel öğretmenlerin de zorunlu olarak eleştirel öğrenenler yetiştireceği fikri yanlıştır (Lipman 2003:74; Gelder 2005:3).

3.1.5. Belli bir derste ve sınıfta eleştirel düşünme becerilerinin ve pratiğinin öğretilmiş olmasının, otomatik olarak eleştirel düşünmenin öğrencinin yaşamında işlevsel hale geleceğini düşünme yanılgısı:

Vaka: E öğretmeni, bir tarih öğretmenidir ve daha önce bir biyoloji öğretmeninden teorik olarak eleştirel düşünme becerileri dersi almış olan öğrencilerinin o derste öğrendikleri becerileri kendi dersinde de sergilemelerini beklemektedir. Öğrenciler önceki öğretmenin dersinde iyi eleştirel düşünme becerileri sergilerken, E öğretmeninin dersinde aynı performansı gösterememektedirler.

Değerlendirme: Eleştirel düşünme gibi genel becerilerin öğrenimindeki en büyük güçlüklerden birisi, bir durumda elde edilen bir beceriyi başka bir durumda uygulayabilmeye yönelik transfer problemidir. Normalde, öğrencilerden, bir alana özgü olarak öğrendikleri eleştirel düşünme becerilerini otomatik olarak hemen başka bir alanda da maharetle kullanmalarını bekleyemeyiz. Bunu bekleyebilmemiz için, öğrencilere öğrendikleri becerileri yaşamın farklı alanlarına nasıl transfer edeceklerini de öğretmemiz gerekir (Halpern 2003: 13; Gelder 2005:3).

3.1.6. Mantıksal düşünme öğretiminin eleştirel düşünme öğretimiyle aynı olduğunu sanma yanılgısı:

Vaka: E öğretmeni, uzun süredir öğrencilerinin "yavaş akıl yürütme"sinden ve "eleştirel düşünememe"lerinden sıkılmıştır. Ona göre,

öğrencilere gramer, kelime dağarcığı, matematik ya da geometri öğretmek yeterli değildir; nasıl mantıklı akıl yürütüleceğinin de öğretilmesi gerekir. Öyleyse, ona göre, öğrencilere biçimsel mantık dersi vermelidir.

Değerlendirme: E öğretmeni, okulların öğrencilere giriş düzeyinde bile mantıksal eğitim vermede başarısız olduğu konusunda haklıdır. Yine okulların, sınavlarda matematiksel ehliyet talep edip bu yeterliliği öğretmek için uğraştıkları fakat iş mantığa gelince geri kaldıkları da doğrudur. Ama, E öğretmeni eleştirel düşünme için mantıksal yeterliliğin zorunlu olduğu konusunda haklı olmakla birlikte, bundan, mantığın müfredata eklenmesinin eleştirel düşünme için yeterli olacağı çıkmaz. Çünkü; ilkin (1) biçimsel mantık, eleştirel düşünmenin ancak bir kısmıdır. İkinci olarak, (2) izole mantık öğretimi, öğrencinin muhtelif disiplinlerde ve derslerde mantığı nasıl tatbik edeceğini göstermez. Öğrenciler mantıksal becerilerle ders muhtevalarını nasıl bir araya getireceklerini öğrenmedikleri sürece, genelde yaşamda da bunları birleştirmede başarısız olacaklardır. Yapılması gereken, mantıksal beceriler ile ders muhtevalarının öğrencilere bütünleşmiş bir şekilde verilebilmesidir (Lipman 2003: 78).

3.2. Çözüm Önerileri ve Eleştirel Düşünmenin Kullanıldığı Bir Ders Örneği

Buraya kadar sözü edilen yanılgılardan kaçınmanın ilk adımı, kanaatimce, (1) eğitim programları içinde, eleştirel düşünmenin nasıl yapılacağına açıklık getiren **genel bir eleştirel düşünme becerileri dersi**ne yer vermektir. Her ne kadar bazı öğretmenler kendi derslerini işlerlerken öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kısmen ve dolaylı olarak döğretiyor olsalar da, bunun yeterli olmadığı açıktır. O halde yapılması gereken, başka bir çok farklı alanda kullanılabilir bir şekilde ve "doğrudan eleştirel düşünme becerilerini" öğretmektir. İkinci adım, (2) bu genel derste bilgi olarak öğrenilen düşünme becerilerinin, öğrencilerin kısmi **alıştırma**lar ve **pratik yapma**larına imkân verecek uygulama dersleri veya etkinlikleriyle takviye edilmesidir. (3) Üçüncü adım, her dersin kendi sınırları çerçevesinde müfredatın ve ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi mümkün kılacak şekilde hazırlanmasıdır. (4) Dördüncü ve nihayet sonuncu adım ise, öğretmenlere eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili bilgi vermenin onları otomatik olarak eleştirel düşünmeyi uygulayan bir öğretmen yapmayacağı gerçeğinden hareketle, "öğretmenlerin de eleştirel düşünme öğretimi için egzersiz yapmaları"dır (Grant 1988:126). Nihayette, uygulama, eleştirel düşünme öğretiminin, her durumda, vazgeçilmez zorunlu koşullarından biridir.

O halde bu yazının sonunda eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili, olabildiği ölçüde somut bir uygulama örneği vermeye çalışmak, uygulamanın önemi üstündeki bu vurguyla tutarlı ve yararlı bir girişim olacaktır. Örnek olarak dersinde Napolyon'un hayatı ve dünya tarihine etkisini işleyecek bir **tarih öğretmenini** alalım. Dersinde "tarihsel ve eleştirel yaklaşımı birleştiren" (Roth 2007:89) bir tarih öğretmeni, muhtemelen şu süreçleri takip eder:

(1) O, her şeyden önce, öğrencilere dersin **temel ve alt amaçlarını, incelenecek problemleri bildirerek veya buldurarak** işe başlar ve buldurma aşamasında tercihen açık uçlu sorular kullanır. (2) Ardından, öğrencilerin, kullanılan kavramlarda "kapalılık", "belirsizlik", "eşseslilik" olup olmadığını tespit etmelerine, böylelikle de, tarih ve tarihsel kararlarla ilgili "olay-faaliyet", "sebep-neden" gibi "temel kavramları" birbirinden ayırt edip **açık ve seçik bir şekilde kullanmalarına** yardımcı olur [Örnek: *Napolyon'un kararını etkileyen şeyler sadece rasyonel düşünme gibi söz konusu "sebepler" midir yoksa biyolojik veya psikolojik rahatsızlıklar gibi "nedenler" de onun kararlarında rol almış olabilir mi?(Polanyi 1998:217-218*)]. (3) Daha sonra, dersin içeriğini -yani Napolyon'un tarihsel kararları ve etkilerini- işlerken öğrencilerin **hangi eleştirel düşünme pratiklerinin yapıldığı konusunda farkındalık** sahibi olmalarını sağlar [Örnek: *Napolyon'un yaşamı ve tarihi kararlarıyla ilgili 27 farklı teori olduğuna işaret edip (Polanyi 1998:211) A teorisi B teorisinin "karşıtı" mıdır yoksa "çelişiği" midir?, B teorisinin akıl yürütmesi "analojik bir akıl yürütme" değil de "dedüktif bir akıl yürütme" olsaydı, daha "sağlam" olmaz mıydı; C teorisinin "çelişkisini" görmemize içimizden kim yardımcı olacak?, D teorisinin sahibi, sizce "otorite yanlışı" mı, "sonra gelen sonuç olmalıdır yanlışı" mı işlemektedir?, E teorisi "doğru her zaman ortadadır yanılgısına" mı düşmüştür yoksa "kişiyi hedef alma yanlışı" mı işlemektedir*].

(4) Bu süreç esnasında öğrencileri ilgili teorilerdeki temel düşünceleri, bu düşüncelerin **varsayımları, amaçları, sonuçları, kanıtları bakımından analiz** etmeye teşvik eder; (5) ve analiz ettikleri düşüncelerdeki unsurları uygun ölçütlerle [*duruma göre "faaliyetler" için "anlama" ve "olaylar" için "açıklama" yöntemini kullanarak (Polanyi 1998:213)*] **değerlendirme**lerine yardımcı olur. (6) O, ayrıca, öğrencileri kanıt olarak sunulan bilgilerin ve belgelerin hem kendi içlerinde hem de söz konusu tarihsel olayla **alakalı** diğer bilgilerimizle **tutarlı** olup olmadığını, onları **destekleyen ya da çürüten başka** tarihsel, arkeolojik, edebi, mantıksal vs. **kanıtlar** olup olmadığını, **kanıtların sonucu destekleyecek güçte** bulunup bulunmadığını, kanıtlardan hareketle yapılan akıl yürütmelerde **çıkarım hataları**nın yer alıp almadığını, farklı yazarların ve tanıkların bakış açılarındaki, varsayımlarındaki ve amaçlarındaki değişikliklerin, **önyargıların, genellemelerin** farklı tarihsel yorumlara ve iddialara yol açıp açmadığını **dürüstçe** değerlendirmeleri için **cesaretlendirir** [*Bu değerlendirme, duruma göre, ders içi sözlü değerlendirme ve/veya ders sonrası araştırma raporu şeklinde olabilir*]. Öğretmen, böyle yapmakla, öğrencilerin dikkatini "tarihsel bilginin oluşumu ile iktidar ilişkilerine" (Roth 2007:96) çekip "düşünceyi geçmişin istibdadından bağımsız kılmaya çalışan bir tarih, şifa veren bir tarih" (Roth 2007:93) dersi işlemeye özen gösterir.

(8) Bu esnada öğrencileri daha fazla düşündürmek için onlara soru sormakla yetinmez, öğrencilerin sorulan soruları sorgulamalarına, daha çok **öğrencilerin soru sormalarına ve** -Sokratik diyalog ve Deweyci işbirlikli öğrenme aracılığıyla- kendi sorularının yanıtlarını mümkün olduğu ölçüde yine

kendilerinin bulmalarına izin verip yardım eder. (9) Sınıfta öğrencilerle birlikte yapılan değerlendirme ve tespitlerin çoğunu düzenli ve kısa bir şekilde tahtaya yansıtır ve **düşünme sürecinde bütünlüğü sağlamak** için **eldeki verileri ve yapılan değerlendirmeleri dikkate alarak** Napolyon'un kararları, bu kararların sebepleri ve sonuçları hakkında sağlam **yargıda bulunulmasına -** *veya yeterli kanıtın bulunmadığı ve ivedi yargılarda bulunulması gerekmeyen durumlarda nihai yargının askıya alınmasına*- **rehberlik** eder. [Örnek: *Demek ki, B teorisi/yorumu diğerlerine göre kendi içinde çok daha tutarlıdır ve hakkında daha güçlü ve birbirini destekleyen lehte kanıtlar vardır. O halde, A teorisi bize daha sempatik gelse de, özlemsel düşünme (wishfull thinking) hatasına düşmemek için, A teorisini değil de B teorisini doğru olarak kabul etmemiz gerekmez mi?*] (10) Öğretmen, dersin sonunda, hem öğrencilerin hem de kendisinin ulaşılan yargıyı ve dersteki **düşünme sürecini yeni kanıtlar ve bakış açıları çerçevesinde gözden geçirmeye ve değiştirmeye açık tutma**larının kişisel gelişim bakımından önemini vurgular ve (özellikle sosyal ve beşeri bilimlerde) gerekli görürse öğrencilerin **eleştirel yazma becerileri**ni geliştirmek için onlardan konuyla ilgili olarak **standartları önceden belirlenmiş kısa bir değerlendirme yazısı** ister. (11) Bu süreçte, öğretmenin öğrencinin derse aktif katılımının hem kendisi hem de diğer öğrenciler için önemli olduğunu vurgulaması, **öğrencilerin eleştirel düşünme tutumu geliştirmesi**ne yardımcı olacaktır.

4. Sonuç

Hem buraya kadar söylenenlerden hem de yukarıda verilen örnekten anlaşılacağı üzere, eleştirel düşünme öğrenimi gibi öğretimi de ancak yaparak geliştirilebilir. Yaparak öğrenme, öğrenciler kadar öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler, eleştirel düşünmede uygulama yaptıkça, eleştirel düşünmenin kullanıldığı bir öğretimde de giderek daha fazla başarılı olacaklardır. Öğretmenlerin, kendi eğilimleri, alanları, sınıfları, bulundukları kurumlardaki eğitim modelleri gibi farklılıkları sebebiyle, eleştirel düşünme öğretimi uygulamalarında farklılıklar olması doğaldır. Ancak, farklılıklarına karşın, eleştirel düşünen öğretmenler, öğrencilerin "içerik bakımından bizim gibi" düşünmelerini sağlamaya çalışmanın, **düşünmenin niteliğini** artırmakla bir alakası olmadığını asla unutmazlar. Çünkü, onlar, okulun işlevinin sadece bilgi vermek değil, ama düşünmeyi, daha doğrusu eleştirel düşünmeyi öğretmek olduğunun bilincindedirler. Düşünmenin nicelik ve niteliğini artırma çabası, tarihte bilimin ve bilginin nitelik ve niceliğini artırma çabası kadar eskidir ve ikisi arasındaki ilişki çoğunlukla ikincisinin birincisine tabi oluşu şeklindedir. Çünkü, eleştirel düşünme, insanları yanlış düşünmenin tahrifatlarına ve zararlarına karşı koruyacak "**zihinsel bir hijyen**"dir. Bir toplumda, eleştirel düşünme olmadan, hem bilimin ve doğru bilginin hem de hoşgörünün ve demokrasinin elde edilmesini ummak pek mümkün değildir.

KAYNAKÇA

Allen, Matthew (2004). Smart Thinking Skills For Critical Understanding and Writing, Oxford: Oxford University Press.

Dewey, John (1910). How We Think, Boston: D.C. Heath Publications.

Fisher, Alec (2001). Critical Thinking: An Introduction, Cambridge: Cambridge University Press.

Flew, Antony (2008). Dosdoğru Düşünmenin Yolu: Eleştirel Akıl Yürütmeye Giriş, (çev. Hakan Gündoğdu), Ankara: Liberte Yayınları.

Gelder, Tim Van. (2005). Teaching Critical learning: Some Lessons from Cognitive Science, College Teaching, vol. 45, n.1, pp. 1-6.

Grant, Grace E (1988). Teaching Critical Thinking, New York: Praeger Publishers.

Gündoğdu, Hakan (2006). Kai Nielsen ve Bir Sosyal Eleştiri Olarak Felsefe, Felsefe Dünyası, Ankara: Türk Felsefe Derneği Yayınları, sayı: 43, ss. 56-68.

Halpern, Diane F. (2003). Thoughts and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.

Haskins, Greg R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking August 2006, bkz. http://skepdic.com/essays/haskins.pdf. (10.01.2008).

Lipman, Matthew (2003). Thinking in Education, Cambridge: Cambridge University.

McInerny, D.Q. (2004). Being Logical: A Guide to Good Thinking, New York: Random House.

Paul, Richard W. (1987). Critical Thinking and the Critical Person, Thinking: The Second International Conferance, (ed. D.N. Perkins, Jack Lochhead and John Bishop), New Jersey and London, pp. 373-403.

Paul, W. Richard; Elder, Linda; Bartell, Ted ve diğerleri (1997). California Teacher Preperation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations California Commission on Teacher Credentialing, Sacramento, Califernoia, bkz. http://www.criticalthinking.org/resources/books/ california-teacher-preparation.cfm; Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities To Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking In Instruction, http://www.criticalthinking.org/research/Abstract-RPAUL-38public.cfm (20.05.2008).

Paul, Richard; Elder, Linda (2008). Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu: Kavramlar ve Araçlar, (çev. Merih Bektaş Fidan), Foundation for Critical Thinking, www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm (20.05.2008).

Polanyi, Michael (1998). Tarihi Anlama, D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, (çev. Hakan Gündoğdu), İzmir, sayı: X, ss.207-222.

Ritchart, Ron and Perkins, David N (2005). Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning, (ed: Keith J. Holyoak ve Roberet G. Morrison), Cambridge: Cambridge University Press, ss. 775-802.

Roth, Michael S. (2007). Foucault'nun Şimdinin Tarihi, Kutadgubilig: Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi, (çev. Hakan Gündoğdu), İstanbul, sayı 11, ss.85-100.

Starkey, Lauren (2004). Critical Thinking Skills Success: In 20 Minutes A Day, Learning Express, New York.

Toulmin, Stephan; Rieke, Richard; Janik, Allan (1984). An Introduction to Reasoning, New York-London: MacMillian Publishing.