



eğitim
reformu
girişimi

ELEŞTİREL DÜŞÜNME



• İpek Gürkaynak • Füsun Üstel • Sami Gülgöz

ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Yazarlar

Prof. Dr. İpek Gürkaynak

Sosyal Psikolog

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi
Şu anda Biga'da Gürkaynak Yurttaşlık Enstitüsü'nde. Son on yıldır insan hakları eğitimi konusuyla uğraşiyor.

Prof. Dr. Füsun Üstel

Lisans ve lisanüstü öğrenimini Ankara Üniversitesi
Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde yaptı. Halen, Marmara Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Fransızca Kamu Yönetimi Bölümü'nde
öğretim üyesidir. Kimlik, milliyetçilik ve yurttaşlık konuları üzerinde
çeşitli çalışmaları vardır.

Doç. Dr. Sami Gülgöz

Koç Üniversitesi Fen-Edebiyat ve İnsani Bilimler Fakültesi
Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi

Proje Ortakları



İçindekiler

• Eleştirel Düşünmenin Tanımı	5
• Eleştirel Düşünmenin Zihinsel İşlemleri	7
• Zihindeki Değişimi Sağlamanın Koşulları	9
• Eleştirel düşünme neden önemlidir?	11
• Eleştirel düşünmeye engel olan mevzuat, öğretim programı ve ders kitapları özellikleri ve alternatifler	14
• Öğretmenin yetişmesi	22
• Sınıf içinde öğretmen	24
• Neden peki?	25
• Aynı bağlamda, öğretmenden neler istiyoruz?	25
• Eleştirel düşünme yaratmak için stratejiler	27
• Okulların yapısı eleştirel düşünmeye engel	31
• Okullarda iç mekânların düzenlenmesi disipline dayalıdır	33
• Eleştirel düşünmeye elverişli mekânlar ve ilişkiler	34
• Sınav odaklılık	36
• Sonuç: Radikal zihniyet dönüşümü	37
Kaynaklar	41
Ekler	42
Notlar	62



Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Bir meselenin eni konu tartışılmadan önce tanımlanmasında yarar vardır. Özellikle eleştirel düşünme gibi farklı düşünme biçimleri ile, örneğin bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme ve benzeri düşünme biçimleri ile karıştırılma olasılığı yüksek olan kavramlarda kesin ve net bir tanımla başlamak konunun belirlenmesi açısından çok önemlidir.

Ayrıca ülkemizde bu konuda kaynak sıkıntısı olduğu görülmektedir. “Eleştirel” sözcüğünü kullanarak İnternet üzerindeki kitabevi veri tabanları tarandığında en fazla 27 kitap karşımıza çıkmaktadır ancak bunların içinde eleştirel düşünmeye en yakın olarak eleştirel okuma üzerine bir yayın bulunmaktadır, diğerleri ise sanat ve felsefede eleştirel yaklaşımları içeren kaynaklardır. Benzeri bir biçimde İngilizce kitapları içeren bir veri tabanı “eleştirel düşünme” anahtar sözcüğü kullanılarak tarandığında ise 994 kitapla karşılaşılmaktadır. Bu nedenle de tanımların verilmesi önemlidir. Bu bulgular, Türkiye’de eleştirel düşünme konusunda düşünme pratiğinin ve malzemesinin eksikliğini göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin tanımlanması konusunda eğitim literatüründe ve bilimsel kaynaklarda birbirine benzer fakat ufak tefek farklılıklar taşıyan tanımlar bulunmaktadır. Bu konuda eğitimden felsefeye, psikolojiden siyaset bilimine kadar değişik alanlarda fikir geliştirenler görülmüştür.

Bazı yaklaşımlarda eleştirel düşünme bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Örneğin Chance (1986), eleştirel düşünmeyi gerçekleri analiz etme, fikirler üretip düzenleme, fikirleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve problem çözme becerilerinin bir bütünü olarak betimlemiştir.

Son yıllarda zihinsel süreçlerin incelenmesi konusunda önemli atılımlar yapmış olan bilişsel psikoloji ise eleştirel düşünmeyi bir zihin süreci olarak ele almaktadır. Düşünme eylemini oluşturan çeşitli işlemler vardır. Bu işlemler bir araya geldiklerinde adına genel olarak düşünme dediğimiz eylemi gerçekleştiririz. Her ne kadar günlük dilde adına kategorik olarak düşünme dense de aslında farklı işlemlerin bir araya gelmesiyle farklı türde düşünme eylemleri gerçekleşmektedir. Örneğin

eleştirel düşünme

problem çözümede belirli bir sonuca ulaşmak için kullanılan düşünme işlemleri ile farklı alternatifler oluşturmak için kullanılan (adına yaratıcı düşünme diyebileceğimiz) düşünme işlemleri farklı işlem örüntüleri olduklarından ortaya çıkan düşünme eylemi de, sonucu da farklı olacaktır.

Halpern'a (1996) göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması için de belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı ve kullanımı gerekmektedir. Kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir; farklı bağlam ve ortamlarda yeniden oluşturulmaları olasıdır. Eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirme sonucu farklı becerileri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir.

Eleştirel düşünme yaygın olarak üzerinde konuşulan, çokça arzulanan bazı başka düşünme biçimleri ile karıştırılabilir. Eleştirel düşünme ile diğer düşünme biçimleri arasında ortak noktalar ya da paylaşılan işlemler olabilir. Hatta bazı düşünme biçimleri eleştirel düşünme tarafından kapsanabilir ya da eleştirel düşünmeyi de kapsayabilir. Örneğin bilimsel düşünme, ağırlıklı olarak hipotez üretip bunların doğruluğunu sınımayı, eldeki verileri kullanarak çıkarımlar yapmayı içeren bir düşünme biçimidir ve eleştirel düşünmeyi de içermelidir. Öte yandan, yaratıcı düşünme için gereken beceriler eleştirel düşünme için gereken becerilerin bir kısmından farklıdır. Eleştirel düşünmedeki amaçlılık, yaratıcı düşünmede yer almaz. Bir başka örnek olarak da analitik düşünme ele alınabilir. Analitik düşünme iki anlamda kullanılmaktadır. İlki görsel mantık yürütme bağlamında, görsel bir nesneyi bileşenlerine ayırabilme ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi görme anlamındadır. İkincisi ise kimi zaman eleştirel düşünme ile karışan bir anlamdır. Buna göre, analitik düşünme belirli bir konuda var olan verilere ulaşmayı, bunları değerlendirmeyi ve bunlardan işe yarar bir sonuç çıkarmayı içerir.

Dolayısıyla eleştirel düşünme, diğer benzer düşünme biçimlerinden temelde, bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan ve hem bilginin hem de bu bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içeren bir



düşünme biçimi olarak ayrılmaktadır. Daha kapsamlı bir yaklaşım, eleştirel düşünmeyi bir bilgi ve beceri bileşimi olmanın yanısıra bir tutum olarak ele almaktadır. Glaser (1985), eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel unsurdan söz eder. Bunların ilki, kişilerin, karşılaştıkları problem ve konuları öngörülü ve düşünmeye dayalı bir biçimde ele alma eğilimleri içeren bir tutumda olmalarıdır. İkincisi, kişilerin, mantıksal sorgulama ve uslamlama bilgilerine sahip olmalarıdır. Son unsur ise bildikleri bu yöntemleri uygulayabilme becerilerine sahip olmalarıdır. Diğer tanımlardan farklı olarak Glaser, kişilerin düşünme eylemine ilişkin tutumlarına da yer vermektedir. Kişi gerekli bilgi ve beceriye sahip olsa da tutumları eleştirel düşünmeyi desteklemezse, eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek ivme eksik olacaktır. Birçok araştırma da tutumların önemini destekler niteliktedir (örn., Gülgöz, 2001; Sadowski & Gülgöz, 1996).

Tüm bu yaklaşım ve düşüncelerden yola çıkarak, bu yazının amaçları doğrultusunda kapsamlı bir tanıma ulaşabiliriz:

Eleştirel düşünme, bireylerin 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 karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir.

Eleştirel Düşünmenin Zihinsel İşlemleri

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun yanısıra ne tür zihinsel işlemlerin bu düşünme eylemini oluşturduğuna da değinmekte yarar bulunmaktadır. Burada belirtilen zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır; ancak her biri eleştirel düşünmenin ayrı bir yönüne odaklanmaktadır (Halpern, 1997).

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

eleştirel düşünme

unsurları arasındadır. Herhangi bir olayın çözümlenmesini yaparken etkili olabilecek unsurları ilintisiz olanlardan ayırtmak, etkisi olup olmadığını anlamının imkansız 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 işe vuruk (operasyonel) bir biçimde açıklanmasını istemek eleştirel düşünme açısından çok önemlidir.

4. *Sonuca varan gerekçelerin ne denli güçlü olduklarını değerlendirebilmek*: Genelde bir takım 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 doğru çıkarımlarla yeni bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca, yanlış çıkarımların engellenmesi de önemlidir.

6. *Karar verirken akılcı kıstaslar kullanmak*: Karar verme sürecinde farklı alternatifleri değerlendirmenin ve tartmanın yanısıra, 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 çözümede planlı yaklaşım*: Problem çözüme için çeşitli stratejilerin oluşturulması ve bu stratejilerin sistemli biçimde uygulanması önemlidir.

Öte yandan, daha önce de değinildiği gibi, zihinsel bir takım işlemlerin yanısıra eleştirel düşünen kişilerin bazı tutumlara da sahip oldukları göze çarpmaktadır. Bu tutumlar eleştirel düşünmenin gereklilikleri arasında yer almaktadır (Halpern, 1996):

1. *Plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi*: Plansız çalışmalar genellikle gelişmiş güzel ortaya konmuş ürünler olmaktadır. Oysa eleştirel düşünme planlı ortamlarda ve planlı çalışmalarda ortaya çıkabilmektedir.

2. *Esneklik*: Yeni fikirlere ve düşünme biçimlerine açık olmak eleştirel düşünmenin başlıca koşullarından biridir.

3. *Sebat*: Bir işe başlayıp sonuna kadar düşünerek sürdürüp tamamlamak eleştirel düşünme çerçevesinde işlemin tamamlanması için gereklidir.

4. *Değişime açıklık*: Eleştirel düşünme bir tutum olarak belirli bir fikre, yaklaşıma ya da görüşe koşulsuz bağlanmayı reddeder. Her türlü fikir ve yaklaşım yeni verilerin ışığında değiştirilmeye açıktır. Bu yaklaşım eleştirel düşünmenin bir beceri olarak varolsa da tutumsal olarak yerleşmesinin en önemli öznesidir.

5. *Farkındalık*: Düşündüğünün ve düşünürken kullandığı işlemlerin farkına varmak, eleştirel düşünme sürecinde sadece düşüncenin içeriğine bir eleştirel yaklaşım getirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin kendi düşünme süreçlerini de eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesini gerektirir.

Zihindeki Değişimi Sağlamanın Koşulları

Eleştirel düşünmenin yerleşmesi zihinsel bir dizi değişimi gerektirmektedir. Bu bağlamda, hangi yaşların kritik olduğunu ve değişimin ne tür bir değişim olduğunu değerlendirmek açısından çocuklarda zihinsel gelişime ilişkin bilimsel bulgulara değinmekte yarar vardır (Gülgöz ve ark., 2001).

eleştirel düşünme

Kail ve Bisanz (1992) zihinsel gelişimin bir kendini değiştirme süreci içinde gerçekleştiğini söylerler. Zihinsel etkinliklerin birbirleriyle karşılaşmaları ve kimi zaman da çelişkiler ortaya çıkarmaları, zihinsel kapasiteyi zorlayıcı etkiler yaratırsa, zihinsel yapıda değişim süreci başlatılmış olacaktır. Siegler'e (1989) göre zihinsel bir becerinin edinilmesinde en etkili ve önemli unsur, bu beceriyi geliştiren problemlerle karşılaşmaktır. Daha önce karşılaşılmış problemler hazır çözüm mekanizmalarını ve bilgileri harekete geçirirken yeni problemler, yeni mekanizmaların geliştirilmesinde itici güç rolünü üstleneceklerdir. Kail ve Bisanz (1992) zihinsel gelişime katkısı olduğu belirlenmiş öğeler arasında bazı türden problemlerle karşılaşma sıklığından ve yeni çözümler üretmek, yeni problemlerle uğraşmak konusunda çocuğun çevresinden gördüğü özendirmeden söz ederler. Çocuk, çözümünü bilmediği problem türleriyle karşılaştıkça varolan bilgilerini ve zihinsel mekanizmalarını kullanarak yeni çözümler, hatta yeni zihinsel işlemler ortaya çıkaracaktır. Beyin fizyolojisi benzetmesini kullanırsak, çocuk adeta daha önce varolmayan bağlantı örüntülerini, beyindeki sinirlerden yeni bağlantı dizileri oluşturarak kuracaktır. Dolayısıyla daha önce olmayan düşünebilme becerileri oluşacak, bu da çocuğun zihinsel kapasitesini yani, yeni problemlere çözüm bulabilme kapasitesini geliştirecektir.

Çocukta gerçekleşen bu tür gelişimlere bir anlamda zihnin kullandığı stratejilerin değişmesi ve yeni stratejilerin oluşturulması olarak da bakabiliriz. Chi'ye (1977) göre, yeni stratejilerin geliştirilmesi daha çok eski stratejilerden daha etkili stratejilerin gelişmesi biçiminde gerçekleşir. Problem çözümüne ve zihinsel işlemlere yönelik daha etkili stratejilerin gelişmesiyle çocuğun problemleri çözme hızı da artar. Kail ve Bisanz'ın (1992) verileri bize birçok zihinsel işlemdeki hızlanmanın en çok 8-13 yaşlar arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Hızlanmadaki en büyük artış 8-10 yaşlar arasında, buna yakın düzeyde bir hızlanma da 11-13 yaşlar arasında görülmektedir. Kail'in (1991) yaptığı araştırma bu hızlanmanın belirli bir zihinsel süreçte yoğunlaşmadığını, daha genel ve bütüncül bir hızlanma olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, işlem hızındaki değişiklikten birçok işlemin yapılmasında etkili olan ortak ve genel bir mekanizma sorumludur.

Bakış açısı alma ve diğer sosyal ve bilişsel süreçlerle ilgili araştırmalar, 8-9 yaşın yurttaşlık değerlerinin edinilmesi açısından belirleyici olduğunu, kırılma noktasını oluşturduğunu, dolayısıyla eğitimsel



etkilere en açık yaşlar olduğunu göstermektedir. Bu yaşlardaki çocuklar dünyaya başkasının gözünden bakmaya başlayabilmekte, kendilerinininkinden farklı görüşlere sahip insanlara ilgi ve merak duymaktadır. 12-13 yaşa gelindiğinde, akran grubunun değerlerine uyma göstermek birincil, hatta tek olgu haline geldiği için, çocuk, farklılıklara daha “az açık” olmaktadır.

Yine Kail ve Bisanz’a göre, eğitimin etkisi de bu yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Eğitimle birlikte belirli bir zihinsel işleme harcanan zihinsel çaba azalmaktadır. Çünkü eğitim, zihinsel işlemlerin tekrar tekrar yapılması sonucu otomatikleşmesini sağlamaktadır. Zihinsel süreçler otomatikleştikçe her bir zihinsel faaliyetin zihinsel kapasiteden kullandığı pay azalır. Dolayısı ile, başka zihinsel işlemler için daha geniş bir kapasite kalır. Palincsar ve Brown (1984) yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada otomatikleşmenin işlem hızını artırdığını göstermişlerdir. Aynı durum eleştirel düşünme için de geçerlidir. Zaman içinde sık sık tekrar edilecek biçimde eleştirel düşünme yöntemini kullanan öğrencilerde bu tür bir düşünme otomatik bir tepki haline dönüşebilecektir.

Bir başka araştırmaya göre ise soru sorma konusunda sağlanan eğitim, genelde gözlemlenebilen bir gelişim sağlayabilmektedir. King’in (1991) araştırmasına göre, çocukların nasıl soru sorabileceklerine dair aldıkları yönlendirme, onların daha önemli ve stratejik sorular sorabilmelerini sağladığı gibi problem çözme becerilerini de artırmaktadır.

Öğrenme, en kolay başkalarını taklit ederek olmaktadır. Öğrencilerin belirli bir davranışı başkalarında izledikten sonra yapmaları daha kolay olacaktır. Benzer bir yöntem de belirli bir davranışı yaparken adım adım yönlendirilmektir. Bir anlamda öğrenciyi elinden tutarak bir labirentte rehberlik edilmektedir. Bu rehberlik sayesinde öğrenci bir sonraki uygulamayı kendi başına daha kolay yapacaktır. Eğiticiler, eleştirel düşünmeyi, öğrencileri adım adım bu tür düşünme yöntemlerinde yönlendirerek yerleştirebilirler. Öte yandan taklit mekanizmasının kullanılması için de öğretmenler düşünme süreçlerini sesli olarak nakledip, öğrencilerin bu süreci taklit etmelerini sağlayabilirler.

Eleştirel Düşünme Neden Önemlidir?

Eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip çocuklar ve gençler yetiştirilebilmesi ve bunun, örgün eğitim sistemi içinde nasıl

eleştirel düşünme

yapılabileceği konularına ayrıntısı ile eğilebilmek için, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğu üzerinde durmak gerekir. Konu öncelikle iki düzlemde ele alınabilir:

1. *Bireyleşme*: Kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi için gerekli ve önemlidir eleştirel düşünme. 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 çıkar. Bir başka deyişle, okul, tüm öğeleriyle, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.

2. *Yurttaşlaşma*: Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinme duyduğu bireyler, 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, yurttaş olmanın da tam odak noktasındadır.

Günümüzde demokratik yurttaş profili bir dizi niteliği gerektirir:

1. *Siyasal ve hukuksal okuryazarlık*: Eleştirel düşünme kapasitesini artırma konusunda etkili olan unsurlardan biri siyasal ve hukuksal okuryazarlıktır. Siyasal ve hukuksal okuryazarlık, öğrencilere, ilerideki yaşamlarında yurttaş 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, yetkenin rastgele kullanımı ile mücadele için sorumluluk duyma, gerekli bilgiye ve



yöntemlere sahip olma. Bu ve benzeri kavram ve süreçlerin öğretim programları içinde yerini bulması.

3. *Dili çözümleyebilme ve kullanabilme*: İnsan ilişkilerinin en temelindeki iki süreçten biri olan iletişim, günlük yaşamda büyük ölçüde sözlü yani dile dayalıdır. Dili çözümlenme, dinleme, demagojiyi, gizli gündemleri, yüklü sözcükleri, önyargıları, varsayımları, vb. tanıma; söylenende geçerlilik, tutarlılık, vb. arama gibi yetileri içerir. Dili kullanma ise, görüşlerini açık seçik ortaya koyabilme, savunabilme, gerekçelendirebilme; açık iletişim kurabilme gibi yetiler gerektirir.

4. *Sorun çözme, uzlaşma, barış kültürü*: Burada söz konusu olan bunları birer değer olarak kabul etme, aynı zamanda da gereklerini yerine getirme istenç ve becerilerine sahip olmadır. Dilin çözümlenmesi ve kullanılması ile de yakından bağlantılı olan bu beceriler, en küçük yaşlardan itibaren okul ortamında edindirilebilir ve yerleştirilebilir. 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 elele giden karar verme yetisi, çoğu kez sorun çözme becerilerini de içerir. Karar verirken, öncelikle, farklı seçeneklerin fark edilmesi (bunların yaratılması), her bir seçeneğin akılcı ölçütler çerçevesinde tartılması, sınanması beklenir.

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

Eleştirel düşünmenin başta verilmiş olan tanımı ışığında yukarıda söylenenlere bakıldığında, günümüz birey ve demokratik yurttaş profilinin ana boyutları içinde eleştirel düşünmenin önemi ve vazgeçilmez yeri açıkça görülür. Bu noktada, örgün eğitim sistemi içindeki öğretme ve öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiği ve bugünkü durumda nasıl gerçekleştiği meselesine bakmak gerekir.

Eleştirel Düşünmeye Engel Olan Mevzuat, Öğretim Programı ve Ders Kitapları Özellikleri ve Alternatifler

Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim anlayışının, hiç kuşku yok ki, mevzuatı, öğretim programlarını, ders kitaplarını ve yardımcı kaynakları, ders materyallerini, öğretmen yetiştiren kurumları ve hizmet içi eğitimleri ilgilendiren çok yönlü ve boyutlu bir dönüşümü sağlaması gerekmektedir.

Oysa bugünkü haliyle Türk eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde, önemli bir bölümünün, öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine imkan tanımayan bir zihniyet yapısını ortaya koyduğu görülmektedir. 12 Mart döneminin ürünü olan ve 12 Eylül 1980 darbesinden sonra 1983 tarihinde çıkarılan 1973 tarihli yasayla kimi değişikliklere uğratılmış olarak halen yürürlükte bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan başlayarak, öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve katılımcılığı geliştirmeye yönelik olarak düşünülmesi gereken faaliyetleri düzenleyen 1983 tarihli "İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği"ne kadar eğitimi düzenleyen mevzuatın temel özelliği, siyasal ve sosyal muhafazakarlık olarak tanımlanabilecek bir zihniyeti hakim kılmasıdır. Söz konusu siyasal ve sosyal muhafazakarlık, "Atatürkçülük" kisvesi altında sunulan ve özünde bir endoktrinasyon aracı olan dogmatik bir anlayışı, her türlü pedagojik kaygıyı ve son tahlilde "okul"un misyonlarından biri olması gereken demokratik yurttaşlık idealini göz ardı ederek eğitim sisteminin bütününe dayatmaktadır. Söz konusu endoktrinasyon zihniyeti, yalnızca sosyal bilgiler dersi ile sınırlı değildir. İlkokul Fen Bilgisi dersinin programında yer alan Atatürk ve Atatürkçülüğün "akılcılık ve bilime verilen önem" temelinde incelenmesinin yanısıra, Matematik dersi programında Atatürk'ün doğum tarihi, annesi ve babasıyla, okul, askerlik ve siyaset hayatıyla, eserleriyle vb. ilgili alıştırmaya ve problemlerin çözülmesini öngörmesi bu yaklaşımın en tipik örneklerinden birini oluşturmaktadır. Programa göre, 4. sınıfta kümeler öğretildikten sonra Atatürkçü düşünce bağlamında milli tarih, milli ahlak, milli eğitim, Türk tarihinin zenginliği ve Türk milletinin tarihteki yeri; yüzölçümü işlemlerinden sonra Türkiye'ye yönelik tehdit; 5. sınıfta bölme işlemleri öğretildikten sonra "Atatürk'ün kişisel özellikleri ve çeşitli yönleri" çerçevesinde "inkılapçılık" ele alınacak ve "konuyla ilgili alıştırmaya" yaptırılacak, problemler çözdürülecektir. Hacim işlemleri öğretildikten



sonra ise, Atatürkçü düşünce, “insan hak ve hürriyetleri” ve “akılcılık ve bilime verilen önem” bağlamında ele alınacaktır (Kaplan,1999).

Milli eğitim sisteminin hemen her alanına sinen sosyal ve siyasal muhafazakarlık, büyük oranda siyasi iradenin hedeflediği ve en temel özelliği bağlılık ve itaat olan “makbul yurttaş” profiliyle doğrudan ilgilidir. Hak temelli değil, ama ödev temelli olan bu yurttaşlık anlayışı, içi boşaltılarak sunulan devlet, millet ve vatan gibi kavramları kutsamaya dayalı bir milliyetçiliği, demokratik yurtseverlik aleyhine egemen kılmaya yöneliktir. Demokratik yurttaşlık anlayışının en temel unsurlarından biri olan, bilgiye dayalı “gönüllü rıza” perspektifinden yoksun bulunan ve nihai hedefi “sorun çıkarmayan yurttaş” olan bu zihniyet, aktif değil pasif bir yurttaşlık anlayışına dayanmaktadır. Söz konusu anlayış ise, düşünen, sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren bir yurttaş anlayışını olanaksız kılmaktadır.

Milli eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde yukarıda belirtilen sosyal ve siyasal muhafazakarlığın yanısıra dikkati çeken bir başka husus da, mevzuatta sınırlı da olsa zaman zaman yer alan bilimsel ve eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine yönelik söylemlerin yüzeyselliği ve eklektik yapısıdır. Başka bir anlatımla, mevzuatta yer alan bilimsel ve eleştirel düşünme, okulda/sınıfta demokrasi, katılımcılık vb. ye yönelik söylem ve göndermelerle aynı düzenlemenin geri kalan bölümleri ve en genel anlamda “ruhu” arasında önemli tutarsızlıkların ve çelişkilerin varlığı, temelde bu yönde bir iradenin varolmadığını da açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Temel Kanunu’nun “Demokrasi Eğitimi” başlığını taşıyan 11. maddesi, söz konusu tutarsızlıklar açısından bir örnek oluşturmaktadır:

“Madde-11. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

eleştirel düşünme

Aynı tutarsızlık ve çelişki, birçok başka örneğin yanısıra eleştirel düşünme açısından önem taşıyan ders kitapları konusunda da dikkati çekmektedir. Nitekim aşağıda daha ayrıntılı bir biçimde değerlendirilecek olan ders kitaplarını düzenleyen yönetmeliğe bakıldığında, ikinci bölümün 5. maddesinde yer alan “Konular günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik, kültürel boyutları içinde ele alınır” ya da “Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir” ifadelerine rağmen, ders kitaplarının bu özelliklere sahip olmadığı açıkça görülmektedir.

Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesi konusundaki en önemli engellerden biri de, ilk ve orta öğrenim kurumlarındaki öğretim programlarıdır. Bu açıdan bakıldığında, zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasını öngören 4306 Sayılı Eğitim Reformu Yasası'nın en önemli zaaflarından biri, ilk ve orta öğretimde radikal bir öğretim programı değişikliğine eşlik etmemiş olmasıdır. Başka bir anlatımla zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasının, ilköğretimin pedagojik misyonunu değiştirmiş olduğu dikkate alınmamıştır.

Oysa Avrupa örneği incelendiğinde, genelde öğretim programlarına yönelik reformların özellikle 1980'lerin ikinci yarısından itibaren hız kazanan eğitimde yapısal reformlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Örneğin İspanya (1990), Portekiz (1986), Lüksemburg ve Belçika (1983), 1980'li yıllardan itibaren zorunlu öğretim süresini de uzatan yapısal reformlar çerçevesinde öğretim programlarında önemli değişikliklere gitmişlerdir. Yine aynı dönemde Almanya, Fransa, Yunanistan, İtalya, Avusturya, Finlandiya, İngiltere ve İzlanda'da, eğitim sisteminde yapısal reformlara gidilmeksizin zorunlu öğretimin düzenlenmesine ilişkin yeni bir anlayışın benimsenmesi sonucu, öğretim programlarında kavrayış, hedef, içerik, düzenleme, metodolojik uygulama ve değerlendirme ölçütleri açısından önemli değişikliklere gidilmiştir. Söz konusu değişikliklerden en önemlisi, yukarıda anılan ülkelerin hemen hepsinde öğretim programlarının hazırlanmasında yetkili olan karar verme mercilerinin desantralizasyonu eğilimidir. Böylece merkezi yönetim (Bakanlık) tarafından belirlenen asgari bir öğretim programına (ortak dersler) tabi olmanın dışında, her okul sahip olduğu özellikler, misyon, öğrenci profili vb. doğrultusunda öğretim programlarını kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirleme imkanına kavuşmuştur. Dolayısıyla Avrupa'da



giderek belirginleşen eğilim, öğretim programlarını açık ve esnek bir unsur olarak kabul etme yönündedir. Bu anlayış, öncelikle her öğrencinin kendisini belirli alanlarda diğerlerine göre daha başarılı kılabileceği farklı yetenek/eğilim ve ilgi alanları olabileceği savına dayanmaktadır.¹

Bugün Türkiye’de öğretim programlarının esnek olmayan yapısı nedeniyle ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan başta ders kitapları (ve yardımcı ders kitapları) olmak üzere, gerek MEB’nın yayımladığı, gerekse özel yayınevleri tarafından yayımlanan hemen her türlü materyal, hiçbir farklılığa, özgünlüğe ve çeşitliliğe imkan tanımayan standart bir içerik ve formatı zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının seçiminin öğretmenlerin iradesine bırakılması uygulamada bir yanılısamadan öteye gidememekte, günümüzde çağdaş ülkelerde eğitimde temel bir ilke olarak kabul edilen bilgiye erişimin demokratikleşmesini engellemektedir.² Bununla beraber, günümüzde ders kitaplarının önemli bir bölümünün maddi hatalar da dahil olmak üzere öğrencileri yanlış yönlendirecek “bilgi” ve içerikle sunulması, öğretmenlerin ders kitabı seçme ölçütleri konusunda donanımlı kılınmasını gerektirmektedir.

Türk eğitim sisteminde öğretim programları ve dolayısıyla da ders kitapları ile ilgili bir başka temel sorun da, ansiklopedik bilgi vermeye dayalı anlayışın yanısıra, çağdaş dünyada yer alan belli başlı gelişmeleri, sorunları ve tartışma eksenlerini görmezden gelmesidir. Bu anlamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler dersleri pedagojik ve metodolojik anlamda en sorunlu alanlardan birini oluşturmaktadır. İlköğretim okulunun 4, 5, 6 ve 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde³, haftada 3 ders saatinden yılda 108 saat okutulan bu dersin, özcü bir milliyetçilik anlayışını dayatmaya yönelik olduğu gözlemlenmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı⁴

Üniteler	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati Sayısı	Oran %
1. Demokratik Hayat	23	18	17
2. Coğrafya ve Dünya’mız	18	18	17
3. Türkiye Tarihi	14	18	17
4. Moğollar ve Diğer Türk Devletleri	6	12	11
5. Türkiye’miz	32	21	19
6. Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu	14	21	19
Toplam	107	108	100

eleştirel düşünme

Sosyal Bilgiler Dersi 7. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı⁵

Üniteler	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati Sayısı	Oran %
1. Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri	25	24	22
2. İstanbul'un Fethi ve Sonrası	11	18	18
3. Avrupa'da Yenilikler	5	9	8
4. 17. ve 18. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	8	12	11
5. 19. ve 20. Yüzyıllarda Osmanlı Devleti	10	12	11
6. Osmanlı Kültür ve Uygarlığı	4	9	8
7. Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası	23	24	22
Toplam	86	108	100

Sosyal Bilgiler dersleri programlarının ağırlıklı olarak “Türkiye ve Türkler” merkezli bir yaklaşımla ele alınmış olmasının yanısıra, eğitim sistemine hakim olan sosyal muhafazakar ideoloji doğrultusunda ders kitaplarının bütününde izlenen sterillik, eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesini engelleyen belli başlı unsurlardandır. Söz konusu sterillik, gençlere yönelik apolitikleştirme iradesinin bir ürünüdür. Demokratik yurttaşlık anlayışı doğrultusunda öğrencilerde toplumsal ve siyasal sorunlar karşısında duyarlılık ve eleştirel bakış açısı geliştirmeye yönelik bir siyasal ve hukuksal okuryazarlık için⁶, ders kitaplarının fırsat eşitliği, toplumsal cinsiyet sorunları, sivil itaatsizlik, çevre sorunları, ötenazi, ölüm cezası, yeni toplumsal hareketler, klonlama vb. de dahil olmak üzere her türlü konuda öğrencileri donanımlı kılacak bir öğretim programı reformu çerçevesinde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Burada vurgulanması gereken nokta, eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine yönelik bir öğretim stratejisinin tüm dersleri dikkate almak zorunda olduğudur. Bu konuda yapılan araştırmalar eleştirel düşünmenin sanıldığı gibi yalnızca sosyal bilimler alanında değil, ama beden eğitiminden bilgisayar dersine, fen ve matematik öğretimine kadar her dersin ve her konunun, eleştirel düşünmeyi odağına alacak şekilde düzenlenebileceğini göstermektedir.

Dolayısıyla öğrencilerde toplumsal sorunlara karşı ilgi ve duyarlılık geliştirme yoluyla eleştirel düşünme yetisini geliştirmenin önemli boyutlarından biri de, öğretim programlarının ve bu doğrultuda ders kitaplarının modern pedagojik yöntemler ve çağdaş dünyadaki gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmesidir.



Nitekim öğretim programlarına yönelik reform girişimlerinde Avrupa ülkelerinin büyük bölümü, bir yandan çağdaş toplumların giderek karmaşıklaşan yapısını, diğer yandan da kitle iletişim araçlarının enformasyonun yanısıra dezenformasyon yoluyla bilgi ve değerler sistemine müdahalesini dikkate alarak toplumsal olguların nesnel ve eleştirel bir bakış açısı ile incelenmesi ve buradan hareketle etik değerlerin geliştirilmesi amacıyla güncel sorunlar konusunda (bağımsız bir ders formatında ya da çeşitli derslerin içeriğine dahil ederek) bilgi ve duyarlılık geliştirmeye yönelik bir strateji izlemişlerdir. Bu strateji doğrultusunda, Almanya'da (1986'dan itibaren) ve İskoçya'da (1991'den itibaren) çevre ve sağlık sorunlarına ilişkin belli başlı temalar çeşitli derslerin programına dahil edilmiştir. Yine aynı çerçevede Fransa, 1985'ten itibaren yurttaşlık bilgisini temel ders olarak yeniden düzenlemiş, 1985'te Hollanda, ilköğretim düzeyinde ideolojik ve dinsel hareketler üzerine bir dersi öğretim programına dahil etmiştir.

Öte yandan Avrupa ülkelerinin öğretim programları incelendiğinde öğrencilere farklı düşünme stratejileri ve entelektüel beceriler kazandırma yolunda felsefe⁷, mantık, sosyoloji, medya okuryazarlığı derslerinden yararlanıldığı gözlemlenmektedir. Aynı şekilde fen derslerinin bilime özgü akıl yürütme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla yeniden düzenlendiği, matematik dersinin diğer derslere katkıda bulunacak bir dil ve yöntem olarak ele alındığı, öğrencide yaratıcılığın, duyarlılığın ve öznelliğin teşvik edilmesinde, sosyal ve kültürel formasyonunda önem taşıyan sanat (özellikle plastik sanatlar ve müzik) eğitimine ağırlık verildiği dikkati çekmektedir.

Burada vurgulanması gereken nokta, öğrencilerde eleştirel düşünme yetisini geliştirmeye yönelik bu stratejinin öğretim programlarına yeni derslerin (ya da ünitelerin) eklenmesiyle sınırlı olmadığıdır. Zira Türkiye uygulaması, öğretim programlarına eklenen “yeni” derslerin genelde “yeni” bir zihniyet ve pedagojiyle ele alınmaması nedeniyle ders sayısının gereksiz biçimde artması (kimi eğitim bilimciler tarafından “balkanlaşma” tehlikesi olarak tanımlanan) sakıncasının yanında, önemli bir yarar da sağlamadığını ortaya koymaktadır. Nitekim 1990'ların ikinci yarısından itibaren ilköğretim programlarında yer alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinin, eleştirel düşünme anlamında bir katkı sağlamadığı ortadadır. Özellikle 8. sınıf ünitelerinin dağılımı, öngörülen amaç sayısı, davranış sayısı ve bütün içindeki oran açısından incelendiğinde, evrensel demokratik yurttaşlık ve yurtseverlik değerlerinin değil, tehdit ve tehlike temelli

bir güvenlik sendromunun varlığı dikkati çekmekte ve bu anlayış “İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar” başlığı altında, devletin kendisine karşı yöneltilmiş insan hakları ihlalleri eleştirilerine karşı bir manifestosu niteliğini taşıyan üniteyle pekişmektedir.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi 8. Sınıf Ünitelerinin Dağılımı

Üniteler	Amaç Sayısı	Davranış Sayısı	Oran %
Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık Hakları ve Sorumluluk	11	52	30
İnsan Haklarının Korunması	5	32	20
Milli Güvenlik ve Güç Unsurları	8	35	30
İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar	5	26	20
Toplam	29	145	100

Ders kitaplarının ve yardımcı kaynak kitapların çeşitlendirilmesinin ve böylece bilgiye erişimdeki ayrıcalıklı konumunun kaldırılmasının yanısıra, ders materyallerinin ansiklopedik bilgi veren değil, tartıştıran ve düşündürten, farklı bilgi kaynaklarına yönlendiren materyaller haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Ders kitaplarının içeriğine ilişkin yapılan akademik araştırmalar, ders kitaplarında birçok başka eksiklikler yanında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından da sorunlar olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmalar, ders kitaplarının bir yandan içerik yüklü gibi dururken diğer yandan da bu içeriğin içinin boş, güncellikten uzak olduğunu, öğrenciyi düşünme, sorun çözme ve iletişim becerileri edinmeye ve bunları kullanmaya yöneltmediğini, farklı bakışaçılarını ve açıklama biçimlerini görmezden geldiğini, yaratıcılığı özendirmediğini, verilen bilgileri sorgulanamaz mutlak (kimi zaman da kutsal) doğrular olarak dayattığını göstermiştir. Dahası, ötekileştirme, önyargı, ayrımcılık gibi özelliklerin bu kitaplarda bazen açık bazen daha da tehlikeli olan örtük bir biçimde yer aldığı görülmektedir. Kitaplardaki en belirgin özelliklerden biri, bilginin, değerlerin ve bakışaçılarının mutlaklaştırılması ve dolayısıyla öğrencinin eleştirel ve sorgulayıcı bir bakışaçısı edinmesini olanaksız kılmasıdır. Milli eğitimin amaçladığı standart, tek tip eğitim sonucu, öğrencinin en yakınından en uzağına kadar fiziksel ve toplumsal çevresiyle ilgili bilgilenmesi, duyarlılık geliştirmesi ve düşünce üretmesi, diğer bir deyişle, kendi yaşantısıyla ilintilendirebileceği bir öğrenme ortamını yakalayabilmesi engellenmiş olmaktadır. Öğretim programlarının da açıkça ortaya koyduğu gibi, ders kitaplarındaki temel yaklaşım, bilgiyi, bakışaçılarını ve fikirleri öğrenciyeye “öğretme”, “kavratma” ve bazı



değerleri “kazandırma” amacındadır. Kimi zaman öğretim amaçları, eleştirel düşünmeye daha elverişli görünse de arkasında yatan zihniyetin bu amaçlara yönelik olmadığı görülmektedir. Örneğin, öğretim programında “farkında oluş” olarak belirtilen bir amaç (sözgelimi “Asya’da yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş”) aslında özcü bir zihniyetin dayatılması anlamına gelmektedir. Söz konusu özcülük ise, gençleri içinde yaşadıkları bölgeden ve dünyadan yalıtılmaktadır.

Ders kitaplarında göze çarpan bir başka özellik de, ünite içi alt başlıkların ve konuların dağılımının öğrencilerde sistematik ve analitik düşünme yetisini geliştirebilecek olan iç tutarlılıktan ve nedensellik bağlantılarından yoksunluktur. Örneğin, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Demokratik Hayat” ünitesinde, “Belli başlı meslekleri tanıyabilme”den “Akraba evliliklerinin sakıncalarını kavrayabilme”ye kadar her türlü konu yer almaktadır.

Eleştirel düşünmenin temel unsurlarından biri de dildir. Dilin doğru, sözcüklerin yerinde kullanılıp kullanılmaması, iletişimin hedefi olan kişinin düşünme becerilerini doğrudan etkileyecektir. Bu bağlamda ders kitaplarının diline bakıldığında, sözdizimi hataları, yanlış sözcük kullanımı, cümle düşüklükleri, anlam bozuklukları, vb. hataların yaygın olduğu görülmektedir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı dil konusunda ısrarlı bir özen gösteriyor gibi dursa da, bunun yanlış odaklı olduğu, tamamen yazım kuralları ve sözcük seçimi üzerinde durulduğu, buna karşılık dilin niteliğinin ve iletişimi sağlamadaki etkililiğinin dikkate alınmadığı açıktır.

Öte yandan, özellikle sosyal alanlardaki ders kitaplarının en temel özelliklerinden biri de insan unsurundan arındırılmış olmasıdır. Bu anlamda insanın ve toplumsal çevrenin sahip olduğu bütün çeşitlilik, farklılık, renklilik ve zenginlikten yoksun bırakılan öğrenciler, aslında birer insan bilimi olan coğrafya, biyoloji, çevre, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, tarih gibi dersleri, en kolay özdeşleşebilecekleri insan faktörü olmaksızın “kavramaya” yöneltilmektedirler.

Şimdiye kadar içerdikleri eksiklikler bağlamında ele alınan ders kitaplarının, asgari düzeyde kabul edilebilir hale gelmesi için yukarıda sözü edilen eksikliklerin giderilmesi gerekir. Bunlara ek olarak, her

eleştirel düşünme

yönüyle başarılı ders kitapları üretilebilmesi için birçok diğer nitelik arasında aşağıdakilerin de üzerinde durulması uygun olacaktır:

Ders kitaplarının modern dünyanın belli başlı sorunsalları konusunda öğrencileri düşündürmesi ve tartışması, dünyayla ve bölgeyle eklemlenmeyi yaratarak yukarıda belirtilmiş olan yalıtılmışlık duygusunu ortadan kaldıracaktır. Bunu pekiştirmek üzere kitaplarda kullanılan okuma parçalarının güncel sorunlara ilişkin ve ufuk açıcı olması⁸, verilen örneklerin anlatılan konuyla bağlantısının sağlam ve öğrencinin deneyimlerine yakın olması gerekir. Kitapların hazırlanmasında disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesi ve farklı disiplinlerin metodolojilerinin ve buna bağlı olarak düşünme süreçlerinin öğrencilere aktarılması lazımdır. Kitap içeriklerinin genel olarak ilginç, çekici ve merak uyandırıcı olması, öğrenmeye güdülenmenin yaratılabilmesi açısından önemlidir. Bu içeriğin yanısıra, kullanılan görsel malzemenin de anlamlı ve estetik olması, metinle desteklenmesi ve metni desteklemesi önem taşımaktadır.

Ders kitaplarının öğrenciyi daha katılımcı hale getirme amacını gütmesi gerekir. Bilgi edinilmesi için tek kaynak olmaktan ziyade öğrencileri alternatif kaynaklara ve farklı öğrenme yollarını denemeye yönlendirmesi, öğrencilerin kendi başlarına araştırmalarını ve bilgi edinmelerini özendirilmesi, bunu gerçekleştirmek için tüm bilgileri sunmak yerine öğrencileri daha katılımcı kılacak açık alanlar bırakması, açık uçlu ve farklı çözümleri olabilecek soru ve problemler sunması ve son tahlilde, öğrencileri kendi düşünme biçimleri üzerine düşündürmesi ders kitaplarından beklenmelidir.

Öğretim programları ve ders kitapları hakkında yukarıda söylenenlerin yerine getirilebilmesi, sınıf içinde öğrenciyle doğrudan temas halinde olan öğretmenin donanımı, öğrenciye dönük tutumları ve sınıf içinde yaratılmasına katkıda bulunduğu atmosferle yakından ilişkilidir.

Öğretmenin Yetiştirilmesi

Öğretmen yetiştirme konusunda son yıllarda atılan adımlar ve yenileştirme çabaları azımsanmayacak düzeydedir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, geçmiş yıllardaki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme öğretim programlarını, değiştirerek, eğitim fakülteleriyle uygulama okulları arasında işbirliği yaratarak, uygulamayı çok daha erken sınıflardan başlatarak, ders içeriklerini yenileyerek, ve benzer yollar izleyerek iyileştirme yoluna gitmiştir.



Oluşturulan öğretim programlarının kimi özellikleri kağıt üzerinde yeterli durmakta, ancak örneğin ders içeriklerine bakıldığında kimi niteliklerin kağıt üzerinde de eksik olduğu görülmektedir. Yeterli gibi görünen özelliklerin ise, uygulamadaki durumunun ne olduğuna ilişkin veriye sahip olmak olanaklı görünmemektedir.

Öğretmen yetiştirme konusunda dünyanın başka ülkelerine bakıldığında öne çıktığı görülen bazı özelliklerin bu projede hiç yer almadığı farkedilmektedir. Öncelikle, temel bazı değişiklikler öngörülürken, bu değişikliklerle varılmaya çalışılan öğretmen modelinin nitelikleri ortaya konmamıştır. Oysa, mantıksal olan ve çoğu Avrupa ve Kuzey Amerika ülkesinde yapılan, öğretmenin sahip olması gereken yetkinlikleri belirleyip öğretmen yetiştirmede verilen hizmet öncesi eğitimin hedeflerini bu doğrultuya yönlendirmektir. Örneğin, çocuklara saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, problem çözme yeteneğini geliştirme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe açıklık, iletişim, özeleştirme ve yansıtma becerilerine ve eğilimlerine sahip olma, bireysel farklılıklara saygı duymayı bilme ve meslektaşlarıyla işbirliği ve karşılıklı değerlendirme yapabilme gibi yetkinlikler belli başlı öğretmen yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemesi beklenen öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilenme ve düşünme biçimlerine açık bireyler olmalarının önemsenmesi doğaldır.

Öte yandan, verilen hizmetiçi eğitimlere bakıldığında, bunların uzun listeler oluşturdukları, ancak içerik açısından nitelik ve düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Hizmetiçi eğitim, hizmet öncesi eğitimdeki kimi eksiklikleri giderebilecek, öğretmenin hizmet esnasında kendisinde farkedtiği kimi eksiklikleri tamamlayabilecek, yeniliklere ulaşmasını sağlayabilecek, varolan bilgi ve donanımını güncelleştirebilecek bir potansiyele sahipken, öğretmenlere şu anda sunulan hizmetiçi eğitimlerin bu katkıları yapıp yapmadıkları konusunda bilgiye ulaşmak olanaksız olmuştur. Örneğin, eleştirel düşünmenin bu denli önemsendiği bir ortamda hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlere bu konuda beceri kazandırıcı olanakları sunması beklenirdi.

Sınıf İçinde Öğretmen

İnsan onuruna saygı, insan olmanın ve her türlü yurttaşlık becerisinin temelini oluşturur. Bunu derste didaktik yöntemlerle öğretmek, kuşkusuz, söz konusu olamaz; insan onuruna saygı gün be gün okuldaki, evdeki, toplumdaki kişilerarası ilişkilerin bir parçası olmalıdır.

Buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti-munis öğrenci” aramayan, fiziksel güç-şiddet- yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rastgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki⁹ rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıpyargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyüsunü, cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır.

İyi yetişmemiş, gerekli nitelik ve becerilerle donanmamış, yukarıda sayılan özelliklerden nasibini almamış, öğrenciye saygı duymayan öğretmenin, elinde mükemmel kaynaklar, mükemmel ders kitapları olsa bile elde edebilecekleri sınırlıdır. Zaten, sistemin hiçbir ögesini kendi başına ele alıp “düzeltmek” yeterli değil. Ancak, sistemin birkaç yerinden birden - ve en önemlisi, öğretmenin yetişmesinden ve kendini dönüştürmesinden - güçbirliği içinde başlamak öncelikli hedeflerden biri olmalıdır.

Sınıfıçi gözlemlere ve öğrencilerle görüşmelere dayalı pek çok çalışma, öğrencilerin yurttaşlık bilgi ve becerilerinin, yetkeci olmayan tutumlarının, başkalarının görüşlerine ilgi ve saygılarının, farklı görüşlere açık oluşlarının, demokratik değerlere bağlılıklarının, siyasal bilinçlerinin ve siyasal katılım potansiyellerinin - öğrencinin sosyoekonomik düzeyi, vb. ne olursa olsun - en belirgin ve en değişmez belirleyicilerinin öğretmenin (a) sınıfta ortaya konan görüşlere dikkati ve saygısı, ve (b) öğrencinin fikirlerini özgürce dile getirmesine olanak tanınması, özetle, öğretmenin sınıf içini konuşulup tartışılabilen demokratik bir atmosfere sahip kılmaya çalışması olduğunu ortaya koymuştur.



Ancak, araştırmalar gösteriyor ki, (a) öğretmen güncel olayları tartiştır(a)mıyor (yalnızca, çok eski, tarihsel olaylar tartiştırılıyor), ve (b) yıllar içinde - tartişmanın öğrenmedeki önemini gösteren araştırmalar arttıkça - öğretmenlerin sınıflarında tartişma açma eğilimleri azalıyor.

Neden Peki?

- a. Öğretmen hem içerik, hem yöntem bilgisi açısından yetersizdir, ve
- b. Sınıfın karşısına geçip “bildiğini okumak” çok daha kolaydır; çok daha az emek, ön hazırlık, vb. gerektirmektedir.

Ayrıca, unutulmamalıdır ki, tartişmanın/tartiştırmanın doğasında risk vardır öğretmen için:

- ya sınıfta gürültü olur, yan sınıfın öğretmeni beni müdüre şikayet ederse,
- ya tartişma uzun zaman alır, müfredatı yetiştirmem sekteye uğrarsa,
- ya tartişırken çocuklar arasında anlaşmazlık (çatışma, kavga) çıkarsa,
- ya tartişmanın vardığı nokta/düzey, benim bilgi birikimimi aşarsa ve ben de bunu öğrencilere belli etmek (“bilmiyorum” demek) zorunda kalırsam.

Dikkat edilirse, yukarıda sayılan olası riskler hep, öğretmenden beklenen klasik öğretmenliğin sıkıntıya girdiği durumlar. Burada akla gelen, öğretmenlerimizin yeni ve çağcıl bir öğretmenlik anlayışına ulaştırılmaları, yeniden profesyonelleşmeleri, özerkleşmeleri, entelektüelleşmeleri, bir zihniyet dönüşümüne uğramaları için gerekenlerin yapılmasıdır.

Aynı Bağlamda, Öğretmenden Neler İstiyoruz?

- Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, “uslu”luk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırان, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü;

eleştirel düşünme

- ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilme;
- sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma;
- sınıfıç atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme;
- okul etosunun¹⁰ da aynı şekilde dönüştürmesine önyak olma;
- her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciyi ve görüşlerine saygı (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciyi zaman tanıma);
- etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma;
- bilginin yaşamla bağlarını kurma/kurdurma;
- “yansız” değil, “sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen” olma;
- kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma;
- yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama);
- farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme;
- “tartışma”yı “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir “tartışmamış”dan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama;
- her akşam o günü - sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılmayan ereklere, vb. - yansıtıcı düşünme ve/ya da bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme.



Bu sonucusu, en az diğlerleri kadar olmazsa olmaz bir koşuldur eleştirel düşünmenin oluşabilmesi, gelişebilmesi için. Neden? Çünkü ancak o atmosferde,

- a. 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; yanıtlar/çözümler de verilir; öğrenciden de bunları “öğrenmesi” (ezberlemesi?) istenir),
- b. öğrenci “yanlış yapmak”tan, “yanlış yanıt vermek”ten korkmaz; düşüncelerini özgürce söyler,
- c. 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,
- d. öğrenci, gözlem, görüş, vardama, yordama, ... arasındaki farkları anlar; bilgi sahibi olarak fikir sahibi olur.

Eleştirel Düşünme Yaratmak İçin Stratejiler

1. İşbirliği içinde çalışma: Küçük grup içinde öğrenme;
2. Tartışma/örnekolay tartışması: Yaşa uygun öykülerin tartışılması, sonuca vardırılması 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,gereğcelendirmeyi özendiren çalışmalar;
5. Yazma ödevleri: Öğrencinin bir konuyu (tercihen, ölüm cezası, kürtaj, ölme hakkı gibi tartışmalı bir konuyu) etraflica düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar;

eleştirel düşünme

6. Diyalog çalışmaları: Küçük gruplarda yazılı diyaloglar üzerinde çalışma yapması öğrencilerin. 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.

Etkileşim içeren stratejiler konusu biraz daha ayrıntılandırılırsa, aşağıdakilere değinilebilir:

- Oturma düzeninin verimli tartışmaya ve dolayısıyla olumlu ve istendik bir sınıf atmosferine yol açmadaki rolünü unutmamak gerek.
- Düşünme zamanı: Tartışmadan önce herkes 5-10 dakika düşünüyor sessizce ve kendi notlarını alıyor.
- Herkesi içeren etkinlik planlama zamanları
- 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, vb. gerekir. Dahası, öğretmen öğrencileri, birbirlerinin görüşleri üzerine temellendirerek konuşmaya, sürekli kendisine değil, adını ya da öne sürdüğü görüşü andıkları kişiye bakmaya yönlendirmeli.
- Öğrencilere birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri, analiz edebilecekleri ortamlar, olanaklar yaratmak (örneğin, küçük grup tartışmalarının tüm sınıfa aktarılması)
- Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendirme
- Açık uçlu sorular sorarak düşündürme
- Uslamlamayı özendirme (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)



- Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardım etme (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)
- Kimi noktaların açıklığa kavuşturulması (“bununla ne demek istediğini açıklar mısınız?”)
- Farklı bakış açılarını özendirme (“farklı bir düşüncesi olan var mı?”)
- Tartışmaya katılmayı özendirme (“bu görüşe katılanlar kimler?”, “neden katılıyorsun?”)
- Düşüncede tutarlılığı özendirme (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)

Yukarıda kimileri sayılan etkileşimsel yöntem, teknik ve stratejilerin etkili ve verimli kullanımı için, öğretmen¹¹

- öğrencisinin yerine düşünmeyecek; düşünmeyi onlara öğretecek, örnek olacak (örneğin öğrencinin önünde yüksek sesle uslamlayacak),
- yargılayıcı tepkilerden kaçınacak,
- karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinleyecek,
- sabırla, soru sorarak, gerektiğinde ipucu vererek öğrenciyi düşündürecek,
- herkese fikrini söyleme şansı tanıyacak ama kimseye baskı yapmayacak,
- hiç kimseye parmak uzatmayacak; hiç kimseyi konu hakkında görüşü olmadığı ya da görüşünü dile getirmediği için utandırmayacak,
- analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkin dinleme, geribildirim verme, duygudaşlık, kolaylaştırıcılık, çatışma çözme, güdülendirme, tartışmalı konuları ele alma... becerilerine ve bunları kullanma isteğine sahip olacak,

eleştirel düşünme

- kullanacağı etkileşimsel yöntemler çerçevesinde, kolaylaştırıcı, tartışma katılımcısı, görüşmeci, gözlemci, dinleyici, açık uçlu sorularla yönlendirici, geribildirim verici, toparlayıp özetleyici, tartışmalı konuları gündeme getirici, ve durumun gereklerine göre bu roller arasında gezinici olabilecek; buna istekli ve niyetli, ve hem de bunu yapabilecek ölçüde donanımlı ve esnek olacak,
- sınıfta tartışma yapılmasının nedeninin, herkesin görüş geliştirebilmesi, görüşlerini açıklayabilmesi, birbirinden öğrenebilmesi olduğunu, doğru-yanlış yanıtlar aramak olmadığını bilecek,
- tartışmanın sınıftaki öğrenciler arasında olmasına (bir öğrenci-bir kendisi, bir öğrenci-bir kendisi biçiminde olmamasına) özen gösterecek.

Kavram temelli, anlamayı öne çıkaran yaklaşımlar, bilgi temelli, ezberleyerek öğrenmeyi öne çıkaran yaklaşımlardan çok daha öncelikli ve önemli ama aynı zamanda da öğretmenin daha çok emek ve zaman vermesini, daha donanımlı olmasını gerektiriyor.

O halde, okullarımızda, sınıflarımızda, düşünme becerilerini oluşturacak, geliştirecek, pekiştirecek, ve kalıcı kılacak yapılara gereksinmemiz var. Bunlar, öğrencinin, yanıtı tek ve bilindik olan bir soruya (... hangi tarihte...?) hep bir ağızdan yanıt vermesi için değil, çok çeşitli biçimlerde yanıtlanabilecek sorulara (örneğin, “sınıf içi barış ortamını nasıl oluşturabiliriz?”), beraber çalışarak, tartışarak, farklı/beklenmedik görüşler ortaya atarak yanıt üretebilmesi için uygun yapılar olmalı. Bu da, eğitim sistemimize ve aile yapımıza, okullarımıza ve daha nice kurumumuza ait birçok başka niteliğin edinilmesi yanında, yine, **örgün eğitimin belki de en önemli unsuru olan öğretmenin,**

- konusunu iyi bilmesini,
- etkileşimsel öğretim yöntemlerini bilmesini ve kullanmasını (Gürkaynak ve ark., 1998, 2002),
- öğrencisine saygı duymasını, onu gerçekten dinlemesini,
- üşenmemesini, sabırlı olmasını,
- aktif ve dikkatli olmasını,
- ön hazırlık yapmasını,
- kendisinin de düşünme becerilerine sahip olmasını,



- bir yandan “aktif öğrenme”, “öğrenci merkezli öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme” gibi, ülkemizde sürekli sözü edilen ama hem çoğu kez yanlış anlaşılan (epeyce adı bilinen bir özel okuldaki bir sosyal bilgiler öğretmeni, “sizce öğrenci merkezli öğrenme nedir?” sorumu, “verirsin çocuğa konuyu, evdeki ansiklopedilerden filan yazar gelir, sen geride durursun, o sınıfa anlatır konuyu” diye yanıtlamıştı.) ve hem de hiçbir zaman gerçekten ve yaygın olarak yaşama geçirilememiş olan lafları üretip-yani “mış gibi” yapıp-bir yandan da bildiği klasik öğretmenliği sürdürme kolaycılığına kaçmamasını gerektirir.

Öğretmenliğe başladıktan sonra da sık sık eğitimler (yeni etkileşimsel yöntemlerin kullanımı, sınıf yönetiminde yaratıcı yöntemler, dinleme başta olmak üzere çağcıl öğretmenin sahip olması gereken ve yukarıda sayılan beceriler, vb.), bu eğitimlerin daima uygulamalı olması ve bir işe yaraması için önlem alma, ve bu bilgileri ilk elden sınavabilmeleri için, öğretmen adaylarına farklı yaş gruplarından çocukları gözleme ve onlarla görüşme yapma olanakları yaratılması gerekmektedir.

Okulların Yapısı Eleştirel Düşünmeye Engel

Okulların çeşitli düzeylerde kurmuş oldukları yapılar, öğrencilerin okulları algılamasını etkileyebilecekleri gibi okulların öğrencilerin toplumsallaşma sürecine hizmet etmeleri nedeniyle toplumda alacakları tavırları da belirleyebilecektir. Okulu algılaması öğrencilerin okul içindeki tutum, davranış ve eğilimlerini belirlemek açısından önemlidir. Ancak okulun etkisi okulla sınırlı değildir. Okulda yapılanlar, okuldaki zihinsel, ilişkisel ve davranışsal yapılanma, okul dışında ve sonrasında etkilerini sürdürecektir.

Okulları mimari yapılanma olarak incelersek, halihazırdaki okulların öğrenmeyi, demokratik katılımı, düşünme becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmeyi hedefleyen yapılar olduklarını söyleyebilmek çok zordur. Okulun dışından içine doğru ilerlendiğinde karşılaşılan örneklerde bu görülür.

Okulun en dışında okulu çevreden ayıran yüksek duvar, tel örgü ve benzeri yapılar vardır. Bu yapılar içeridekini dışarıdan koruma amacını güder gibi görünse de daha önemli bir amacı, çocuğun okul dışına

eleştirel düşünme

“kaçmasını” engellemektir. Bu nedenle girilmesi ve çıkılması zor olan ağır, demir, yüksek, bekçili kapılardan geçerek girilir okula. Hatta birçok okulda kapılar da okulu çevreleyen yüksek duvarlar gibi dışarıyı göstermeyecek şekilde masif yapılardır. Öğrencilerin kitaplarda yansıtıldığı gibi keyifle öğrenecekleri, düşünecekleri, keşfedecekleri bir mekândan çok, zorla içeride tutuldukları bir hapishane tarzı mimari yaklaşım göze çarpar. Bu kapılarda bekçilik görevini üstlenmiş, giren çıkan kişiler üzerinde otoritesi olan, kimin girip kimin çıkacağını belirleme yetkisine sahip kişiler vardır. Bu kişiler görevlerinin simgesi, polis-asker tarzı üniformalar giymektedir. Öğrenci okuluna girerken bu kişilerin onayını almak durumundadır.

Kapıdan içeri girildiğinde pek çok okulda duvarların arkasında bulunan bir oyun alanı, bahçe gibi bir mekân söz konusudur. Yalnız bu alan bu şekilde adlandırılmasını doğrulayan bir görüntü sergilemez; çünkü zemini beton ya da asfalt olan, en iyimser tahminle oturacak bir-iki bankı, belki bir de ağacı bulunan mekândır bu. Oyun alanları çocukların oynaması için düzenlenmiş olsa dahi çocukların koşup oynamaları, beton zeminde düşüp yaralanma olasılığı olduğundan pek özendirilmez. Alan dar olduğundan ve buralarda bayrak töreni gibi faaliyetlerin yapılması zorunlu olduğundan yeşillendirmek söz konusu değildir; maliyet yüksekliğinden dolayı salıncak, kaydırak, top gibi oyun malzemeleri de bulunmaz. Dolayısıyla, ders araları ve öğle teneffüsleri, dışarı çıkma izinleri olmadığından öğrencilerin beton zemin üzerinde “volta attıkları” sürelerle dönuşür.

Bu bahçeler, kimi okulda hafta sonlarıyla sınırlı olmak üzere ama birçok okulda ders yapılan günlerde de otomobil park alanı olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilere pek fazla dolaşma alanı kalmamaktadır. Burası aynı zamanda, hafta başlarında ve sonlarındaki törenlerin de yapıldığı mekândır. Bu törenlerde öğrenciler sıralar halinde, askeri bir disiplin içinde dizilirler ve kendilerine söylenecek sözleri dinlerler; söz almaz, soru sormazlar, sadece dinleyicidirler. Tüm grubun içinde öğrenci, bireyselliğinden arındırılmış, kimliksizleştirilmiştir.

Okul binasının dışarıdan görünümü daha özenli olsa bile sınıf pencereleri ya açılmayacak şekilde yapılmıştır ya da demir parmaklıklar vardır. Hatta bazı okulların pencereleri boyanarak dışarı ile ilişkileri kesilmiştir.



Okullarda İç Mekânların Düzenlenmesi Disipline Dayalıdır!

Okul binası içerisinde sınıflar, öğretmen odaları ve idari ofisler bulunur. İdari ofisler ve öğretmen odaları öğrencilerin hiç giremedikleri ya da zorlukla girebildikleri mekânlardır. Buraların kapıları kapalıdır ve kapıdan içeri girilmesi okuldaki hiyerarşik statü hakkında bilgi verir. Bu mekânlardaki yapılanma, odanın hiçbir şekilde dışarıdan görülememesi, okuldaki bireyler arasındaki hiyerarşik çizgilerin simgeleridir. Müdür ve öğretmen odalarına giriş öğrenciye sınırlıdır; öğretmen ve müdürün mahremiyeti korunmuştur. Ancak benzeri bir mahremiyet korumasının öğrenciye dönük olarak da varolduğunu söylemek olanaksızdır. Aksine, öğrencinin dolabı, çantası veya sırası istendiğinde öğretmen ve yöneticiler tarafından aranabilir.

Sınıflara girildiğinde sıra ve sandalyelerin yapısının belirli bir ilişkiyi dayattığı görülmektedir. Bu yapıya göre, öğrencilerin hepsi bir yöne bakarak yüzleri tahtaya ve öğretmene dönük otururlar. Bu oturma biçiminde öğreten ve öğrenenleri ayıran ve farklılaştıran, belirli bir ilişki biçimini oluşturan bir sınıf yapısı söz konusudur. Bazen bu ilişki öğretmen masasının bir platform kullanılarak yükseltilmesi ile daha da hiyerarşik bir hale getirilir. Böylece öğretmen herkesi görmekte ve denetleyebilmektedir; öğrencilerin ise öğretmen dışında kimseyi görmeleri gerekmemektedir. Bu yapı, belirli bir eğitim zihniyetini, yani bilen birinin bilmeyenlere bildiklerini öğretmesi olarak özetlenebilecek zihniyeti göstermektedir. Bu yapı ve sınıflarda bulunan diğer malzemeler bütün okul ve sınıflarda sınırlı birkaç ayrıntı dışında standarttır. Bu durum okulların herhangi bir özgünlük ifadesinde bulunmalarını engellerken, merkezi olarak belirlenmiş bir yapı dayatılmış olur.

Tüm bu örnekler okulun yapısının belirli ilişkileri varsayarak oluşturulduğunu ve bu ilişkilerin de hiyerarşik, öğrencileri pasifize eden, onlara itaat etme ve kendilerine anlatılan “bilgileri” depolama görevini yükleyen ilişkiler olduğunu göstermektedir. Foucault (1995) panoptisizm adını verdiği yaklaşımda alanın, sürekli gözlem altında bulunan mekânlar olarak düzenlenmesini ve bu alanlarda kişilerin yaşantılarını sürekli denetleyebilen, disiplin altında tutabilen mekanizmalardan söz eder. Veba sırasında karantinaya alınan kişilerin hareketlerinin belirli bir alana kısıtlanıp tüm davranışlarının gözlendiği, kaydedildiği ve iletildiği ortamların, bugünkü benzeri disiplin ortamlarında da kurulmuş olduğu açıktır. Burada temel hedef disiplindir ve disiplini ne tam olarak kuruma

eleştirel düşünme

ne de kullanılan mekanizmaya atfetmek kolay değildir. Bir tür güç olan disiplin, birçok araç, yöntem, mekanizma, teknik ve hedef kullanarak varlığını belli eder. Disiplin altına alma görevi de bazı kurumlara verilmiş olan bir görev olabilir toplumlarda. Hapishane, hastane ve okullar disiplin altına alma görevine sahip mekânlardır.

Eleştirel Düşünmeye Elverişli Mekânlar ve İlişkiler

Eleştirel düşünebilme becerisinin geliştirilebileceği ortamların böyle olması beklenemez. Öğrencilerin öğretilen ve itaat eden değil öğrenen, keşfeden, sorgulayan, yorumlayan, tartışan, mantık yürütebilen, kendi fikirlerini oluşturabilen, katılımcı bireyler olmaları için geliştirilmesi gereken ortamların halihazırda gözlemleyebildiğimizden çok farklı olmaları gerektiği açıktır. Öğrencilerin geldikleri okulu bir öğrenme yeri olarak görmeleri ve öğrenmeyi keyifli bir eylem olarak yaşayabilmeleri için, temel zihniyet dönüşümü ve bu dönüşümün aynası olabilecek okul yapıları gerekmektedir.

Öncelikle, okulları hapishane veya askeri kışla görünümünden çıkarmak, onları çekim merkezleri haline getirmek gerekir. Okulların içinde buldukları mahalleden tamamen kopuk olmaları değil çevresiyle bütünleşmiş, öğrenme sürecinin bir devamlılık sergilediği mekânlar olmaları beklenir. Aksi takdirde duvarlar ve kapılarla koyduğumuz sınırlar, o mekânın içinde öğrenildiği ve o duvarların dışına çıkıldığında öğrenmenin de bitmiş olduğu zihniyetini yaygınlaştırmaktadır. Okulların, öğrencilerin duvarların ardına kilitleneceği ve giriş-çıkışlarının kontrol altında tutulacağı mekânlar oldukları zihniyetinin değişmesi için bu mekânların, eğitime katılmak isteyen kişilere açık olmasında yarar vardır.

Okulların içindeki hiyerarşik yapıyı kaldırmak da öğrencilerin eleştirel düşünmesi için gereklidir. Kişiler, hiyerarşi içinde değerlendiremez, soramaz, sorgulayamaz, farklı görüşleri tartışamaz. Bu nedenle, okullarda mimaride şeffaf bir görüntü sergilemekte yarar vardır. Okul idarecilerinin ve öğretmenlerin kapıları açık, ofisleri dışarıdan görülebilir şekilde camla ayrılmış ve bu ofisler öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri mekânlar olarak tasarlandığında hiyerarşik yapı en azından simgesel olarak ortadan kalkabilir. Ayrıca bu ortamlarda öğretmen ve idareciler sadece kendilerine verilen görevi yapmakla değil öğrencilerinin gözü önünde bulunan rol modelleri olarak sorumluluklarını fark etmek durumunda da olurlar.



İdari kararların öğrencilerin katılacağı bir biçimde alınması, bu tür yapılar ve hiyerarşiden uzak ilişkilerle desteklenebilir.

Bu yapının içinde öğretmenlerin ve idarecilerin aldıkları roller ve bu rollerin getirdiği davranışlar, tümüyle yapısal nedenlere bağlanamasa da, bugün kullanılmakta olan yapıların zihniyet dönüşümüne engel oluşturması olasıdır. Bunun en önemli örneklerinden biri sınıfların yapılandırılma biçimidir. Öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlemesi üzerine kurulu olan bu yapı esnekleştirilmelidir. Örneğin, hep birlikte bir film seyredildiği durumlarda bugünkü yapıya sokulabilecek ama farklı biçimlerde de konumlandırılacak sandalyelerden oluşan bir sınıf en esnek yapıyı sağlayacaktır. Gruplar halinde çalışıldığında, bir araya gelmeyi, tartışma sırasında herkesin birbirini görebileceği bir daire halinde oturmayı, bağımsız çalışıldığında öğrencinin tek başına farklı bir köşeye gidebilmesini sağlayan yapılar, sınıfın bir öğrenme mekânı olarak yapılandırılmasına yardımcı olacaktır. Duvarlar, öğrencilerin birbirleriyle haberleşmeleri, ürünlerini asmaları, ya da her türlü ilham verici sözü yazabilecekleri ortamlar olarak düşünülebilir.

Sınıfın yapılandırılmasında öğrenci - öğretmen arasındaki hiyerarşik ilişkinin de en aza indirilmesi önemlidir. Örneğin, bazı okullarda öğrencileri U şeklinde oturtma uygulamasında, U'nun tam ortasında yine öğretmen yer aldığından ilişkinin merkezi öğretmenin bulunduğu nokta olmaktadır. Oysa fikirlerin tartışıldığı ortamlar yaratmakta iletişimin öğrenci - öğrenci - öğretmen biçiminde olmasından çok öğrenciden öğrenciye olmasının katkısı önemli olacaktır. Sınıfı yapılandırırken en önemli unsurlar, iletişimin artmasını sağlaması, hiyerarşik ilişkiyi azaltması, öğrencilerin birbirleriyle ilişkisini artırması ve yapılabilecek farklı çalışma türlerine elverişli olmasıdır.

Okulun yapılandırılmasında genel olarak eklenebilecek unsurlar kütüphane ve laboratuvar gibi mekânların eğitimin merkezi olarak görülmesidir. Kütüphane açık ve kullanılması kolay, laboratuvar da her türlü deneye elverişli mekânlar olmalıdır. Her iki mekân da çeşitli amaçlar için ulaşılabilir bir müze görevi de görmelidir.

Okullarda hiyerarşi içermeyen ilişki sistemleri kurarken törenleri askeri disiplin sağlama amacıyla değil demokratik katılımı destekleyecek bilgi aktarımı ve görüş bildirimini ortamı yaratma amacıyla kullanmak da önemlidir. Öğrencilerin okulu temsil eden kişiler olarak okulun

eleştirel düşünme

yapılandırılmasına, buldukları çevreye katkıda bulunmaları ve çevreye ilişkin karar süreçlerine de katılmaları gereklidir. Toplumsal düzeyde eleştirel düşünmeyi sağlamanın başlangıç noktası öğrencileri okul meseleleriyle sınırlamayan katılımcı bir anlayışı yaygınlaştırmaktır. Öğrencileri içinde buldukları okul, çevre ve toplum hakkında düşünmeye, sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirmek, onlarda eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesi için gereklidir. Öğrencilerin katılım alanlarını genişletmek, okullarda kolların demokratik ve katılımcı bir biçimde yapılandırılmalarıyla ve kolların etkinliklerini okul sınırlarının dışına taşıyarak yakın çevreleriyle bütünleşmelerini sağlamakla başarılabilir. Bunun da başlangıç noktası, vitrin süsü gibi kullanılan ya da evcilik oyunu muamelesi gören kolların kontrolünün öğrencilere verilmesini ve bu kolların, öncelikle okul içinde okulla ilintili kararlara katılımında bulunan demokratik mekanizmalar olmalarını sağlamaktan geçer.

Sınav Odaklılık

Eğitimde yaygın bir düşünce, öğrenci davranışını belirleyenin eğitim sisteminden çok sınav sisteminin içeriği olduğudur. Öyle ki, eğitimin içeriği ne olursa olsun sınavda sınanacak olan bilgi ve beceriler, öğrencilerin edinmeye çalışacaklarıdır. Varolan eğitim sistemi bu tür bir eğilimi destekler niteliktedir. Okullarda, öğretmen ve idareciler, öğrencileri not ile kontrol altında tutmaya çalışmakta, dolayısıyla öğrenciler de notu çok önemli görmektedirler. Sınıf geçmenin ve not almanın yolu ise, büyük ölçüde, itaatten ve bilgiyi öğretmenin öğrettiği biçimde öğrenmekten geçmektedir.

Sınav odaklılık, okul içinde yapılan sınavla sınırlı kalmamaktadır. Eğitim sistemimizde ilköğretimi ve ortaöğretimi takip eden geçiş sınavlarının içeriği ve niteliği de öğrencilerin neyi öğrenmeye çalıştıklarını belirlemektedir. Dahası, okulların başarı göstergeleri öğrencilerinin bu sınavlarda gösterdikleri başarı olduğundan, okullar da eğitimlerini sınavda başarılı olma hedefine yöneltmiştir.

Her ne kadar sınav odaklılığın temel yaklaşım olarak eleştirel düşünmeyi desteklemediği belirginse de, sınavlara alternatif yaratan bir sistemin yaygınlaşmasının güç olması nedeniyle sınavların kalıcılığının kabul edilmesi gerekir. Dolayısıyla sınavlara yüklenen değerler kolay değişecek gibi görünmemektedir. Sınavların eğitimdeki rolleri böylesine



belirleyici olduğundan içeriklerinin de eleştirel düşünceyi yansıtacak biçimde değiştirilmesinde yarar vardır. Edinilmiş bilgiden ya da alıştırma amacıyla çözülmüş soru sayısından etkilenmeden, eleştirel düşünme becerilerini ölçebilecek sınav biçimleri, öğrencilerin, ailelerin ve eğitim kurumlarının eleştirel düşünmeyi bir tür sınav hazırlığı olarak görmelerini sağlayacaktır. Burada söylenmesi kolay olanın gerçekleştirilmesi en güç olan dönüşümlerden biri olduğu açıktır.

Eğitimin her aşamasında kullanılan sınav yöntemleri, öğrencilerin derslerde aktarılan bilgiyi ne derece öğrenmiş olduklarını ölçmektedir. Bu yöntemlerle, öğrenciler bilginin edinimine ve kendilerine sunulan kalıpları olduğu gibi özümsemeye yöneltilmektedir. Sınav yöntemleri, öğrencilerin edinilmiş kalıplarını ölçmektense eleştirel yaklaşımda bulunabilmelerini yani verilen bilgiyi sorgulayabilmelerini, değerlendirebilmelerini, tartışabilmelerini, karşı veya alternatif düşünceler geliştirebilmelerini ölçen yöntemler olursa eğitim kurumlarında, aile ve öğrencilerde de bu becerilerin geliştirilmesi bir öncelik taşıyacaktır. Alışkanlık olduğu için kullanılan ve kolaylığı da çok çekici olan çoktan seçmeli gibi sınav türleri ne yazık ki eleştirel düşünmeyi desteklemez, aksine, çeşitli kalıpların edinilmesini körükler. Bu tür sınavlarda, öğrencinin belirli bir konuda fikir yürütmesi, sorgulaması, değerlendirmesi, ancak sınav sorusunun seçeneklerindeki kalıplar çerçevesinde olasıdır. Bu nedenle öğrenciyle öğretmen arasında daha iyi bir iletişim olanağı sunan, öğrencilerin eleştirel düşünmesini talep eden ve destekleyen açık uçlu soruların kullanılması, sınavların sadece bir not verme yöntemi olmakla kalmamasını, aynı zamanda bir öğrenme, fikir geliştirme ve eleştirel düşünme egzersizi olarak işlev görmesini sağlayacaktır.

Sonuç: Radikal Zihniyet Dönüşümü

Çocuklarımızın/gençlerimizin hangi niteliklerle donanmış, hangi bilgi ve becerilere, hangi etik değerlere sahip insanlar olarak yetişmelerini istiyoruz? Nasıl insanlar yetiştirmek istediğimizi açıkça ve dürüstçe ortaya koysak bile, bunun gereklerini yerine getirmenin yollarını/tüm koşullarını biliyor muyuz? Biliyorsak, uyguluyor muyuz? Örgün eğitimle sınırlı baktığımızda, sistemin tüm öğelerinin (yönetici, öğretmen, anababa, ders araç gereçleri - en başta ders kitapları) aynı amaca yönelik ve uyumlu çalışabilmeleri için gerekli önlemleri alıyor muyuz? Tüm okul yaklaşımını uygulayabiliyor, okul etosunu dönüştürebiliyor muyuz? 80'li

eleştirel düşünme

yılların başından itibaren ivme kazanarak süren, “2000’li yıllarda nasıl kuşaklar istiyoruz?”, “21. Yüzyılın gençleri nasıl olmalı?” ve benzeri konulu panel ve toplantılarda anlatıp durduğumuz şeylere içten inanıyor, inanıyorsak bunların olabilmesi için hangi temellerin ve desteklerin gerekli olduğunu biliyor ve bu doğrultuda çalışıyor muyuz? Herşeyden önce, kendimizi dönüştürmek ve tüm okul yaklaşımını¹² uygulayabilmek için bir çabaya giriyor muyuz?

Eleştirel düşünmeyi yerleştirmek için temel bir zihniyet dönüşümünün gerekliliği kuşkusuzdur. Karşılaşılabilecek en temel tehlike yapılması gerekenlerin yapıldığı görüntüsünü yaratan rotüşlar yapıp gerçek değişimlere kalkışmamak olacaktır. Bugüne kadar yürütülen projelerde genelde hakim olan eğilim, kısmi ve palyatif çözümlerle yetinilmesi ve topyekün bir zihniyet dönüşümüne yol açacak düzenlemelerden kaçınılmasıdır. Milli eğitim felsefesine ve özelden Milli Eğitim Bakanlığı’na hakim olan muhafazakar zihniyet nedeniyle eğitimde reform yapılmasına yönelik kişilerin ve sivil toplum örgütlerinin hazırladıkları projelerin önemli bir bölümü, söz konusu zihniyetin kısa dönemde dönüştürülemeyeceği inancından hareketle mümkün ve kabul ettirilebilir olanı dikkate alarak, radikal sayılabilecek önerilerden kaçınılmaktadırlar.

Yukarıda çeşitli bölümlerde farklı yönlerini ele aldığımız eğitimin içine eleştirel düşünmeyi yerleştirmek için yapılması gerekenler özetle şunlardır:

- Toplam etos değişikliği,
- Zihniyet, tutum, yapılanma değişikliği,
- Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi,
- 29. 05. 1995 tarihli ve 22297 sayılı Ders Kitapları Yönetmeliği’nin öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme yetisini geliştirecek yönde yeniden düzenlenmesi,
- Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve katılımcılığı geliştirmeye yönelik olarak düşünülmesi gereken faaliyetleri düzenleyen 06/06/1983-2140 tarih ve sayılı “İlköğretim,



Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği”nin yeniden düzenlenmesi,

- Öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi destekleyecek biçimde ele alınması ve öğrencilerin gelişim aşamaları dikkate alınarak yaşlarına uygun düşünme becerilerini yerleştirecek öğretim etkinliklerinin programa dahil edilmesi,
- Ders kitaplarının seçiminde kullanılan kıstaslar arasına eleştirel düşünmeyi destekleyen özelliklerin öncelikli olarak yerleştirilmesi,
- Eleştirel düşünmeyi geliştirecek derslerin öğretim programına katılması ve verilmekte olan derslere, çoğulcu, eleştirel, farklı bakışaçılarını içeren yaklaşımların yerleştirilmesi,
- Kitapların açık ve örtük olarak yer alan ayrımcılıktan, ötekileştirmeden, önyargıdan ve mutlak bilgi yaklaşımından arındırılması ve güncel, eleştirel, insan odaklı ve sorgulayıcı hale getirilmesi,
- Talim Terbiye Kurulu’na (ders kitapları konusunda tek yetkili merci olmaktan çıkarılarak) bir bilim kurulu (etik kurul) statüsü kazandırılması,
- Öğretmenlere eleştirel düşünmeyi edindirmeyi hedefleyen eğitim stratejilerinin öğretilmesi,
- Alışkanlıkların kırılması,
- Yukarıda sayılanları yapmak isteyecek ölçüde öğrencisine değer veren ama yapabilecek ölçüde de donanımlı öğretmenler,
- “Mış gibi” yapmamak, göstermelik işlere (örneğin öğrencinin göstermelik katılımı) kapılmamak, içi boş söylemlerden uzak durmak,
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme işlemini gerçekleştiren modeller olmaları,

eleştirel düşünme

- Öğrencileri değerlendirme sistemlerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye ağırlık vermesi,
- Okulların mimari olarak da ilişkisel olarak da öğrenim mekânlarına dönüştürülmesi.

Bunların başarılabilmesi için kullanılmasını beklediğimiz ölçütler, epistemoloji ya da etik uzmanlarının felsefi anlamda sofistike ölçütleri değil, kuşkusuz. Eleştirel düşünürken kullandığımız ölçütler, doğruluk, açıklık, olabilirlik, geçerlik, ağırlığı olma, yansızlık, mantık hatalarından arınıklık, mantıksal tutarlılık, inanılır/güvenilir kaynaklar, gibi şeylerdir. Karar verebilmek için, yaşamımızın her anında ölçütler kullanıyoruz. Ancak, hem sözü edilen ölçütlerin, hem de çeşitli stratejilerin etkili kullanımı, belli zihinsel alışkanlıklara, yatkınlıklara, eğilimlere ve belli tutumlara sahip olmakla sıkı sıkıya bağlı. O halde düşünme alışkanlıkları konusunu gündeme getirmeyen bir eleştirel düşünme becerisi anlayışı eksik, temelsiz, altyapısız kalıyor. Aynı, temel değerleri ele almayan bir iletişim becerisi eğitiminde ya da öğrenciye karşı temel tutum ve değerlere eğilmeyen bir “etkileşimsel/öğrenci merkezli öğretim yöntemleri” eğitiminde ya da alta yatan yatkınlıkları, değerleri ele almayan bir insan hakları eğitiminde olduğu gibi. O halde, eleştirel düşünme olgusunu, bilgi, değer ve tutumlardan uzak salt bir beceri olarak ele almamak, bu olgunun tutumlarla ve yukarıda anılan zihinsel alışkanlıklarla ne denli iç içe olduğunu gözden kaçırmamak gerekiyor. Aksi halde, hiçbir eleştirel düşünme becerisi eğitimi, at gözlüklerinin, önyargılı düşünüşün, ussal olana ve insana saygısızlığın ve duyarsızlığın, açık fikirlilikten ve hakçalıktan uzaklığın, yoksunluğun, katılığın yarattığı sınırlılıkların üstesinden gelmeye yetmez; eğitim sistemimizde göstermelik kalmaktan öteye gidemez.



Kaynaklar

- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Chi, M. T. H. (1977). Age differences in speed of processing. *Developmental Psychology*, 13, 543-544.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Education for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24-27.
- Gülgöz, S. (2001). Need for Cognition and Cognitive Performance from a Cross-Cultural Perspective: Examples of Academic Success and Solving Anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, 100-112.
- Gülgöz, S., Erkin, E., Kağıtçıbaşı, Ç., Çetinkaya, P., Ataibiş, İ., & Uzun-Sabol, E. (2001). *Oku Düşün Yap Program Tanıtım Kitabı* (Zihinsel Kapasiteyi Geliştirme Programı). İstanbul: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı.
- Gürkaynak, İ. & ark. (1998). *Yurttaş Olmak İçin...* İstanbul: Umud Vakfı Yayınları.
- Gürkaynak, İ. & ark. (2002). *Ben İnsanım: İlköğretim için İnsan Hakları Eğitimi Dizisi*. Ankara: Unal Ofset.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kail, R. (1991). Processing time declines exponentially with age during childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 27, 259-266.
- Kail, R., ve Bisanz, J. (1992). The information processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence. R. J. Sternberg ve C. A. Berg (Ed.), *Intellectual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K, & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54, 57-67.
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Sadowski, C. J., & Gülgöz, S. (1996) Elaborative processing mediates the relationship between need for cognition and academic performance. *The Journal of Psychology*, 130, 303-307.
- Siegler, R. S. (1989). How domain-general and domain-specific knowledge interact to produce strategy choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 1-26.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. (2000). İlköğretim Okulu Ders Kitapları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ekler

Kitaplardan örnek sayfalar

Eğitim Gönüllüleri Vakfı tarafından yayınlanan Oku Düşün Yap kitaplarından ve eğitici kitaplarından alınan örnekler. © Eğitim Gönüllüleri Vakfı, 2001.

Kaynaklar:

Gülgöz, S., Erkin, E., Kağıtçıbaşı, Ç., Çetinkaya, P., Ataibiş, İ. & Uzun-Sabol, E. (2001) *Oku Düşün Yap 1 (Zihinsel Kapasiteyi Geliştirme Programı)*. Eskişehir: Eğitim Gönüllüleri Vakfı.

Gülgöz, S., Erkin, E., Kağıtçıbaşı, Ç., Çetinkaya, P., Ataibiş, İ. & Uzun-Sabol, E. (2001) *Oku Düşün Yap 1 Eğitici Kitabı (Zihinsel Kapasiteyi Geliştirme Programı)*. Eskişehir: Eğitim Gönüllüleri Vakfı.





30 GÖRÜŞME

ESRA VE ÇAĞRI

KAMPTA

STÜDYO

• **Çalışma Adı:** Esra ve Çağrı Kampta

• **Kategori:** Çizimlere Çözüm, Sözlü İfade, Kavramsal Öğretim

• **Hedef:** Soru gelince, kendin kendi başlarında çizimlerine ve farklı özelliklerini kiplerine yerine koyabileceğini, uygulaması ve izlenimi alması.

• **Uygulama süresi:** 30 dakika

1. Parçayı yüksek sesle sesli okuyun.

2. Okuma bittikten sonra çocuklara sırayla fedakar, çekingen, adil, kavgacı, korkak ve kaba bir arkadaşın bu hikayenin hangi noktada nasıl davranacağına sorun.

3. Cevapları aldıktan sonra çocuklar rol yaparlar. Mesela bir grup çocuk olsun, diğer biri de fedakar bir arkadaş oynasın, daha sonra sırayla çekingen, adil, kavgacı, korkak ve kaba bir arkadaş rol almasını. Çocuklara rolüne hazırlanmaları için 5-10 dakika süre tanıyın.

EĞİTİCİYE NOTLAR

• Çocuklar çizimlerine yapıştıktan çizimlerini ya da bu onlara zor gelebilir. İlk olarak görsel olanları yapmasına önem gösterin. Onlara rol yapabileceğini yeteneklerinin sınırlandırılmadığını hissettirerek belirtin.

• Çocuklarla "fedakar, çekingen, adil, kavgacı, korkak ve kaba" kavramlarını tartışabilirsiniz. Eğer çocuklar kelimelemler anlamalarını bilmiyorsa, şu şekilde açıklayabilirsiniz:

fedakar	• överen, bun davranışları değer verdiği şeylerden vazgeçen
çekingen	• saldırgan, utangaç, rahatsız
adil	• doğrucu, dürüst, emniyet
kavgacı	• sınırsız, ugra, hırslı, uyuşmaz
korkak	• ürkek, cesaretsiz
kaba	• nezaketli, nazık olmayan, kaba



Düünelim, Yazalım

- Hayvanlar koruma, insanlara derslerini anlatırlar. Örnekle ne kadar önemle korunmasıyla ilgili hayvanlar yazdıkları doğru ya da yanlışla ilgili yazılar. Eğer bu hayvanlar bir bincir sesi çıkıyor, hangi hayvanın yemini koruyarak öldürdü ve neyle öldürüldü? ("Ben" kelimesini kullanarak hikayeyi, buca hangi hayvan olduğunu söylüyor, nerede yaşadığını, nasıl beslediğini, özelliklerini, problemlerini, çocukların değiştirmek istediği şeyleri, vs.)
- Hayvanları koruma konusunda ilgili duya ve düşünmelerini bir sloganla ifade etken, onları nasıl bir şey çıkar? Yazdıkları sloganları resimle çocuklarına uygun kartlara yazdırılır.

HAYVANLARI KORUMA





ÇALIŞMA

HAYVANLARI KORUMA

30 DAKIKA

- **Çalışmanın Adı:** Hayvanları Koruma
- **Kategorisi:** Yaratıcı Metin Çalışması
- **Hedef:** Farklı bakış açılar kazanma; analitik düşünme ve problem çözme; düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme.
- **Uygulama süresi:** 30 dakika

UYGULAMA:

- 1 - Çocuklara soruyu yüksek sesle okuyun.
- 2 - Daha sonra, sorudan istenildiği şekilde, kendilerini nesli tükenmekte olan bir hayvanın yerine koyup onu tanıtmalarını isteyin.
- 3 - Herkes bitirdikten sonra, yazdıklarını yüksek sesle sınıfa okutun.
- 4 - En son olarak, her çocuk, ikinci soruda belirtildiği gibi, hayvanları koruma ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getiren bir slogan yazsın ve sınıfa okusun.

EĞİTİCİYE NOTLAR

- Çocuklar nesli tükenmekte olan hayvanlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmayabilirler. Eğer çalışma sonunda aşağıdaki hayvanlar çıkmamışsa çocuklara nesli tükenmekte olan bu hayvanlar hakkında bilgi verebilirsiniz.

Fok - Foklar su memelileridir. Çoğu okyanuslarda yaşar. Yalnızca et yer. Birçok fok türü değerli postu, eti ve yağı için avlanmaktadır.

Tilki - Tilkiyeri yeryüzünün hemen her yerinde bulunur. Tilkiyerinin burnu sivri, kuyruğu uzun ve kabaklı tüylüdür. Fare, tavşan gibi küçük memelileri, kuşları, böcekleri ve meyveleri yiyerek beslenir. Ayrıca ölmüş hayvanları da yerler.



Düşünelim, Öğrenelim, Araştıralım

İN ALGILAMAZ: Aşağıdaki sorulara parçaya göre cevapla.

- **Ne biliyoruz?** Kız Kulesi hakkında bilgi var mı? Bildiklerinizi düşün ve arkadaşlarınıza anlat.
- **Neler öğrenmek istersiniz?** Kız Kulesi gibi tarihi bir yapı hakkında ne öğrenmek istersiniz?
- **Ne öğrenelim?** Çivili bir ve kendi kendine ne öğrenebiliriz? Sıra arkadaşlarınıza sorular sorarak öğrenelim.
- **Nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz?** Kız Kulesi hakkında öğrenmek istediğiniz başka şeyler var mı? Bunları nasıl öğrenelim?

KIZ KULESİ

Bir zamanlar, Döküdar sirtlarında büyük bir tapınak vardı. Eski Yunan Tarihçilerimiz Artemis adını kullanan bu tapınakta genç kızlar rahibelik yapardı.

Her yıl, baharın gelişini kutlamak, açığa, çiçeklerin, otların, kasırcı doğanın yeniden canlanmasını kutlamak için büyük bir bayram yapardı. Burada bayram sümsünce yarılar, işler, eğlenciler.

Bu bayramlardan birinde karpı kızlar Leandros adlı yakışıklı bir delikanlı da gelmişti. Bayrama ilk kez katılıyordu. Hero ise Artemis Tapınağı'nda yaşayan güzel bir kızdı. Leandros ve Hero, bayram sümsünce birbirleriyle arkadaşlık ettiler. Güzel günler geçirdiler.

Bayram sıra etince ayrılmaları gerekiyordu. Arta onlar ayrılmak istemiyorlardı. Hero, "Ümitlen, gelecekte yıl yeniden buluşuruz. Seni beklerim," dedi.

Leandros, "Ümitlen, bir yıl bekleyeceğim. Seni ilk gördüğüm gibi. Sık sık bakayım seni," diye karpık verdi.

"Ana nasıl? Anada deniz var. Hero her zaman bahar bayramlarında olduğu gibi dargın da değil mi Boğaz'ın suları. Çiğnemler, kocaman gövdeleri ile yatacağı olur."

"Aradaki deniz engel olmamak arkadaşlığımıza, dostluğumuza Hero. Ben çok iyi yüzerim. Senden öğrendim, denizin dargın olduğu geceler, bir çok yük nam sadece. Yüzerek gelişim o zaman yavru. Ümitlen, karpı kızlar yakacağın işi güdeceğiz. İyi yavru benimle konuşmak istiyorsan denektir. Herkes gelirim."





OKUL ÖĞRETİM PROGRAMI

KIZ KULESİ

4. SINIF

- **Çalışmanın Adı:** Kız Kulesi
- **Karşılığı:** 45 dakikadan fazla bilimsel, sanat öğrenmek isteyen, keşif öğrenen, nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz?
- **Hedef:** Bir kızı tasarlama rolleri yapabilecekleri renklerle, çizim yapabilecekleri konularda düşünme ve sorularla ilgili yeni bilgiler edinme, seçilen konulara.
- **Gerekli Malzeme:** Kız Kulesi kartpostalları, Kız Kulesi'ne ilişkin yazma veya kitaplar.
- **Değerlendirme süresi:** 20 dakika

UYGULAMA

1. İlk olarak tahtaya (Siyi) açıklarıyla yazın: "Ne biliyorsunuz?", "Neler öğrenmek istersiniz?", "Ne öğrendiniz?", "Nasıl daha fazla şey öğrenebilirsiniz?"
2. Kız Kulesi metnini okuduktan sonra çocuklara Kız Kulesi hakkında ne tür bilgiler sorun. Hangi ilin, hangi semtlerde olduğunu, nasıl bir kule olduğunu sorun. Hikayesini bilenen varsa anlatırlar.
3. Daha sonra "Bu konuda ne(ler) öğrenmek istersiniz?" diye sorun. Sorular tahtaya yazıldıktan sonra, çocukları kartpostallarıyla ilgili ve parçası yüksek sesle okuyan, çocuklar kartpostalları takip ederler.
4. Parça bitiminde sonra çocuklara ne öğrendiklerini, sonuçlarına yeterli cevaplar alıp almadıklarını sorun.
5. Son olarak da, yazılmayan sorulara yazıt bulmak ve Kız Kulesi hakkında daha fazla bilgi edinmek için ne tür yapılabilecekleri tartışın (kütüphanelerden araştırma, büyüklere sorular, ansiklopediye bakmak gibi).



41



☞ Bugün okula gelinceye kadar yaptıklarınız beşini, aşağıdaki çizelgenin "yaptıklarım" sütununa sıralayın ve çizelgenin diğer sütunlarını da doldurarak sınıfınızdaki arkadaşlarınıza okuyun.

YAPTIKLARIM	HUKUK KURALLARI İLE İLİTLİ Mİ?	NASIL İLİTLİ ?	İLGİLİ HUKUK KURALININ



Taşıt Giremez

Mavikent Belediyesi, kentin en güzel yeri olan Boğaz kıyısında, çok güzel ve geniş bir park yaptırdı. Belediyenin amacı, büyüyen ve kalabalıklaşan kentte insanların trafikten, kalabalıktan ve gürültüden uzaklaşabilecekleri, doğayla baş başa kalabilecekleri bir yer yaratmaktır. Bu amaçla parkın bütün girişlerine, üzerinde "Taşıt giremez" yazan tabelâlar asıldı.

Zamanla, görünüşte çok anlaşılır olan "Taşıt giremez" kuralının yorumu üzerinde bazı tartışmalar ortaya çıktı.

☞ Siz de sınıfınızda, aşağıda belirtilen durumlarda bu kuralın nasıl yorumlanabileceğini tartışın.



- Bir ambulâns, durumu ağır bir hastayı, hastaneye yetiştirmeye çalışmaktadır. En kısa yol, parkın içinden geçmektedir.
- Nermin Hanım, üç aylık torununu bebek arabasıyla parkta gezdirmektedir.
- Erdoğan Bey, arabasıyla parkın içinden geçerse, işine on dakika daha kısa sürede gidebilecektir.
- Birkaç çocuk parkta bisiklete binmektedir.
- İki polis arabası bir banka soygunu şüphelisini kovalamaktadır. Eğer arabalardan biri parktan geçerse, şüpheli aracın önüne geçebilecek ve on iki devriye ekibi arasında tuzağa düşürebilecektir.
- Mısırcı İzzet, haşlanmış mısır sattığı arabasıyla parka girmiştir.
- İnsanlar, parkta faytonla gezmek istemekte, bu nostaljik gezinin parkı daha da güzelleştireceğine inanmaktadır.
- Parkın yapılmasına maddî katkıda bulunan



eleştirel düşünme

British Council Türkiye tarafından yayınlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim birinci kademe ve 6. sınıf öğrencileri için tavsiye edilmiş olan “Ben İnsanım” İlköğretim İçin İnsan Hakları Eğitimi Dizisi ve aynı adlı eğitici el kitaplarından (her sınıf için bir kitap ve bir öğretmen kitabı olmak üzere 12 kitap) alınan örnekler.

Kaynaklar:

Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T. & Uluç, F. (2002) “Ben İnsanım” İlköğretim İçin İnsan Hakları Eğitimi Dizisi (3. Sınıf: Ben İnsanım: Sorumluluklarım Var). Ankara: Ünal Ofset.

Gürkaynak, İ.ve ark. (2002) “Ben İnsanım” İlköğretim İçin İnsan Hakları Eğitimi Dizisi Öğretmen Kitapları (3. Sınıf: Ben İnsanım: Sorumluluklarım Var). Ankara: Ünal Ofset.







ben insanımı: sorumluluklarım var

3. Sınıf

PROJE GRUBU

YAZARLAR

Prof. Dr. İpek GÜrkaynak
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTEK
Yrd. Doç. Dr. Şebnem AKİPEK
Yrd. Doç. Dr. Tufan ERHÜRMAN
Dr. Melike TÜRKAN BAĞLI
Fatma ÖZDEMİR ULUÇ

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TEMSİLCİLERİ

Yahya TÜRKELİ
Bağcıoğlu Genel Müdürlüğü
Mustafa KAPTAN
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Tülay İYİTELLİKARA
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Mehmet AŞI TÜY
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Neslihan KARTAL
Bağcıoğlu Genel Müdürlüğü

"ben insanımı"
İlköğretim için insanları
farklıdan eğitimi dizisi



İLÜSTRASYONLAR
GRAFİK TASARIM

Hüsnür Bağı
Şebnem Timur
Hüsnür Bağı

REDAKTE

Ayşe Sevilay Keleş
Serap Akçoşoğlu

BASKI KOORDİNATÖRÜ

Seyit Kaputuz

RENK AYDINLAMA

Çağdaş Başım Hic Ltd.Şti.

BASKI

Önal Ofset Ltd.Şti.

BASKI YILI

2022 Ankara

Bu kitap esastirte belirlenen unvan, dere ve öteki kapaklarında okutulacaktır:

3. SORU HAYATİ ALI ÖZEL
1. ÜNİTE: Okuluma Gelişim
2. ÜNİTE: Toplum Hayatimuz

Sevgili Öğrenciler,

İnsanlar, birçok haklara sahip olarak doğarlar. Yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı, seçme ve seçilme hakkı bunlardan sadece bir kaçıdır. Sahip olduğumuz hakların bilincinde olmak ve bu hakları koruyup geliştirmek, ancak alacağımız iyi bir eğitime mümkündür.

İnsanlar arasında barış, sevgi, adalet ve hoşgörünün kuzaklar boyunca gelerek bugünlere ulaşmasını sağlayan değerlerden biri de, insan hakları ve ona duyulan saygıdır. Bireyler arasında doğru iletişimi kurarak toplumun mutlu olmasına ulaşarak, yine insan haklarına verilen değere.

Başarının temelinde, bilimin gelişmesinde insan haklarının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, böylesine önemli bir konuya dikkatinizi çekerek ve bunun önemini daha iyi kavramanızı yardımcı olabilmek amacıyla, bu kitapçıklar hazırlandı.

Sevgili Öğrenciler,

21. yüzyıla girerken sizin hem kendi haklarınızı hem de başkalarının haklarını bilen ve saygı gösteren birer yurttaş olarak yetişmenize katkı sağlayabilmek ne mutlu bizlere.

Hepinizi sevgiyle kuzaklar, başarılar dilerim.

Dr. Yurdanur ATLIOĞLU
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanı



ETKİNLİKLER



1

PLAKET SAHİBİ SİMİTÇİ

Mehmet Ali, her gün olduğu gibi gazeteyle göz gezdirerek başladı güne. Yine tabusu haberler ... Trafik kazaları, savaşlar, ekonomik sıkıntılar ... Birden gözü bir habere* ilişti:

Herketin sıradan gördüğü bazı işleri bazı adamlar akılla yaparlar. Akılla yaptıkları işler de hem yapmayı güzelleştirir, hem de yapılan işi.

Muharrem Tunca her sabah ünlü pantolonuna, beyaz önlüğüne giyer, kravatını takar ve yola koyulur. Onu böyle gören biri, doktor sanır.

Muharrem Tunca, hem kent uyanmadan fırından simitlerini alır, taze çiçeklerle ve aldışı plaketle süslenmiş camcekânında, içi gitme tehlikesindeki müşterilerine sunar. Adımlarının kendisine yöneldiğini fark edince sonsuzluk bir "günaydın"la karşılar siri.

İstedikleri simitleri özel olarak bastırıldığı peçeteyle yerleştirmeden önce "Bir çay alır mısınız?" diye sorar.

Saka gibi gelen bu teklife "evet" dedikleri anda o, az ilerdeki çay ocağından bir kupa çay alıp geliverir. Ötse, hizmetin böylelikle başlamaktan memnun insanların sayısı da çoktur elbette. Bu yüzden "Kuzbörnek İşçiler Simitçisi"nin sürekli müşterileri vardır. Camcekânında yer alan plaketin veriliş nedeni de Muharrem Tunca'nın sunduğu nitelikli hizmettir.

Bu haber, 10 Kasım 2000 tarihli *Birgün Gazetesi*'nden alınmıştır. Sözcüklerini çay ocağına göre kullandığı ve değiştirilmiştir.

— 1 —

eleştirel düşünme

BİRZEYLER
YAPTI



SORULAR

- Sizce, Muharrem Tunca'nın özellikleri nelerdir?
- Sizce bu özellikler, Muharrem Tunca'nın yaşadığı ne şekilde etkilenmiş olabilir?
- Sizce bu özellikler, Muharrem Tunca'dan simit alan insanların yaşamlarında ne tür farklılıklar yaratmış olabilir?
- Muharrem Tunca ile tanışmak ister miydiniz? Daha önce de mesleğini böylesi bir aklı ve özenle yapan bir insan (ya da insanlar) tanıdınız mı? Yanıtınız "evet" ise, bu kişiyi (ya da kişileri) arkadaşlarınızca anlatın.
- Muharrem Tunca'nın kendisine ve toplumdaki öteki kişilere karşı özenle yerine getirdiği sorumluluklar nelerdir?
- Sizce toplumdaki herkesin, işini Muharrem Tunca gibi özenle yapabilmesi hangi koşullarda olabir?



"BEN NE
YAPABİLİRİM
Kİ?" DEMELİ





2

YALNIZ BIRAKMAYALIM*



Boray Uras, kızı Selin'i trafik kazasında kaybetti. Onun, yakınlarını trafik kazası sonucu kaybetmiş birçok insandan bir farklılığı var: O, başkaları da kendi kızı gibi olmasın diye herkesi mücadeleye çağırıyor.

İstanbul'dan, kızının öldüğü Bağdat Caddesi'nden yola çıktı Boray Uras. Hedefi, Ankara'ya kadar yürüyerek yeni trafik yasasının çıkarılması için kamuoyu oluşturmak. Boray Uras, "gece gündüz, yağmur çamur demeden yürüdü ... benzin istasyonlarında uyudu, üşüdü, terledi; ama kızının ölümüne bir anlam katmak için çıktığı bu yoldan dönmedi."

"BANA NE
DEME!



Trafikle ilgili yasa da yapılacak değişiklikler için Ankara'daki siyasetçilerden söz aldı Boray Uras. Bununla da yetinmedi, şimdi Trafik Terörüyle Mücadele Vakfını kurmak için çalışmalarına başladı.

Aşağıda Boray Uras ile yapılan bir görüşmeden alıntı yapılmıştır:

*Bu görüşme, Kolektifler saygınları (yıl: 2000, sayı: 65, sayfa: 20) isimli, öğrencilerin yay düzenine göre hazırlanmış ve dağıtılmıştır.

Sizce Selin ve Erdem'in (Selin'in arkadaşı) hayatını kaybettiği kazada sorumluluk kime aittir?

Uras: Sorumluluk hükümette, İçişleri Bakanlığı'nda, polislerde, toplum olarak bizlerde, aile olarak Baran'ın (kazaya sebep olan kişi) ailesinde, kişi olarak Baran'da, onun arkadaşlarında. Sonuçta elbirliğiyle trafik çarpanı denilen bir resim yarattık. Şimdi bunu bozmamız lazım. Bu vakfın amacı, trafik kazası nedenlerinin tümünü ortadan kaldırmak...



Bunları yapabileceğinize, verilen sözlerin tutulacağına inanıyor musunuz?

Uras: Önümde engel tanımıyorum. İstanbul'dan yola çıktığım zaman herkes, Ankara'ya kadar yürüyebileceğim konusunda güvenciydi. Yan yoldayken, "bir şeyler yapabilir" diye düşündüler. Anıtkabir'e geldiğim zaman ise yaptığımı gördüler. Ben 52 yaşındayım. Yolda terledim, üşüdüm, yağmur yedim. Gerede'de kar oldu, benzin istasyonunda yattım. Gerekirse çadırda da yatacaktım. Ama inanca çıktığım zaman hiçbir şey beni yolundan sapıtamaz. Yürürken geriye bakmadım kibirlenmek için; ufkı bakmadım, almam gereken yolun uzunluğunu görenek umutsuzluğa düşmemek için. Sadece ve sadece bir adım önüme baktım. Doğru şeyi, doğru yerde, doğru zamanda yaparsanız anlamlı olur.

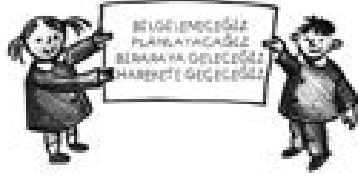


- Sizce Boray Uras yürürken neler hissetmiştir?
- Siz: Boray Uras'ın başlattığı mücadeleye nasıl destek alabilirsiniz?



3

TOPLUMSAL SORUMLULUĞUMUZU YERINE GETİRİRKEN ...



Toplumsal sorumluluklarımızın yerine getirilmesinde üç temel aşama vardır: Bilgilendirme, plânlama-bir araya gelme ve harekete geçme. Sorun olduğunu hissettiklerimiz ve bir şeyler yapmaya karar verdiğimiz bir konuda harekete geçmeden önce, mutlaka o konuyla ilgili yeterli bilgiyi toplamalıyız. Bu bilgiler sorunun çözümünde en etkili yolu gösterecek birer. İyi bir plân yapmak ve amacımıza ulaşmak için, bizim gibi düşünen kişilerle bir araya gelmeliyiz. Doğru bilgilerimize, iyi plânlama ve seçtikli örgütlenme bizi son aşamaya taşıyacaktır: Harekete geçelim!

Örneğin, sınıf başkan seçiminde oy kullanacaksak,

Bilgileneceğiz: Tüm adaylar hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Seçimlerin durumunda ne yapmak istediklerimizi, önemli özelliklerini vb. bilmeliyiz.

Plânlayacağız-Bir araya Geleceğiz: Adaylar hakkında edindiğimiz bilgiler ışığında kime oy vereceğimize karar vermeli ve o adayı kazanması için kişi olarak bizim ne tür yapabileceğimizi plânlamalıyız. O adaya destek olabilecek herkes bir araya gelmeli.

Harekete Gececeğiz: Artık plânımızı uygulayabiliriz. Adayımızı desteklemek için plânladığımız her şeyi (örneğin, onu ve hedeflerini tanıttık toplandı düzenlemek gibi) hayata geçirebiliriz.

Siz de şimdi, kamusal alanlarda sigara içme yasağının etkili uygulanabilmesi için yapabileceğinizi yukarıda belirtilen aşamaları dikkate alarak yazın.

1

4

OYNAMAK İSTİYORUM

Varsayın ki, aşağıdaki sorunları yaşıyorsunuz:

Okulunuzun bahçesinde gönlünüzce, güven içinde oyun oynamıyorsunuz. Çünkü, okulunuzun bahçesi, okul saatlerinde çevredeki işyerlerinin ve okul personelinin araçları için park yeri olarak kullanılıyor.

Ders araları 5 dakika, daha oyuna başlamadan sınıfa dönmek zorunda kalıyorsunuz.

Büyük çocuklar sürekli oyununuzu bozuyor.



Bu sorunları çözmek için neler yapabilirsiniz? Düşünün ve yazın.





5

SIRA SENDE

Hakça bir dünyada yaşamak istiyor muyuz? Güvenli bir dünyada yaşamak istiyor muyuz? Evet mi? Anahtar sizin elinizde, hepimizin elinde: Toplumsal sorumluluk duygusu ve ona uygun davranışlar.

SÖYLENME.
SÖYLE!



"Bana ne" deme!
Söylenme, söyle!
"Ben ne yapabilirim ki?" deme!
"Birişi çıkar hepimizi kurtarı!" diye bekleme.
"Niye ben? Başkaları yaparın!" diye düşünme.
Katil!
Sorumluluk al!
Hadî, ne duruyorsun!
Harekete geç!
Bir şeyler yap!

HADİ, NE
DURUYORSUN!



KATİL!



Unutmayın! Hangi yaşta olursanız olun bunları siz de yapabilirsiniz!

2

BİR SİYER KAPTI

BEN NE YAPABİLİRİM?

6

Sizce, yaşadığınız mahallede, sizin yaşınızdaki çocukların karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Tartışın. Şimdi de, sıralanan sorunlardan, sizin de yaşamakta olduğunuz birini seçerek bu konuda yapabileceğinizi düşünün ve yazın. Yazdıklarınızı sınıftaki arkadaşlarınızla paylaşın.

SORUNLULUK ALI

7

SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

Aramızda yaşayan kimi insanlar, duyarlı oldukları toplumsal konularda, kendileri gibi gönüllü insanlarla bir araya gelerek çalışır. Gönüllü kişiler zamanlarını ve emeklerini, toplumun yararına sunmak için örgütlenir. Bilgilerini, duygularını, becerilerini ortaya koyar; bilim, sanat, kültür, çevre vb. konularda değişik amaçlar doğrultusunda buluşurlar.

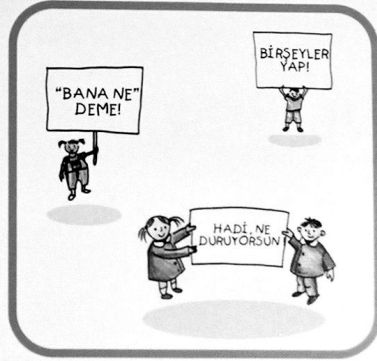
Bu buluşma; dernek, vakıf, yurttaş girişimi gibi adlar altında gerçekleşir. Paylaşmaya hazır gönüllü insanların bulunduğu bu kuruluşlara sivil toplum kuruluşları (STK) denir.

KATIL!

Siz de çevrenizde sivil toplum kuruluşları olup olmadığını araştırın. Varsa, adlarını ve neler yaptıklarını öğrenip sınıfta paylaşın.



3. Sınıf



ben insanım:
sorumluluklarım var

"ben insanım"
İlköğretim için insan hakları eğitimi dizisi

Notlar

¹ Öğrenci merkezli eğitim geleneğinin uzantısında yer alan bu anlayışın yanısıra hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde aynı eğitim kurumunun içinde farklı anadil ve kültürlerden gelen öğrencilerin artan birlikteliği de (bir yandan Avrupa Birliği toprakları içinde kişilerin serbest dolaşımı ve Maastricht Antlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan Avrupa yurttaşlığı, diğer yandan ise, daha az gelişmiş ülkelere Avrupa ülkelerine doğru yaşanan göç) açık ve esnek öğretim programları eğilimini güçlendirmiştir.

² İlköğretim Okulu Ders Programları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2000, ss. 45-48. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından tüm okullar için belirlenen “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Araç ve Gereçler”, ders materyalleri konusunda ve bu bağlamda bilgiye erişimde çeşitliliğin teşvik edilmediğini açıkça göstermektedir. Öte yandan Bakanlık tarafından önerilen “araç ve gereçler” incelendiğinde çağdaş dünyanın belli başlı gelişmeleri, tartışma eksenleri ve sorunları konusunda bilgilendirme, düşündürme ve duyarlı kılmaya yönelik bir pedagojik yaklaşımın eksikliği hissedilmektedir. Hemen bütünüyle “Türkiye” merkezli olan bu araç ve gereçler, öğrenciyi içinde yaşadığı bölge ve dünya konusunda donanımlı kılmamaktadır. Bakanlıkça “kodlanarak” okullarda kullanımı zorunlu kılınan “araç ve gereçler”den kıta haritalarının, yalnızca fiziki ve siyasi haritalarla sınırlı olması, eğitime hakim olan muhafazakarlığın bir başka kanıtıdır.

³ İlköğretim Okulu Ders Programları, ss. 7-41.

⁴ ibid., s. 19.

⁵ ibid., s. 36.

⁶ Siyasal ve hukuksal okuryazarlığın yanısıra, eleştirel düşünme açısından önemli olan medya okuryazarlığının geliştirilmesinde temel kaynaklardan biri olan gazeteler konusunda 09/ 1999 tarihli ve 2504 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliği’nde gazetelerin komisyonlar tarafından incelemeye dahi alınmayacağı belirtilmektedir.

⁷ Felsefe dersi İtalya, Fransa, Hırvatistan, İspanya, Estonya, Çek Cumhuriyeti, İsveç, Slovenya, Yunanistan, Lüksemburg’da zorunlu eğitim düzeyinde (lise) zorunlu, Litvanya, Polonya, Danimarka’da ise seçimsel dersler arasındadır.

⁸ Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği’nin ikinci bölüm, 5. maddesinde yer alan, “...kitaplarda, öğrencileri milli, ahlaki, insani, açıklayıcı resim, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdirmeye okuma parçalarına yer verilir.” ifadesi, okuma parçalarının incelenen konudan bağımsız olarak ideolojik anlamda araçsallaştırdığını göstermektedir.



⁹ Birleşmiş Milletler Barış Kültürü Girişimi (Manifesto 2002), insan hakları yönelimli bir toplum yaratılabilmesi için 6 ilke belirliyor. Bunlar, sınıf kuralları haline getirilebilir; barışçıl bir sınıf yaratılması sağlanabilir:

- Tüm yaşama saygı
- Şiddeti reddediş
- Paylaşma
- Anlamak için dinleme
- Evreni koruma
- Dayanışmayı yeniden keşfetme

¹⁰ Bir kişi, grup ya da kurumun ayırdedici karakter yapısı, doğası, ya da onu aydınlatan, yönlendiren nitelikler, duygular bütünü.

¹¹ Oyun dava, küçük grup-büyük grup tartışması, görüş geliştirme, beyin fırtınası, 6 şapkalı düşünme tekniği vb.etkileşimsel yöntemler kullanıp öğrencileriyle yakın ilişki içinde çalışan öğretmen, öğrencisini daha iyi, daha yakından tanıma olanağı da buluyor. Burada vurgulanması gereken iki nokta var: birisi, yöntemin “biçim” olmadığı, işin özünü içiçe olduğu; amacın, gencin katılarak öğrenmesi ve öğrendiklerini bir yaşam biçimine dönüştürmesi olduğudur. İkincisi de, ne denli keyifli ve heyecanlı olursa olsun, etkileşimsel yöntemlerin “oyun” olmadığı yalnızca eğlenmek için kullanılmayacağıdır. O nedenle yöntemler, konuya uygunlukları gözetilerek, gerektirdikleri araç gerece dikkat edilerek kullanılmalı; tartışmanın ve heyecanın getireceği gürültüden korkulmamalıdır. Tartışmayı derinleştirecek ve genişletecek, düşünme/uslamlama yetkisini artıracak sorular sorulmalı öğrenciye: neden böyle düşünüyorsun; kim, nerde, hangi...? Ama bu soruları sorarken, amacın onları düşündürmek, fikirlerini gerçekleştirmelerini sağlamak olduğunu unutmamalı ve sorgulayıcı, yargılayıcı bir ton kullanmamalı/tavır takınmamalı. Bir konudaki görüşünü dile getirirken duraklayan öğrenciyi, bir baş veya göz hareketiyle, bir sözcükle yüreklendirmeli; bir soru sorulduğunda, görüşlerini derleyip toplamaları için onlara zaman tanımalı ve görüşlerini dile getirmelerine izin vermeli.

Etkileşimsel yöntemlerin kullanımında gözetilmesi gereken noktalardan birkaç tanesini de aşağıda sıralayalım:

a. öğretmenin “kolaylaştırıcı” rolü üstlenmesi: kolaylaştırıcı, adı üstünde, tartışmayı kolaylaştıran kişidir. Nasıl? (a) iletişimin netleşmesini, konuşmaların belli bir düzen içinde yapılmasını sağlayarak, ve (b) sözsüz iletişiminin niteliğine de çok dikkat ederek; müdahaleci, akıl verici, kendi görüşünü dayatıcı, öne sürülen görüşleri değerlendirmeyen olmayarak... Amaç, öteki kişilerin duyu ve düşüncelerini rahatça dile getirebilmelerini sağlamaktır. Öğretmenin, “neyin ne olduğunu bilen”, “öğreten”, “doğruları gösteren”, “yönlendiren” bir “öğretmen rolü”nden sıyrılması ve öğrenciler arasındaki tartışmanın –kendisinin katılımı olmadan – en verimli ve eğitsel açıdan anlamlı olabilmesi için emek vermesi, her görüşün saygıyla dinlenmesi için ortam yaratması gerekir. Son olarak belirtmeli ki, kolaylaştırıcı rolü üstlenmek, öğretmeni yumuşatacak, algı kanallarını açacak, daha nitelikli bir öğretmen olmasına yardım edecektir (Gürkaynak ve ark., 2002).

eleştirel düşünme

b. “Konuşma” ve “dinleme” işlemlerinin doğru yürümesi: bu konuda, sınıfla birlikte sınıf içi kurallar konması; öğretmenin, öğrencilerinin birbirlerinin söylediklerini dinlemelerine özen göstermesi ve kendisi de öğrencilerini dikkatle dinleyerek, sorular sorarak örnek olması.

c. Yöntemlerin, çıkan fırsatlar da değerlendirilerek, sık sık kullanılması; öğrencilerin bunlara alışmalarının sağlanması.

d. Öğretmenin-meslektaşları ile de işbirliği içinde- web sayfaları vb. olanakları değerlendirerek, dünya öğretmenlerinin farklı uygulamalarından haberdar olması; bunları, kendi yaratıcılığını harekete geçirici olarak kullanması.

¹² Tüm okul yaklaşımı şunların üzerinde durmalıdır:

- a. Altta yatan değerler (dayanışma, hakçılık, vb.)
- b. İlişkiler (öğrenci- öğrenci, öğrenci- yetişkin, yetişkin-yetişkin)
- c. Öğrenci katılımı (okul veya sınıf kurulu, her türlü etkinlik)
- d. Öğrenme çevresi (fiziksel ve duygusal)
- e. Kurallar ve yönetmelikler, ilkeler (genel ve spesifik (zorbalık gibi) konulara ilişkin)
- f. İnsan hakları kağıt üzerinde sözcükler değildir; günlük hayatın bölünmez biçimde içindedir.
- g. Sınıf yönetimi -ve okul etosu- hakçılığa adalet ve demokratik ilkelere dayanmalıdır.

Yukarıdakilerin olabilmesi için,

- a. Öğrenci güçlendirilmelidir (eleştirel düşünme yetenekleri, etkin dinlenme, iletişim becerileri, çatışma çözme – uzlaşma becerileri, ayrımcılıktan, önyargıdan, şiddetten uzak durma)
- b. Farklılığın kabulü ve farklılığa saygı, sivil toplumu anlama, katılım, vb. özendirilmelidir.
- c. Toplumsal sorumluluk örnekleri oluşturulmalı ve bu sorumluluğu kullanım yolları, cinsiyete, çevreye, barışa, silahsızlanmaya, işkenceye, “öteki imgesi”ne, çocuk istismarına vb. olgulara ilişkin tartışmalar yoluyla öğretilmelidir.



Eğitim Reformu Girişimi
Bankalar Caddesi No: 2 Karaköy 34420 İstanbul

GratifikasU - 06/2014

www.erg.sabanciuniv.edu