

**JOHN DEWEY'DE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME YAKLAŞIMI**

**(Yüksek Lisans Tezi)
Kenan ALLAHVERDİ**

2009

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

JOHN DEWEY'DE ELEŞTİREL DÜŞÜNME YAKLAŞIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL**

**Hazırlayan
Kenan ALLAHVERDİ**

Çanakkale–2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Kenan ALLAHVERDİ'ye ait "John Dewey'de Eleştirel Düşünme Yaklaşımı" adlı çalışma jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Prof Dr. Remzi Y. KINCAL (Tez Danışmanı)

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Selçuk UYGUN

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

ÖZET

Düşünme eski çağlardan beri insanoğlunun üzerinde uğraş verdiği bir konudur. Felsefeciler asırlardan beri insanın en iyi düşünme biçimi üzerine kafa yormaktadırlar. Bu çalışmanın amacı da bize yakın bir tarihte yaşamış olan John Dewey'in düşünmeye ilişkin görüşlerinin ve eleştirel düşünmenin Dewey'in düşünme sistemi üzerindeki yerinin araştırılmasıdır.

Bu amaçla yurt içinde ve yurt dışında Dewey ile ilgili olarak yazılan makale ve kitaplar incelenmiştir. Bunun yanı sıra, asıl olarak Dewey'in yazdığı kitaplara ulaşılmış ve görüşleri incelenmiştir. Dewey'in görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla Dewey'in belirttiği yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramlarına farklı bakış açıları sergileyen araştırmacıların kitap ve makaleleri de incelenmiştir. Dewey'in görüşleri ile bu araştırmacıların görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir.

Yapılan bu taramalar sonucunda Dewey'in görüşlerinin bir yansıtıcı düşünme biçimi olduğu, eleştirel düşünmenin ise bu düşünme sürecinin bir parçası olarak ortaya konulduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Diğer bazı araştırmacıların ise Dewey'den farklı olarak yansıtıcı düşünmeyi eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi düşünme biçimlerinin bir aşaması olarak sınıflamışlardır. Fakat bu kavramların ve gerektirdiği becerilerin ne olduğuna ilişkin literatürde çok belirgin sınıflamalara rastlanılmamıştır.

Dewey'de eleştirel düşünme, düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmektedir. Bu durum yani düşünmeye yön veren düşünme becerisi Dewey'de yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmiş olsa da aslında Dewey'in vurgulamak istediği eleştirel düşünmenin ta kendisidir.

Anahtar Kelimeler: John Dewey, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme

ABSTRACT

The thinking is a subject that people have been worked on it for ages. Philosophers have been think hard about how we get best thinking styles. The aim of this study examining of John Dewey's views about thinking who lived in near date to our time. In addition, one of the aim of the study is examining relationship between critical thinking and Dewey's views about thinking.

To getting these aims, the reseracher controlled studies which were done about John Dewey in Turkey and abroad. The most important study of research is examining Dewey's original books. The researcher got these books and looked over the Dewey's opinions. In addition to these studies, researchers look over the studies which were done about reflective thinking, critical thinking, problem solving and creative thinking by other researchers so that can comparative these studies to John Dewey's. After these comparatives, researcher commented self views about similarities and differences between Dewey's opinions and other researchers' opinions about reflective thinking, critical thinking, problem solving, creative thinking.

After this analysis, the researcher had a view about Dewey's views. Dewey's views about thinking is a reflective thinking process and critical thinking is an element of it. Some other researcher, as different from Dewey, explanin the reflective thinking a process which is an element of critical thinkingi problem solving and creative thinking. But there is no evidence and clear categorization about what are the skills for these thinking styles.

Key Words: John Dewey, Critical Thinking, Reflective Thinking.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY SAYFASI.....
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	12
1.3. Araştırmanın Amacı.....	13
1.4. Araştırmanın Önemi.....	13
1.5. Sayıtlar.....	15
1.6. Sınırlılıklar.....	15
1.7. Tanımlar.....	16
1.8. İlgili Araştırmalar.....	17
1.8.1. Türkiye’de John Dewey ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	17
1.8.2. John Dewey ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	20

1.8.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	24
1.8.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27
BÖLÜM II.....	31
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	31
2.1.Düşünme.....	31
2.2. Düşünme Türleri.....	35
2.2.1. Yaratıcı Düşünme.....	36
2.2.2. Problem Çözme	39
2.2.3. Yansıtıcı Düşünme.....	40
2.2.4. Eleştirel Düşünme.....	43
2.3. Düşünme Türleri Arasındaki İlişki.....	48
2.3.1. Yaratıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	49
2.3.2. Problem Çözme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	50
2.3.3. Yansıtıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki.....	52
BÖLÜM III.....	55
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
3.1. John Dewey ve Düşünme.....	55
3.2. John Dewey ve Yansıtıcı Düşünme.....	60
3.2.1. Belirsiz Durum: Alışkanlıklar Çözüm İçin Yeterli Değil.....	61
3.2.2. Uslamlama: Problemin Tanımlanması.....	62

3.2.3. İşleyen Bir Hipotezin Düzenlenmesi ve Varolan Durum Üzerinde	
Çalışma.....	62
3.2.4. Muhakeme Etme- Bir Hikaye Yazarı Tarzında.....	62
3.2.5. Uygulama İçinde Hipotezi Test Etmek.....	63
3.2.6. Deneyimin İki Boyutlu Doğası: Deneysel ve Teoriksel Düşünce.....	64
3.2.7. Davranışın Planlanması Olarak Modeller ve Hipotezler.....	66
3.3. John Dewey ve Yaratıcı Düşünme.....	72
3.4. John Dewey ve Problem Çözme.....	76
3.5. John Dewey ve Eleştirel Düşünme.....	82
3.6. John Dewey’de Deneyim.....	85
BÖLÜM IV.....	91
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	91
KAYNAKLAR.....	101

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Tablo ve Şekil No:</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Eleştirel Düşünmedeki Ögeler.....	48
Tablo 2: Düşünme Türleri ve Becerileri.....	49
Şekil 1: Neye İnanacağımıza ya da Ne Yapacağımıza Karar Verme Süreci (Problem Çözme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki).....	51
Şekil 2: Yansıtıcı Düşünme Becerileri.....	53
Tablo 3: Eleştirel Düşünme ile Normal Düşünme Arasındaki Fark.....	54
Şekil 3: John Dewey'in Yansıtıcı Düşünme ve Davranış Modeli.....	61
Şekil 4: Mezirow'un Eleştirel Yansıtma Modeli.....	70

ÖNSÖZ

John Dewey'in düşünme sisteminde önemli bir yer tutan eleştirel düşünme onun düşünme biçiminde doğrusal olmaktan çok, dinamik ve yaratıcıdır. Dewey, yansıtıcı düşünen her bireyin bilgi kaynaklarına şüphe ile bakması gerektiğini ve kanıta dayalı olarak bunların değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bilgi kaynaklarına şüphe ile yaklaşılması ve sonucunda kanıta dayalı olarak önceki öğrenmelere bağlı olarak gerçekleştirilmesi ve akabinde bir değerlendirilmeye varılması eleştirel düşünmenin temelini oluşturur. Bu bağlamda Dewey'in eleştirel düşünmenin temelini "şüphe"yi yerleştirdiği söylenebilir. Kısacası hipotezler kurma ve bunları muhakeme ederek bir sonuca varma, kavramı Dewey'in eleştirel düşünme becerisinin yansıtıcı düşünmenin bir basamağı olarak tanıttığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sistemi'ne olan katkıları ile sürekli güncelliğini koruyan John Dewey'in düşünme sisteminde ve eğitim felsefesinde eleştirel düşünmenin yerini belirlemenin ve onun düşünme ve diğer düşünme türlerine olan yaklaşımını açıklamanın ilgili literatüre katkı getireceği düşüncesi ile hazırlanan bu çalışmada birçok kişinin yardımlarını ve desteğini aldım. Özellikle görüşlerinden faydalandığım, her türlü problemimi dinleyen ve her zaman yardımlarını aldığım, olaylara ilişkin akademik bakış açısı geliştirmemde önemli etkisi olan sayın hocam Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL'a ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benden yardımlarını esirgemeyen sayın öğretmenlerim Yrd. Doç. Dr. Nusret Koca'ya, Öğretim Görevlisi Nurşen Gökkuş'a, Yrd. Doç. Dr. Akif Sözer'e, Yrd. Doç. Dr. Selçuk Uygun'a, Yrd. Doç. Dr. Çavuş Şahin'e, Arş. Görevlisi Osman Yılmaz Kartal'a, Öğretim Görevlisi Tugay Tutkun'a, Arş. Görevlisi Temel Kalafat'a, Arş. Görevlisi Ş. Melike Çağatay'a ve Dr. Aşkın Kiraz'a teşekkür ederim.

Kenan ALLAHVERDİ

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma ile ilgili genel bilgiler verilerek araştırma ile ilgili temel bir fikrin oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın ortaya çıkışı için dayanak oluşturan problem, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıtları, sınırlılıkları, araştırma boyunca kullanılacak temel tanımların karşılıklarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Sanayi inkılabı ile meydana gelen gelişmelere paralel olarak; 20. yüzyılın başlarında John Dewey ve bazı düşünürler diğer eğitim kuramcılarından farklı olarak geleneksel sistemin aksine öğrenciyi merkeze alan bir sistem geliştirmiş ve geliştirdikleri bu eğitim sistemini de diğer düşünürlere karşı savunmuşlardır. Bu durumun John Dewey'in "*çağdaş düşüncenin yaratıcısı*" sıfatını kazanmasına neden olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile eğitimde katı, bilinçsiz, otoriter ve kaba görüşlerin yerine Dewey, eğitimde demokrasiye dayalı ve öğretmen değil de öğrenci merkezli görüşleri eğitim anlayışına kazandırmıştır. Eğitime; bireyin sahip olduğu gizli yeteneklerini, ilgilerini bularak bunların geliştirmesi olarak bakmıştır. Sonuç olarak da öğrenci merkezli görüşleri eğitimde önemli çığır açmıştır (Demiray 2003: 2). Ayrıca Dewey'in desteklediği bir çok mesele arasında, kadınların oy hakkı, gelişmeci eğitim, eğitimcilerin hakları, hümanist hareket ve uluslar arası barış vardır (Shook 2008: 109) ve bu düşünceler Dewey'in haklı bir ün kazanmasında etkili olmuştur.

Dewey'e göre, disiplinli araştırma olarak nitelendirilebilecek olan bilimsel yöntem, karmaşık endüstri toplumunda, özgürlüğün yegâne aracıdır. Dewey, kendi zamanındaki Amerikan geleneğinin ve tercihlerinin sesi olduğu için "Amerikan Felsefecisi" olarak da bilinir (Furtun 1992: 27) Toffler (1996: 311)'e göre John Dewey ve arkadaşlarının Amerikan eğitimine "ilerici" ölçüleri getirmek için harcadıkları tarihsel çabalar bir bakıma eski zamansal eğilimi değiştirmek

yönündeydi. Dewey, geçmişe dönüş geleneksel eğitime karşı savaş açmış, eğitimin bakış açısını değiştirmeyi denemişti. Dewey “Geçmiş sonmuş gibi gösteren bildik sistemlerden kopararak, geçmişin yardımıyla şimdiki anlayacak araçlar oluşturmalıyız.” diyordu.

Dewey’e göre eğitim özgürlüğün ve gerçeğin peşinde olmalıdır. Bu bağlamda da Dewey’in modern eğitime kazandırmış olduğu en önemli ilkeler: öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi olmuştur (Demiray 2003: 88). Dewey doğanın bir parçası olan insanın, değişmez doğmalar ve ahlak kurallarına bağlı olmaksızın, insan zihnini özgür bırakarak doğal ve toplumsal çevreye uyum sağlaması gerektiğine inanmıştır. Ona göre eğitim, “yaparak öğrenme” adını verdiği problem çözme yaklaşımına dayanmalıydı. Böylece, yaratıcılık özendirilecek, bütün alanlarda genel bir beceri kazandırılacaktı. Aynı zamanda eğitimi; günlük yaşamdan kopuk, pratik yaşamın sorunlarını olduğundan daha da karmaşık ve anlaşılmaz hale getiren düşünsel bir uğraş olarak değil; pratik, insanların sorunlarının çözümüne yardımcı bir uğraş olarak tasarlamıştır (Doğan 2004: 23).

“Dewey’in eğitim felsefesi, eğitimi hayat boyu süren girişim olarak tasvir eder. Çünkü sosyal rollerin karmaşıklığı ve farklılığı, zorluklar karşısında yılmayan “mükemmel” davranışı yasaklar, aklımızı çelen kötülükler, bizi görevlerimizden alıkoymak için mevcuttur. Eğitimde, yetişkinlerin tüm sosyal beklentilere cevap verebilecek hale geldiğini gösteren sihirli bir “bitiş çizgisi” yoktur. Bu yüzden bir demokraside eğitim, en temel anlamda demokrasinin en hayati oluşum eylemlerinden biridir. Sosyal rol ve görevleri icra eden ve bunları uyarlamak için bir araya gelen vatandaşların olduğu yerde sorumluluğun değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sosyal bir görevdir...Eğitim, en temel anlamıyla daimi ahlak eğitimidir. Çünkü sosyal olarak sorumlu davranışı zenginleştirmek ahlaki olan iyi davranışı zenginleştirtir.” (Shook 2008: 149).

Başka bir ifade ile Dewey pragmatist felsefeyi eğitime uygulamıştır. Çünkü Pragmatizme göre eğitim, insanın yeteneklerini çevresine uyum göstermek için geliştirmesidir. Eğitim sürecinin kendi dışında bir amacı yoktur. Çocuğu statik bir varlık olarak değil, her duruma uyum gösterebilen dinamik bir varlık olarak

yetiştirmek gerekir. Dinamik toplum, kendi kendini yönetmesini bilen bireyler ister bu nedenle pragmatizm, “faal okul”un savunucusudur (Bal 1991: 40). Dewey’e göre de; eğitim, yaşam boyu süren bir eylemdir. Bu yüzden en etkili öğrenme, yaparak ve yaşayarak edinilir. Çocuğun doğal yapısı, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve eğitimin merkezi ocuk olmalı, dersler de onun ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. ocuk edilgen, ezberci bir eğitime asla zorlanmamalı, kurama değil uygulamaya ağrılık verilmelidir. Bilgiler hiçbir zaman hazır sunulmamalı, çocuğun keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınmalıdır. Sonuç olarak, Dewey’nin görüşleri, eğitim alanında önemli yaklaşımlar ne sürmüş, ardından başka fikirlerin gelişimine yol açmıştır (Bender 2005: 13). Ayrıca Dewey’in işlevselci psikolojisi, öğrenme sürecinin ayrıntılarına nüfuz etmiş ve fark edilecek seviyede kendisini göstermiştir. O, bu seviyelerin bir şahsın gittikçe karmaşıklaşan zorlukların üstesinden gelmede, artan g ve esnekliğinin bir ilerlemesini gösterdiğini ileri sürdü. Ona göre öğrenme, zihni kabiliyetler setinin yalın bir kullanımı değildir. İnsan zihninin gelişmesinde esas olan öğrenmenin en önemli çeşidi, ancak güncel problemlerin çözümünde oluşan öğrenme seviyelerinin gelişimindeki düşünsel gayret idi (Shook 2002: 113).

Dewey, ğrenmenin dolayısıyla eğitimin, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu görüşündedir. Hayat boyu devam eden öğrenme, göreneklere uymayan bir öğrenme değildir; aksine eğitimin insan hayatında merkez olarak anlaşıldığı ortak bir anlamadır. Dewey için öğrenme, bir şahsın inançlarının toplamına ilave edilen olguların yalın bir kazanımı değildir. Zira olgular ve yetenekler, öğrenmenin bir parçası olsa bile öğrenme sadece yeteneklerin kazanımı değildir (Shook 2002: 113).

Dewey, Heraklitos’un izinden giden Darwin’in dinamik kuramından önemli ölçüde etkilendi. Değişme ve gelişmenin sürekliliğine inandı. Eğitimi sürekli değişme ve gelişme olarak algıladı. Yaşam da sürekli gelişme ve değişme demekti. Eğitimin amacı yaşamın kendisi olacağına göre değişme ve gelişmeyi eğitimin bir normu olarak kabul etmek gerekir. Böylece Dewey’in parola haline gelen yaklaşımı için sağlam dayanaklar sağlanmıştı. Eğitim yaşama hazırlık değil fakat yaşam

demekti. Dewey'e göre çocuğu yaşamda herhangi bir durağan, değişmez durum için eğitmek kesinlikle olanaksızdır (Bal 1991: 17).

Çocuğun azası olacağı cemiyet Amerika'da müterakki ve demokratik bir cemiyettir. Çocuk itaat etmek kadar lider olmak içinde terbiye edilmelidir. Kendi kendini idare etmek kudretine başkalarını sevk etmek kudretine idare kudretine, mesuliyetli mevkiler kabul etmek kabiliyetine malik olmalıdır. Liderlik terbiyesi vermek zarureti siyasi cephede olduğu kadar sanayi sahasında da büyüktür. Yeni icatlar yeni makineler yeni nakliye ve ihtilat metotları seneden seneye bütün faaliyet sahasını yeniden yapmaktadırlar. Çocuğu hayatta herhangi bir vaziyet için terbiye etmek kat'i bir imkânsızlıktır. Terbiye şuurlu ve şuursuz bu esas üzerinden yürütüldükçe müstakbel vatandaşı hayatta hiçbir mevkiye uydurmamakla neticelenir. Onu bir tembel, bir sırnaşık ve yahut ileri harekette bilfiil geriletici bir tesir yapar. Kendisine ve başkalarına ihtimam edeceği yere ihtimam edilmeye muhtaç birisi olur. Burada da içtimai cihetten mektebin ahlaki mesuliyeti en geniş ve en serbest bir ruhla tevsir edilmelidir. Bu ahlaki mesuliyet çocuğu kendi kendinden mesul olacak şekilde kendisine sahip yapan ve yalnız devam etmekte olan değişikliklere uymakla kalmayarak onlara şekil vermek, sevk ve idare etmek kabiliyetini de veren bir terbiyeye müsavidir (Dewey 1934: 16–17).

Tüm bu veriler ışığında Üstüner (2002 Akt: Kaloç 2005: 5)'e göre, bir pragmatist olan John Dewey'in eğitim ve öğrenme ile ilgili düşüncelerini şöyle özetlenebilir:

- Öğrenen, yaşayan bir organizma yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik sosyolojik bir fenomendir,
- Öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar,
- Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey, çevreyle sürekli ilişki halindedir,
- Çevreyle ilişkisinde birey, ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır,
- Bu problemlerini çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir.

Kısacası Dewey bireyin karşılaştığı toplumsal sorunların çözümünde bireyin aldığı eğitimin etkili olduğunu düşünmüş ve bu etkili eğitimin de bireyin deneyimler yaşayarak sorunlara farklı bakış açıları ile yaklaşarak bireysel ve toplumsal demokratik hedeflere ulaşmasında temel teşkil edeceğini düşünmüştür.

Belirli bir deneyim, öğrenciyi daha önce bilinmeyen bir alana doğru götürmezse; hiçbir sorunla karşılaşmayacaktır, ancak sorunlar aynı zamanda düşünmeyi tetikleyicidir. Mevcut deneyim içerisinde bulunan koşulların sorunların kaynağı olarak görülmesi görüşü, deneyim temeline dayalı eğitim anlayışıyla geleneksel eğitim anlayışını birbirinden ayıran bir noktadır. Çünkü geleneksel anlayışta, sorunlar dışarıdan belirlenmektedir. Bununla beraber, büyüme zihin egzersizi yapılarak aşılacak zorlukların mevcudiyetine bağlıdır. Bir kere daha, şu iki hususa eşit şekilde dikkat etmek eğitimcinin sorumluluğudur: Birincisi, sorunun şimdide tecrübe edilen deneyimin koşulları içerisinde çıkmasını ve öğrencilerin kapasiteleri dâhilinde olmasını sağlamak; ve ikincisi, sorunun öğrencide bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme çabası doğurmasını sağlamak. Bu şekilde elde edilen yeni gerçekler ve fikirler, yeni sorunlar gündeme getirecek ileriki deneyimlerin oluşumu için temel oluşturacaktır. Bu süreç kesintisiz bir sarmal oluşturur... Şimdinin geçmişle olan kaçınılmaz bağı sadece tarih araştırmaları için geçerli olan bir prensip değildir (Dewey 2006: 51).

Dewey, eserlerinde deneyimin bireyin hayatı içindeki rolünün önemine değinmiş ve eğitimin bireyin geleceğindeki sorunlarla karşı karşıya kaldığında içsel bir mekanizma oluşturması için eğitimle bireye deneyimler kazandırması gerektiğini ifade etmiştir. Dewey, geleneksel eğitim anlayışının öğrencilere deneyim kazandırdığına inanmaktadır. Ancak bu deneyimler yanlış deneyimlerdir. Bu deneyimlerin öğrencilerin düşüncelere karşı vurduymaz hale gelmesine öğrenme isteğini kaybetmesine, kendiliğinden alıştırma yaparak özel beceriler geliştirmesine ve bu bağlamda durumlar karşısında muhakeme yapma yeteneğinde ve zekice davranma kapasitesinin sınırlanmasına neden olacağını açıklamıştır.

Oluşturulabilecek en önemli tutum öğrenmeye devam etme arzusudur. Eğer bu yöndeki güdü yoğunlaştırılmak yerine zayıflatılırsa, bu sadece hazırlıksız olmaktan çok daha ciddi bir soruna yol açar. Böyle bir durumda öğrencinin hayatı boyunca karşısına çıkacak koşullarla baş edebilmesini sağlayacak kendi içsel kapasitesi elinden çalınmış olur (Dewey 2006: 29).

Aslında Dewey'in eğitim düşüncesi, onun düşünce ve eylemi yaşantının ayrılmaz unsurları olarak düşündüğü deneycilik görüşüne dayanır. Dewey, okulun işlevini, eğitimde bir reformu gerçekleştirecek yeni idealler ve standartlar ışığında belirlemiştir. Ona göre, küçük bir toplum modeli olan okul, bir yandan çocuğu toplumsal yaşama hazırlarken, diğer taraftan da çocuğun kendini ifade etmesini ve gerçekleştirmesini sağlar (Çakır 2006: 33). Yani Dewey, okulun toplumsal değişme meydana getirebilecek potansiyele sahip birçok kurumdan sadece biri olduğunu iddia ederken, eğitimin de bu kurumların en güçlüsü olmadığına dikkat çekmiştir. Ancak, okulun yeni bir toplumsal düzen yaratmak için gerekli düşünce ve amaca yönelik eğilimleri, yeniliği ve yaratıcılığı teşvik ettiğini de vurgular. Öğrencilere mevcut değerlerle zıtlaşan ve hatta çatışan yeni değerler öğretilmesi, yaratıcılığın teşvik edilmesi, toplumsal hareketliliğin hız kazanmasına ve dolayısıyla toplumsal düzenin yeni görüşler ve değerler yönünde değişmesine yol açmaktadır (Eskicumal 2003: 22).

Dewey'e göre, bir toplumu oluşturan bireyler olduğundan; eğitimin çıkış noktası birey alınarak, bireyin ihtiyaçları, ilgileri ve hedefleri, eğitim yaşantılarına başlama noktasını oluşturmalıdır. Ancak, bu amaçların, hedeflerin ya da ilgilerin gelişiminin onun sosyal gelişimi ile birlikte ilerlemesi gerektiğini savunan Dewey, bu noktada, kişisel gelişimin ancak söz konusu topluluk içinde gerçekleşebileceğine inanmaktadır. Bu anlayışa göre, eğitimin çıkış noktası birey, onun kaynaklarına yön veren ise toplumun kendisidir. Bireylerin bulunduğu topluluğun ortak amaçları ve çıkarları doğrultusunda gelişmesiyle oluşan kolektif bir bilinç, bireyi ve dolayısı ile toplumu geliştirmektedir (Dewey 1934 Akt: Kutlu 2005: 21-2). Yani yeniden oluşumcu ve modernist görüşlerin aksine Dewey, eğitimi toplumsal değişmede ikincil bir kurum olarak görür. Eğitimin kendi başına yeni bir toplumsal düzen kuramayacağı gibi, politik alanda, endüstri ve teknolojiye önemli değişikliklerin olması da yeni bir toplumsal düzen yaratmak için yeterli değildir. Yani Dewey'e göre politik, ekonomik ve teknolojik değişmeler ancak eğitim kurumlarındaki değişim çabalarıyla bütünleştirilirse toplumsal değişim meydana gelebilir (Eskicumal 2003: 22).

Felsefeyi; en genel görünümü ile bir eğitim kuramı olarak gören John Dewey; felsefenin insanla yani toplumla, eğitimle yakından ilişkisi olduğunu savunarak bu ilişkinin bilime de yansıdığını böylece felsefenin insandan hareketle toplumu ve bilime hedefler göstererek bu alanlarda görevini araç belirleyerek ve geliştirerek gerçekleştirmekte olduğunu açıklamıştır (Demiray 2003: 57). Bu genel felsefe yaklaşımının Dewey’de oluşumunda belirleyici olanlar ise James, Darwin, Hegel, J.J. Rousseau, Piaget, Pestalozzi, Froebel ve Montessori gibi düşünür ve eğitimcilerdir (Bal 1991). John Dewey, kendisinden önce özellikle Peirce ve James tarafından geliştirilen Amerikan Felsefesi olarak bilinen pragmatizmden etkilendiği kadar onun gelişmesi için de önemli katkılarda bulundu (Bal 1991: 13). Pragmatizm ise, zıt görüşler arasında bir bağ, onları dengeleyen ve senteze ulaştıran bir köprü olarak görülebilir. Önyargılara, dogmatizme, otoriter çözümlere karşı olup, açık düşünceye, bilime, çoğulculuğa ve hümanizme önem verir. Böylece pragmatizm, evrimsel bir liberal felsefedir (Doğan 2003: 83).

Dewey’in pragmatizmi ile pozitivist felsefe arasındaki benzerlik, olgulara dayalı sosyal olgularda kendini göstermektedir. Onlara göre, bütün hayat, tamamıyla sosyal değişim süreciyle oluşmaktadır. Ancak Comte, düşüncesinin temelini bu sürece bağlarken, Dewey’e göre ise, sadece bilimin teknik alanlara etkili bir şekilde uygulanması anlamında ahlaki ve sosyal anlamda bir süreç olabileceğini kabul etmektedir. Fakat bu sürece kesinlik atfedilmez. Sadece süreç için çabalamak suretiyle anlamlı bir durum meydana gelebilir. Aynı zamanda ona göre, gelecekle ilgili bir başarının önceden haber verilmesi, kesinlikle mümkün değildir. Dolayısıyla Dewey, Comte’nin ortaya koyduğu “üç hal kanununu” kabul etmemektedir. Ona göre, bir konuda kesin bir iddia bulabilmek için, bilimin kesin verilerinin elde olması gerektiğinden sosyal ve ahlaki alanda kesin ifadeleri kabul etmemektedir. Daha sonra ele alınacağı gibi ona göre, hakikat kişiye ve topluma göre değiştiği için kesin doğrulardan söz etmek mümkün değildir (Köse 1999: 8).

Dewey’in eğitim felsefesi, kendisinden önceki felsefelerin zayıf yanlarını gösterdiği gibi, yeni anlayışların gelişmesine de katkı sağlamıştır. Dewey’in Progressivism’i eğitimin bütün sorunlarını çözememiştir. Ancak sorunlara alışılmışın

dışında yaklaşması eğitimi sürekli ilerleme ve gelişme olarak görmesi, değişmelerin kaynağını eğitimde bulması bu gün de onun görüşlerini benimseyenlerin sayısını çoğaltmaktadır (Bal 1991: 44). Ayrıca Dewey'in Progressivism'ini belirleyen pragmacılığı ve onun öncüleri incelendiğinde, pragmacılığı sadece felsefi tartışmalarda kullanılan bir yöntem olmaktan çıkararak onu bir yaşama felsefesi haline getiren Dewey'in olduğu anlaşılabilir. Dewey, Peirce ve James'in Pragmacılığını zenginleştirerek yeni boyutlar kazandırdı. Dewey, ayrıca Darwin'in evrim kuramının sonuçlarını, eğitim felsefesinde kullandı. Hegel'in diyalektik yöntemini, Piaget'in çocuk zihni üzerindeki görüşlerini, Rousseau'nun doğalcılığını ve tecrübeciliğini Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin iş eğitimi, çocuğun kendini özgürce düzenlemesi fikirlerini, pragmacı süzgeçten geçirerek tartıştı ve onlardan yararlandı. Bu çalışmalar için de Dewey'in iyi bir sentezci olduğu söylenebilir (Bal 1991: 76).

Kısacası Dewey'in eğitim felsefesi genel olarak incelendiğinde; önceki mevcut eğitim anlayışlarının aksine yeni doğrulara ulaşarak bu doğruları insanlığın hizmetine sunmaya çalışıldığı izlenimi oluşmaktadır. Dewey'in eğitim felsefesinde ortaya koyduğu ilkelerle modern eğitimin temellerinin atıldığını söylenebilir (Demiray 2003: 1). Ayrıca Dewey eğitim felsefesini daima değişime ve yeniliğe açık tutmuştur. Bu bağlamda Dewey'in eğitim felsefesinin bilim ve özgürlük üzerine kurulmuş olduğu da söylenebilir (Demiray 2003: 88).

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere; Dewey'in eğitim anlayışındaki yenilik ve yeniliğin yaşadığı çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi, pragmatizmi öğretmenlerinden alıp onu geliştirmesi ve çağdaş bir pragmatik eğitim anlayışı ile eğitim felsefesi oluşturması onu çağın önemli düşünürlerinden biri haline getirmiştir. Bu nedenle de Almanya, İngiltere, Fransa, İsviçre, Belçika, Avusturya, Romanya, Polonya, İtalya gibi ülkeler John Dewey'in fikirleriyle candan alakalandılar ve eserlerini tercüme ettiler. Fikirlerini yaymaya var güçleriyle çalışmışlardır. Dewey Çin'de de çalışmıştır. Burada büyük eğitimcileri ve üniversiteleri ele almıştır. Eserleri Çinceye tercüme edilmiştir. Çin eğitimi üzerindeki etkisi önemlidir. Eğitim sistemleri Dewey den önce ve sonra şeklinde iki dönemde incelenmektedir (Hamdi 1932: 7). Dewey'in

dünyadaki haklı şöhreti onun Kolombiya Üniversitesi öğretim üyesi iken 1923 yılında maarif vekili Safa Bey tarafından, bir mektup yazılarak, Türkiye'ye davet edilmesine de neden olmuştur (Bal 1991: 49). Dewey'e başvurulma nedeni ise, demokrasi sisteminde nasıl bir eğitim uygulanması ve demokratik bir topluma uygun öğretmen kadrosunun nasıl yetiştirileceği konusunda fikirlerini almaktı. Dewey, Maarif Vekâleti Vasıf Bey döneminde, bu teklife sıcak baktığını ve gelebileceğini bildirdi (Ata 2001: 194). Açıkçası Dewey'in Türkiye'ye çağırılması bir rastlantı değildir, bilinçli bir politikanın sonucudur. Yabancı uzmanlardan yararlanmak, bütün kurumlarını yeniden kuran, çağdaşlaşmayı hedef tutan Cumhuriyet Devleti'nin bir politikasıydı (Bal 1991: 68). Ayrıca John Dewey, Türkiye'ye geldiği zaman her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük işler yapmaya hazırlanan, bunun heyecanını duyan kadrolarla karşılaştı. Bu kadrolar temel tercihlerini yapmışlardı. Demokratik, laik işe ve hayata dönük bir eğitim için çalışıyorlardı. Halkının %10'nun bile okuryazar olmadığı bir ülkede; sorunların temelinde eğitimin bulunduğu bilincindeydiler (Bal 1991: 65).

Dewey'in ülkemizin ziyaretinde okulların tatil olması nedeniyle tespitlerinde tam bir sonuca varmasını engellemiştir. Ancak Dewey gezdiği okulların fiziki durumlarını, kullanılan araç gereçler konusunda tahlillerde bulunmuş ve bu konularda da raporunda ayrıca önerilerde bulunmuştur (Ata 2001). Ayrıca okul binalarının çok iyi bir durumda olduğunu, öğretmenlerle temaslardan iyi intibalar edindiğini ifade etmiştir (Ata 2001: 202).

Dewey ülkemizdeki incelemelerde bulunurken, Atatürk tarafından da kabul edildi. Birlikte Muallimler Kongresi'ne katıldı. Ankara'da 10 gün kaldıktan sonra tekrar İstanbul'a dönen Dewey Türkiye 'de 3 ay kadar kaldı. Bakanlığa inceleme ve önerilerini kapsayan iki rapor sundu. Bunlardan birincisi Türkiye'de yazdığı ve "bütçede konulması gerekli ödenek ile ilgili muhtıra" başlığını taşıyan, acil olarak alınması gerekli önlemleri içeren rapordur (Bal 1991: 49). Aynı zamanda John Dewey Türkiye'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili kongrelere de katılmıştır ve bu kongrelerde öğretmenlerin sorunlarına değişik çözüm önerilerinde bulunduğu söylenebilir. Dewey ülkemizde iken yapmış olduğu incelemelerinde kız okullarının

sağlık durumunun, erkek okullarına göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir. İstanbul'daki öğretmenlerle yaptığı söyleşilerde de, onların mesleklerine aşık ve kendisinden daha iyi Fransızca konuştukları dikkatini çekmiştir. Aynı zamanda Dewey, kız ve erkek öğretmenlerin aynı salonda bulunmalarından dolayı ayrıca hoşnutluğunu dile getirmiştir (Ata 2001).

Dewey'in 19 Temmuz 1924'de başlayıp, 10 Eylül'de biten (Ata 2001: 194) incelemelerinden sonra Dewey'in ülkesine dönmesinin akabinde Türkiye'ye incelemesine dönük olarak ikinci bir rapor göndermiştir. Dewey'in Türkiye de yazdığı ile Amerika'dan gönderdiği ikinci rapor aslında diğer raporla birbirlerine tamamladıkları için tek rapor olarak kabul edilebilir (Bal 1991: 50). Dewey'in Amerika'dan gönderdiği ve ilgili makamlara sunmuş olduğu ilk rapor ile eğitim sistemimizin sorunlarının çözümüne dönük çözüm önerileri ile Türk Eğitim Sistemi'ne etkiye bulunmuştur. Dewey'in çözüm önerileri daha sonra milli eğitim bakanlığına gelmiş olan bir çok bakan tarafından da dikkate alınmış ve dikkatler neticesinde uygulamaya dönük faaliyetlerde bulunulmuştur. Dewey'in Türk Eğitim Sistemi'ne olan etkisi ve önemli tavsiyeleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- John Dewey'in tavsiyelerinden hareket edilerek hazırlanan 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun; ilkokulları, köy okulları ve şehir ilkokulları; öğretmen okullarını, Şehir öğretmen okulları ve köy öğretmen okulları olarak ikiye ayrılmıştır. Köy okullarına öğretmen yetiştirmek için de Kayseri'de ve Denizli'de olmak üzere iki tane köy muallim mektebi açılmıştır (Taşdemirci 2001: 6).
- Dewey, Türkiye'de, üretken yaşamsal bilgi ve beceriler kazandıran, insan yeteneklerini geliştiren demokratik esaslara bağlı, çağdaş yapıdaki okulların yaygınlaşmasını öneriyordu (Bal 1991: 75) ve bu öneriler doğrultusunda da o dönemin eğitim neferleri harekete geçmiş ve Dewey'in önerileri doğrultusunda çağdaş okulların açılması sağlanmıştır. Eğitim tarihimizde büyük bir yeri ve önemi olan, ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda kalkınmasında temel teşkil etmiş olan Köy

Enstitüleri'nin Dewey'in bu önerilerinin dikkate alınarak açıldığı söylenebilir.

- M. Necati, köy çocuklarının genellikle köyde kalacakları gerçeğinden hareketle, onların köy yaşamını geliştirecek şekilde, köyde eğitilmesi gerektiğini düşünmektedir. Dewey'in önerilerinden biri olan bu yaklaşım, köy enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlerin, köylerinde görev yapmalarını sağlayan yasal düzenlemeleri desteklemektedir (Kutlu 2005: 73)
- M. Necati bakanlığı döneminde Dewey'in önerilerine dayalı olarak kurduğunu belirttiği Halk Eğitim Birimleri ve Halk Dershaneleri ile okur-yazar bir nüfus oluşturulmaya ve yeni okullar yaptırılarak gerekli araç gereçlere donatılmaya çalışıldığı görülmektedir (Kutlu 2005: 90).
- John Dewey, nüfusunun %80'ini köylünün teşkil ettiği bir ülkede, köy eğitiminin köyün iktisadi hayatı ile birleştirilmesini ve köye ayrı bir öğretmen tipinin yetiştirilmesini tavsiye etmiştir. Böylece nüfusunun %80'inin köylü olduğu ve okuma yazma bilenlerin oranının % 10 civarında bulunduğu, II. Meşrutiyetin başından beri köy eğitiminin tartışıldığı Türkiye'de yeni şartlar ve gelişmeler ilköğretim problemini, daha Cumhuriyetin başından itibaren bir köy eğitimi problemi haline getirmiş ve ilköğretimi, öğretmen yetiştirmeye birlikte ele almak gerektiğini ortaya koymuştur (Taşdemirci 2001: 5).
- Dewey; üretken, yaşamsal bilgi ve beceriler kazandıran, öğrencilerin becerilerini geliştiren ve onlara yeni beceriler kazandıran, demokratik esaslara bağlı, çağdaş yapıdaki okulların yaygınlaşmasını önermiştir (Kutlu 2005: 75).

Bunlara ek olarak ise Hamdi (1932: 4-5) Dewey'in Türk Eğitimi'ndeki etkilerini şöyle sıralamaktadır:

- Çocuğun ferdi ve içtimai ihtiyaçları gözetilmiş ve ona göre programlara günün şe'niyetlerini önleyecek materyaller konulmuştur.
- Didaktikte büyük bir inkılap yapılmıştır. Eski doğmatik usul yerini, şuurlu teşebbüs mesuliyet fikirlerine dayanarak terk etmiştir.
- Dewey'in tesiri ile dini terbiye mantiki kaynaklara yaslanan müspet temeller üzerinde kurulmuştur.
- Mektep binası, teşkilatı ve materyalleri baştan aşağı değişmiştir. Asri mektep için toplantı, konferans salonları, kütüphane, atölye, yemek odaları yapılmıştır. Mektep binası toplu çalışma ve yaşamıyla elverişli bir tarzda yapılmıştır. Alak ve iş prensibinden mülhem olmuştur.
- Mumaileyhin demokratik ideali olmuştur.
- Mektep ve aile elbirliği ile çalışma ihtiyacını duymuş ona göre tedbirler aranmış, bulunmuştur.

Ancak Dewey'in eğitim sistemimize yönelik raporu kimi düşünürler tarafından eğitim sistemimizin yapısına uygun olmayan niteliklere sahip olmadığı gerekçesi ile eleştirilir. Yani Dewey Türkiye'nin ana yapısını bilmeden geçirdiği düşünsel devrimleri değerlendirmeden bu raporu sunduğu iddia edilir. Ancak Dewey özellikle ülkemizde meydana gelen düşünsel süreci takip ederek ayrıca da eğitim sisteminde mevcut durumu değerlendirerek bir rapor hazırlar. Bu bağlamda Dewey'in hazırladığı raporun o zamanın koşullarının dikkate alınarak yazıldığını söylemek mümkündür (Ata 2001). Unutulmamalıdır ki; Dewey'in raporu, Türkiye'de bir Amerikan Modeli oluşturmayı amaçlamamış, fakat bir Türk Sistemi'nin yapılandırılmasına katkıda bulunduğu söylenebilir (Kutlu 2005: 57).

1.2. Problem Cümlesi

John Dewey; “düşünme”, “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme”, “yansıtıcı düşünme” ve “problem çözme”yi nasıl açıklamış ve değerlendirmiş ayrıca düşünce türleri arasında nasıl bir ilişki kurmuştur?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; John Dewey'in eleştirel düşünme konusundaki görüşlerini belirlenmektir. John Dewey'in eleştirel düşünme konusundaki görüşlerine ulaşabilmek için Dewey'in düşünme ve düşünme türleri konusundaki fikirlerinin de değerlendirilmesi gerektiği düşünülmüş ve bu doğrultuda da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- John Dewey “düşünme” kavramına nasıl bir açıklama getirmiştir?
- John Dewey'in “yansıtıcı düşünme” yaklaşımı konusundaki görüşleri nelerdir?
- John Dewey'in “problem çözme” yaklaşımı konusundaki görüşleri nelerdir?
- John Dewey'in “eleştirel düşünme” yaklaşımı konusundaki görüşleri nelerdir?
- John Dewey eleştirel düşünme ile diğer düşünme türleri arasında nasıl bir ilişki kurmuştur?

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi, hızlı bir değişim ve gelişim sürecine girmiştir. Bu süreç içerisinde yer alan insanlar da bilginin değişen anlamına ayak uydurarak bu sürekliliği sağlamaktadırlar. Ancak bilginin her geçen gün katlanarak arttığı ve bunun doğru bilgiye ulaşmayı engelleyici bilgi yığınları oluşturduğu kabul edilmektedir. Bu durum bireyin mevcut bilgilere karşı değişik bakış açıları geliştirmesine neden olmaktadır. Yerel, ulusal ve evrensel değerlerde ortaya çıkan bilgi yığınlarının birey tarafından irdelenmesi yukarıda belirtilen bilgisel sürekliliği sağladığı gibi bireyin de bu sürekliliğe uyumunu ve katkısını sağlamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde farklı bakış açılarının ya da başka bir ifade ile eleştirel düşünme anlayışının günümüz bilgi toplumunun gereklerinden biri olduğu kabul edilebilir. İşte bu gereği yerine getiren birey bilgi toplumunun aktif birer üyesi olarak

yaşam boyu eğitim anlayışını gerçekleştirebilir ve toplumsal sorumluluğunu ayrıca kişisel gelişimini sürdürebilir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde “eleştirel düşünme”nin günümüz bireyleri için önemi anlaşılabilir. Bu gerçekten hareketle eğitim sistemimizin bireylere eleştirel düşünmeyi kazandırmak için bir çok etkinliği gerçekleştirmeye dönük faaliyetler yaptığı söylenebilir. Yenilenen eğitim sistemimizin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında bireye kazandırılmak istenen temel becerileri arasında eleştirel düşünmenin olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarımızın bireylere bu beceriyi (ve diğer düşünme becerilerini) kazandırmak için eğitim vizyonlarında da ciddi değişikliklere gitmiş olması da eleştirel düşünmenin önemini anlaşılması açısından önemlidir.

Eleştirel düşünme var olan durumların olumsuz yönlerini bulmaya çalışmak değildir. Aksine var olan durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmak ve sorgulamaktır. Bu anlayış bilişsel bir olgudan öte bir davranış şekli olarak da kabul edilebilir. Bireyin, olaylara objektif olarak yaklaşmasını, kendisine sunulan bilgiyi sorgulamasını, elde ettiği bilgilerin ilerde gene değişebileceğini, çevresine ve kendisine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşması gerektiğini... belirten bir düşünce ya da yukarıda belirtildiği gibi bir davranış şekli olarak da kabul edilebilir. Bu bakımdan bu anlayışın bireye kazandırılması gerekliliği büyük önem taşır. Çağdaş, sorumluluk sahibi, aydın... kısacası bilgi toplumuna üye bireyler yetiştirilmesi isteniyorsa eleştirel düşünme bireye kazandırılmalıdır. Bu bakımdan günümüz eğitim anlayışlarında eleştirel düşünmenin birey tarafından davranış haline getirilmesi için bu kazanımı sağlayıcı uygulamalara yer verilmelidir.

Birçok ülkenin eğitim sisteminin şekillenmesinde fikirleriyle etkili olan John Dewey’in eleştirel düşünme konusundaki fikirlerinin tartışılması “eleştirel düşünme” kavramına yeni bir bakış açısı kazandırabilir. John Dewey eserlerinde sürekli olarak düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Örneğin ona göre düşünmeksizin, bırakın eğitimi, yaşamı kavrayabilmemizin imkânı olamaz. Bu nedenle düşünürün “eleştirel düşünme” konusundaki fikirlerinin bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca Dewey’in düşünme sisteminde ve eğitim felsefesinde eleştirel düşünme ve diğer düşünme yaklaşımlarını belirlemek yenilenen eğitim sistemimizin

bireye kazandırmak istediği düşünsel kazanımların neler olduğu ve nasıl kazandırılacağı konusunda eğitimcilere açık ve net fikirler sağlayabilir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada şu varsayımlar kabul edilmiştir:

- John Dewey'in eserleri ile ilgili literatürde ülkemizde ve yurt dışında, ulaşılabilen:
 - John Dewey'in eserlerini referans olarak yazılan eserler,
 - John Dewey'in eğitim felsefesi ve düşünce sistemini değerlendiren eserler,
 - Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda yapılmış olan çalışmalar,
 evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.
- Araştırmada analiz edilen çalışmalar/araştırmalar gerçek görüşleri ya da başka bir ifade ile bilimsel ve objektif görüşleri yansıtmaktadır.
- Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken ve raporlaştırılırken araştırmacının objektif bir tutum sergilediği kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma John Dewey'in eserleri ile ilgili literatürde ülkemizde ve yurt dışında ulaşılabilen:

- John Dewey'in eserlerini referans olarak yazılan araştırmalarla,
- John Dewey'in eğitim felsefesi ve düşünce sistemini değerlendiren araştırmalarla,
- Eleştirel düşünme ve diğer düşünme türleri konusunda yapılmış olan araştırmalar ile,

sınırlıdır. Ayrıca bu eserler ve araştırmalara 2006-2009 yılları arasında ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma için ulaşılan kaynaklar Haziran 2009 tarihinden önce yapılan araştırmalarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Düşünme.- “Bireyin iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü” şeklinde tanımlamak mümkündür (Kazancı 1989: 12).

Eleştirel düşünme.- Eleştirel düşünme; kişinin karar verme veya eyleme geçmesine yönelik olan; özünde bilimsel metodun yöntemini kullanan; meraklı ve araştırmaya yönelik; alternatif bilgi ve verileri toplayan; verileri ve bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine bunları inceleyen, sorgulayan, sınavan ve objektif ölçütlere göre değerlendiren; yeni fikirlere ve görüşlere açık; kendi kendini sorgulayan ve kontrol eden; dürüst ve mantıklı düşünce sürecidir (Derelioğlu 2004: 10).

Yaratıcı düşünme.- Yaratıcılık, bireyin diğerleri tarafından değer verilen ya da kullanışlı yeni bir şey yapma becerisidir. Bu yapılan yeni bir şeyin sadece değişik veya garip olması yetmez aynı zamanda bu şeyin insanlar için kullanışlı ve yararlı olması gerekir. Aynı zamanda bu yapılan şeyin kaza eseri ortaya çıkmaması gerekir. Eğer bir kişi mektup yazarken şans eseri bir şiir yazdıysa, sonuç güzel olabilir fakat bu değişik zamanlarda da ortaya çıkabilen bir beceri değildir. Bu nedenle yaratıcı olarak tanımlanamaz. Bu şekilde düşünüldüğünde, yaratıcılık, çoğu insan için geniş bir deneyim gerektirir (Kaufman ve Baer 2006).

Problem Çözme.- Problem çözme; problemlili, bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel bir davranışsal süreçtir (D’Zurilla ve Goldfried 1971 Akt: Katkat 2001: 24).

Yansıtıcı düşünme.- Dewey, yansıtıcı düşünmeyi “herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısına etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünmedir.” şeklinde tanımlamaktadır (Ünver 2003: 5).

1.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılmış olan yurtiçindeki ve yurtdışındaki araştırmalara yer verilmektedir.

1.8.1. Türkiye’de John Dewey İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde John Dewey ile ilgili olarak yapılan araştırmalar şu şekilde sıralanabilir.

Furtun (1992) hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; John Dewey’in pragmatist felsefesinin hukuk teorisine olan yansımalarını araştırmıştır. Bu araştırmada Dewey’in pragmatik çözümü ile insan için koşulları kolaylaştırıp, anlaşılır kıldığını belirtmiştir. Ayrıca yaşama katkıda bulunarak felsefeyi ilksel amacına döndürdüğünü; demokrasi insan hakları görünümünde, bir arada yaşama düzeni olan hukuk topluluk, ulus ve uluslar arası organizasyon boyutunda ahlaki temele oturmuş olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda bireyin bağımsız değer ancak “özgür” insan kimliği ile özgürlüğe saygı gereğinde, toplumsal yaşamı yönlendirirken, yönlendirilen yaşamı paylaşacaklarını belirtmiştir.

Ata (1998) tarafından yapılan makale çalışmasında; John Dewey’in Türkiye’deki tarih öğretimine etkisi üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacı, 1923-1930 arasında, John Dewey'nin tarih öğretimine ilişkin görüşleri ve önerilerinin; 1926 tarih programına, süreli yayınlara ve tarih ders kitaplarına sınırlı olarak yansıdığını, 2. Meşrutiyet'ten beri süre gelen tarih öğretimi geleneğini yıkamadığını belirtmiştir.. Bu yıllar arasında John Dewey'i doğru olarak anlayanların tarihçi kökenli olmayıp, Ali Fahreddin ve İhsan Sungu gibi eğitimci olmalarının, Dewey'nin tarih öğretimine etkisinin sınırlı kalmasına neden olduğunu belirtmektedir. 1923 sonrası, Türk tarihinin, hanedan tarihçiliğinden arındırılması, bilimsel ve ulusal görüş açısından yazılması problemi, tarihin pedagojik öğretimini gölgede bırakmış, çocuğa uygun tarih öğretimi ikincil plana düştüğünü, 1930 sonrası da Atatürk, tarihin, Türk ulusu görüşü açısından yazılması birincil problemi üzerinde yoğunlaşdığını, tarihin pedagojik öğretimine ilişkin düşünsel atmosfer oluşturamadığını belirtmiştir.

Köse (1999) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde; pragmatist filozofların din anlayışı araştırılmıştır. Araştırmada Pragmatist filozofların genel felsefe anlayışlarının dini ele alış tarzlarına yansıdığını; din anlayışlarının temelinde de hakikatin statik olmadığı ve fayda getirmesine göre sürekli değiştiği düşüncesinin bulunduğunu vurgulamış dinin doğruluğunu ise, olgular ve fenomenler dünyasında fayda sağlayıp sağlamamasına göre takdir ettiklerini belirtmiş; bundan dolayı da Peirce ve Dewey'in inancı olgular dünyası ile sınırladığını, James'in ise "inanma iradesi" ile bu alemi aşan imana imkan tanıdığını vurgulamıştır. Ayrıca Dewey'in din ve dindarlığı ayırmakta olduğunu esas olanın da bireye ve topluma fayda sağladığından dolayı dindarlık olduğunu açıklamıştır.

Demiray (2003) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde; eğitim felsefecisi olarak ön plana çıkan Dewey'in düşüncelerinde bilgi ve bilimin elde edilmesi sürecinde eğitimin rolü ve bilgi ile bilimin özelliklerini araştırmıştır. Bu araştırmada dewey'in düşüncelerinde bilgi ve bilimin, deneyden aldıkları güç sayesinde insanlığa ve doğaya yaşamsal faaliyetlerde vazgeçilmez olanaklar sunduğunu; bilgi ve bilim felsefesi açısından bakıldığında ise bilginin; deneme ile gerçekleştiğini, değerli bilginin, yeni buluşlar gerçekleştiren ve problem çözen bilgi olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Dewey'e göre bilimin, denemeden gelmesi koşuluyla yaşamın her alanında gerçek ve güvenilir bir rehber olarak kabul edildiğini açıklamıştır.

Genç (2004) yaptığı makale çalışmasında; yansıtıcı düşünmeyi incelemiştir. Çalışmasında, John Dewey'in yansıtıcı düşünme biçiminin yanı sıra Dewey'in hocası olan Charles Sanders Pierce ve Kolb ile Schön'ü incelemiş, bu görüşlerin hizmet içi öğretmen eğitiminde nasıl kullanılacağına ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Bender (2005) yaptığı makale çalışmasında; John Dewey'in eğitim anlayışını, Türk Eğitim Sistemi ilişkilendirerek değerlendirmiştir. Çalışmasında Dewey'in pragmatist felsefeyi eğitime uyguladığından bahsetmiştir. Çocuğunun, eğitiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu, yaparak yaşayarak öğrendiğini, bu nedenle eğitimin çocuğun merkeze alınarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Türk eğitim sisteminin de Dewey'in bu görüşlerine göre eleştirel bir biçimde incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Kutlu (2005)'nin hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; Dewey'in Türk Eğitim Sistemi'ne olan etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatlanmasındaki katkıları ile ön plana çıkan M. Necati'nin çalışmalarının önemli bir bölümünün, Dewey'in önerilerine dayandığını belirtmiştir. Bu çalışmalar arasında, birkaç ilden oluşan eğitim bölgelerindeki etkinliklerin Maarif Emirliklerine devredilmesi, bakanlık içinde Talim Terbiye Dairesi, Levazım Müdürlüğü gibi birimlerin kurulması, köye öğretmen yetiştiren okulların açılması bulunduğunu belirtmiş; bununla birlikte Dewey'in önerilerini çalışmalarının dayanağı olarak gösteren M. Necati'nin, eğitim programları ile ilgili önemli değişiklikler gerçekleştirdiğini tespit etmiştir. Bu kapsamda da, ilköğretimin ilk kademesinde tarih ve coğrafya derslerinin hayat bilgisi adı altında toplandığını ve tarım ve ziraat gibi derslerin uygulamaya dönük olarak yürütülmeye başlandığını vurgulamıştır. Dewey'in öğretmenlerin örgütlü davranış göstermesi ve eğitimle ilgili sorunlara doğrudan katılması önerisinin, Cumhuriyet Dönemi'nde uygulanmaya çalışıldığını, dönemin öğretmen örgütü olan Muallimler Birliği'nin çalışmaları desteklediğini ancak devam eden süreç içinde bakanlığın merkezîyetçi yaklaşımı ön plana çıktığını bununla birlikte Dewey'in önerilerinin günümüz eğitim sistemindeki sorunlara dikkat çektiğinden önemini sürdürmekte olduğunu belirtmiştir.

Çakır (2006)'ın yaptığı makale çalışmasında; araştırmacı, John Dewey'in eğitim anlayışının genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Aynı zamanda Dewey'in eğitim anlayışı bağlamında, bugünkü eğitim sistemlerinin eleştirel bir değerlendirmesini yapmış ve bugünün eğitimin sistemi için bazı önerilerde bulunmuştur. Çalışmasının sonunda özellikle çocuk hakları konusunda kesinlik içeren çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Şanal (2006) tarafından yapılan doktora çalışmasında ise; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi araştırılmıştır. Araştırma çerçevesinde öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmeyi nasıl algıladıkları ve bu süreç boyunca hangi konular üzerinde yansıtıcı düşündükleri bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tüm bunlarla bağlantılı olarak yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden farklı

yöntemlerin, öğretmen adaylarında bu düşünce modelinin geliştirilmesi üzerine olan etkilerini incelemiştir.

Arslan (2007) tarafından yapılan makale çalışmasında; eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımlarını incelemiştir. Bu çalışmasında özellikle Piaget ve Dewey'in yapılandırmacılık üzerindeki açıklamalarını belirtmiş ve bu yaklaşımların tanımlarını yapmıştır.

Bakır (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde; John Dewey'in demokratik eğitim anlayışını eleştirel bir gözle incelemiştir. Dewey'in ortaya koyduğu demokratik eğitim anlayışının sosyal etkilerini değerlendirmiş, aslında demokratik eğitimin Dewey'in verdiği bir isim olmadığı fakat eğitim anlayışının böyle bir etki bıraktığı üzerinde durmuştur.

Türkiye'de John Dewey ile ilgili yapılan araştırmalardan, ulaşılanlara bakıldığında, aslında Dewey'in eğitim anlayışını çok ayrıntılı bir biçimde ele alan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Genellikle John Dewey'in eğitim anlayışının basit düzeyde tanımlanmış ve buna göre neler yapılması gerektiği ile ilgili tavsiyelerde bulunulmuştur. Fakat John Dewey'in görüşlerine üzerine yapılan yeni değerlendirmeler üzerine çok sınırlı bilgiler verilmiştir. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışmalarda Dewey'in yansıtıcı düşünme yaklaşımının çalışmalara daha fazla konu edildiği tespit edilmiştir. Ülkemizde Dewey'in pragmatist anlayışının temele alındığı çalışmaların yapıldığı bu bağlamda da Dewey'in felsefi bakış açısının çözümlenmesine dönük çalışmaların yapılarak düşünürün felsefi bakış açısının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı söylenebilir.

1.8.2. John Dewey ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında John Dewey ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat bunların bazıları John Dewey'in toplum anlayışı üzerine, bazıları da yapısalcılık yaklaşımı ile ilgili olarak yapılmıştır. Bu çalışmanın amacına uygun olarak burada sadece John Dewey'in eğitim anlayışı ile ilgili çalışmalara yer verilecektir.

Dewey hakkında yaptığı makale çalışmasında **Phillips (1970)**, Dewey'in felsefi anlayışını değerlendirmiştir. Bu değerlendirmesine dayalı olarak Dewey'in eğitim anlayışının belli önemli noktalarının tanımını yapmış ve Dewey'in eğitim anlayışının bireyin bilgiyi yapılandırması temeli üzerine oturduğunu ortaya koymuştur.

Detlefsen (1998) tarafından hazırlanan makalede ise Dewey'in demokratik eğitim felsefesini tartışılmıştır. Dewey'in bu anlayışına iki farklı şekilde yaklaşan bireylerin olduğunu, çalışmasında vurgulamıştır. Birinci kişiler Dewey'in eğitim felsefesinin bireyselliğe karşı bir durum olduğunu belirtirken, ikinci görüşü savunan bireyler de Dewey'in demokratik eğitim felsefesinin geniş toplum içindeki bireyselliği ve sınıf içinde çok kültürlü yaklaşımları desteklediğini belirtmiştir. Araştırmacı çalışmasında bu iki zıt fikrin genel bir değerlendirmesini yapmıştır.

Dewey ile ilgili **Miettinen (2000)** tarafından yapılan makale çalışmasında da Dewey'in görüşlerine ilişkin önemli tanımlamalar yer almıştır. Araştırmacı bu çalışmasında ilk olarak Dewey'in yansıtıcı düşünme biçimini tanımlamıştır. Daha sonra ise Dewey'in bu görüşlerinin öğrenme stilleri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Özellikle Kolb'un öğrenme stillerinin Dewey'in görüşlerinde de büyük ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Fakat Kolb'un tanımlarının John Dewey'in görüşlerini ortaya koymada çok yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Schutz (2001) ise yaptığı makale çalışmasında, Dewey'in demokratik okul kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Dewey'in eğitimsel yaklaşımının, öğrencileri etkili davranmaları için bugünkü dünyada başarısız olduğunu ve buna ek olarak, Dewey'in demokrasi modelinin tamamıyla kullanışlı olmasına rağmen ayrı ihtiyaçlara sahip ve çatışma içindeki topluma hizmet vermede yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Dewey ilgili en bilinen çalışmalardan biri de **Rodgers (2002)**'ye aittir. Bu makale çalışmasında Rodgers, John Dewey tarafından ortaya konulan yansıtıcı düşünmenin farklı bir tanımını yapmaya çalışmıştır. Birçok kaynak incelendiğinde de Rodgers'a atıf yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, düşünmenin, sorgulamanın, öğretmen ve öğrenciler için önemi üzerinde durulmaktadır. Fakat sorunun sistematik

bir yansıtma biçimi tanımlanmamış olması ve yansıtma için gerekli becerilerin ne olduğunun açık bir biçimde tanımlanmadığını belirtmiştir. Bu nedenle araştırmacı, kendisi bir sistematik yansıtma biçimi ve beceri durumu tanımlamaya çalışmıştır.

Dewey ile ilgili olarak **Hansen (2002)** hazırladığı makale çalışmasında, öğretim ve öğrenmede çevre ilişkisi üzerinde durmuştur. Dewey'in bu bileşenlerle ilgili fikirlerini felsefi antropolojiden yararlanarak ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda, bireylerin benliklerinin gelişimi ve bir kişinin diğerini etkilemesi görüşünün John Dewey'in fikirlerini temellendirdiğini belirtmiştir. Dewey'in eğitim çevresini, algıladığımız normal çevreden nasıl ayırdığı üzerine açıklamalarda bulunmuş ve bu çevre anlayışında bulunması gereken temel özellikleri tanımlamıştır. Öğretmenlerin neden öğretimden önce çevreye odaklanmaları gerektiğini belirtmiş ve John Dewey'in görüşlerinin aradan bu kadar zaman geçmesine rağmen hala geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Yine **Imai (2003)** yaptığı makale çalışmasında Walter Benjamin ve John Dewey'in görüşlerini eğitim ve düşünce bağlamında incelemiştir. İki düşünürün de medya ve ikici deneyim kavramına karşı olarak modern toplum içinde “deneyimin gücü” üzerinde durduklarını belirtmektedir. Bu kavramların özellikle araştırmacıların estetik ile ilgili kitaplarında yer aldığını belirtmektedir. Deneyim ve medya gibi kavramlar araştırmacıya göre, eğitimle ilgili yeni kavramların gelişmesinde anahtar bir role sahiptir. Buna rağmen medyaya ilişkin farklı bakış açılarının, onların eğitim düşüncelerinin gelişiminde farklı stratejiler izlemelerine sebep olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı çalışmasının son bölümünde Benjamin'in stratejisinin Dewey'in stratejisine bir alternatif olarak gösterilebileceğini belirtmiştir.

Polito (2005) tarafından yapılan diğer bir makale çalışmasında ise John Dewey ve Kieran Egan'ın görüşleri içerisinde yer alan felsefi antropolojik yaklaşımlar kontrol edilmiştir. Bu iki felsefecinin görüşlerinin incelenmesinin amacı ise, her ikisinin de ayrı eğitim planlarına sahip olması gösterilmiştir.

Boyles (2006) ise yaptığı makale çalışmasında Dewey'in Bilgi Felsefesi ile sınıf uygulamalarını çok başarılı bir biçimde birleştirici rolünü incelemiştir. Boyles,

epistemolojinin eğitim felsefesi için çok kullanışlı ve uygun bir sorgulama alanı olduğunu ifade etmiştir. Özellikle sorgulamayı arttıracak sınıf uygulamalarının geliştirilmesindeki rolünün önemli olduğunu belirtmiştir. Boyles, geleneksel epistemoloji ile Dewey'in bilme kavramına ilişkin görüş ayrılıklarının alana çok büyük katkı getirdiğini ve bilmeye ilişkin entrumentalist yaklaşımların sınıflar için uygulanabilir olmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra **Harris (2006)** yapmış olduğu makalede Karl Marx'ın sermayeye ilişkin görüşlerinin temel bileşenleri ile John Dewey'in eğitim felsefesi görüşlerini temel nitelikleri ve metodolojileri açısından incelemiştir. Çalışmasında Marx ve Dewey'in görüşleri arasında farklılıklar olmasına rağmen, materyalist programların öğretimlerinde Dewey'in görüşlerini çok rahat bir şekilde kullanabileceklerini belirtmiştir.

John Dewey ile ilgili diğer bir çalışmada **Dantforth (2008)** tarafından yapılan makaledir. Araştırmacı bu çalışmasında, Dewey'in zeka testlerinin demokratik olmayan özelliklerine atıf yaparak, Dewey felsefesine dayalı bir zeka bozukluğu tanımı yapmıştır. Ortaya koyduğu bu teori Dewey'in "insan eşitliği ile ilgili demokratik güven, her insanın niteliklerine ya da kişisel yeterliklerine bakılmadan, kendine has becerileri geliştirmekte diğer kişilerin sahip olduğu kadar hakka sahiptir" inancına dayanmaktadır. Bu nedenle her bireyin kendini geliştirebileceği bir zeka bozukluğu yorumu ortaya koymaya çalışmıştır.

Yurt dışı çalışmalarda genellikle, John Dewey'in birçok görüşü üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Fakat eğitim ile ilgili görüşlerinde temel nokta demokratik eğitim anlayışı ve deneyim üzerine yaptığı vurguya yapılmaktadır. Aynı zamanda, onun görüşlerinin kimi zaman bilgi felsefesi ile de ilişki kurularak verildiği görülmektedir. Bu araştırmalar aslında John Dewey'in görüşlerinin ne kadar geniş bir alana etki ettiğinin bir göstergesidir.

1.8.3. Eleştirel Düşünme ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmada Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili olarak bir çok araştırmanın yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bu araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki araştırmalara yer verilmiştir.

Kürüm (2002) tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü” adlı yüksek lisans tezinde; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşın, bitirilen ortaöğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve son olarak kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediğini saptanmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili **Demirkaya (2003)** tarafından yapılan makale çalışmasında, araştırmacı eleştirel düşünme kuramının lise coğrafya dersi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmasında coğrafya programının eleştirilmeden değerlendirildiğini ve bazı kapitalist etkiler barındırdığını, fakat içeriğinin eleştiri kuramına göre vatandaşlık ilkeleri ile uyumlu bir biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Vural ve Kutlu (2004) tarafından yapılan eleştirel düşünme ile ilgili ölçme araçlarının incelendiği makale çalışmasında, şu anda eleştirel düşünme ile ilgili bazı ölçme araçlarının benzerlik ve farklılıkları vurgulanmış, “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” yeniden incelenmiş ve güvenilirlik değerleri sunulmuştur.

Kaloç (2005) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde; orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler belirenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Yıldırım (2005) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmiştir. Araştırmada; eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranı da arttığını; öğretim yöntemlerinin tek başına yordayıcısının eleştirel düşünme becerisi olarak bulunmasının da oldukça anlamlı bir bulgu olduğunu vurgulamıştır.

Özdemir (2005) tarafından yapılan makale çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yine **İşler (2005)** tarafından yapılan bir makale çalışmasında, ilköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamalarının eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi incelenmiştir. Araştırmacı sanat eleştirisi uygulamalarının şu anda eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek bir düzeyde olmadığını fakat bu etkinliklerin eleştirel ve yoruma dayalı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir rol alabileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu uygulamaların toplumun rasyonelleşmesi, akılcı ve bilimsel nitelikler kazanması sürecinde büyük önem taşıdığını da belirtmektedir.

Yine **Hamurcu, Akamca ve Günay (2005)** tarafından yapılan bir makale çalışmasında sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin henüz netleşmemiş olduğu; eleştirel düşünme denince genelde bu düşünme sürecinin öğelerini ifade edebildiklerini ancak bunların bir sentezini yapamadıklarını, problem çözmeyle ilgili olarak, genel bir bilgileri olduğu ancak problem çözme aşamalarını bilmedikleri ve

doğru sırayla belirleyemedikleri, kendi dūşünme süreçlerine yönelik farklı algılamalara sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme ile ilgili seçmeli bir ders verilse almak istediklerini belirtmişlerdir.

Türnüklü ve Yeşildere tarafından (2005) yine aynı yılda matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim becerilerinin belirlenmesi amaçlanan makale çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çok yüksek olmasa da pozitif yönde bir eğilim gösterdiği bulunmuştur.

Karadeniz (2006)'in hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; liselerde eleştirel düşünme eğitimini araştırmıştır. Araştırmasında öğretmenlerin, genel olarak eleştirel düşünme eğitime sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitimini yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını kabul ettiklerini; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bayan öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla katıldıkları; öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Aklaya (2006)'ın hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmasında; öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Bilgin ve Eldeleklioğlu (2007) ise yaptıkları makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemişlerdir. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin tezlerini savunurken daha çok duygusal konuştukları görülmüştür. Öğrencilerin daha sonra ise sırasıyla mantıklı konuşma, belgelere dayanarak konuşma ve kişiden alıntı yaparak konuştukları görülmüştür.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği makale

çalışmasında, araştırmacılar öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olduğunun söylenebileceğini fakat bu ilişkinin tüm öğrenme stilleri ya da eleştirel düşünme eğilimlerinden çok, yalnızca bir bölüm öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini kapsadığını belirtmektedirler.

Eleştirel düşünme ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara dikkat edildiğinde çoğunlukla öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan tanımlayıcı çalışmalar olduğu görülmektedir. Fakat oldukça az sayıda ve yetersizdir. Çalışmaların içeriği bakımından da zayıf oldukları ve içerik olarak birbirlerini tekrarladıkları göze çarpmaktadır. Aynı zamanda, ulusal tez merkezinde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan bir çok yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır.

1.8.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Eleştirel düşünme ile ilgi olarak ülkemizde olduğu gibi yurt dışında da birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmanın sınırlılıkları nedeniyle araştırmacının önemli gördükleri üzerinde durulacaktır.

McMillian (1987), eleştirel düşünme ile ilgili 27 makaleyi incelediği çalışmasında, öğretim yöntemlerinin, derslerin, programların ve genel okul deneyimlerinin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine etkilerini incelemiştir. Sadece iki çalışmanın doğru deneysel metodu kullandığını görmüş ve çoğunun eşit olmayan öntest-sontest deneysel desenli araştırma grubuna göre çalışma yaptığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçları özel olarak verilen bir eğitimin eleştirel düşünme becerisini arttırdığı yönündeki iddiaları desteklememiştir. Fakat üniversiteye girişin eleştirel düşünme becerisini etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme ilgili olarak yapılan araştırmalardan önemli bir tanesi **Facione (1990)** tarafından Delphi Tekniği kullanılarak yapılmıştır. Facione bu çalışmasında, eğitim ve öğretim değerlendirmesini, eleştirel düşünme bağlamında uzman görüşlerine dayanarak ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışma sonunda eleştirel düşünmenin bilişsel becerileri, eleştirel düşünmenin durumsal bölümleri ve

eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitim programı geliştiren bireylere tavsiyelerde bulunmuştur.

Norris (1990) makale çalışmasında, eleştirel düşünme becerisini sözel çoktan seçmeli testlerle ölçmenin eğer bu testler kontrol edilen bireyin düşünme biçimi ve performansı değiştirmezse kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Bu durumu 343 lise öğrencisi üzerinde kontrol etmiştir. Araştırması sonucunda bu sözel testlerin bireyin düşünme biçimini anlamada gerekli verileri sağladığını ortaya koymuştur. Yani bu veri toplama işlemi kontrol edilen bireylerin düşünmesini ve performansını değiştirmemiştir. Fakat bazı analizler görüşmecinin cinsiyetine bağlı olarak, sınıf, cinsiyet etkileşimi ile bir değişim meydana getirmiştir. Yani araştırmacının çalışmanın genellenebilirliğini sınırladığı çalışmada vurgulanmaktadır.

Halpern (1993), hazırladığı makale çalışmasında üniversite öğrencilerine verilen bir eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini kontrol etmiştir. Bu çalışma sonucunda yedi tip değerlendirme biçimi ortaya koymuş ve bu yedi değerlendirme biçiminin hepsinin eleştirel düşünme becerisi ile ilişki olduğunu ortaya koyduktan sonra programın etkili olduğunu belirtmiştir.

Newman ve ark. (1995) tarafından yapılan diğer bir makale çalışmasında da yüz yüze iletişim halinde seminer şeklinde gerçekleşen grup öğrenmelerinin kalitesini ve bilgisayar destekli iletişimin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, deşifreler sonucu yapılan içerik analizinde öğrencilerin eleştirel olan ve eleştirel olmayan belirleyiciler üzerine odaklanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin eleştirel olmayan ve olan düşüncelerinin üzerinde değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

Shin (1998) yaptığı makale çalışmasında, hemşirelik öğrencilerinin karar alma becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları eleştirel düşünme becerileri yüksek olan hemşirelik okulu öğrencilerinin karar alma becerilerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Colucciello (1999) ise makale çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme durumları düzenlemeleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkileri kontrol

etmiştir. Çalışmasında araştırmaya aldığı her iki grup hemşirelik öğrencilerinde düşük kendine güven ve eleştirel düşünme düzeyi bulmuştur. Düşük eleştirel durumlar düzenleme becerisini analitiklik, sistematiklik ve sorgulamada zayıflık ile ilişkili bulurken, yüksek eleştirel düşünme durumları düzenlemenin yüksek öğrenme stilleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Renaud ve Murray (2008) tarafından hazırlanan makale çalışmasında ise, araştırmacılar öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların çoğunun üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini, öğretim süreci içindeki değişkenlerin bu beceriyi yapılandırılmamış ya da genel sorular yerine konu odaklı sorularla çözdükleri için kazandıklarını belirttiklerini ifade etmektedirler. Fakat öğrencilerin bu beceriyi konu odaklı sorular nedeniyle mi yoksa bu öğrencilerin ayırıcı becerilerinden dolayı mı kazandıkları konusunda yeterince çalışma olmadığını belirtmektedirler. Araştırmacılar bu belirsizliği gidermek amacıyla, eleştirel düşünme becerisi kazanma üzerine hazırlanan kolaydan zora sıralı gerçek deney ortamında kontrol edilen sorular hazırlamışlardır. Bu sorular genel ve konuya özel soruların etkisi üzerinde bir kıyaslama imkanı sağlamaktadır. Elde edilen bulgular konuya özel soruların eleştirel düşünme becerisi kazanmada büyük etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Stupnisky ve ark. (2008) yaptığı makale çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine birçok araştırma yapıldığını fakat, öğrencilerin bu becerileri kullanma eğilimleri üzerine çok az araştırma yapıldığını belirtmektedirler. Bu nedenle, özellikle bireylerin eleştirel biçimde düşünmeleri için düzenleme geliştirmeye katkıda bulunacak faktörlerin iyi bilinmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aynı zamanda bu düzenlemelerin üniversite öğrencilerinin de akademik başarılarının nasıl etkilendiğinin belirtilmesine ihtiyaç duyulduğunu da açıklamaktadırlar. Çalışma sonucunda akademik başarıya ilişkin algılanan kontrolün eleştirel düşünme ortamları hazırlama üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak öğrencinin eleştirel düşünme ortamı hazırlamasının, daha sonraki akademik başarısının bir yordayıcısı olduğu da çalışmada ortaya konulmuştur.

Grosser ve Lombard (2008) tarafından yapılan diğer bir makale çalışmasında, araştırmacılar, bilişsel gelişimle ilgili ortaya konulan bazı modeller içerisindeki bilişsel becerilerin evrensel ve bireysel doğasına vurgu yapan bazı araştırmacıların bu beceriler içerisindeki kiltirel etkiyi ihmal ettikleri içerisinde vurgu yapmışlardır. Bu nedenle farklı kiltirel yapılara sahip eğitim fakultesi birinci sınıf oğrencileri içerisinde eleştirel duişunme becerisini etkileyen kiltirel yapıları ortaya koymak amacıyla çalışmalarını yurutmuişlerdir. Çalışma sonucunda, çalışma grubu olarak alınan oğrencilerin eleştirel duişunme becerilerini sergileyemediklerini ortaya koymuişlardır. Aynı zamanda, kiltirel yapılarındaki çeşitli ifadelerin de oğrencileri eleştirel duişunme becerisi yonunden hazırlayamadıklarını ifade etmektedirler.

Eleştirel duişunme ile ilgili yapılan çalışmalar bir hayli fazla olmasına rağmen burada araştırmacı tarafından onemli gorulen birkaç konuya vurgu yapan çalışmalar alınmıştır. Burada verilen araştırmalarla birlikte incelenen araştırmaların geneli duişunuldugunde, artık eleştirel duişunmenin çok onemli bir konu olduğu fakat tanımlarında ve açıklamalarında netlikler olmadığu gorulmektedir. Aynı zamanda hala kesinleşmiş bir eleştirel duişunme becerileri listesi yoktur. Bu konu içerisinde farklı boyutlarda inceleme yapan araştırmalar literatirde bulunmaktadır. Aynı zamanda eleştirel duişunme eğilimleri ile eleştirel duişunme becerileri arasında net bir ayırımın yapılmadığu ve bu beceri ve eğilimlerin eleştirel duişunmeyi bireye kazandırmak için ne derece oneme sahip olduğu kesinlik bulamayan konular arasında sayılabilir. Ancak ulkemizde yapılan araştırmaların çoğunda eleştirel duişunme becerilerini temel alan araştırmaların başarılı sonuçlar verdiğu yonindedir.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1.Düşünme

Genel olarak zihinsel bir süreç ya da etkinlik olarak ele alınan düşünme farklı bilim adamları tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bu açıdan, düşünmenin ne olduğuna ilişkin ortak bir tanım bulmak zordur (Kürüm 2002: 8). Ancak düşünme kavramı üzerinde tarihin eski devirlerinden beri insanların ilgilendikleri görülmektedir. Çünkü düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biridir. Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir. Birey, hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır (Kaloç 2005: 11). Ancak kendi haline bırakıldığında düşünce sürecimiz çoğu zaman önyargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgilendirilmemiş ve indirgemeci bir yapı gösterir. Yaşam kalitemiz, ürettiklerimiz ya da yapıp ettiklerimiz tamamen düşünce kalitemize bağlıdır. Böyle olmakla birlikte, düşüncede mükemmelliğe, ancak ona sistematik bir şekilde yatırım yaparak erişilebilir (Paul ve Elder 2007: 3). Filozof Yu-Lan Fung'un gözlemlediği gibi, doğanın çeşitli yönleriyle bir şekilde örtüşen, fakat onlarla özdeş olmayan zihinsel kavramların bulunduğu ilişkin açık kabulün olmadığı bir yerde "niçin" sorularının sorulması zordur (Nisbett 2005: 32-33). Bu bağlamda düşünmenin gerçekleşmeyeceği açıktır.

Yunanların sofist olarak adlandırdıkları özel öğretmenlerin; bireyin yaşamda başarılı olması için mantıklı düşünmesi ve ikna edici sözlerle karşısındakini etkilemesi inancı, düşünme üzerinde bu dönemden beri yoğunlaşmaya başladığını gösterir (Kaloç 2005: 1). Örneğin boş zaman Yunanlılar için başka şeylerin yanı sıra, bilginin peşine düşme özgürlüğü anlamına geliyordu (Nisbett 2005: 21). Bu şekilde Yunanlıların, boş zamanlarında çeşitli etkinliklerle düşünme üzerinde yoğunlaştıkları ve geliştirdikleri felsefi yaklaşımla, doğru düşünmenin kuralları, insan düşüncesi

kavramı, objektif bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler (Yıldırım 2005: 7) üzerinde akıl yürüttükleri söylenebilir. Merkez (2001)'e göre Eski Yunanistan döneminde “bir kisinin derin gerçekleri görebilmesi için; sistematik olarak düşünmesi, işaretleri geniş ve derin olarak takip etmesi, daha anlaşılır bir düşünme yapısına sahip olması gerektiğini” belirtmektedir. Bu yargı Yunanlıların düşünmeye niçin yoğunlaştıklarını göstermesi açısından önemlidir. Konfüçyüs'ün dediği gibi “Düşünmeden öğrenmek, zaman yitirmektir. Bir şeyi öğrenmeden düşünce ileri sürmek ise tehlikelidir.”. Bu bağlamda ise Epiharmus der ki “insan düşünce ile görür ve duyar; her şeyden yararlanan her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir; geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır.” (Montaigne).

Tarihteki bazı filozofların düşünme üzerinde değişik fikirler ileri sürdüklerini söyleyebiliriz. Bunların başında ise kuşkusuz Sokrates gelmektedir. Sokrates'e göre, kişinin kafasında doğru bir düşünce olduğu halde bu kişi kendisine yöneltilen itirazlara mantıklı bir biçimde yanıt verecek bilinçten yoksunsa, bu kişinin düşüncesi doğru düşüncedir. Sokrates bilgiyi doğru düşünceden üstün tutar; çünkü bilgi sahibi olmak yalnızca bir şeyin niçin doğru olduğunu bilmek değil, aynı zamanda öteki seçeneklerin niçin yanlış olduğunu da bilmek demektir (Botton 2005: 34). Bu bağlamda doğru bilgiye ulaşmak, bu bilgiyi işlemek ve yeni bilgiler üretebilmek için bireyin düşünmesinin gerekli olduğunu ancak düşünen insanın üretebileceğini, bilgiyi kullanabileceğini ve değerlendirebileceğini söyleyebiliriz (Aral 2005: 1).

Sokratesten sonra ise bu kavram üzerinde öğrencilerinin de fikir ürettikleri söylenebilir. Örneğin Aristo'nun Fiziğe Dair yazılarında , araştırmasını metafizikçi değil de, bir tabiat filozofu olarak yapmaktadır. Bundan dolayı aklın veya akılların tabiatından ziyade öncelikle düşünme fiiliyle ilgilenmektedir (Hyman 2002: 48). Aristo düşünme yetisinin (heyûlânî aklın) imajlarla olan ilişkisinin, duyu organının duyulur suretlere olan ilişkisi gibi olduğunu savunmaktadır. Duyu organları yalnız duyulur suretlerin hazır bulunuşunda algıladığı gibi, akıl da yalnızca imajların tahayyülde bulunmasıyla anlamaktadır (Hyman 2002: 52). Kısacası Aristoteles'e göre düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir özneliktir, usun bağımsız ve kendine özgü eylemidir, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve

biçimleri kavrama yetisidir (Berber ve Ark. 2002: 4). Kant'a göre "düşünmek yargılamaktır", J.Locke göre ise "bilincin kendi üstüne dönerek kendi işlemleri hakkında bilgi edinmesi" dir (Berber ve Ark. 2002: 4).

Günümüzde ise düşünme konusu üzerinde özellikle bilişsel psikolojinin uğraş verdiğini söylemek mümkündür. "Bilişsel psikolojinin çıkış noktası, zihinsel süreçlerin varlığı ve insanların bilgiyi aktif bir biçimde işledikleridir. İnsanlar dışarıdan algı organlarıyla aldıkları uyarıcıları, beynin işleyebileceği bir enerjiye dönüştürerek işlerler. Aynı bir bilgisayarın bir bilgiyi işleme sürecine benzer bir yapı söz konusudur. Bu bilgiyi alma ve bilgiyi işleme sürecini düşünme olarak tanımlayabiliriz (Gençdoğan 2001: 228). Ancak günümüzde daha çok kabul gören düşünme tanımlarında ortak nokta, düşünmenin bilgi işlemeye yönelik zihinsel bir etkinlik olduğudur. Farklılıklar ise düşünmenin sadece durumu anlama çabası ya da problem çözme süreci ve bu süreç sonunda ulaşılan fikrin ya da kararın sağlanmasının yapılmasını da içeren amaçlı ve organize bir etkinlik olduğu konusundadır (Ay 2005: 5). Yani düşünme, biçimsel açıdan ele alındığında, sebep sonuç ilişkisi kurarak akıl yürütmeyi içerir (Derelioğlu 2004: 2). Hatta düşünme bireyin düşünce ve davranışlarını plansız olarak düzenlemesi sürecidir (Akbıyık 2002: 10). Ayrıca düşünme ile ilgili yapılan tanımlar ve çalışmalar incelendiğinde, düşünmenin, zihinsel bir etkinlik olmasının yanı sıra sosyal, duyuşsal, devinişsel yönleri olduğu söylenebilir. İnsan bir sosyal çevrede bulunup, toplumun normlarından etkilendiğinden ve toplumda yaşayan insanlarla sürekli etkileşim halinde olduğundan dolayı düşünmenin sosyal bir yönü bulunur. İnsanın sahip olduğu bir takım inanç ve değerlerin yanı sıra, duygu ve tutumların düşünmesini etkileme ihtimali, düşünmenin duyuşsal yönünü meydana getirir. Son olarak, insan hareketli olduğundan ve düşünürken etkin olup bir takım becerileri kullandığından düşünmenin psikomotor yönünden de bahsetmek gerekmektedir (Güzel 2005: 45).

Aysoy (2008: 83)'a göre ise düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır. Düşünmeyi değişik açılardan ele alan çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme

bir problemle başlar, problemin çözümü ise birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece problemle ortaya çıkan düşünme bir süreci oluşturur (Aksoy 2003: 83).

Pierce (Akt: Shook 2008: 43) ise düşünmenin amacının yeni alışkanlıkları tesis etmek olduğunu belirtir. “Eğer insanoğlu alışkanlıklarını değiştirmeye ihtiyaç duymasaydı düşünme hiçbir zaman gerçekleşmezdi. ...düşünmenin sonucu, daima bir alışkanlığın değiştirilmesidir.” şeklindeki görüşü düşünmenin değişime olan etkisini açıklaması açısından önemlidir. Ayrıca Pierce düşünmenin çevre ile olan etkileşimini ve bunun sonucundaki değişimi ise şöyle açıklar:

“Düşünme, doğal dünyamıza dair tecrübemiz içinde oluşur. Bazen düşünme, gözümüzü yumup hayali şeyleri düşündüğümüzde oluşur. Bununla beraber uyanırken gerçekten tecrübemizde bulunan şeyler hakkında düşündüğümüz için hayali şeyleri de düşünebiliriz. Eğer düşünme, inançları değiştiriyorsa, inançlar alışkanlıklar ise alışkanlıklar çevreyi değiştirme yolları ise o halde düşünme, çevremizle etkileşime geçerek onu değiştirme çabalarımız. Düşünme, yeni inançları nasıl oluşturacağımızı kontrol etme çabalarımızdır.” (Shook 2008: 45).

Pragmatizm ekolünün ünlü temsilcilerinden William James ise herhangi bir düşüncenin beş temel özelliğini ortaya koyarak düşünme, çevre ve değişim ilişkisine değişik bir bakış açısı kazandırır (Shook 2008: 79).

- Düşünce, daima şahsi bir bilinç ırmağının parçasıdır. Hiçbir düşünce, iki bilinç ırmağının parçası olamaz ve bu nedenle, hiçbir düşünce bilinç ırmağından ayrı mevcut olamaz.
- Düşünce, sadece kısa bir süre mevcut olur. Benzer bir düşünce tekrar görülebilir fakat bu aynı düşünce değildir. Zihninde düşüncelerin saklandığı hiçbir yer yoktur.
- Düşünce, aynı bilinç ırmağındaki diğer düşüncelere ait olduğu hissine daima sahiptir. Düşünce, kendi ırmağındaki diğer düşüncelerle ilişki ve bağlantılı olduğu hissine sahiptir.

- Düşünce, düşünceden bağımsız bir şey hakkında gibi görünür. Herhangibir düşünce, kendisi hakkında değildir. Düşünce daima vasıtasız bilinç ırmağının ötesinde mevcut olan bir şeye işaret eder.
- Düşünce, ırmaktaki gelecek düşüncelere etki eder. Düşüncelere dikkatlice odaklanır ve düşünceler seçicidir. Düşünce, kendisini ne tür düşüncenin takip edeceğini kontrol etmek için daima çabalar¹.

2.2. Düşünme Türleri

Düşünme süreci; bir dizi zihinsel etkinlik ile meydana gelmektedir. Bu zihinsel etkinliklerin ilgili literatürde değişik bakış açılarına göre farklı yorumlandığını söyleyebiliriz. Kürüm (2002: 18)'e göre de düşünme şekillerinin ya da türlerinin sınıflamasında çoğu bilim adamlarınca kabul görmüş ortak bir yaklaşım yoktur. Örneğin Skinner (1976 Akt: Tokyürek 2001: 3)'e göre literatürde görülen bilimsel yöntem, bilimsel düşünme, yansıtmacı düşünme, üretici düşünme ve eleştirici düşünme gibi kavramlar aralarında küçük farklar olmakla beraber aynı anlamı taşımaktadırlar. Ancak düşünme türleri arasında benzerlikler bulunmakla birlikte, düşünme türlerini aynı kapsamda değerlendirmenin yanlış olacağını söyleyebiliriz. Çünkü düşünme türleri arasında belirgin farklar vardır (Karadeniz 2006: 29).

Düşünme türleri arasında sıkça duyduklarımız, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayalı düşünmedir (Serdar 1999: 10). Marzano ve ark. (1988) ise düşünmeyi bilişsel farkındalık, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve konu alanı bilgisi şeklinde genel beş boyutta tanımlamışlardır (Gelen 1999: 19-20). Presseisen (1985 Akt: Akbıyık 2002: 3)'da düşünme becerilerini temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme biçiminde düzenlemiştir .

¹ Her düşüncenin sadece bir bilinç ırmağına ait olduğunu ileri süren iddia, düalizmin doğru olduğunu kabul eden bir iddiadır. James daha sonraki yazılarında bu iddiayı, tecrübenin bazı çeşitlerinin aynı anda iki veya daha fazla bilinç ırmağında mevcut olabileceğini ileri sürerek reddeder (Shook 2008: 79).

Yukarıda açıklandığı gibi düşünme türleri hakkında ortak bir anlayışın olmadığı açıktır. Ancak alanyazın incelendiğinde düşünme becerilerinin genellikle problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri biçiminde düzenlendiği, ayrıca eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Akbiyık 2002: 7; MEGEP 2004: 2). Hatta bazı kaynakların, eleştirel düşünmenin tanımını genişleterek eleştirel düşünmeyi üst düzey düşünmeyle aynı anlamda kullanmalarına karşın alan yazın incelendiğinde düşünme becerilerinin genellikle problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri biçiminde düzenlendiği, ayrıca eleştirel ve yaratıcı düşünme üzerinde daha çok durulduğu görülmektedir (Seferoğlu ve Akbiyık 2006: 199). Eleştirel düşünmenin üzerinde daha fazla durulmasının nedeni Tokyürek (2001: 2)'e göre eleştirel düşünmenin düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmesinden kaynaklanmaktadır. Karadeniz (2006: 29)'e göre de bütün düşünme türlerinde kısmı de olsa mutlaka eleştirinin bulunduğu söyleyebiliriz. Çünkü bütün düşünme türleri eleştiriden faydalanmak zorundadır ve aslında düşünce, temelde muhakemeye dayandığı için eleştiriyi göz ardı edemez.

Yukarıda bahsedilen düşünme türlerinden biri veya birçoğu bireyin günlük yaşamında karşılaştığı durumlar karşısında harekete geçirdiği düşünme sürecinin amacına ulaşmasına katkıda bulunan becerilerdir. Farklı beceriler bir araya gelerek farklı düşünme türlerini oluşturmaktadırlar. Her ne kadar farklı düşünme türlerinden bahsedilse de aslında düşünme sürecinin bütününde bu türlerin ve bunlara ait becerilerin iç içe girdiği ve birlikte çalıştıkları söylenebilir (Özden 2005: 14; Aral; 2005). Bu nedenle de araştırmanın amacı doğrultusunda düşünme türleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme şeklinde sınıflandırılmış ve bu şekilde de kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Yaratıcı Düşünme

Her insanın düşünme, düşünce üretebilme kapasitesi ölçüsünde yaratıcı olabileceği; yaratıcılık ile düşünme arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir (Munzur 1998: 31–32). Ayrıca yaratıcılık bazen “akılcı düşünme yeteneği” olarak

tanımlanmaktadır. Yaratıcılık her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan alanda eserlerin ortaya çıkmasına neden olan süreçlerin bütünü ve ayrıca bir tutum ve davranış biçimidir (Hayran 2000: 18).

Yaratıcı düşünme, daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişkiler kurulmasıdır. Yaratıcı düşüncede, mantıksal düşüncede olduğu gibi aşırı kuralcılık yoktur. Yaratıcılık için önemli olan ileri sürülen düşüncenin yeniliğidir. İleri sürülen fikir veya getirilen yenilik mevcut mantık kurallarıyla çelişebilir. Böyle bir durum yaratıcı düşünme açısından bir olumsuzluk anlamına gelmemektedir, çünkü mantıksal açıdan uygun olmayan yenilikler, fikirler üzerinde çalışarak kabul edilebilir hale getirilebilmektedir. Unutulmamalıdır ki kabul edilebilir olmayan yenilikler, fikirler bile yeni çağrışımlara yol açmakta, daha yararlı yeniliklerin ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedirler (Özden 2005: 15). Ayrıca yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar (Alkaya 2006: 74). Bu bağlamda yaratıcı düşünmenin, farkında olarak ve bilinçaltında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinlik olduğunu söyleyebiliriz (Yaman ve Yalçın 2003: 44).

Bireylerin doğuştan itibaren yaratıcı düşünme becerilerine sahip olduğu, ancak bunların uygun koşullarda ortaya çıkarılabileceği yönündedir. Bu da okul öncesine kadar dayanan bir süreci kapsamaktadır. Her yaşta bireylerde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, bu becerilerin kazandırılmasını içeren eğitim programlarının hazırlanmasını ve bunları uygulayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesini gerektirmektedir (Kürüm 2002: 22). Örneğin okullarda uygulanan problem çözme yöntemi ile öğrenci yaratıcı düşünmeye özendirilir. Öğrencilerin kendi önerileri ve buluşları değerlendirilebilir, böylece öğrenci yaratıcılığı teşvik edilmiş olur. Öğrencilerin kişisel çalışmalara özendirilmesi, araştırmalara teşvik edilmesi yaratıcı düşünmeyi sağlar. Öğrencinin bu yönlerinin geliştirilmesinde,

kişisel, çevresel etkenlerin yanında demokratik bir ortamın olması, öğrencinin fikir ve düşüncelerini açıklayabilmesi, sık sık söz hakkının verilmesi eğitim, öğretim programlarının öğrencide yaratıcı düşünmeyi geliştirici yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde ezberciliği teşvik eder, öğrenciyi pasif bırakan bir öğretim öğrencinin yaratıcılık yönünü köreltir. Öğretmenler sınıflarında seçecekleri öğretim yöntemi ile de öğrenci de yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini sağlayabilirler. Problem çözme yöntemi tartışma yöntemi, soru cevap yöntemi daha çok uygulanabilir. Ülkemizin her alanda gelişmesi yaratıcı düşünen bireylerin yetişmesine bağlıdır. Yaratıcı bireylerin olmadığı bir toplum başka toplumların bilim ve tekniğini aynen alıp uygularsa bağımlı bir duruma gelir ve gelişme söz konusu olamaz. Bu konuda eğitim kurumlarımız üzerine düşen görevleri yapmalıdır (Kazancı 1989: 34).

Yaratıcı olabilmek için, her şeyden önce kendine güven duygusunun ve bağımsız düşünme yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu konuda eğitimcilerle düşen görev, öğrencilere yeteneklerini sonuna kadar kullanabilecekleri ortam sağlayabilmektir (Serdar 1999: 25). Ayrıca çocuğun ilgi ve gereksinimleri yaratıcı öğrenmenin yönünü belirler. Öğretmen, öğrencinin ilgisini çeken ve onun için daha önemli görülen konular üzerinde problem çözme tekniğini de öğretmek yaratıcılığı geliştirebilir. Yaratıcılık, her yaşta ve ya her öğrenme ortamında doğal bir süreç olarak bireyde belirir. Önemli olan bunu okulda köreltmek dikkatli ve programlı olarak işlemektir. Öğrencinin kendi ilgi, yetenek, tecrübe ve bilgisiyle, dış dünyası arasındaki ilişkileri görmesini sağlar (Gelen 1999: 14-5).

Yaratıcı düşünmenin göstergesi olan tutum ve beceriler incelendiğinde; bu tutum ve becerilere sahip olan bireylerin, diğer bireylere göre daha esnek olduğu, yeni durumlara kolay uyum sağlayabildiği, özgün şeyler üretebildiği, olaylara değişik açılardan bakabildiği, estetik beğenilerinin gelişmiş ve mizahi yönlerinin güçlü olduğu söylenebilir (Kaloç 2005: 43). Yaratıcı insan, çevre ve dünyasını biçim ve mekân ilişkileri ve çok yönlü etkileşimler için algılayabilir (Kazancı 1989: 32). Yaratıcılığın gelişmesi demek, eleştirici düşünmenin de gelişmesi ve bilgiyi tüketen değil üreten toplum olunması demek olabilecektir (Kaloç 2005: 50).

Yaratıcı düşünen bireyler; (1)seçenekler oluşturma, (2)geniş düşünme, (3)yaratıcı düşünme eğilimleri, (4)yeterliğin merkezinden çok onun ileri ucunda çalışması, (5)dış odaklı denetimden iç odaklı denetimle işlem yapma, (6)fikirleri yeniden düzenleme becerilerine sahip olur (Gelen 1999: 31). Bu açılardan düşünüldüğünde yaratıcılığın yalnız sanatsal alanlarda sınırlı bir kavram olmadığı, insanın tüm düşünsel etkinliklerinde kullandığı bir yeti olduğu, insan ne işle meşgul olursa olsun yaratıcı düşünme sürecinden istifade edebileceğini söyleyebiliriz (Karadeniz 2006: 31). Bu bağlamda da yaratıcılığı geliştirme etkinliklerinin işe koşulabilmesi için, öncelikle bireyin kendinin farkında olması, her an yeni şeyler yaratabileceği düşüncesine sahip olması gerekmektedir. Bu düşünce, bireyin kendini güdülemesini ve yaratıcılık için kendini hazırlamasını sağlayacaktır. Birey tüm olgulara, yaratma isteği ile bakacağından, beyni sürekli yeni ve farklı bilgilerle donatılacak dolayısıyla da birey zihinsel olarak yaratmaya hazırlanacaktır (Kaloç 2005: 47).

2.2.2. Problem Çözme

Ülkemizde son yıllarda üzerinde durulan konulardan biri olarak kabul edilen problem çözme, sistematik, rasyonel, bazılarına göre sürekli mantığa dayalı akıl yürütme, etüd işlemidir (Yeşilkayalı 1996: 17).

Problem temelde bireyin hedefe ulaşmada engeller ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engelleme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Bir problemin düşünmeyi, kişinin kendisi tarafından problem durumunun algılanması gerekir. Bireyin, elde etmek istediğine ulaşmanın yollarını aramak için çaba harcayacağı bir hedef olmalıdır (Kaloç 2005: 28; Kazancı 1989: 27).

Problem çözme; problemlili, bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel bir davranışsal süreçtir (D'Zurilla ve Goldfried 1971 Akt: Katkat 2001: 24). Ayrıca literatürde de problem çözmenin bir düşünme yolu, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi öğretmede kullanılabilir bir yöntem olarak da kabul edildiği

bilinmektedir (Ay 2005: 28). Kazancı (1989: 22) ise üretici düşünmeyi (problem çözme), “bireyin bilgi ve deneyimlerini hareket noktası olarak alan, tümünden gelimci bir yol izleyerek karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik zihinsel bir davranış biçimidir” şeklinde tanımlamıştır. Tümdengelim, bir alt düşünme süreci olmakla birlikte, düşünmede bir yöntemdir ve amacı bireyi rahatsız eden problemi gidermeye yöneliktir.” şeklinde tanımlamıştır.

Problem çözme sürecinin ilk basamaklarında yer alan adımlar; problemi aktif olarak okuma, problemi kendi cümleleriyle ifade etme ve problemi anlamadır. Öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için stratejiler geliştirmesinden önce problemi anlamaları ve gerçekten çözmeleri gerekenin ne olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu adımların gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme ve yorum yapmayı desteklemektedir. Çünkü analiz etmede yer alan önemli kavramlar; (1)görüşleri inceleme, (2)tartışmaları ortaya çıkarma, (3)tartışmaları analiz etme; (4)yorum yapmadaki önemli alt kavramlar kategorizasyon, (5)önemlilik düzeyini çözmek ve (6)anlamı netleştirmedir (Türnüklü ve Yeşildere 2005b:111).

Problem çözme yönetiminin öğretim alanında kullanımına yer verilmesi gereken demokratik bir yöntemdir. Çünkü problem çözme bütün hayat boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenektir (Aksoy 2003: 84). Öğrencilerin önlerine çıkan problemleri çözmelerinde geniş bir görüş açısı kazandırır ve yaratıcı düşünen bireyler yetişmesine büyük katkıda bulunur. İstenen bu yönetimin her öğretmenin sıkıca başvurduğu bir yöntem olarak uygulanmasıdır (Kazancı 1989: 32).

2.2.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtma (yansıtıcı öğretim, yansıtıcı araştırma, uygulama üzerine yansıtma) bugün eğitimde en önemli kavramlardan biridir. Temel olarak yansıtma kavramı eğitimin konularını derinlemesine açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey tarafından 1933’de açıklanmış olup uygulayıcıların pratik sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme süreci anlamına gelmektedir (Ekiz 2006: 47 Akt: Yorulmaz 2006:

3). Özden (2005: 17)'e göre ise yansıtıcı düşünme süreci bir araştırma sürecidir. Bir sorunun algılanması ile başlayıp bu sorunun çözümlenmesi ile son bulan bir süreçtir.

Yansıtıcı düşünmede problemlere gerçek çözüm bulurken ve sağlıklı kararlar verirken bireye yardımcı olur. Öğrencilerin zihni yaşantılar yoluyla zenginleşirse üst düzeyde (analiz, sentez, değerlendirme) düşünceye erişmesi kolaylaştırıcaktır. Bireyin yaşantılar yoluyla algılama düzeyi artacağı için problemlerin daha kolay ve iyi algılanmasını sağlayarak verimli çözümler üretmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmalarda başarılı olması için bireyin üst düzeyde düşünme kültürüne erişmiş olması gerekmektedir. Bu da ancak yansıtıcı düşünme yaklaşımıyla olmaktadır (Yorulmaz 2006: 4).

Yansıtıcı düşünme daima önceki yaşantılarla ilişkilendirilmiştir; fakat bu sadece düşünmenin bir açısıdır. Bir kişi yansıtıcı biçimde düşündüğü zaman; (1)Önceki yaşantılar ile şimdiki yaşantıları birbirine bağlar. (2)Soru sorma ve kendine soru sorma yeteneğini uygular. (3)Kendini ve durumu değerlendirebilme yeteneğine erişir (Yorulmaz 2006: 22).

Yansıtıcı öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerinde, öğretim geleneksel öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerine göre daha öğrenci merkezlidir. Yansıtıcı eğitim sistemlerinde öğrenci kendi öğrenme hedeflerini, yöntem ve tekniklerini belirleyebilir ve öğrenmesine ilişkin kararlarının sonuçlarını değerlendirebilir. Buna karşın geleneksel eğitim sistemlerinde, öğretmen ve öğrenci için hedef belirler. Öğrenme etkinliklerini planlar ve öğrencinin öğrenme düzeyini değerlendirir. Yansıtıcı düşünme kavramı temel olarak sorun çözme, karar verme, araştırma ve değerlendirme kavramlarını içermektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme, algılanılan bir sorunun çözüm yollarını araştırma, deneme ve çözüme ulaşma sürecidir (Ünver 2003: 57).

Yansıtıcı düşünen öğretmen, öğrencisinin sahip olduğu gücü ortaya çıkararak sözlü ya da yazılı kendisini rahat ifade edebilen, gelecek için planlar yapabilen, ulusal çapta düşünüp yerel hareket edebilen bireyler haline dönüştürecekler. Gelecek yüzyılın model öğretmenin bu özellikleri taşıması gerektiğine inanılmaktadır.

Yansıtıcı düşünme planlama ve uygulamada aşağıdaki yararları sağlar (Yorulmaz 2006: 29);

- Öğrenci beklentilerini ölçer,
- Öğrenci ihtiyaçlarını/ anlayışlarını/ amaçlarını tespit eder,
- Uygun faaliyetleri planlar,
- Sınıf programı, öğretimi ve öğrenmeyi değerlendirir,
- Tartışmayı teşvik eder,
- Yeni bir konuyu tanıtır,
- Yeni materyali tanıtır,
- Bir gruba amaçları gösterir,
- Yansıtıcı ve biliş üstü becerileri öğretir.

Yorulmaz (2006: 30)'a göre de yansıtıcı düşünmenin öğrencilere aşağıdaki yararları sağladığı söylenebilir:

- Yeni fikirler üretir,
- Problemleri çözer,
- Öncelikleri belirler,
- Yansıtıcı ve bilişüstü becerileri geliştirir ve uygular,
- Fikirleri, duyguları ve tavırları inceler/ belirtir/ açıklar/ değerlendirir,
- Kendine olan güvenini geliştirir,
- Etrafıca ve yaratıcı düşünmeyi ilerletir,
- Görsel yolla öğrenir,
- Bilgideki eksiklikleri aydınlatır,
- Kendini değerlendirir,
- Kendi ihtiyaçlarını değerlendirir,
- Amaçları ve eylem planını ortaya koyar,
- Çalışma ve düzenleme becerilerine yardım eder.

Öğrencilerin bu becerileri kazanması için yani yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için ise aşağıdaki yaklaşımlar kullanılabilir (Yorulmaz 2006: 33–34);

- Öğrenme logoları
- Kavram haritaları
- Soru sorma
- Kendine soru sorma
- Anlaşmalı öğrenme
- Kendini değerlendirme

2.2.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin her zaman için önemli bir konu olmuş olmasına rağmen, 21. yy.'da artık önemli olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline dönüştüğünü söyleyebiliriz. Artık her gelen neslin öğrenmesi gerekenler bir önceki nesle göre daha fazla ve karışık hale gelmiştir. Çünkü yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler artık çok hızlı bir değişim göstermektedir.

Çoğu psikolog ve eğitimci “eleştirel düşünmeye” ilişkin farklı tanımlar yapsalar da, bu tanımların birbiri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda Fischer ve Spiker (2000)'ın, “eleştirel düşünme” tanımları incelediğinde, muhakeme/mantık, yargıda bulunma, üstbilgi, yansıtma, sorgulama ve ruhsal süreçlerini içeren açıklamalar ortaya koymuştur. Jones ve ark. (1995) da 500 politikacı, işçi ve eğitimci ile yaptığı görüşmede eleştirel düşünmenin bu yapısı hakkında fikir birliği ettikleri sonucuna varmıştır. Muhakeme etme terimi açık uçlu bir tarzda ve birçok sınırsız çözüm ile birlikte tanımlanmıştır. Halpern (2003) ise ana kavramları içeren şöyle bir tanım yapmıştır:

Eleştirel düşünme, arzulanan sonuçlara ulaşma ihtimalini arttıran bilişsel becerilerin ya da stratejilerin kullanılmasıdır. Bu kavram düşüncenin bir kasıtlı, mantık süzgecinden geçirilmiş ve amaca doğru yönünü bulmuş olmasını açıklamak için kullanılır. Bu tür düşünme, problem çözme, çeşitli müdahaleler düşünme, ihtimalleri hesaplama ve karar alma süreçlerini içerir. Birey bu düşünce biçimini

kullanırken, yapının özellikleri hakkında ve düşünme tipleri hakkında dikkatli düşünür ve etkili bir biçimde hareket eder.

Eleştirel düşünme, sadece kendi düşünce biçimimiz hakkında düşünmek ya da yargılarda bulunmak, kararlar almak değildir. Daha da önemli bir nokta olarak “arzulanan sonuçlara” ulaşma becerisidir. Sonuca ulaşmak için alınan kararların, bir değerler sistemine yerleşmiş olarak ele alınması arzulanan bir durumdur.

Eleştirel düşünmenin en önemli tanımlarından biri Russell (Akt. D’Angelo 1971) tarafından yapılmıştır. Ona göre eleştirel düşünme; “Daha önce kabul edilen bazı standartlara dayalı olarak değerlendirme ya da kategoriye koyma sürecidir....Bu süreç tutumlar, buna ek olarak gerçeklerin bilgisi ve buna ek olarak da bazı düşünme becerilerini içermektedir.” Russel’in tanımı şu şekilde şematize edilebilir:

Tutum+Bilgi+Düşünme Becerileri=Mantıklı Düşünme

Eleştirel düşünme ile ilgili daha sonra yapılan tanımlar incelendiğinde ise bazı farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Eleştirel düşünme tanımları genel olarak çok fazla bir bilgi dünyasına karşı ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla insana karşı geliştirdiğimiz bir savunma biçimi olarak tanımlanır (Epstein 2006: 1). Eleştirel düşünme aynı zamanda yüksek eğitimle geliştirilmeye çalışılan en yüksek amaç olarak da kabul edilir (Browne ve Keeley-Vasudeva 1992). Özellikle yenilenen ilköğretim programlarında da temel amaçlardan biri olarak bireylerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlanır.

Eleştirel düşünme üzerine çalışan en önemli araştırmacılardan biri olan Paul (1985) eleştirel düşünmeyi “analiz, sentez ve değerlendirme sorularını nasıl soracağını ve bunları nasıl cevaplayacağını öğrenmek” olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda bu süreci “gözlem ve bilgi ile temellenen sonuçlara ulaşma becerisi olarak tanımlamıştır (Paul 1988: 50).

Brookfield (1987: 229) ise eleştirel düşünmeyi birbiri ile ilişkili iki süreç ile tanımlanmıştır: “...varsayımları tanımlama ve ispatlamaya çalışma ve hayal etme ile başka varsayımları keşfetme” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, her iddianın,

kaynağın ve inancın, tam, ısrarlı ve nesnel bir analizini ve bunların doğruluğunun, güvenilirliğinin ya da değerinin değerlendirilmesini içermektedir (Beyer 1988: 61). Bu aktiviteler içinde problem çözme, bilgi ile desteklenmiş kararlar alma, görüşleri desteklemek için kanıtlar ve tartışmalar geliştirmeyi içeren birçok bilişsel aktiviteleri içermektedir. Aynı zamanda bilginin güvenilirliğini ve mantığını eleştirel olarak değerlendirme, bilgiyi çeşitli kavramlar ve durumlar için uygulama ve çoklu açılardan çeşitli konuları inceleme de bu düşünce biçiminin içinde yer almaktadır (Chaffee 1992: 3). Eleştirel düşünme şu becerileri içermektedir: (1)bir problemin, buna eşlik eden varsayımların tanımlanması, (2)problemi belirginleştirme ve (3)probleme odaklanma, (4)problemi analiz etme, anlama ve müdahale yöntemleri kullanma ve (5)tümevarım ile tümdengelimli mantık kullanma, varsayımların güvenilirliğini ve geçerliğini değerlendirme, (6)ulaşılabilen verilerin ve kaynakların güvenilirlik ve geçerliğini değerlendirme (Pithers ve Soden 2000: 39).

Eleştirel düşünmenin en önemli parçası değerlendirmedir. Değerlendirme pozitif ve negatif tutumların yapılandırmacı bir yansımasıdır. Eleştirel düşünme denildiği zaman, kastedilen, bizim düşünce sürecimizin sonunda elde ettiğimiz sonuçları değerlendirmedir. Alınan karar ne kadar iyidir ya da bir problem durumuna karşı üretilen çözüm ne kadar etkili olmuştur. Yani eleştirel düşünme, düşünce süreçlerinin değerlendirilmesini içerir. Sonuca varmada kullandığımız muhakeme yöntemleri sonucu karar almamızda etkili olan faktör yapılarına ulaşırız. Eleştirel düşünme bazen, arzulanan bir sonuca ulaşma amacını taşıdığı için doğrudan düşünme olarak da adlandırılmaktadır. Gündüz ve gece rüyaları ve diğer tür düşünceler bir amaç taşımazlar ve eleştirel düşünme kategorisi altında sınıflanamazlar. Aynı zamanda yaptığımız birçok günlük aktivite de, belli bir amaca yönelik olsa da, çok düşük düzeyde değerlendirme içerir. Örneğin sabah kalkma, dişleri fırçalama ya da okula ve işe giderken her zamanki yolu kullanma vb. durumlar. Bu tip davranışlar doğrudan olmayan ve otomatik davranışlara örnek verilebilir. Eleştirel olmayan diğer düşünce tiplerine örnekler ise bilginin zihinde geri çağırılması sürecini içerir (ülkelerin başkentlerinin hatırlanması vb.) ya da hoşlanmadığımız bir sonucu destekleyecek kanıtları düşünmedeki başarısızlığınızı içerir.

John Dewey, eğitimin birinci amacının bireylere “düşünceyi öğretmek” olduğunu tanımlamıştır (Dewey 1933). Dewey’in görüşlerine katılmakla birlikte, Halpern (2003), Dewey’in düşünme süreci üzerinde bebeklik döneminin etkisini atladığını belirtmiştir. Halpern tanımlarında eleştirel düşünme üzerinde özellikle, üstbilişsel mekanizmalara vurgu yapmıştır. Bunun yanı sıra Halpern (2003), eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde dört aşamalı bir model önermiştir:

- Açık bir biçimde eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilmeyi öğrenme
- Çaba gerektiren bir düşünme ve öğrenme için bir düzenleme geliştirme.
- Dönüştürülebilir transfer ihtimalini arttıracak bir şekilde doğrudan öğrenme aktiviteleri ortaya koyma (öğretimi yapılandırma).
- Davranışı sergileme ve dönüştürme biçimini üstbiliş mekanizmalarının kontrolüne dayalı olarak kontrol etme.

Bu yaklaşım eleştirel düşünmeye karşı bir beceri yaklaşımı olarak da adlandırılır. Bunun için ilk önce eleştirel düşünebilen bireylerin sergiledikleri becerileri tanımakla işe başlamıştır. Eleştirel düşünen bir birey;

- Bağlar yoluyla oluşturulan semantik eğilimlerine ve hataların farkında olur.
- Zıt yönde kanıtları araştırır.
- Kendi performansını değerlendirecek farkındalıklara izin verecek üstbilişe dayalı bilgiyi kullanılır.
- Risk alır: yararlı değerlendirmeler.
- Muhtemel birkaç davranış durumu arasında mantıklı bir seçim yapar.

- Bilginin kimden alındığına bağlı olarak açıklamaları içindeki stil çeşidi ve detay miktarı kadar seçimin nedenleri hakkında da bilgi verir.
- Gerektiğinde ilişkili bilgileri hatırlar.
- Yeni teknikleri etkili bir biçimde öğrenmek için becerileri kullanır ve daha önce öğrenilen bilgi ile yeni öğrenilen bilgi arasında ilişki kurar.
- İhtimal hesabı yapılarak düşünülmüş beceriyi içeren sayısal bilgiyi kullanır ve düşüncelerini sayısal olarak açıklar.
- Temel araştırma ilkelerini anlar.
- Karmaşık bir metni okuma ve yazmada ileri düzey bir beceri sergiler.
- Karmaşık, çağdaş bir konuda, tutarlı ve ısrarlı bir duruş sergiler.
- Kendisini dinleyen bireylerin niteliğine uygun bir dil kullanır ve bu dil içinde anlaşılır fakat karmaşık yönergeler sağlar.
- İletişim için matrsileri ve diğer diyagramları kullanır.
- Çeşitli kaynaklardan alınan bilgilerin sentezini yapar.
- Düzenleme ve karar almada bu bilginin önemine ve kullanılabilirliğine karar verir.

Eleştirel düşünmedeki öğeler ise Güzel (2005: 59) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

ELEŞTİREL DÜŞÜNME		
Merak(Sorgulayıcılık)	Problem Çözme	Yaratıcılık
Bilgi Birikimi	Tartışma	Disiplin
Deneyim	Karar Verme	Dürüstlük
Analiz Etme	Gözlem Yapma	Özerklik
Örgütlenme	Tutarlılık	Akıl Yürütme
Kriter Belirleme	Geçerlilik	Güvenme
Çıkarımda Bulunma	Empati	Cesaret
Alternatif Arama	Bilişsel Farkındalık	Rasyonellik
Çok Yönlü	Yansıtıcılık	Değerlendirme
Sorgulama	Tarafsızlık(Ön	Alçak Gönüllülük
Azim	Yargısızlık)	
Yaratıcılık		

Tablo 1: Eleştirel Düşünmedeki Öğeler

Yukarıdaki özelliklere dikkat edildiğinde eleştirel düşünme becerisine sahip bir bireyin; (1)sorgulayıcılık, (2)birinin mantıklı bir biçimde kendine güvenmesi, (3)farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirlilik, (4)esneklik, (5)tarafsızlık, (6)kişisel çelişkilere karşı dürüstlük, (7)diğerlerinin fikirlerine, uygunluğuna, iyi bir bilgi edinmiş olmaya ilişkin açıklamalar ve yansıtımlar ortaya koyduğu görülmektedir (Facione 1990; Ennis 1985; Kataoka-Yahiro ve Saylor 1994; McPeck 1981; Meyers 1986; Paul 1993; Scheffer ve Rubenfeld 2000).

Bu araştırmacıların açıklamaları dikkate alındığında eleştirel düşünme için yansıtıcı düşünme biçiminin de yer aldığı anlaşılmaktadır. Fakat bazı araştırmalar, Dewey'in düşünce biçimi içinde eleştirel düşünmenin bir basamak, bir düşünme türü olduğunu belirtmektedirler (Jacobs, Ott, Sullivan, Ulrich ve Short 1997). Fakat bu eleştirel düşünme biçimi yukarıda tanımlanan şekilde doğrusal olmaktan çok, dinamik ve yaratıcıdır.

2.3. Düşünme Türleri Arasındaki İlişki

Yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi düşünme türlerini birbirinden bağımsız saymak ya da birbirinden ayrı bir şekilde açıklamaya çalışmak mümkün değildir. Çünkü düşünme boyutlarından hiçbirisi birbirinden soyutlanmış değildir. Her biri birbiriyle sıkı bir ilişki örüntüsü içindedir. Bu nedenle düşünme türleri arasındaki ilişkinin açıklanması düşünme türlerinin anlaşılmasında yararlı olabilir. Ayrıca çalışmanın merkezinde eleştirel düşünme olduğu için de eleştirel düşünme ile diğer

düşünme türleri arasındaki ilişki incelenmeye başka bir ifade ile vurgulanmaya çalışılmıştır. Çünkü eleştirel düşünme diğer düşünme türlerine göre birden fazla boyutlu, değişik bilgi ve becerilerden yararlanan çok daha karmaşık bir süreçtir (Karadeniz 2006: 44).

DÜŞÜNME TÜRÜ	AMACI	DÜŞÜNME BECERİLERİ
Eleştirel Düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek.	Durumun ya da fikrin tanımlanması Karşıt görüşlerin analizi Kanıtların değerlendirilmesi
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler üretmek, yeni ürünler geliştirmek.	Fikirlerin saptanması Sorunun yeniden yapılanması Olasılıkların belirlenmesi
Problem Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak.	Bir stratejinin; Tanımlanması Anlatılması Seçilmesi Uygulanması Değerlendirilmesi

Tablo 2: Düşünme Türleri ve Becerileri²

2.3.1. Yaratıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Eğitimciler, eleştirel düşünmenin yaratıcı düşünmeden farklı olduğu konusunda hemfikirdirler. Eleştirel düşünme belirli ilkeler çerçevesinde düşüncelerin tutarlılığı ve gerçekliği ile ilgilenirken, yaratıcı düşünme mevcut ilkelerden yararlanmadan yeni düşünce, ürün ya da bir bakış açısının ortaya konması ile ilgilenir. Yani eleştirel düşünme belirli kurallar çerçevesinde, belirli düşünme süreçleri dahilinde hareket ederken, yaratıcı düşünme tamamen bağımsız bir şekilde meydana gelir (Karadeniz 2006: 34-5). Ayrıca her tür düşünmede olduğu gibi, yaratıcı düşünmede de bireyin deneyimleri ve bu deneyimlerin niteliği önemlidir. Olumsuz ya da başarısızlıkla sonuçlanan deneyimler, yaratıcı düşünmeyi diğer düşünme türlerinden olduğundan daha fazla etkilemektedir (Kazancı 1989: 23).

² Kaynak: Kürüm 2002:16.

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme birbirini tamamlayan özelliğe sahiptir. Eleştirel düşünenler iddiaları test etmek için yollar bulmaya çalışır. Yaratıcı düşünenler ise yeni geliştirilen düşünceleri kullanılabilirliği ve geçerliliği açısından inceler. Yaratıcı düşünme bir ürün ortaya koyar, eleştirel düşünme bunu sorgular. Böylece iki düşünce birbirini tamamlar (Ay 2005: 25).

Yaratıcı olabilmek için, hayal gücümüzün etkin olması gerekir. Bunun yanı sıra, bir soruna yönelik çözüm arayan her yaratıcı etkinlik eleştirel düşünmenin kullanılmasını gerektirmektedir. Yaratıcılık, sadece genel olarak bir soruna yeni çözümler üretme değil daha iyi çözümler yaratabilmektir. Bu yüzden gerçek yaratıcılık eleştirel düşünmenin kullanılmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme ise nasıl soru sorulduğunun, ne zaman sorulduğunun ve hangi soruların sorulduğunun öğrenilmesidir. Ayrıca, nasıl mantık yürütüldüğünün, ne zaman mantık kullanılması gerektiğinin ve hangi mantık yönteminin kullanılması gerektiğinin öğrenilmesidir (Çalışkan 2006: 17).

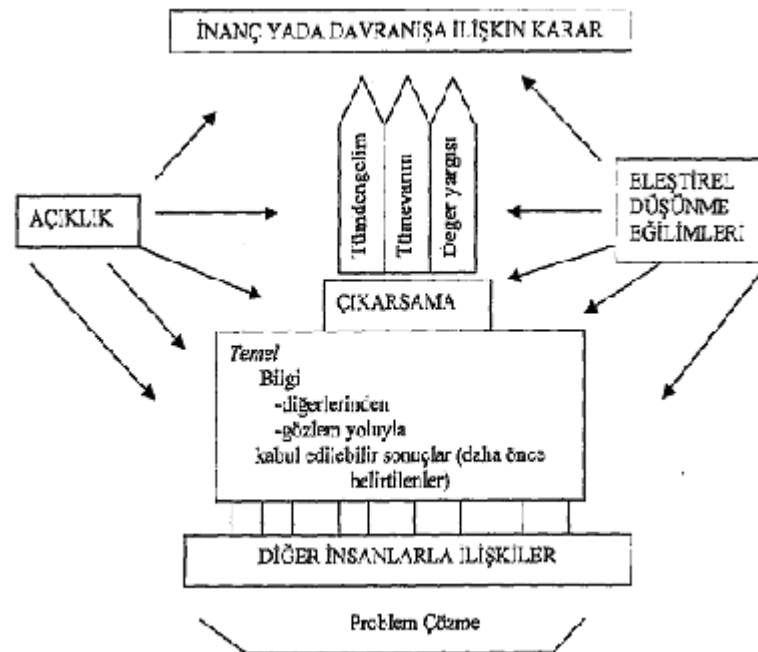
Eleştirel ve yaratıcı düşünce, düşünmede kullanılan sürecin biçimi açısından ele alındığında aynı olduğu söylenebilir. Ancak insanlar problem çözerken, karar verirken ve araştırmaları yönetirken yaratıcı ve eleştirel düşünme süreçlerini farklı boyutlarda kullanmaktadırlar (Beydoğan 2003: 160).

Eleştirel düşünme, belli ilke ve kuralların uygulanması ve verilen anlatımların gerçekliği ve tutarlılığı ile ilgilenirken yaratıcı düşünme, mevcut ilke ve kuralları reddeder, yeni bir düşünce yeni bir ürün, yeni bakış açısı ya da düşüncelerin yeniden düzenlenmesi ile ilgilenir. Eleştirel düşünme var olan yöntem ve kuralların uygulanmasını ilke olarak kabul ederken, yaratıcı düşünme bunları kasıtlı olarak reddeder. Kuşkusuz bu eleştirici bir kimsenin yaratıcı olamayacağı ya da yarattığı şeyin eleştiricisi olamayacağı anlamına da gelmez (Kazancı 1989: 45).

2.3.2. Problem Çözme İle Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Problem çözenin bir düşünme yolu, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi öğretmede kullanılabilir bir yöntem olarak da kabul edildiği bilinmektedir (Ay 2005: 28). Eleştirel düşünme becerilerini kazanan birey günlük yaşamın

karmaşıklığının üstesinden, problem çözme becerisini kullanarak gelebilecektir (Alkaya 2006: 24-25). Problemden yer alan çelişkili noktaların tartışılması, problemi çözmenin önemini farkına varılması ve problemin netleştirilmesi eleştirel düşünme bileşenlerinden analiz etme ve yorum yapma ile örtüşmektedir (Türnüklü ve Yeşildere 2005b:111). Ayrıca eleştirel düşünmeyi aslında problem çözmeden tamamen ayrı tutmak yanlış bir tutum olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme, problem çözme de içine alan kişisel bilgi ve becerilerden oluşan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünmenin paylaşılabilmesi için problem çözmede olduğu gibi bireyin her şeyden önce problemin varlığının farkına varması gerekir (Karadeniz 2006: 38).



Şekil 1: Neye İnanacağımıza ya da Ne Yapacağımıza Karar Verme Süreci (Problem Çözme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki)³

Problem çözme eleştirel düşünmenin bir alt süreci olarak gören araştırmacılar da söz konusudur (Demir 2006: 44). Yani problem çözme; soru sorma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar vermeyi gerektirir (Gelen 1999: 39). Başka bir ifade ile problem çözme, insanın karşılaştığı soruna bir çözüm bulma arzusundan kaynaklanmaktayken, eleştirel düşünmede amaç çözüm bulmak değil, insanın karşılaştığı olay ve düşünceleri olumlu ve olumsuz yönleri ile mantıklı bir şekilde değerlendirebilmektir (Karadeniz 2006: 38-9).

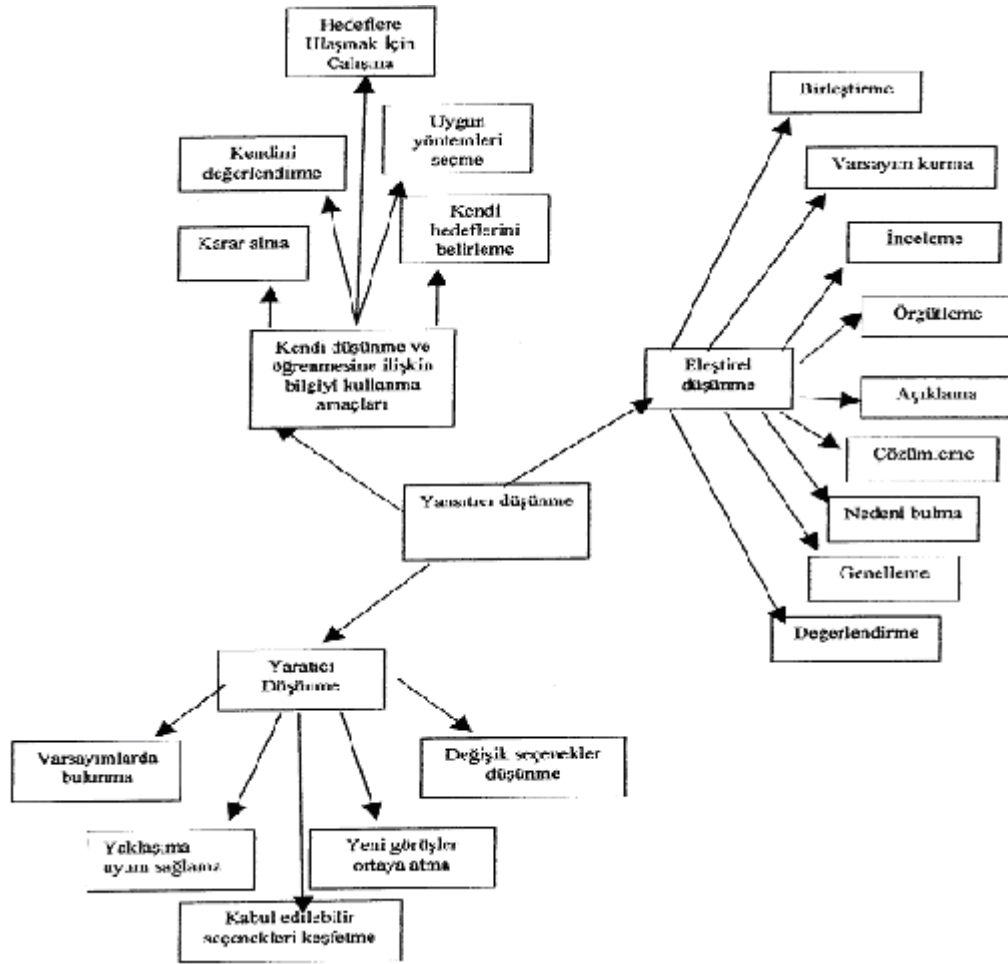
³ Kaynak: Ennis 1985 akt: Ay 2005: 15.

2.3.3. Yansıtıcı Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki

Özden (2005: 17)'e göre yansıtıcı düşünmenin yapısına bakıldığı zaman aslında bu sürecin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini içerdiği görülebilir. Yansıtıcı düşünme bazen bireyi yaratıcı düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren bir sonuçla bitebilmektedir. Bunun yanında örgütleme, nedeni bulma, varsayım geliştirme ve yordama gibi eleştirel düşünme becerileri yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur. Bu görüşe paralel olarak Karadeniz (2006: 30)'in "Eleştirel düşünme kavramını yansıtıcı düşünme ile eş anlamlı kabul eden eğitimcilerde vardır. Yansıtıcı düşünme, bir olay, olgu ya da durumu iyi veya kötü şeklinde kati olarak ayrıştırma demektir. Oysa bu ayrıştırma eleştirel düşünme için yeterli değildir. Çünkü eleştirel düşünmede öncelikle değerlendirme söz konusudur. Bir eleştirel düşünür, bir şeyin iyi olup olmadığına karar verir ise neyin kötü olduğunu da izah etmek zorundadır. Dolayısı ile eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme bu noktada kesin olarak ayrılmaktadır." şeklindeki görüşü de ele alınabilir.

Yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleri ile yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi kez insan yaratıcı düşünmeyi yönelir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütleme, nedenini bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur (Wilson ve Jan 1993 Akt: Ünver 2003: 5). Kısacası bir kişi eleştirel düşünürken aynı zamanda yansıtıcı da düşünür. Ayrıca yansıtıcı düşünme ile eleştirel, yaratıcı ve biliş ötesi düşünme arasında yakın bir ilişki vardır (Ünver 2003: 57). Kazancı (1989: 44)'ya göre de eleştirici düşünme kavramını hem problem çözme ile hem de mantıkla ilgili görenlerden ayrı olarak bu kavramı yansıtıcı düşünme kavramı ile eş anlamlı olarak görenlerde vardır. Yansıtıcı düşünme bir aksiyonu, bir öneriyi ya da bir inancı ısrarla ve özenle ayrıştırma demektir. Örneğin, bir şeyi iyi ya da kötü olarak nitelenmek yansıtıcı düşünme için yeterlidir. Oysa eleştirel düşünmede değerlendirme söz konusudur. Örneğin "iyi olan nedir?" eğer bir şey iyiyse kötü olan nedir? Eğer bir şey kötü ise iyi olan nedir?" sorularının

yanıtlanmasında değerlendirme söz konusudur. Bir aksiyonun bir önerinin ya da bir inanç vb şeylerin değerlendirilmesinin belirli ilkelere göre yapılması zorunludur.



Şekil 2: Yansıtıcı Düşünme Becerileri⁴

Sonuç olarak tam bir görüş birliği olmamakla birlikte eleştirel düşünme birden fazla boyutlu ve değişik türde bilgi, beceri ve tavrı içermektedir. Eleştirel düşünme diğer düşünme çeşitlerinde az ya da çok işe koşulan onlarla ortak yanı bulunan, ana işlevi ölçütler ya da standartlar çerçevesinde değerlendirme yapmak olan karmaşık zihinsel bir süreçtir. Bu karmaşık süreç herkes tarafından aynı beceri ile kullanılmamaktadır (Kazancı 1989: 46). Başka bir ifade ile genel olarak her düşünme türünde belirli oranda eleştiri olduğu ileri sürülebilir. Başka bir deyişle, hemen hemen hiçbir düşünme çeşidi eleştiriden, eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden yararlanamazlık edemez (Hayran 2000: 14).

⁴ Kaynak: Ünver 2003: 6.

Lipman (1988: 40 akt: Özden 2005: 23) ise eleştirel düşünme ile normal düşünme arasındaki farkı şu tablo ile açıklamıştır:

Normal Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin Etme	Yordama
Tercih Etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda Bulanma	Mantıksal Çıkarımda Bulunma
İlişkileri Fark etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Ölçütsüz Yargılama	Ölçütlü yargılama

Tablo 3: Eleştirel Düşünme ile Normal Düşünme Arasındaki Fark

Tablo 5'te görüldüğü gibi eleştirel düşünme normal düşünmeye göre daha kontrollü olarak gerçekleşmektedir. Bu kontrollü düşünme sürecinde birey değerlendirmede bulunurken de geçmiş bilgilerinden hareketle oluşturduğu bir ölçütü temele almakta ve yargılama işlemini bu ölçüte göre gerçekleştirmektedir. Bu süreçte geçmiş bilgiler ile mevcut durum arasında ilişkinin ortaya çıkarılmasına dönük olarak da kontrollü bir düşünme sürecinin işe koşulduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; John Dewey'in eleştirel düşünme yaklaşımı ile onun diğer düşünme türlerine olan yaklaşımı ele alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Dewey'in diğer düşünme türlerine yönelik görüşleri onun eleştirel düşünme yaklaşımının belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca Dewey'in "deneyim" kavramına yönelik görüşleri eleştirel ve diğer düşünme türlerinin bireye kazandırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Aynı zamanda da deneyimin Dewey'in pragmatik eğitim felsefesinde önemli bir yer edinmiş olması ve düşünme türleri arasındaki ilişkisi dikkate alınarak bu bölümde ayrı bir başlık altında Dewey'in deneyime yönelik görüşlerinin açıklanmasına neden olmuştur.

3.1. John Dewey ve Düşünme

Düşünmenin önemini sıkça vurgulayan Dewey, "*Düşündüğümüz yegâne zaman, bir problemle yüz yüze geldiğimiz zamandır.*" demektedir. Problemlerle karşılaşmanın, ardından onu keşfetmenin, ilerleme sağlayabilmek adına ne denli önem taşıdığını fark etmiş ve "*İyi ortaya konmuş bir problem, yarı yarıya çözülmüş demektir.*" sözleriyle konunun önemini vurgulamak istemiştir (Bender 2005: 17)⁵. Dewey (2006: 7) "*insanoğlu aşırı zıtlıklar içerisinde düşünmeyi sever*" diyerek eğitim kuramının da bu zıtlıklar üzerinde inşa edildiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda Dewey, bireyi tatmin eden şeyin toplum için pek de tatmin edici olmayabileceğini öne sürmüş ve şöyle demiştir (Dewey 1988: 213 Akt: Doğan 2003: 91):

Herhangi bir şeyin diğer şeylerle olan bağlarından ayrık bir şekilde bilinebileceğini farz etmek, bilmeyi sadece bir nesnenin görülebilir veya hissedilebilir olmasıyla eş tutmak olur ki, böylece o nesnenin ayırt edici özelliklerini bize açacak anahtar yitirilmiş olunur. Ne kadar çok bağ ve etkileşim belirlersek, söz konusu nesneyi o kadar çok biliyoruzdur. Düşünmek, bu bağların araştırılmasıdır.

⁵ Kaynak: (<http://ymt.yamanlar.k12.tr/eglence/ozdeyis.htm>)

Ayrıca Dewey, düşünmeyi hem objektif hem de subjektif bir etkinlik olarak değerlendirmiştir. Subjektif yönlü düşünmenin bilimsel çalışmalarda güvenilirliği azalttığını belirtmektedir. Düşünmenin subjektif tarafının, gerçekler karşısında tarafsızlığı bıraktığı durumlarda ise objektif yargılara dönüşebileceğini savunmaktadır. Böyle bir uygulamanın yani gerçek olguları olduğu gibi kabul ederek düşünmenin objektif etkinliğini kullanmak istenilen bilim anlayışı olduğunu belirtmiştir (Demiray 2003: 43). Aynı zamanda düşüncelerin yalın birer düşünce olarak değil, insanın hayallerinde ve duygularında uyandırdıkları çağrışımlarla etkili olacağını vurgulayarak (Dewey 1962: 142) bireye verilen eğitimin daha çok düşünme üzerinde odaklanması gerektiğini söylemiştir.

“Terbiyecinin ister ana baba, isterse hoca olsun işi çocuklar ve gençler tarafından elde edilen fikirleri mümkün olduğu kadar büyük bir adedinin tavrı hareketin sevinde muharrik kuvvetler ve saik fikirler olmasını temin için hayati bir suretle iktisap edilmiş olmalarına dikkat etmektir. Bu istek ve bu münasebet ahlaki maksadı bütün tedristen mevzu ne olursa olsun galip ve umumi bir şekle koyar. Eğer bu imkân olmasaydı bütün terbiyenin son gayesinin karakter yapmak olduğuna dair malum beyanat riyakar bir iddiadan ibaret kalacaktı: çünkü herkesçe malum olduğu üzere hocaların ve talebelerin bilavasita ve doğrudan doğruya dikkati zamanın daha büyük bir kısmı için zihni meseleler üzerinde olmalıdır.” (Dewey 1934: 10).

Başka bir ifade ile Dewey’e göre eğitim sistemleri öğrencilere ne düşünmelerini değil nasıl düşünmelerini öğretmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerine sahip olmaları, öğretmenlerin onlardan istedikleri cevapları verebilmelerinden daha önemlidir (Dewey 1991 akt: Özdemir 2005: 21; Tin 1998: 38).

Dewey; düşünme kavramına geniş bir mana verildiğini söyleyerek düşünmeyi üç anlamada ele alarak çözümlenmiştir.

“Umumi olarak zihnimizden geçen her şeye düşünce adını verir ve böylece bu kelimeye müphem değilse bile geniş bir mana vermiş oluyoruz. Doğrusu bir şey hakkında herhangi bir şekilde şuura malik olmak

demektir. İkinci bir mandada düşünce duyularımıza doğrudan doğruya ne görebildiğimiz ne işitebildiğimiz ne de duyduğumuz veya dokunabildiğimiz şeyleri düşünürüz. Üçüncü manası ile düşünce terimi, birkaç belge yahut şahadete bağlıdır. Bu üçüncü tipi iki dereceye ayırmak gerekir. (1)Bazen bir fikir esasını incelemeye dayandığı sebepleri araştırılmaya girişilmeden kabul edilir. (2) Bazen de bir yandan bu fikrin kökü yahut temeli, bir yandan da bu kökün bu temelin fikrine ne dereceye kadar uygun olduğu kesin bir şekilde araştırılır.” (Dewey 1957: 1-2).

Ayrıca Dewey, düşünme kelimesinin insanlar tarafından çok kullanıldığını ve çok kullanılan bu kelimenin manasının çok muhtelif olacağını buna bağlı olarak da bu kelimenin doğru olarak tarif etmenin zor olduğunu da belirtmiştir (Dewey 1957: 1).

“Düşünce kelimesi en geniş manasında kullanılınca bile umumi olarak duygularımızla doğrudan doğruya idrak edemediğimiz şeyler hakkında kullanılır. Göremediğimiz, tadamadığımız, işitemediğimiz, dokunamadığımız şeyler hakkında bu terimi kullanırız. Bize bir şey hikaye eden, birisine herhangi bir vakanın nasıl cereyan ettiğini görüp görmediği soracak olursa bize “hayır bunun sadece düşündüm” diye cevap vermesi muhtemeldir. Hikâye ettiği şey bir müşahedenin tamamı tamamına, bir nakil ediliş değildir.” (Dewey 1957: 3).

Dewey, bilimsel etkinliklerde düşünmeyi tek başına yeterli görmeyerek düşünceyi hep deneye öncülük etmesiyle değer vermiştir. Düşünmeyi bir nevi iyi bir araç olarak görmüştür. Buradan hareketle Dewey’in düşünmeyi de “yarar” ilkesine göre bilimde ele aldığını söyleyebiliriz. Aslında denemeye ulaşmayan ve deneye dönüşmeyen düşünenin içi boş kavramlar olarak kalacağını belirtmektedir (Demiray, 2003: 43–4). Aynı zamanda Dewey’e göre herhangi bir kimsenin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Hatta hiç kimse deneyim geçirmediği hakkında bilgi sahibi olmadığı bir şey hakkında düşünemeyeceğini belirtmiştir (Kazancı 1989: 11; Kaloç 2005: 22). Dewey, sonuç olarak bilimsel yöntem konusunda düşünmeyi tek başına iş gören olarak görmemiştir. Düşünceye, bilim adına bilgi adına bilgi ve öğrenme konularında etkin rol biçse de düşünmeyi olduğundan fazla yücelterek rasyonalistler gibi göklere çıkarmamaktadır. Ana yöntem olarak denemeyi kabul eden Dewey, düşünmeyi

bilimsel etkinliklerde denemeye yardım eden bir yardımcı gözüyle değerlendirmiştir (Demiray 2003: 48). Dewey'in öğretmeni Peirce de düşünme sürecini bir takım standartlara göre değerlendirmeden doğrulara nasıl ulaştığımızı merak eder. Ona göre "doğrulara nasıl ulaştığımızı bilmedikçe, düşünmeyi nasıl değerlendireceğimizi hiçbir zaman bilemeyiz." ve bu konuda da değişik bir bakış açısı sergiler.

"Bazı felsefeler doğruları nasıl kazandığımızı belirlemede kullandığımız içebakış ya da sezginin özel kuvvetlerine sahip olduğumuzu iddia eder. Diğer felsefeler, bu özel kuvvetlere sahip olup olmadığımızdan şüphe eder. Bu şüpheli felsefeler göre herhangi bir düşünme sürecinin doğrulara ne zaman ulaştığını asla bilemeyeceğimiz için, düşünmeyi asla değerlendiremeyiz ve hangi düşünce çeşidinin daha iyi olduğunu tespit edemeyiz."(Shook 2008: 41).

Dewey'de temel düşünce, bireyin yüz yüze geldiği ve bilimsel yöntem doğrultusunda çözdüğü problemleri içerir ve Dewey' in bütünsel düşünme davranışı da beş adımda gerçekleşir (Yorulmaz 2006: 12).;

1. Problematik durum,
2. Problemi tanımlamak,
3. Problemi aydınlatmak,
4. Kesin olmayan hipotezler kurmak,
5. Seçilen bir hipotezin denenerek test edilmesidir.

Yukarıda görüldüğü gibi Dewey düşünmeyi değişik tanımlarla açıklamaya çalışmıştır. Dewey'in düşünme konusundaki görüşlerinin ve yaptığı tanımların bir bütün şeklinde açıklanması konunun anlaşılmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Bu nedenle Dewey'in düşünmeye yönelik görüşleri bütünsel bir bakış açısı ile şu şekilde özetlenebilir (Dewey 1996: 157-184):

Düşünme, yapamaya giriştiğimiz şey ile bu girişimden çıkan şey arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıdır. Düşünme ögesini kapsamayan hiçbir anlamlı

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

Görüldüğü gibi Dewey düşünmede objektif olunması gerektiğini vurgular. Kişisel görüşlerin düşünmenin amacına ulaşmasını engelleyeceğini belirten Dewey ayrıca düşünmenin yaşantılarla olan ilişkisine vurgu yapar. Yaşantının da düşünmeyi kapsamaması durumunda “büyük bir oranda düşünmeyi içeren yaşantı” olarak adlandırır.

Deneme-sınama yoluyla edinilen yaşantıda olduğu gibi faaliyetlerimiz ile onların sonuçları arasındaki ayrıntıların incelenmesinde düşünce payı ve düşünce öğelerinin değeri, oldukça yüksektir. Düşüncedeki bu katılma payının artmasıyla yaşantının özelliği de değişir. Bu değişim o kadar önemlidir ki “düşünen” yaşantı, yani büyük bir oranda düşünmeyi içeren yaşantı olarak adlandırabiliriz. Yaşantının bu “düşünme yönüne” planlı bir biçimde özen gösterme, düşünmenin özel bir yaşantı biçimine sonuçları arasındaki, her ikisinin bir bağlantıda toplayabilmek için, ilişkileri ayrıntılarına değin ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir çabadır. Burada bunların birbirinden ayrılması ya da rastlantısal bağlantıları artık ortadan kaldırılmıştır; ikilik yerine kendini bir bütün olarak geliştiren bir durum geçmiştir. Olayın niteliği anlaşılmalı ve açıklanmıştır. Artık olayların olduğu gibi cereyanı kavranmıştır (Dewey 1996: 164).

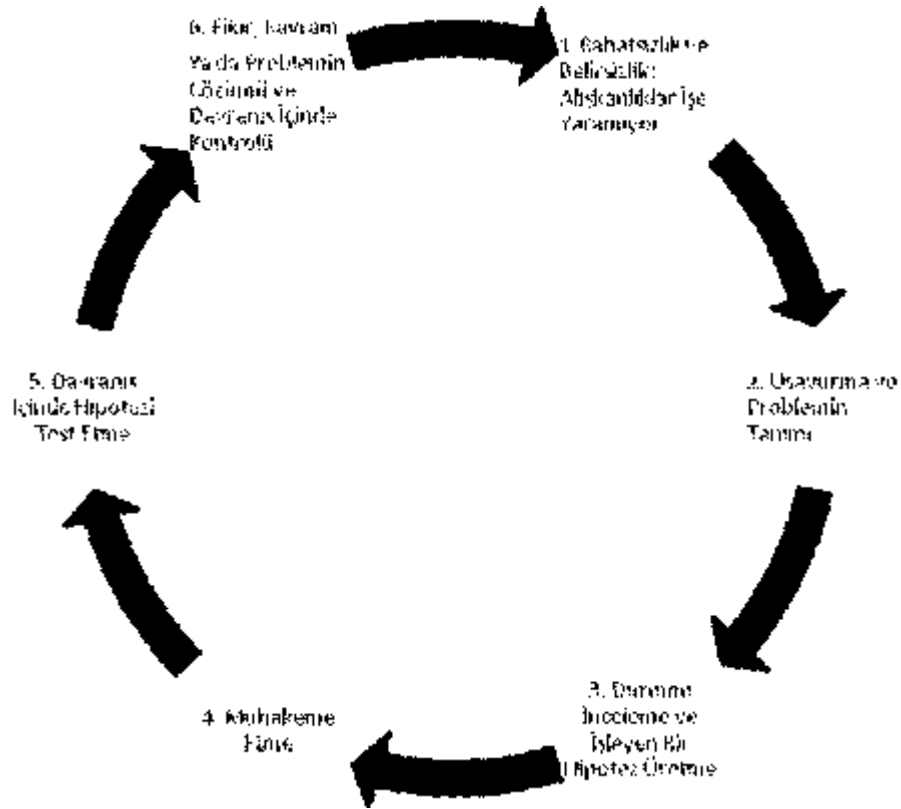
bu açıklamalarından anlaşılacağı gibi Dewey yaşantı ile düşünme arasında doğrusal bir ilişki kurmuştur. Yani düşünmeyi harekete geçiren şey yaşantılardır. Dewey düşünmenin amacını ise şöyle açıklar (Dewey 1996: 167).

Düşünmenin henüz olmakta olan, henüz gelişme içinde bulunan durumlarda ortaya çıktığını söylemek, onun bir şeyler henüz kuşkulu, sorunsal olması durumunda ortaya çıkması demektir. Bitmiş ve tamamlanmış olan şey, tamamen bilinen şeydir. Düşünmenin olduğu her yerde, henüz bir şeyler sallantıdadır demektir. Düşünmenin amacı, mevcut olgulara dayanarak olası bir çıkış taslağı yapmak ya da belli bir sonuca ulaşmaya yardım etmektir. Bu nedenle düşünmenin içinden çıktığı durum, henüz kuşkulu bir durum olmasından düşünme sürecinin bir sorup soruşturma, bir araştırmacı gözlem, bir şeylerin soruşturulması süreci olduğu söylenebilir. Düşünülen şey, ikinci planda, yani sorup soruşturulan ve araştırılan şeylerin bir yardımcı aracı olarak ortaya çıkar. Düşünme, henüz mevcut olmayan şeyi sorup soruşturmak, onu araştırmak demektir. “özgün araştıranın” kavranması sık sık sanki yalnızca araştırmacının ya da ilerlemiş öğrencilerin bir ayrıcalığıymış gibi kullanılır. Bununla birlikte her düşünme bir araştırmadır; her araştırma ise özellikle tüm dünyanın bildiği bir şey olsa bile onu yapanın bir başarısıdır.

Bu açıklamalarda Dewey’in özgün bir düşünme sürecini açıkladığı ve her düşünmenin amacının ise bu özgün düşünce sonucunda yeni bir şeye ulaşmak olduğudur. Bu süreci tetikleyen unsur olarak da Dewey’in şüpheyi gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca düşünmenin hareket noktasının önceki yaşantılardan elde edilen şeylerden bir taslak oluşturularak çıkış yapılmasıdır. Bu açıklamaların Dewey’in eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin temeli olduğunu da söylemek mümkündür.

3.2. John Dewey ve Yansıtıcı Düşünme

Aşağıdaki tabloda John Dewey ve yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak Mietinen (2000)’in sınıflaması ve açıklamalar yer almaktadır.



Şekil 3: John Dewey'in Yansıtıcı Düşünme ve Davranış Modeli

Aşağıdaki bölümde, her bir bölümün önemi ve içeriği genel olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Belirsiz Durum: Aşkanlıklar Çözüm İçin Yeterli Değil

Bir şeyi yapmakla ilgili, rutin yollar, çoğunlukla yansıtma olmadan da başarılabilir. Davranışla ilgili normal durum rahatsız edici hale geldiğinde, belirsizlik ve kararsızlık durumu ortaya çıkar. Deneyimin başlangıç noktası deneyimin içsel bir gösterim veya bireysel yeniden toplama durumu olarak anlaşılması değil, aynı zamanda insanda, önemli davranışlarda veya insan çevre etkileşimi sisteminde bir rahatsızlık meydana getirmesidir. Herhangi bir durum içerisindeki bu tür engeller veya dirençler, davranışın normal sürecini bozar. Böyle doğrudan davranış durumları, yansıtmacı düşünmenin oluşabilmesi için “düşünmeye temel olacak erteleme ve tereddüt” gibi önşartların oluşmasını gerektirir. Yansıtmacı düşünme şartlar, kaynaklar, yardımlar, zorluklar ve davranış engelleriyle çalışma ile ortaya çıkar.

3.2.2. Uslamlama: Problemin Tanımlanması

Yansıtmacı düşünme süreci, durum içerisinde neyin yanlış olduğunu tanımlama ile başlar. Kişi zorluğun geçici bir yapısını oluşturur ve problemi tanımlar. Problemin geçici düzenlemesini yapmak, daima problem durumunun kendi içindeki değişimlerini ortaya koymak ve problem durumunun içindeki yapıyla ilgili olarak ön tahminler yapmaktır. Dewey, düşünme için problem tanımının yapılmasının altını özellikle çizmiştir. Problem, bilgiyi edinme yollarımızı etkiler ve durumun şartları üzerinde ileri çalışmalar yapmakla ilgili olarak bizi yönlendirir (Dewey 1988 akt. Mietinen 2000):

“Bir problem tanımı ortaya koymamak, körün karanlık içindeki yürümesine benzer. Algılanan problem içindeki yol, hangi önerilerin işe koşulacağı, hangilerinin ise bırakılacağıdır; hangi veriler seçilecek ve hangi veriler reddedilecektir; bu durum hipotezle kavramsal yapı ile ilişkili ve ilişkisiz kriterlerin ortaya konulmasıdır.”

3.2.3. İşleyen Bir Hipotezin Düzenlenmesi ve Varolan Durum Üzerinde Çalışma

Aşağıda şartların ortaya konulması ve analizi ile ilgili açıklamalar verilecektir. Şartlar hem maddesel hem de sosyal şartların her ikisini birden içermektedir. Problemlerle birlikte bunun anlamı ve kaynakları çözümlenmelidir. Muhtemel çözümlerin önceden tahmini, işleyen hipotezler olarak adlandırılır. İşleyen bir hipotez aynı zamanda rehberlik eden bir plan veya fikir olarak da adlandırılabilir. İşleyen hipotez-problem gibi- geçicidir.

3.2.4. Muhakeme Etme- Bir Hikaye Yazarı Tarzında

Muhakeme etme, her bir fikrin anlamının diğerleriyle beraber detaylandırılmasının bir karışımıdır. Muhakeme etme, düşünce deneylerinin yapılmasıdır. İşleyen hipotezin değişebilirliğinin, bireysel ve toplumsal temelde var olan ulaşılabilir bilgi ve kaynaklar ışığında test edilebilir ve değerlendirilebilir olmasıdır. Bu düşünce deneyleri önemlidir çünkü başlangıç noktasına tekrar dönmeye izin verir. Maddesel ve uygulamalı deneylerin sonuçları tekrarlanabilen bir

yapıda değildir. Düşünce deneyleri işleyen hipotezi yeniden düzenlemeye rehberlik edebilir.

3.2.5. Uygulama İçinde Hipotezi Test Etmek

İşleyen hipotezi test etmek, uygulama içinde deneme yoluyla insan ve çevre ilişkisi ile durumu yeniden yapılandırarak incelemektir. Maddesel davranış içindeki hipotezi test etmede sadece uygulama yapmak onun geçerliliğini anlamada yardımcı olabilir. Bu önceki bölümde neden muhakeme etmeyi bir hikaye yazarı gibi muhakeme etmek olarak adlandırdığının sebebidir. Amaçlı muhakeme etme, hipotezi uygulama süreci içinde test etmenin bir parçası olarak yer alır. Durum, hipotezden çıkarılan sonuçların uygulamada da geçerli olup olmadığını anlamak için hipotezin gerekliliklerine göre yeniden yapılandırılır. Düşünme, sadece koltukta yapılan bir iş değildir. Tersine maddesel davranışlar gereklidir. Kültürel arka planları kullanan davranışlar, düşünmenin temel parçasıdır (Dewey 1985: 10; akt: Miettinen 2000):

“Bu görüşe dayanarak, düşünme veya bilgiyi yapılandırma, çoğunlukla zannedildiğinin aksine bir koltuk uygulaması değildir... eller ve ayaklar, bütün araç ve gereçler, beyin içindeki değişiklikler olarak onun bir parçasıdır. Bu fiziksel uygulamalar (cerebral olayları içeren) ve ekipmanlar düşünmenin bir parçası olduğundan dolayı düşünme ruhsaldır. Bu düşünce için özel bir yapısı olmasından değil, doğada olmayan zihinsel aktiviteden dolayıdır fakat fiziksel davranış ve uygulamalarından dolayı doğal aktivitelere de katkısı vardır: işe koşulan ayırıcı amaçları ve başarılan ayırıcı sonuçları vardır.”

Dewey, bu sürecin çıktılarını modelinden bağımsız bir şekilde ele almaz. Buna rağmen, onları tartışır. Hipotezin test edilmesi, daima hipotezin onaylanması anlamına gelmez. Fakat hipotez öğrenilebilir hale gelir çünkü sonuçlar hipotezin içinde ilk olarak verilen varsayımlarla karşılaştırılabilir. Bu durum, süreci basit bir deneme yanılma durumu olmaktan çıkarır.

Dewey'in ortaya koyduğu süreçte önemli olan şey iki tür sonucun olmasıdır. Doğrudan ve çabuk sonuçlar ki bu durumlar birincil problemin çözüldüğü yolların içinde durumun yeniden yapılandırılmasıdır. Bu sonuçlar, davranış üzerindeki

kontrolü arttırır. Diğer taraftan, dolaylı ve akla dayalı sonuçlar, ilerideki problem durumu içinde bir kaynak olarak kullanılabilir bir anlamın üretimidir. Dewey şöyle demektedir (1916: 22–23 akt: Miettinen 2000):

“Ve en iyi şöyle söylenebilir ki bu üretim odaklı bir durumdur, tanrının bu ödülü, bir hayatı yaşamaktan kıyaslanamayacak derecede daha değerlidir, kontrolün esas ve kasıtlı sonucudur. Yaşamak için sahip olunan yaşam üzerinde kontrolün sağlanmasıdır.”

3.2.6. Deneyimin İki Boyutlu Doğası: Deneysel ve Teoriksel Düşünce

Alışkanlıkların Dewey için iki boyutu vardır. Diğer bir deyişle alışkanlık toplumun büyük çarkıdır. Toplum içinde alışkanlıklar bir şeyi iyi yapmak için ve yaşamdaki tekrarlanan durumlarla baş edebilmek için gereklidir. Diğer taraftan, bu alışkanlıklara uyma davranışı, değişim ve yeni fikirler ortaya koymaya karşı koruyucu bir faktöre, engele dönüşebilir. Dewey, *How We Think* isimli kitabında “deneyimin anlamı” isimli bölümde deneyimin iki boyutunu tanımlar (Dewey 1988: 277 akt: Miettinen 2000):

“Bu yüzden, deneyim terimi insan zihninde gündelik(emprical) ve deneysel(experimental) tutumlar olarak ayrılabilir. Deneyim sabit ve kapalı bir şey değildir; o hayati derecede önemli ve bu yüzden gelişmeye açıktır. Gelenekler ve yaşantı rutinleri yoluyla geçmişte sahip olduğumuz alışkanlıklar sık sık muhakeme etmeye ve üzerinde düşünmeye karşı bir tavır sergilerler. Fakat deneyim aynı zamanda bizi geleneklerimiz, algılarımız ve isteklerimizin sınırlı etkisinden serbest bırakan yansıtmacı düşünme tarzına da izin verir.”

Deneysel ve teoriksel düşünme bizi akıl tembelliğinden ve geleneklerin zulmünden uzaklaştırır. Dewey gündelik ve teoriksel düşünmeyi *How We Think* isimli kitabının 13. bölümünde karşılaştırır. Gündelik düşünme karşılaşılan veya meydana gelen şeyler ve fenomenler üzerinde yapılan düzenli gözlemlerle ortaya çıkar. Mekanizmalarla ilgili neden sonuç ilişkileri üzerine odaklanmaz. Benzer şekilde, gündelik düşünme, çoğu günlük durumlarda geçerlidir. Fakat Dewey’e göre gündelik düşünme üç açık dezavantajı içerir (Dewey 1988; 270 akt: Miettinen 2000):

Yanlış çıkarımlara neden olabilir. Gündelik deneyim, doğru veya yanlış olarak çıkarımlarda bulunulan bir olayla ilgili olarak hiçbir değerlendirme kriteri içermez. Bu durum deneysel düşünme biçimini, çoğu yanlış kavramın gerçek kaynağını aydınlatmada yardımcı olur.

“Gündelik deneyim, yeni karşılaşılan bir durumu veya değişimi açıklamakta ve onunla yüzleşmekte yetersizdir. Gündelik bilgi geleneklerimizin bize bıraktığı olulardan ve çizgilerden oluşan izlere bakarak ilerler. Bu izler de yok olursa izleyecek hiçbir işaret kalmaz.”

Gündelik deneyime sıklıkla içsel bir atalet ve dogmatizm eşlik eder. Dewey gündelik düşünmenin bu özelliğini şekillendirmede oldukça acımasızdır: tembellik, rahat düşkünlüğü, otoriteye kölesel bir bağlılık. “boyun eğme, usluluk, zulme razı gelme, birincil akıl değerleri haline gelir.” Bilimsel düşünme, kişiyi alışkanlıklarının ve algılarının tutsaklığından özgür bırakmak için gereklidir ve bu özgürlük ilerlemenin önşartıdır (Dewey 1988: 270 akt: Miettinen 2000):

“Gelenekler ve yaşantı rutinleri yoluyla geçmişte sahip olduğumuz alışkanlıklar sık sık muhakeme etmeye ve üzerinde düşünmeye karşı bir tavır sergilerler. Fakat deneyim aynı zamanda bizi geleneklerimiz, algılarımız ve isteklerimizin sınırlı etkisinden serbest bırakan yansıtmacı düşünme tarzına da izin verir. Deneyim bu düşüncelere izin verir ve tüm bunları keşfedici düşünce ile tam ve içeriğine işleyerek eritir.”

Dewey’in burada vurguladığı şey deneyim sıklıkla, açık olan, geleneksel ve kurulmuş bakış açısında değerlendirilen olayları anlamlandırır. Bu yüzden, “kavramlara ulaşmada eğitimsel değeri zannedildiğinden daha fazla bir öneme sahiptir... Bu kavramsallaştırma veya uslamlama olmadan hiçbir şey yeni deneyimlerin daha iyi anlaşılması için transfer edilemez” (Dewey 1988: 239 akt: Miettinen 2000).

Buna rağmen, Dewey kavramların ve anlamların aklımızda yalnız başına yapılandırılmadığını düşünmektedir. Bu yapılandırma, insan, çevre etkileşimi ile uygulama içindeki arasındaki etkileşimlerle genelleştirilirler. Bu yapılandırma bu

etkileşimlerin düzenli şekilde işlemedir-olayların içerdiği özellikleri kapsar-, bu durumda kavramların bir durumdan diğerine transfer edilmesi ihtimali vardır.

3.2.7. Davranışın Planlanması Olarak Modeller ve Hipotezler

Niçin Dewey, bilimsel kavramların önemine bu kadar vurgu yaparken yansıtmacı düşünce modelindeki kavramlar hakkında çok fazla konuşmamıştır? Bunun için en az iki neden vardır. Birincisi, kavramlar daima geçicidir ve hipotezlerin doğasında vardır. Bu durum niçin onun kavramlara rehberlik eden fikirler yerine sürekli hipotez kavramını kullandığını, işleyen hipotez üzerine odaklandığını açıklar. İkincisi, Dewey kavramların uygulamaya dayalı ve fonksiyonel önemine vurgu yapmak ister ve gerçekliği doğanın dışsal yapısının ve görünmeyen önceliğinin bir ayna yansıması olarak gören klasik idealistik teoriler ile bir ayırım yapar.

Bir durumun sürekliliği, davranışın planlanması olarak kavramlar ve hipotezler yoluyla fark edilir. Bu yapılar bir durum içerisinde şekillendirilir ve daha sonra, yansıma, analiz ve sezginin aracı olarak diğer bir duruma “davranış programlaması” olarak aktarılır. Yansıma ve çevrenin yeniden yapılandırılması kaçınılmazdır. Düşünce, uygulama ve davranışın içinde yer alan bileşenlerin özellikleri arasındaki bu bağlantı, derin bir epistemolojik öneme sahiptir. Düşünme, birey-çevre sisteminin bir açıklaması ve bir parçasıdır. Düşünmenin değeri, onunla başardıklarımızla ilgilidir. Düşüncenin içeriği, sistemin birçok ögesinin etkileşimini içerir, olayların yeniden hatırlanması veya ani algılamalar olarak anlaşılan bir bireysel deneyim değildir.

Dewey düşünceyi klasik, sıradan yapılan bir etkinlik olarak tanımlamaktan çıkarmıştır. Dewey temel olarak düşünme ve düşünceyi birbirinden ayırır. Ona göre düşünce bireyin anlık bir şekilde aklına gelip geçenlerdir. Düşünme ise bireyin çeşitli şekillerde bilinçli olarak yaptıkları işlemlerdir. Dewey ileri düzey düşünmede bireyin belli kanıtlar ve delillere dayalı olarak düşündüklerini ifade etmiştir. Bazı durumlarda bazı inançlar çok zayıf delillerle veya hiçbir delil olmadan kabul edilmektedir. Bazı

durumlarda ise inançlar ve onların doğruluğunun kontrol edilmesini sağlayacak birçok kanıt bulunmaktadır. Dewey' e göre bu yansıtıcı düşünme sürecidir.

Ona göre yansıtıcı düşünme basit bir fikir sıralaması değildir, ardışık birbirleriyle bağlantılı bir süreci içerir. Bireyin bir olaya ilişkin inançlarından daha çok amaçları üzerine odaklanmayı içerdiğini söylemektedir. En son olarak ise Dewey, yansıtıcı düşünmeyi; “her inanma üzerine aktif, ısrarcı ve dikkatli bir düşünme biçimi ya da bilginin kanıtlar ışığında desteklenmiş biçimi ve bu kanıtlara dayalı olarak gelecek için çıkarımlarda bulunulmasını sağlayan şeklidir” şeklinde tanımlamaktadır (Dewey 1910: 5). Dewey'in bu düşüncesi Rodgers (2002: 845) tarafından dört kriter ile tanımlanmaktadır:

- Yansıtma öğrenen bireyin, diğer fikirler ve deneyimler arasında derin bir bağlantı ve ilişki kurarak bir deneyimden bir diğerine gittiği bir anlam verme sürecidir.
- Yansıtma, bilimsel sorgulama köklerine sahip düşünmenin sistematik, sabit ve disiplinli bir şeklidir.
- Yansıtmanın, toplum içinde diğer bireyler ile etkileşim halinde ortaya çıkması gerekir.
- Yansıtma bireyin kendisinin ve diğerlerinin entelektüel ve kişisel gelişimine değer vermesini gerektirir.

Rodgers (2002), yaptığı tanımlamada Dewey'in yansıtıcı düşünme biçiminin bireyin yaşam deneyimleri arasında kurduğu bir ilişki olduğunu ve bu ilişkilerle bir anlam verme çabası içinde olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda, yansıtıcı düşünmenin sistematik, bilimsel bir sorgulama bir süreci olduğunun özellikle üzerinde durmuştur. Bu tür düşünce biçiminin ise toplum içinde diğer bireylerle etkileşim içinde ortaya çıkması gerektiğini, yani toplumun bireyde böyle bir düşüncenin oluşmasına izin verecek yapıya sahip olması gerektiğini de vurgulamaktadır. Yansıtıcı düşünme ile ilgili yaptığı tanımlamadaki kriter ise bu

düşünceye sahip bireylerin hem toplumsal hem de bireysel gelişmelere açık olması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Atkins ve Murphy (1993), yansıtıcı düşünme için farklı becerilerin gerektiğini belirtmişlerdir: Öz-farkındalık, tanımlama, eleştirel analiz, sentez ve değerlendirme. Araştırmacılar, öz-farkındalığın, bireyin özellikle kişisel hisleri ve düşünceleri, deneyimleri ile etkileşimleri hakkında doğru analiz yapmak için gerekli bir becerisi olduğunu belirtmektedirler. Tanımlama deneyimin sadece önemli yönlerine vurgu yapmakla kalmaz aynı zamanda ortaya çıkan kişisel hisler ve düşünceler üzerinde tartışmayı da gerekli kılar. Eleştirel analiz, sentez ve değerlendirme, Bloom (1956)'un tanımladığı bilişsel yapıları içermektedir. Analiz, bütünü oluşturan parçaların incelenmesini, sentez yeni bilgilerle önceki bilgilerin yaratıcı biçimde bütünleştirilmesini ve değerlendirme belli ölçütler kullanarak yargıya varma işini içermektedir. Atkins ve Murphy (1993), özellikle yeni bireysel bakış açıları geliştirmede sentez ve değerlendirmenin önemini vurgulamışlardır. Bu ortaya konulan yeni bakış açıları daha sonra kişisel profesyonel felsefenin geliştirilmesinde yardımcı araçlar olacaklardır.

John Dewey'in yansıtmacı düşüncesindeki en önemli noktalardan biri de deneyimdir. Fakat o yansıtmacı deneyimin bizim anladığımız anlamdaki deneyimden farklı olduğunu ileri sürmüştür. Klasik anlamda deneyim, alışkanlıkların bir araya gelmesiyle oluşmuş bir yapıdır. Fakat yansıtmacı düşünme ve deneyim arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise zeka ve bilgiye dayalı olduğu görülmektedir. Dewey'e göre, yansıtmanın temelleri ve sebebi, alışılmış davranış örüntülerinde karşılaşılan problemleri çözme gerekliliğidir. O aynı zamanda yansıtmacı tarafından üretilen hipotezlerin sadece deneysel şekilde test edilebileceğini iddia etmektedir. Bu durum yansıtma sürecinde ortaya çıkan problemleri çözebilir. Dewey için alışkanlık haline gelmiş ve yansıtmacı düşünce için ortak olan yaşam deneyimlerinin dinamikleri ve problemleri onu felsefi bir pragmatist yapmaktadır (Miettinen 2000: 61). Yansıtıcı düşünme, çoğu yazar tarafından da deneyimle çok yakın ilişkili görünmektedir. Boud, Keogh ve Walker (1985) yansıtmayı öğrenen bireyin toplam cevabı olarak

görmüşlerdir; “Kişinin zaman içerisinde art arda ne düşündüğü, hissettiği, yaptığı ve sonlandırdığıdır” demektedirler.

Yansıtma ile ilgili yapılan bir diğer tanımlama da Mezirow (1981)’e aittir. Mezirow yansıtmayı “bir deneyime anlam vermek ve yorumlamak için bizim yaptığımız çalışmalarla ilgili içeriğin, sürecin ya da önermelerin eleştirel olarak değerlendirilmesi sürecidir. Mezirow’a göre, “içerik yansıtma” bir problemin tanımının ya da içeriğinin kontrol edilmesidir. “Süreç yansıtma”, kullanılan problem çözme stratejilerini içerir. “Önerme yansıtma” anlamla ilgili algının değişiminde öğrenciyi rehberlik eder. Bunlar Mezirow tarafından tanımlanan yansıtma tipleridir. Bu yansıtma tipleri öğrenen bireyi durum hakkında yansıtıcı bir şekilde düşünmesi için teşvik eder. Bu yansıtma tipleri hiyerarşik bir biçimde Mezirow’un tanımladığı yedi alt bölüme ayrılmıştır:

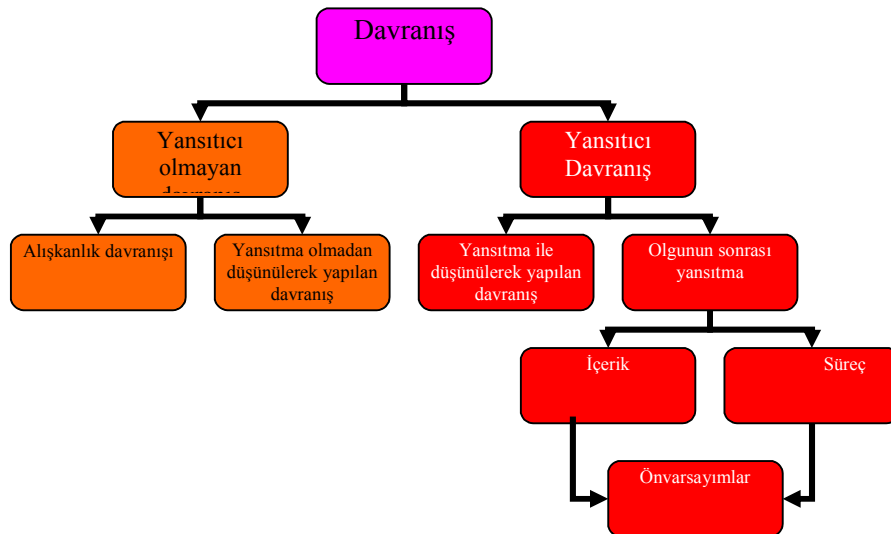
1. Yansıtma; bir özel algı, anlam, davranış ya da alışkanlığa ilişkin bir farkındalık.
2. Duyuşsal Yansıtma; bireylerin, nasıl algıladıkları, düşündükleri ya da davrandıkları hakkında hissettikleridir.
3. Ayırıcı Yansıtma; bir algının, düşüncenin, davranışın ya da alışkanlığın yeterliğinin değerlendirilmesidir.
4. Yargılayıcı Yansıtma; algı, düşünce, davranış ya da alışkanlık hakkında yargıda bulunma ve bu yargıların değeri hakkında bir düşünceye varma.
5. Kavramsal Yansıtma; anlayış ya da yargıda bulunma için işe koşulan kavramların iyi, kötü ya da yeterli olup olmadığını sorgulamaya rehberlik eden öz-yansıtma.
6. Psikik Yansıtma; sınırlı bilgi temelinde, anlamlı yargılarda bulunma alışkanlığı ile ilgili farkındalık kazanma.

7. Teoriksel Yansıtma; görme, düşünme ya da davranış için daha fonksiyonel ölçütlerle birlikte diğer algıdan daha az memnun edici olan kişisel deneyimlerle ilgili psikolojik varsayımlar ya da doğal karşılanan bir durum içinde yer alan yetersiz kavramsal yapı ya da anlamlı yargılama alışkanlığı ile ilgili alışkanlığın farkında olma.

Mezirow, eleştirel bir yansıtma biçimi tanımlamıştır. Görüşlerini daha çok yetişkin öğrenmesi üzerine temellendirmiştir. Bireyin bu düşünme biçimine dönüşüme uğrayan öğrenme (transformative learning) ismini vermiştir. Bu süreç eleştirel yansıtma yoluyla yeni bilgiler üretmenin önemini vurgulamaktadır (Powell 1989). Mezirow (1990: 5), bu dönüşüme uğrayan öğrenme ile ilgili olarak şöyle demektedir:

“Belki de yetişkinler için, anlamlı şemalar kurarak öğrenmekten daha önemli olan öğrenme, şu anki durum içinde, öğrendiğimiz şeyleri, önceki öğrenmelerimize dayalı olarak yargılayarak oluşturduğumuz bir yansıtma sürecidir. Bu çok kötü bir şekilde öğrenme teorisyenlerinin ihmal ettiği önemli bir öğrenme sürecidir.”

Aşağıdaki tabloda, Mezirow’un “Eleştirel Yansıtma” ilişkin olarak verilen tablosu, diğer öğrenme teorileri ile kendi ortaya koyduğu süreç arasındaki farkı açıklamaktadır:



Şekil 4: Mezirow’un Eleştirel Yansıtma Modeli

Diğer bir yansıtma tanımı da Schön (1987) tarafından yapılmıştır. Schön Dewey'in yaklaşımı üzerine çalışarak, onun yansıtıcı düşünme biçimi üzerine yeni değerlendirmelerde bulunmuştur. Schön'de Dewey gibi yapılandırmacı bir bakış açısına sahiptir. Fakat Schön, her ne kadar Dewey'in görüşlerini incelediği ve onların bir eleştirel değerlendirmesini yaptıysa da, bunun yanı sıra yapılandırmacı bir bakış açısına sahip olsa da görüşleri bakımından Dewey'den ayrılır. Onun görüşlerinde daha çok Nelson Goodman'ın etkileri görülür (Kinsella 2006). Schön iki tip yansıtma biçimi ortaya koyar.

- Davranış Hakkında Yansıtma (Reflection on Action); uygulama içerisinde meydana gelen yansıtma davranışını açıklar. Aynı zamanda davranışta bulunan kişinin düşünce ve davranışlarını eylem tamamlandıktan sonra da değerlendirmesiyle ilgilidir.
- Davranış İçinde Yansıtma (Reflection in Action); bir olguyla ilgili olarak yapılan yansıtmayı açıklar ve kişinin eylemin ortasında doğal olarak sergilediği doğal düşünme ve davranış eğilimlerini açıklar.

Aynı zamanda yansıtıcı düşünen kişinin, özellikle uygulama içerisinde yer alan bireylerin davranış içinde yansıtmayı nasıl kullandıkları üzerine odaklanır.. Birincisi bir olay ya da durum sırasında bireyin yansıtma davranışı (deneyim) diğeri ise durumdan sonra bireyin yansıtma davranışını açıklamaktadır. Killion ve Todnem (1991), Schön'un düşüncelerini geliştirmişler ve davranış için yansıtma ya da katılımcı deneyim ortaya çıkmadan önce yansıtma biçiminde yansıtıcı düşünceyi tanımlamışlardır. Böyle bir yansıtma biçimi proaktif olmaktan ziyade tepkisel bir yansıtmadır.

Yansıtıcı düşünme biçimi aynı zamanda bir eleştirel düşünme biçimi olarak da kabul edilir. Aslında daha çok eleştirel düşünme yansıtıcı düşünme içinde yer alan bir süreç olarak değerlendirilir. Bu yansıtma içindeki eleştirel düşünme süreci doğrusal olmaktan çok yaratıcı ve dinamiktir (Jacobs, Ott, Sullivan, Ulrich ve Short 1997).

Sonuç olarak Dewey'e göre bütün yansıtıcı işlemlerde iki öge bulunur. Bir karışıklık, tecrübe ve şüphe durumu. İleri sürülen görüşü kabul ya da reddetmeye yarayan olguları ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma ya da inceleme. Bir ikilem, kriz, kargaşa ya da sorun durumunda, gözlem ve incelemeler yapılarak problemin tanımlanması, çözüm için kanıtların toplanması, kanıtların geçerlik ve güvenilirliğinin denenmesi, en iyi çözümün bulunması ve sorun çözülünce de bireyin bilişsel ve duyuşsal dengeye kavuşması yansıtıcı düşünmedir (Güzel 2005: 51; Kazancı 1989: 37). Tüm bu veriler değerlendirildiğinde de Dewey'in yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sunduğunu söyleyebiliriz (Ünver 2003: 3).

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
2. Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.
3. Yansıtıcı düşünme, inancı bazı temellere dayandırır. Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da red edilir.
4. Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

3.3. John Dewey ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, bireyin diğerleri tarafından değer verilen ya da kullanışlı yeni bir şey yapma becerisidir. Bu yapılan yeni bir şeyin sadece değişik veya garip olması yetmez aynı zamanda bu şeyin insanlar için kullanışlı ve yararlı olması gerekir. Aynı zamanda bu yapılan şeyin kaza eseri ortaya çıkmaması gerekir. Eğer bir kişi mektup yazarken şans eseri bir şiir yazdıysa, sonuç güzel olabilir fakat bu değişik zamanlarda da ortaya çıkabilen bir beceri değildir. Bu nedenle yaratıcı olarak tanımlanamaz. Bu

şekilde düşünüldüğünde, yaratıcılık, çoğu insan için geniş bir deneyim gerektirir (Kaufman ve Baer 2006).

Yaratıcılık, hala çoğu psikologun ortaya koyduğu birçok teori olmasına rağmen tam olarak açıklanabilmiş değildir. Yaratıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar yaratıcı üretim, yaratıcı süreç, yaratıcı kişi ve yaratıcı yer (çevre) gibi bölümlere ayrılabilir (Friedel ve Rudd 2006). Kirton (2003)'un Adaptasyon-Yenilik Teorisi, birlikte bilişsel stil ve bilişsel düzey olmak üzere iki istatistiksel olarak ilişkisiz oluşum şeklinde yaratıcı düşünmeyi ayırır. Aynı zamanda yenilikçi bireyleri , “disipline edilmemiş, çözüm için alternatifler arayan ve şüphe içermeyen açılardan görevlere yaklaşan bireyler olarak tanımlanırlar”. Uyum sağlayıcıları ise “duyarlık, güvenilirlik, yeterlik, basiret, disiplin ve mutabakat” biçiminde tanımlamaktadır.

Bireylerin yaratıcılıkları üzerine en önemli çalışmaları yapan bireyler Guilford (1950; 1975) ve Torrance (1988)'dir. Bu araştırmacılar geliştirdikleri yaratıcılık yapısı içinde akıcılık, esneklik, orjinallik, sistemlilik ve yeniden tanımlama bölümlerini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılar, yaratıcılık becerisine sahip bireylerin belli bir akıcı aktiviteler gerçekleştirme becerisine sahip olduklarını, bazı etkinliklerde kendilerini kaybettiklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda bu bireylerin zihinsel bir esnekliğe sahip olduklarını ve farklı fikirlere karşı çok duyarlı olduklarını açıklamaktadırlar. Yaratıcı bireylerin en önemli özelliklerinden biri ise orijinal bir fikir ortaya koyma becerisine sahip olmalarıdır. Bu fikirler ise sistemli olarak işlenmekte ve daha sonra eski fikirlerle, bilgilerle ilişkili olarak yeni bir biçimde tanımlanır. Bu şekilde bireyin yaratıcı düşünme becerisi ortaya konulur.

Yaratıcı düşünmenin tanımları genel bir biçimde incelendiğinde, önemli olan noktanın farklı bir düşünme biçimine sahip olarak yeni bir ürün ortaya konulması olarak tanımlandığı görülmektedir. Dewey'in düşünce sistemindeki yaratıcılık kavramını anlamak için ise tekrar onun bilimsel düşünce biçimine dönmek gerekir. Bunun için, Dewey'in bilginin doğasını anlamada model olarak deneyime dayalı davranışların ya da bilimsel metodolojinin kontrolü ile Dewey'in neyi bulduğunu incelemek gerekir. Bilimsel metodolojinin başlangıç aşaması, düzenlenmiş tündengelimli bir model değildir ya da son gerçekleri bulmak için metafiziksel bir

girişim değildir. Fakat insanın deneysel davranışları ile açıklanabilen, insan yaratıcılığını açıklamaktadır. Bilimsel bir anlamın oluşturulması, doğrudan gözlenen şeyin ötesindeki noetik bir yaratıcılığı gerektirir. Böyle bir anlamlandırma yapısı olmadan, ne bilimsel bir dünya ne de bilimsel nesnelere meydana gelir. Böyle bir bilimsel bir yaratıcılık, basit deneyim matrisinden ortaya çıkar ve her günkü günlük deneyim şekline dönüşür. Sistematik bilimsel yaratıcılığın nesnelere, basit deneyim matrisinden elde edilen anlamın doğruluğu ve daha sonra kendi anlamını bulmasıdır. Dewey, bilimsel sorgulamanın yeniden tanımlanmış ürünlerinin “gerçek deneyim yapısı içindeki anlamın tam olarak içselleştirilmesi” olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen deneyimlerimizin ilk olduğu haline dönmemiz asla mümkün olmadığından, ilk saflığımızı asla erişemeyiz. Her günkü ilk deneyimlerimize böyle bir dönüş, yeni anlam kazanıp, zenginleşmiş deneyim yoluyla bilimsel düşüncenin sistematik kategorileri doğrultusunda mümkün olabilir. Yani ancak yeni bir ürün, yani yaratıcı bir etkinlik sonucu oluşan zengin deneyim yoluyla ilk zamanki deneyimlerimizi değerlendirebiliriz. Bu model ile yansıtıcı deneyimin nesnelere ile ilk algısal deneyim arasındaki ilişkinin, neden Dewey için, bilimsel metodoloji modelinin kendi kendine ikinci düzey bir felsefi yansıtma modeli olduğu anlaşılabilir. Aynı zamanda neden ilk günkü deneyimin dinamiklerini yansıtabilir. Bu durum, bilimsel yansıtmanın başlangıç noktası olarak yaratıcılığın ikinci bir uygulamaya dönüştürülmesi ile anlaşılabilir yani bilen ve bilinen arasındaki kasıtlı birleşmenin bir sonucu olarak algılanabilir (Rosenthal 2003).

“İnsan tabiatının gerek düşünce alanında gerek pratikte hesaba katılmayan öğelerden biri de yaratıcı çabaya katılma bilincinden doğma bir memnunluktur. Bu da girişilen yapıcı işin alanına göre düz orantılı olarak artar.” (Dewey 1962: 36).

Özet olarak söylemek gerekirse, Dewey için de yaratıcı düşünme, bilimsel sorgulama sürecinin bir parçasıdır. Dewey özellikle deneyimlerin birleşmesi sonucu bireyin ortaya çıkardığı yeni davranışları tanımlamada yaratıcılık kavramını kullanmaktadır. Her yaşanan deneyim, bir önceki ile birleşerek farklı bir yapı oluşturmaktadır. Birey bu bilimsel düşünme içindeki farklı yapıları ve biçimleri benimseyerek yeni davranış örüntüleri geliştirir. Yani Dewey’in yaratıcı düşünme

biçimini diğer yaratıcı düşünme biçimlerinden ayıran nokta, onda yaratıcı düşünmenin bilimsel sürecin bir başlangıç aşaması ve parçası olmasıdır.

Dewey yaratıcı düşünmenin diğer bireyler gözetilerek değil kişinin düşünce sistemi gözetilerek algılanması gerektiğine inanır. Yani bir kişi herkes tarafından bilinen bir şeyi ilk defa keşfediyorsa aslında o yaratıcı düşünmüş olur.

Düşünme (bir şeyi gösteren yoksa bir şeyi temsil eden değil) yaratıcı bir düşünmedir; yeni olana giren bir düşünmedir. O belli bir buluş yeteneğini gerektirir. Bu biçimde telkin edilmiş olan şey elbette belli ilişkiler içinde tanınmış ve bilinmiş şeydir. Buluşsal esine dayanan yenilik düşüncenin gördüğü ışığa ve kullanacağı yeni amaca dayanır. Newton yerçekimi kuramını bulduğu zaman düşünmesinin yaratıcı yönü, kullandığı maddelerde değildi. Düşünmesinin maddesel içeriklerinin ayrıntıları, bilinen şeylerdi. Güneş, ay, gezegenler, ağırlık, ölçü, uzaklık, kare gibi. Tüm bunlar, yeni düşünceler değildi, ama yapma olgulardı. Newton'un başarısı bu bilinen şeyleri yeni bir düzene sokmak ve bunları yeni amaçlar için kullanılabilir yapmaktır. Aynı şey, her bilimsel buluş, her anlamlı buluş, her sanatsal üretim içinde geçerlidir. Yalnızca aptallar, yaratıcılık ile nadir olan şeyi birbirlerine karıştırırlar. Diğerleri de durumun biraz farklı olduğunu farkındadırlar. Günlük ve bilinen şeyleri daha önce hiçbir kimsenin düşünmediği bir biçimde yararlı kılmaktır. Kullanılan içerik değil tersine değerlendirme yenidir.

Eğitim kuramı için buradan çıkan sonuç ise şudur: daha önce ortaya konmamış düşünceleri ortaya çıkardığı takdirde her düşünce aslidir. Üç yaşındaki bir çocuğun tahta bloklarla ne yapabileceğini keşfettiğinde, sekiz yaşındaki çocuğunda beş kuruş ile on kuruşun toplam kaç kuruş yaptığını bulduğunda diğer insanlar tüm insanlar bu şeyleri çoktan bilmiş olsalar bile, gerçekten bir mucit olurlar. Burada bile yeni olan şey niteliksel olarak yeni yaşantıdır. Bu, daha önce mevcut olan yaşantıya bir parça daha yaşantının mekanik olarak eklenmesi değildir. Çocuksu yaratmanın kendiliğinden bir gözlemcinin üzerinde bıraktığı zihinsel etki, işte bu zihinsel kaynağın algılanmasına dayanır. Çocukların bizzat duydukları mutluluk, zihinsel yaratmadan ötürü duyulan mutluluktur; eğer bu sözcük doğru bir şekilde anlaşılacak olursa bu mutluluk, yaratıcılıktan doğan bir mutluluktur (Dewey 1996: 179-180).

3.4. John Dewey ve Problem Çözme

Problem çözme öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Amacı öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmek ve hayat boyu kullanabileceği "problem çözme yeteneğini" kazandırmaktır. Dewey'in "bilimsel yöntemi" seçilen problemini çözülmesi için işe koşudur. Problem de birey ve toplumların karşılaştığı ve çözülmesi gerekli güçlüklerdir (Erdem 2006: 3). Başka bir ifade ile problem çözme, eşyanın kazanılmış anlamlarının bir birikim olarak yeni problemlerde kullanılmaya hazır olan bir alışkanlık olabilir. Anlamlar, Dewey'in adlandırdığı gibi imajlar ve idealardır. Konjektürler, bir problemin çözümünde yeni eylem planları önermek için ideaları sorunsal şeylere uygularlar. Eğitim, kullanışlı imajlar temin ederek, öğrencileri yaratıcı problem çözmeye hazırlar (Shook 2002: 121). Ayrıca Dewey, kişisel tecrübelerimizdeki önemi ayrıntılardan birinin problem çözme olduğunu belirtmektedir. İnsanın kendi doğal çevresi ile sürekli etkileşimde olan doğal bir organizma olduğu için, sürekli olarak çevresiyle çatışmalar ve zıtlıklar yaşayacağını savunmaktadır. Problematik, tehdit edici ya da düzensiz durumlarda ortaya çıkan bu sorunları çözmeye kullanılan en önemli aracın, problem çözme yöntemi olduğuna dikkat çekmektedir (Dewey 1959 Akt: Kutlu 2005: 34). Ayrıca Dewey, öğrenmenin sadece zihni yetenekler kümesinin kullanımı olmadığını, insan zihninin gelişiminin temeli olan öğrenmenin en önemli çeşidinin, sadece aktüel problem çözmeye oluşabilen öğrenme seviyelerini geliştirmedeki düşünsel çabalar olduğunu belirtir (Shook 2008: 110). Shook (2008: 110-111) 'un bu konudaki tespitleri önemlidir:

“Dewey, öğrenmenin en önemli kısmının problem çözme yeteneği olduğuna inanır. Başarılı problem çözme, bazen kişinin inançlarına yeni olgular, bazen de kişinin yeteneklerine yeni yetenekler ilave eder. Fakat problem çözme, bazen diğerlerinin önerdiği gibi olguları hatırlamadan ve başkasına sahip olduğu yetenekleri taklit etmeden oldukça farklı mahiyettedir. Yine problem çözme, diğerlerinin yaptıklarını kopya etme değil; aksine bütünüyle inançlar ve yetenekler yaratmadır. Daha da önemlisi, ancak kişinin kendi problem çözme yeteneği, onun problem çözme yeteneklerini geliştirecektir. Dewey, öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak

gördüğü için o, bir şahsın tüm hayatının yaratıcı problem çözümünü için fırsatlar sağlayacağına inanır.”

Dewey'e göre; problem merkezli bir öğretimde problem çözme aktivitesi gereklidir. Bir takım araçların ve kişilerin varlığını gerektiren bu aktivitede, kontrol mekanizması bu aktiviteye katılanlardır. Öğretmen de öğrenmeyi kontrol etmekten çok, öğrenmeye rehberlik yapan kişi konumundadır. Öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Eğitimin amaçlarında öğretmenden çok öğrenci merkeze alınmaktadır (Kaloç 2005: 5). Çakır (2006: 33)'a göre de Dewey'in grupça problem çözme yöntemi, öğretmenin otoritesine dayanan geleneksel sınıf ortamındaki yöntemden özde farklıdır. Dışarıdan zorlama ile yönlendirmeyi sorgulayan Dewey, kişinin kendi kendisini yönlendirip disipline ettiği içe bakış yöntemini tercih eder. Her şeyin merkezine “birey”i alır. Çünkü Dewey'e göre eğitim, asli olarak problem çözmedir (Shook 2002: 126). Ayrıca Dewey, öğrenciler demokratik okullarda eğitilmedikçe hür bir demokrasiye katılmayı gerektiren problem çözme yeteneklerini geliştiremeyeceklerini belirtir ve demokrasinin sürekliliğini problem çözme yeteneği ile ilişkilendirir.

“Dewey'in hem aristokratik hem de proleter eğitimi derin eleştirisi, her iki sistemin öğrencileri, gelişen olguları yeknesak bir yönetime başvuran yetişkinler olarak nasıl biçimlendirdiğini sorguladı. Dewey'e göre olguların sabit bilgisine sahip işçi sınıfının elindekiler, onların doğrularının testi olarak hizmet ederler. Sabit olgulara ilave edilmiş sabit mantık ilkelerine sahip aristokratın elindekiler de aynı şekilde onlara doğruyu test etmenin yöntemini sağlar. Ezeli hakikatler böylece, her iki taraf için sağlanmış olur; kabul edilen olgular şüphe götürmez bir bütün ve itaat edilmesi gereken ilkelerin sorgulanamaz bir listesi olur. Dewey, bu ayrımın ezeli doğruların otoritelerce halkı itaat ettirmek için ihsan edildiği ortaçağ ve monarşik yapıdaki bir toplum kırıntılarında bulunduğunu gördü. Ona göre modern demokrasi, olguların hatırlanması ve öğrenme kabiliyetlerinin kazanımının ötesine geçen bir eğitim sistemine ihtiyaç duyar. Ne olgular grubu ne de yetenekler bütünü, eğitimin bizatihi amacı olabilirdi. Aksine tüm olguların ve yeteneklerin kaynağı olan problem çözme, bizatihi eğitimin amacı olmalıdır. Problem çözme ve onun gelişimi uzun vadeli bir iş

olduğu için eğitim hayat boyu devam etmelidir...”(Shook 2002: 114).

John Dewey yansıtıcı düşünmeyi tanımlarken, aslında problem çözme stratejisini ortaya koyduğu söylenebilir. Çünkü bireyin ilk başta kendisine rahatsızlık veren bir durumu fark etmesi ve tanımlaması daha sonra sorunun çözümü ile ilgili belli hipotezler üretme ve bu hipotezleri mantık süzgecinden geçirerek test edip uygulamaya koymadan bahsetmektedir. Yani yansıtıcı düşünme süreci aslında bir problem çözme sürecidir. Bu sürecin dayandığı temel ise bilimsel düşünme yöntemidir. Dewey bu durumu, düşünce sürecinin sonunda problemin sonlanması ve düşünce sürecinin kontrolünün, yeni bir durumla ilgili değerlendirme gerekinceye kadar sonlandığından bahsetmiştir (Dewey 1910).

Aksoy (2003: 93)’a göre de Dewey, problem çözme yöntemini, yansıtıcı düşünme (reflective thinking) teorisinde ortaya koyduğu ilkelere dayalı olarak geliştirmiştir. Dewey'e göre düşünme süreci karmaşık problematik durum ve çözüme bağlanmış durumu kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtıcı düşünme sürecinde belirli basamaklar vardır. Bunların belli başlıcaları; imâlar, öneriler, anlama, mantıklı ilişkiler kurma, probleme ait gerekli verileri toplamak için hipotezler kurma, en uygun görülen çözüm için hipotezi geliştirme ve bu hipotezi test etmektir. Dewey, yansıtıcı düşünme teorisinin eğitim amaçlı kullanılmasına problem çözme yöntemi demektedir. Bilimsel problem çözme sürecinde hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmaktadır, ama baskın olan tümevarımdır. Bu şekilde Dewey, bilimsel yöntemin eğitimciler tarafından uygulanması için gerekli teorik altyapıyı atmıştır.

Dewey'den günümüze kadar problem çözmenin ne olduğu ile ilgili açıklamalarda bulunan başka araştırmacılar da olmuştur. Problem çözme ile ilgili çalışan ilk araştırmacılardan D’Zurilla ve Goldfried (1971), problem çözme sürecini, beş aşamalı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlamıştır. Birinci aşama, problemin tanımlanmasını içerir, ikinci aşamada alternatif çözümler üretilmesi, üçüncü aşamada problemin değerlendirilmesi dördüncü aşamada karar verme süreci, beşinci ve son aşamada ise alınan kararın uygulanması yer alır. Bunun

yanı sıra Bransford ve Stein (1993; akt: Woolfolk 1998), problem çözme aşamalarını IDEAL olarak akrostiş şeklinde yazdıkları beş adım ile tanımlamışlardır:

- I** Problemi ve olanakları tanımlamak (Identify problems and oppotunities).
- D** Amaçları ve problemin şu anki durumunu tanımlamak (Define goals and represent the problem)
- E** Muhtemel stratejileri keşfetmek (Explore Possible Strategies)
- A** Katılımcı sonuçlar ve davranış (Anticipate outcomes and Act)
- L** Kontrol etme ve öğrenme (Look Back and Learning)

Birinci adım var olan bir problemi tanımlamaktır ve probleme bir fırsat gözüyle bakıp süreci başlatmaktır. Bu durum her zaman bu sıra ile ilerlemez. İkinci aşama olan amaçları ve problemin şu anki durumunu tanımlamada ise, ilk olarak dikkati tamamen problem üzerine yoğunlaştırmak gerekmektedir. Bundan sonra ise problemin içerisindeki sorunların çok dikkatli kontrol edilerek problem dilinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu aşamada son olarak yapılacak işlem ise problemin ve ilişkili tüm öğelerin dikkatli bir şekilde tanımlanması gelmektedir. Üçüncü aşama ise muhtemel stratejilerin kontrol edilmesini içermektedir. Çözüm için düşünülen yollar tek tek sıralanmalıdır. Diğer aşama ise katılımcı sonuçlar üretmektir. Örneğin bir domates satıcısı olsanız ve domatesleriniz zarar görmüş olsa tüketicinin nasıl düşüneceğini anlamaya çalışırsınız. Bir çözüm stratejisi seçtikten ve bu stratejiyi uyguladıktan sonra, sizin sorununuza uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla değerlendirmelerde bulunmak gerekir. Çoğu birey en iyi çözüme ulaşmadan basit bir çözüm yolu bulduğunda çözüm çabasını durdurmaktadır. Fakat önemli olan nokta bir çözüm ortaya koyduğunuzda ortaya koyduğunuz çözümün işleyip işlemediğini kontrol etmektir. Yukarıda araştırmacıların ortaya koyduğu problem çözme yaklaşımı da sistematik bir yaklaşımdır ve John Dewey'in problem çözme yaklaşımı ile benzerlik göstermektedir.

Başka bir problem çözme basamakları ise Wallas (1926 akt: Ormrod 2008) tarafından ortaya konulmuştur. Wallas'da problem çözmeyi dört basamak halinde tanımlamıştır:

- Hazırlık: Problemin tanımlanması ve çözümle ilgili bilgilerin toplanması.
- Kuluçka: Diğer etkinliklerde bulunurken, bilinçaltında problem hakkında düşünme.
- İlham: Problemin çözümü ile ilgili aniden bir içgörüyü sahip olmak.
- Onaylama: Çözümün doğru olduğundan emin olmak için kontrol etmek.

Wallas, problem çözenin temel yönlerinin bizim “ruhsal” yönümüzün dışında olduğunu söylerken, Polya (1957 akt: Ormrod 2008), ruhsal davranışlar ile kontrol edilen temel olarak bilince dayalı dört aktivite tanımlamıştır.

- Problemi anlamak: Problemin bilinen ve bilinmeyen yönlerini tanımlamak eğer mümkünse, problemi temsil eden, matematiksel semboller gibi uygun belirlemeler yapma.
- Bir plan geliştirmek: Problemi çözmek için yapılacak uygun davranışlara karar verme.
- Planı işleme koyma: Problemi çözmek için geliştirilen planları uygulamaya koymak ve etkililiğini kontrol etmek.
- Yapılan işlemleri kontrol etmek: Gelecek durumlarda benzer problemlerin nasıl çözüleceğine ilişkin bir öğrenmeyi de içeren probleme karşı yapılan bütün yaklaşımların etkililiğini kontrol etmek.

Yukarıdaki problem tanımları incelendiğinde bütün hepsinin, problemin tanımlanması, özelliklerinin ortaya konulması, belli bir çözüm stratejisi geliştirilmesi ve bunların ortaya konulması basamaklarını içerdiği görülür. Dewey'in yansıtıcı düşünme biçimindeki problem çözme basamakları incelendiğinde de benzer

tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Peki bu durumda Dewey'i diğer problem çözme tanımları yapan araştırmacılardan ayıran nokta nedir? Ne tür farklılıklar vardır aralarında?

Aslında Dewey'in problem çözme basamaklarındaki temel nokta deneyimlere bağlı olarak bireylerin uygun çözümler geliştirmesidir. Diğer yaklaşımlara baktığımızda, problem çözme, çoğunlukla saf bir düşünme süreci olarak ortaya konulmaktadır. Fakat Dewey'de problem çözme sürecinde ağırlık noktası deneyimdir. Birey deneyimlerine dayalı olarak en uygun çözümü ortaya koyabilir. Deneyimlerine dayalı olarak problemin çözümünde çeşitli hipotezler üretebilir. Aynı zamanda bu sürecin kendisinin de zaman içinde bir deneyimle oluşacağını belirtir. Dewey (1996) bu konuda şöyle demektedir:

“Var olan sürece uygulanacak bir etkinin planı olmak üzere projelenmiş bir varsayımda, hipotezde bir dayanak noktası saptamak: Beklenen sonucu ortaya getirecek, gözle görülebilecek bir şey yapmak ve böylece hipotezi test etmek, değerlendirmek. Yoğun düşünülerek yapılmış bir araştırmayı “deneme-yanılgı” katındaki denemeden ayırt eden adımların doğruluğu ve kapsamıdır. Bu iki adım asıl düşüncenin kendisini, araştırma türü bir deneyime dönüştürür.”

Bu açıklamada Dewey'in yaptığı iki vurgu vardır. Bunlardan birincisi problem çözmenin bir araştırma süreci olduğu, ikincisi bu araştırma sürecinin deneyime dayalı bir doğası olduğudur. Bireylere kazandırılması gereken problem çözme becerisinin aslında, bilimsel düşünme biçimini ifade ettiğini yine Dewey'in bu açıklamasından anlaşılabilir. Aynı zamanda Dewey, öğrenmenin en önemli kısmının problem çözme yeteneği olduğuna inanır. Fakat problem çözme, diğerlerinin önerdiği gibi olguları hatırlamadan ve taklit etmeden oldukça farklı mahiyettedir. Problem çözme, diğerlerinin yaptıkları gibi kopyalama değil; aksine inançlar ve yetenekler yaratmadır. Daha da önemlisi, bir şahsın problemlerini kendisinin çözmesidir. Çünkü ancak bu yol, onun problem çözme yeteneklerini geliştirebilir (Shook 2002: 113). Ayrıca problem çözme, yeni bir gaye ve onun araçlarının önerildiği bir değerlendirmeyle sonuçlanır. Bu yeni gaye, hala planlandığı ve

gerçekten elde edilmediği için Dewey tarafından ‘fikirdeki gaye’ olarak adlandırılır. (Shook 2002: 126).

3.5. John Dewey ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme ile ilgili üzerinde anlaşılmış, ortak bir tanım olmamasına rağmen literatürde birçok tanım vardır. Fakat “John Dewey” in yansıtıcı düşünme tanımı diğer yapılan tanımlar içerisinde en bilinen ve bunlara yol gösterendir. Daha önce de bahsedildiği gibi yansıtıcı düşünme diğer akla gelen tanımlardan belli noktalardan ayrılır. Bu düşünme biçimi; 1) Bir şüphe, duraklama, şaşkınlık, düşüncenin ortaya çıktığı durumlarda beliren zihinsel zorluk durumudur, 2) Şüphe, belirsizlik ve zihin karmaşıklığı durumunu çözecek materyali bulmak için araştırma, yakalama ve sorgulama davranışıdır (Dewey 1933: 12).

Yukarıda verilen farklı tanımlar incelendiğinde bütün tanımların bir problem durumu içinde, algılanan, ulaşılan durumların, bilgi kaynaklarının sürekli olarak şüpheli bir yaklaşımla doğruluğunun değerlendirilmesini içerdiği görülmektedir. Dewey’in yansıtıcı düşünme basamakları hatırlandığında bir problem durumunun varlığı nedeniyle birçok işlem basamağının işe koşulduğu ve bunların içinde eleştirel düşünmenin de kullanıldığı görülmektedir. Aslında bu nedenle John Dewey’de eleştirel düşünme denildiği zaman yansıtıcı düşünme tanımını vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünme içindeki sorgulama, bilimsel araştırma eleştirel düşünmenin de içerisinde yer aldığı bir süreçtir. Ayrıca John Dewey eleştirel düşünmeyi; problemi tanımlamak, durumu açıklamak, hipotez(ler) kurmak, hipotez(ler)i test etmek, sonuçları değerlendirmek adımlarını içeren karmaşık bir problem çözme süreci olarak tanımlamıştır (Aylesworth ve Reagan 1969 Akt: Derelioğlu 2004: 19). Hatta Dewey’e (Correl 1968 Akt: Vural ve Kutlu 2004: 190) göre düşünme süreci, bir sorun ile karşılaşma, sorunun sınırlarını belirleme ve netleştirme, olası bir çözüm bulma, çözümü mantıksal olarak uygulama ve sonuçları elde etme gibi aşamalardan oluşmakta, eleştirel düşünme ise, derinlemesine düşünme (reflective thinking) olarak tanımlanmaktadır. Derinlemesine düşünmenin temelinde ise, önyargılardan uzak olma, açık fikirli olma ve şüpheli olma davranışları bulunmaktadır . Bu davranışları

gösteren bireylerin özellikleri yani eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ise Dewey tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Aral 2005: 29):

- Bilgi parçaları arasında benzerlikler ve farklı şekillerde ilişkiler bulma.
- Problemi çözmek için alternatif yolları ve çözümleri bulma ve yorumlama.
- Problemleri çözmek ve yapılandırmak için bilgilerin doğruluğuna ve ilişkisine karar verme.

Yukarıda açıklandığı gibi eleştirel düşünmenin en önemli unsurlarından biri şüphedir. Eleştirel düşünmede bireyin olaylara, kaynaklara ve olgulara şüphe ile yaklaşması amaçlanmaktadır. Dewey, normal bireyin, şüpheyi hiçbir zaman elden bırakmayacağını fakat sorgulamayı elden geldiğince kısa tutacağını belirtmektedir. Çünkü birey böyle bir çabanın boşa zaman kaybı olduğunu ve onu gerçek sonuca ulaştırmayacağını düşünmektedir. Dewey, bireyin düşünmesinin ilk bölümünde belli bir miktar şüphe olsa bile bireyin, bunu kullanmak için çok gönüllü olmadığını fakat şüphe durumunun ister istemez bireyin davranışı içinde yer alacağını belirtmektedir. Birey olabildiğince hızlı bir şekilde bu şüpheden kurtulmayı amaçlar. Alternatif durumlar ve bazı karşı durumlar, varsayımlar birey tarafından düşünülür fakat bu fikirler düşünme sürecinin çok küçük bir parçasını oluşturur. Zihin en yakın olarak ulaşabileceği ve en kısa şekilde tekrar güvenli bölgeye dönebileceği fikri işe koşar ve şüpheden uzaklaşmak ister. Diğer taraftan ise problemleri tanımlayıcı ve bilinçli bir şekilde araştırma ve bilgiyi keşfetmede, ayrıntılı ve sistematik bir yol izleme durumu vardır. Bu sınırlar içinde meydana gelen süreç şüphe ve sorgulama ile devam eden bir yoldur (Dewey 1900: 466).

Böyle bir davranışın ilk durumunda birey zihnindeki sabit ve yerleşmiş fikirlere göre hareket etmektedir. Bunları yerleşmiş şüpheleri gidermek için kullanmaktadır fakat aslında şüpheler fikirlerin dışında gelişen bir yapıya sahiptir. Fikirlerin şüpheye açık olmasından daha fazla bilinç gerektiren ya da eleştiri ve revizyon gerektiren hiçbir durum yoktur. Aslında bu sabit fikirlere göre hareket eden bir birey bir problem çözme yaklaşımı benimsediğinin farkında değildir. Bu fikirler sadece orada bulunurlar ve herhangi bir onaylayıcı durumda rahatsızlığı gidermek

amacıyla devreye girerler. Bireylerde bulunan bu genel fikirler yaygın olarak toplum tarafından kullanılan yapılardır. Bizim genellikle sosyal tutumlarımızla ilişkilidir ve onay gören bir yapıya sahiptirler. İkinci davranış biçiminde ise birey sistematik bir yol izleyerek şüphelerden yola çıkarak bir sonuca ulaşır (Dewey 1900). Bu sonuçlandırma sürecini Dewey daha çok sorgulama şeklinde ele alarak bir bilimsel inceleme süreci olarak değerlendirmiştir.

Dewey'in felsefesindeki bilimsel metodoloji modeli birbiriyle ilişkili dört fonksiyonu içermektedir. Birincisi ve en açık olanı, ortaya çıkan nesnelere anlamayı sağlayacak bir model ortaya koyma çabasıdır ya da diğer bir deyişle bilginin doğasını anlamaya çalışmak ve buna uygun bir model ortaya koymaya çalışmaktır. Buna rağmen bu işlevini anlama sürecinde, üç diğer işlev daha ortaya çıkmaktadır. Böylece ikinci olarak, yansıtıcı deneyimin ikinci düzey etkilerini bilme ile algının birincil etkilerine sahip olma arasındaki ilişkiyi anlamak için bir model ortaya koyar. Üçüncü olarak, algılanan durum ile ilişki her günkü deneyimlerin dinamiklerini şekillendiren felsefi yansıtmanın ikinci düzey etkisi meydana gelir ve onu şekillendiren deneyim yoluyla dönüşüme uğrar. Sonuç olarak, birincil deneyimin çift yönlü duyarlılığı, aracısızlık, kalite ve hissetme gerektiren bir şekilde felsefi bilginin doğasını anlamak için bir model ortaya koyar. Daha sonra modelin bu ilk işlevinden sonra, art arda devam eden tartışmalar oluşacaktır. Bireyler yeni algılanan nesnelere ile her günkü deneyimlerini karşılaştırıp yeni bir sentezleme sürecine gideceklerdir. Bu durum sürekli devam edecektir (Rosenthal 1981).

John Dewey'in eleştirel düşünme görüşü ile ilgili sonuç olarak şunu söylenebilir: Yukarıda verilen tanımlar incelendiğinde aslında eleştirel düşünmenin bir şüphe aktivitesi olarak olayların, olguların, bilginin ve kaynakların geçerliğinin ve güvenilirliğinin kanıtlanması olarak tanımlanabilirken, Dewey'deki eleştirel düşünmenin onun açıkladığı bilimsel düşünme biçiminin bir parçası olduğunu görmekteyiz. Dewey aslında düşüncelerini bir yansıtıcı düşünme süreci olarak açıklamış, bu süreci bir problem durumundan yaratıcı bir etkinliğe doğru gelişmiş bir şekilde tanımlamıştır. Bu süreçte eleştirel düşünme yargılar oluşturma da sadece bir basamaktır. Yani Dewey eleştirel düşünmeyi bilimsel düşünme sürecinin bir

basamağı olarak açıklarken, diğer araştırmacılar, eleştirel düşünmeyi başlı başına bir düşünme biçimi olarak ele almışlardır.

3.6. John Dewey’de Deneyim

Dewey’in deneyim ile ilgili açıklamalarının oluşmasında Birinci Dünya Savaşı’nın büyük etkileri olmuştur. Dewey savaşın içinde olan ve tarafsız ülkelerden olan bireylerin yaşayacağı deneyimleri örneklendirerek deneyim kavramını şekillendirmiştir (Isaac 2007) ve çocuğun eski tecrübelerinden yola çıkan, onları yeni tecrübelerle anlamlı bir biçimde bütünleştirerek sürekliliğini sağlayan Dewey’in tecrübe kuramı, bütün eğitim sistemlerine ışık tutabilecek hale dönuşmüştür (Bal 1991: 30; Kutlu 2005: 26).

Dewey, deneyimle ilgili düşüncelerini deneyim (experience) ve deney (experiment) arasındaki farka vurgu yaparak açıklamaktadır. Bu iki ögenin keşfedilen problemin bir parçası olarak ortaya çıktıklarını belirtmektedir. Diğer bir açıdan deneyimin doğası aktif ve pasif öğelerin bir birleşimi kapsar. Bileşim ancak buna bakarak anlaşılabilir. Etkileyen yönünden deneme, yorucu bir yoklamadır. Bu anlamda deneme ile ilintili koşullu deneyim kavramı da açıklığa kavuşur. Bir şeyi denerken yeni bir bileşim ortaya çıkar, bu bileşimden etkilenir ve buna katlanırız. O da girişimimize karşılılık verir. Böylece ortaya, özel bir kaynaşım çıkar. Denemenin bu iki evresi arasındaki bağlantı, onun değer ve verimliliğini ölçer. Tek bir etkinlik deneyimi oluşurmaz. Böyle bir etkinlik odaktan uzaklaşır ve bağlantısını yitirir (Dewey 1996).

Dewey’e göre eğer deneyim bilinçli bir şekilde algılanmazsa, anlamsız bir etkinlik haline dönuşür. Bu görüşünü daha iyi anlamak için aşağıdaki açıklamalarını incelemek gerekir (Dewey 1996):

“Çocuğun parmağını ateşe sokması, kendi başına bir deneyim değildir. O davranış, çocuğun bu eylem sonucunda duyacağı acı ile birleşince, onun için bir deneyim olur ve bundan böyle, parmağını ateşe değdirmek, parmağının yanacağı anlamını taşır. Ancak, başka bir duyumun sonucu algılanmazsa, örneğin bir tahta

parçasının yanması gibi, yalnızca fiziksel bir değişim olur.”

Dewey bu açıklaması bize bireyin yapılan etkinlik sonucunda bir anlam çıkarmasının önemini vurgular. Çocuğun bu etkinlik sonucunda “sobaya elimi değdirdiğimde yanar ve acır” gibi bir değerlendirme yaparak farkındalık kazanması deneyim ile amaçlanan asıl yapıdır.

John Dewey, her deneyim olumlu ya da olumsuz da olsa bireye bir yaşantı kazandırdığını ifade etmektedir. Bazı araştırmacıların olumsuz deneyimlerin eğitimsel olmayacağına ilişkin görüşleri üzerine Dewey, deneyim ve eğitimin doğrudan birbirine eşit olarak varsayılmayacağını belirtmiştir. Bazı hatalı deneyimler, bireyin ileride yaşayacağı deneyimleri olumsuz etkileyebilecek ve becerilerini sınırlamasına neden olabilecektir.

“Eğitim ve kişisel deneyim arasındaki organik bağın ya da başka bir deyişle yeni eğitim felsefesinin bir tür görgül (ampirik) ve deneysel felsefeye bağlı olduğu ilkesi. Ancak, deneyim ve deney kendiliklerinden anlam ifade eden düşünceler değildir. Daha ziyade, bunların anlamları incelenecek sorunun bir parçasıdır. Görgülcülüğün anlamını bilmek için deneyimin ne olduğunu anlamamız gerekir. Geleneksel okullardaki gençlerin de kesinlikle deneyim edindikleri; fakat ikinci olarak da, sorunun deneyim eksikliğinden değil de bu deneyimlerin daha başka deneyimlerle bağlantılı olma açısından hatalı ve yanlış olmalarından kaynaklandığı gerçeklerini vurgulamaktır.”(Dewey 2006: 12-13).

John Dewey’in geleneksel okullara karşı çıkmasındaki en büyük nokta, bu okullarda öğrencilere deneyim kazandırılmaması değildir. Hatalı ve yanlış yönlendirici deneyimler kazandırılmasıdır. Bu konuda şöyle demektedir (Dewey 1938):

“...Örneğin, kaç tane öğrenci kendilerine öğretilen fikirlere ait bir duygu taşıyor ve kaç tanesi kendileri ile deneyimde bulunulan öğrenme biçimleri nedeniyle öğrenme isteklerini kaybediyorlar? Kaç tanesi sınırları belli yeni durumlarda zekice davranma kapasitesine sahip olmak ve yargı gücüne ulaşmak amacıyla otomatik beceriler haline gelmiş özel yetenekler

kazanıyorlar? Kaç tanesi okullardaki öğrenme sürecinden sıkılıp, bunılıyorlar? Okullarda, daha sonra gerçek yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak ne kadar yaşantı tecrübe ediliyor? Kaç tanesi gereksiz bilgilerle dolu kitaplarla eğitim alıyor ve geçici okuma konuları ile eğitiliyor?

“Bu soruları sormamın amacı eski eğitim anlayışını tümünden yargılayacak bir tartışma ortaya atmaktır değildir. Bu sorular başka bir amaç için sorulmuştur. Bazı noktaları vurgulamak istiyorum. Birincisi, geleneksel okullar içindeki genç insanlar, deneyim yaşamakta mıdır? İkincisi sorun deneyim yokluğu değil, fakat yaşadıkları deneyimin bozuk ve yanlış yapısıdır...”

Dewey’in deneyim düşüncesi özellikle eğitimle ilişkilidir. Dewey okullarda uygulanacak deneyim yaşantılarının kalitesinin iki yönü olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, deneyimin kabul edilebilirliği ya da kabul edilemezliği ikincisi ise deneyimin öğrencilerin ileriki yaşamlarını etkileme düzeyidir. Dewey, okullardaki öğretmenlerin rolünün, öğrencilerin gelecek yaşamlarında etkili olabilecek deneyimler düzenlemek olduğunu belirtmektedir. Bu düzenlemelerde önemli olan nokta öğrencilere belli deneyimler kazandırırken bunların eğlenceli bir biçimde yapılması ve öğrenciler sıkılmaması gerektiğidir (Dewey 1938). Bu deneyimler öğrencilerin yargılama ve düşünme kapasitelerini arttırarak onları başka deneyimlere daha fazla açık hale getirmektedirler (Polito 2005). Çünkü Dewey özgürce gerçekleştirilmeyen deneyimlerin, eğitsel olmayacağını belirtir (Kutlu 2005: 27). Kısacası içtimai hayata hazırlanmak için tek yol içtimai hayat içinde olmak, onunla meşgul bulunmaktır (Dewey 1934: 19).

“Deneme ile öğrenme” demek, yaptığımız şeyler sonucunda duyduğumuz tat ve acıları, geçmişi geleceğimize bağlamak demektir. Dewey, deneyimle ilgili kuramının aslının anlaşılmasında bir problem olmadığından bahsetmektedir. Zamanın bütün bilimsel çevrelerinin, bir olguyla ilgili ilişkilerin ayırt edilmesi işinin aslından bir zihinsel problem olduğunu kabul ettiklerini söylemektedir. Yani bu işin aslında bireyin eğitilmesiyle ilgili bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Fakat özellikle eğitimle ilgili yapılan yanlışın, ilişkilerin denemeden geçirilmemesinden, çalışmaların birleştirilmemesinden ve anlatılan şeylerin uygulamaya

dökülmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Dewey, bu noktada bilincin rolünün de yanlış anlaşıldığını vurgulamaktadır. Bilincin sadece dikkat ederek olgular arasındaki ilişkileri anlayabileceği yanılgısının bireylerde hakim olduğunu belirtmektedir. Fakat bazı durumlarda dikkat ona göre hiçbir ilerleme sağlamayabilir. Bunun yerine bir gram deneyim bir ton kuramdan daha iyi sayılabilir. Bu şekilde uygulamaya dayalı olmayan yarım gözlemler, sözcüklerden türeme düşünceler, sindirilmemiş bilgi tufanı evrene zarar vermektedir. Bu konuda Dewey’in sözlerine dikkat edilirse şöyle demektedir (Dewey 1996);

“En alçak gönüllü bir deneme, istenilen yoğunlukta bir kuramı (veya bilinçli bir içeriği) üretmeye, taşımaya elverişlidir. Deneme ile kanıtlanmayan bir kuram, kuram olarak tanımlanamaz. Denemeden kopuk kuram, sözel bir formül, düşünmenin ve gerçek kuramcılığın gereksiz, olanaksız olduğunu anlatan bir takım beylik deyişlere dönüşmeye eğilimlidir. Eğitimde bir problemin çözümü ile uğraşırken, düşünceyi yansıttığını sanarak sözcük kullanırız. Böyle gelişi güzel kullanılan sözcükler, problemin çözümüne tüm engel olurcasına, algılamayı da karartırlar.”

Burada Dewey’in aslında bize anlatmak istediği, bilginin bireyin zihninde yer etmesinde, bilgiye ilişkin uygulamanın katkısıdır. Birey bilme ile uygulamayı bir araya getirebilirse başarılı olabilir. Bunu bir bireyin araba kullanmanın aşamalarını sözel olarak bilmesi ile ilişkilendirelim; bir kişi gaza basınca arabanın hareket edeceğini, durmak için frene basılacağını bilir. Aynı zamanda hızlanınca vites değiştirilmesi gerektiğini vb. bilir. Fakat ilk arabaya bindiğinde mükemmel bir şekilde araba kullanamaz. Çünkü daha önce uygulama yapmadığı için gaza basmanın ayarının ne olacağını, vitesin hızdan dolayı değişmesi gerektiğini nasıl anlayacağını bilemez. Bu ancak onun uygulama ile tecrübe edebileceği bir durumdur.

Dewey’e göre içinde düşünmenin olmadığı hiçbir deneme şekli yoktur. Bütün denemeler bir düşünce yapısı üzerine kurulmuştur ve birey bu düşünce yapısı ile ilgili olarak davranışta bulunur (Dewey 1938). Bireyin bütün denemeleri bir “deneme ve yoklama” boyutuna sahiptir. Yani psikologların “deneme ve yanılma” dedikleri metot bize bunu açıklamaktadır. Bir etkinlikte bulunuruz. Fakat bu yaptığımız etkinlik eğer bizi tatmin etmiyorsa, başka bir etkinlik buluruz. Bu süre bireyin

arzuladığı ya da beklentilerini karşılayan sonuca ulaşıncaya kadar tekrar eder. Yalnızca “deneme-yanılma” yöntemine dayalı eylem, çevre koşullarının altına girebilir. Çevre koşulları, yapılmakta olan eylemden beklenenin oluşmasını engelleyecek bir biçime dönüşebilir. Fakat biz, sonucun bölümlerini ve bağlamını iyi bilirsek, bir dahaki uygulamalarda uygun koşullarının oluşup oluşmadığını denetleyebiliriz. Bu yöntem pratik uygulamalara ilişkin algımızı geliştirebilir. Çünkü önceki deneyimlerimize dayalı olarak koşullardan bazılarını bilmesek bile koşullar için ne gerektiğini tahmin edebiliriz. Ya da koşullar için gereksiz öğeleri analiz ederek, fazla zaman kaybına karşı kendimizi korumuş oluruz.

Dewey aynı zamanda deneyimle yansıtıcı düşünce arasındaki ilişkiyi şu şekilde kurmuştur (Dewey 1996);

“Dikkati şu an olan üzerine çevirmek ve henüz olmamışla ilişkisini araştırmak yansıtıcı düşünmedir.”

Dewey’in yansıtıcı düşünme tanımını dikkate aldığımızda deneyimin bir düşünme biçimi olarak vurgulandığı çok açık bir biçimde görülmektedir. Bu tip bir yaşamsal düşünme ve deneyimin özellikleri Dewey (1996) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Karışıklık, karmaşa, kuşkudur. Bunlar, insan içinde bulunduğu tüm özelliklerin tutarlılıklarını henüz belirleyemediği, tamamlanmamış durumdan doğarlar. Tahmin etme, eldeki öğelerin kimi sonuçları etkileme eğilimini yükleyerek, deneme ile yorumlanması. Eldeki problemi açıklayacak, tanımlayacak, akla gelebilen tüm (muayene, teftiş, çözümlenme, keşfetme, çalışma gibi) düşünce ve incelemelerin özenle yoklanması. Geniş alandaki olgu dizileri içerecek ve sonuçlarına uygun, kesin duruma getirecek, tutarlı deneme hipotezleri hazırlamak.

Varolan sürece uygulanacak bir etkinin planı olmak üzere, projelenmiş varsayımda, hipotezde bir dayanak noktası saptamak: Beklenen sonucu ortaya getirecek, gözle görülebilecek bir şey yapmak ve böylece hipotezi test etmek, değerlendirmek. Yoğun düşünülerek yapılmış bir araştırmayı deneme-yanılma katındaki denemeden ayırt eden adımların doğruluğu ve

kapsamıdır. Bu iki adım, asıl düşüncenin kendisini, araştırma türü bir deneyime dönüştürür. Bununla beraber, deneme-yanılma durumunun, hiçbir zaman tamamen dışına çıkamayız. Hiç eksiği olmayan, yoğun biçimde hazırlanmış, en değerli düşünce bile, dış evrende denenecek ve sağlamlığı, güvenilirliği, orada ortaya çıkacaktır. Düşünülen deneyimde, tüm bağıntı ve ilişkiler, önceden hesaplanamayacağı için, elde edilen sonuçları da, eksiksiz doğrular olarak alamayız. Ancak, yoğun düşünmeye dayalı deneyim koşulları ve çok dikkatle kestirilen sonuçları da, denetim altında, yansıtıcı düşüncemizin sınırlarını, yanılığılı eylem kümelerinden ayırt etmek üzere belirleme hakkımız vardır.

Yukarıda verilen özelliklerden de anlaşılacağı gibi yansıtıcı düşünen bireyin bilimsel düşünme sürecinin ilkelerini doğru bir biçimde uygulaması gerekmektedir. John Dewey'in bilimsel düşünme süreci bir diğer deyişle bilimsel yöntemin sınıftaki öğretime uygulanması ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisidir ve bilimsel yöntemin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Erdem 2006: 2):

- Sorun yaratan durumun farkına varılması.
- Sorununu belirlenmesi ve tanımlanması.
- Denencelerin (hipotezlerin) oluşturulması.
- Denencelerin doğruluğunu test etmek için geçerli ve güvenilir verilerin toplanması.
- Toplanan verilerle denencelerin doğruluğunun test edilmesi.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA ve SONUÇ

Düşünmenin genel anlamda tanımını incelediğimizde, düşünme bir zihinsel süreç ya da etkinlik olarak alınmaktadır. Fakat düşünmenin ne olduğuna dair ortak bir tanım bulmak çok zordur. Düşünme özelliğimiz bizi diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğimizdir. Karşılaştığımız problemlere çözümler üretmek, yaşamı kolaylaştıracak değişimler yapmak, bunların hepsi insanın düşünme süreçlerinin bir ürünüdür. Fakat eğer düşünme kontrol edilmezse ve bir sistem içinde yapılmazsa çoğu zamanda yanlış kararlara, ön yargılara ve olaylara neden olabilir. Böyle bir durumdan korunmak için üstbilis dediğimiz belli düşünme mekanizmalarının işe koşulması gerekir. Bu üst bilis mekanizmaları bugün; yansıtıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme isimleri ile adlandırılmaktadır.

Bu düşünme biçimlerinden ilk bahseden araştırmacılardan biri John Dewey'dir. Dewey düşünme sürecine doğrudan yansıtıcı düşünme demese bile yaptığı tanımlamalar ve açıklamalar ortaya koyduğu düşünme biçiminin aslında bu olduğunu göstermektedir. Dewey düşünme sisteminde daha önce bahsedildiği gibi, kanıta dayalı bilginin önemine özellikle vurgu yapar. Bu vurguda Dewey bireylerin karşılaştıkları sorunlara bir bilim adamını gibi yaklaşmasını, sorun ile ilgili hipotezler üretmesini ve bunları test etmesini savunur. Dewey, bu düşünme sisteminde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme kavramlarını hiç kullanmamıştır. Fakat tanımladığı işlem basamakları bize bu becerilerin düşünme sistemi içinde kullanıldığını göstermektedir. Dewey'in yansıtıcı düşünme sisteminin yanı sıra Schön ve Mezirow gibi yansıtıcı düşünmeye farklı tanımlamalar getiren araştırmacılar olmasına rağmen, bu araştırmacıların yaptıkları tanımlarında aslında Dewey'in ortaya koyduğu düşünme sistemi ile paralel olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme kavramları ile ilgili tanımlamalar yapan araştırmacıların da benzer düşünme süreçleri tanımladıkları fakat bu süreçlerin içinde yansıtıcı düşünmeyi bir basamak olarak tanımladıkları görülmektedir. Yani Dewey'in düşünme sistemi yansıtıcı düşünme adını alırken ve içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi kavramları barındırırken, bu alanda

çalışan araştırmacıların yaptığı tanımlarda, yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme biçimlerini kolaylaştırıcı bir etken olarak ortaya konulduğunu göstermektedir. Hangi düşünme becerisinin hangisinin altında sınıflandığına ilişkin kesin bir tanımlama yoktur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, eleştirel düşünmenin John Dewey'in yansıtıcı düşünmenin bir basamağı olarak algılandığını söyleyebiliriz. Özellikle, hipotezler kurma ve bunları muhakeme ederek bir sonuca varma, kavramı Dewey'in eleştirel düşünme becerisinin yansıtıcı düşünmenin bir basamağı olarak tanıttığının kanıtıdır. Eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünmenin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen ayrılmaz bir yapıya sahip olduğu ve bu davranış biçimlerinden hangisi geliştirilmek istenirse istensin, ikisi bir arada etkin birer davranış haline getirilmesi gerektiği de söylenebilir.

Yansıtıcı düşünme, öteki düşünme türleri ile yakından ilişkilidir. Yansıtıcı düşünmenin sonunda kimi kez insan yaratıcı düşünmeyi yönelir. Eleştirel düşünme becerilerinden örgütleme, nedenini bulma, varsayım geliştirme ve yordama becerileri, yansıtıcı düşünmenin soru sorma ve değerlendirme becerilerinin kapsamında bulunur (Wilson ve Jan 1993 Akt: Ünver 2003: 5).

Yansıtıcı öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerinde, öğretim geleneksel öğrenme görüşünün benimsendiği eğitim sistemlerine göre daha öğrenci merkezlidir. Yansıtıcı eğitim sistemlerinde öğrenci kendi öğrenme hedeflerini, yöntem ve tekniklerini belirleyebilir ve öğrenmesine ilişkin kararlarının sonuçlarını değerlendirebilir. Buna karşın geleneksel eğitim sistemlerinde, öğretmen ve öğrenci için hedef belirler. Öğrenme etkinliklerini planlar ve öğrencinin öğrenme düzeyini değerlendirir. Yansıtıcı düşünme kavramı temel olarak sorun çözme, karar verme, araştırma ve değerlendirme kavramlarını içermektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme, algılanılan bir sorunun çözüm yollarını araştırma, deneme ve çözüme ulaşma sürecidir (Ünver 2003: 57). Yansıtıcı düşünmenin temele alındığı eğitim sistemi bu düşünceye ait becerileri kazandırmaya çalışırken diğer düşünme becerilerini de işe koymak zorunda kalmakta ve bu durum bireyin diğer düşünme becerilerinin de gelişmesine ortam hazırlamaktadır. Örneğin Kazancı (1989: 22) üretici düşünmeyi (problem çözme), "bireyin bilgi ve deneyimlerini hareket noktası olarak alan, tümünden

gelimci bir yol izleyerek karşılaşılan bir problemin çözümüne yönelik zihinsel bir davranış biçimidir” şeklinde tanımlamıştır. Tümdengelim, bir alt düşünme süreci olmakla birlikte, düşünmede bir yöntemdir ve “amacı bireyi rahatsız eden problemi gidermeye yöneliktir.” şeklinde tanımlamıştır. İşte problemi gidermeye yönelik olarak kullanılan ve bir alt düşünme süreci olarak kabul edilen tümdengelim aslında eleştirel düşünmenin bir ürünüdür. Kısacası eleştirel düşünme, düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmektedir. Bu durum yani düşünmeye yön veren düşünme becerisi Dewey’de yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmiş olsa da aslında Dewey’in vurgulamak istediği eleştirel düşünmenin ta kendisidir. Ancak Dewey’de yansıtıcı düşünme, her inancın aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde onu destekleyen kanıtlarla birlikte desteklenmesidir. Yansıtıcı düşünme, bir nesnenin zihinde dönüşüme uğraması ve zihinde ciddi bir ardışık sıra içeren sonuçlar dizisi üretmesidir (Dewey, 1933). Burada eleştirel düşünme ile yansıtıcı düşünme arasında ciddi bir ilişki vardır. Fakat bu ilişkide eleştirel düşüncenin mi yansıtıcı düşünceyi, yansıtıcı düşüncenin mi eleştirel düşünceyi etkilediğinden ya da hangisinin diğerinin bir alt basamağında olduğunda kesin bir ayırım yoktur.

Eleştirel düşünme ile 1910’ lu yıllarda Dewey’ in ortaya koyduğu “yansıtıcı düşünme” nin anlamı sıklıkla kullanılmaktadır. Dewey insanların düşünmesi için ön yaşantı ya da güdünün gerekli olduğunu düşünür. Dewey’ in örneğine göre koyu renk bulutları gören bir kişi yağmurun yağabileceğini düşünür. Kişinin bulutlarla ilgili ön yaşantısı onun yağmurun yağabileceği inancı için bir temeldir. Bu yüzden düşünme ve doğal olarak yansıtıcı (reflektif) düşünme, bir fikir ya da inanç için bir temel olması amacıyla araştırmayı gerektirir. Bir inancın kabul edilmesini ya da reddedilmesini belirlemek yansıtıcı düşünmeden daha ileri bir adımı yani eleştirel düşünmeyi gerektirir (Demir 2006: 43). Dewey (2006: 7)’in belirttiği gibi “asıl amaç ya da erek, gençlerin, öğretim materyali dâhilinde olan düzenlenmiş bilgi bütünlerini ve hazırlanmış beceri biçimlerini almalarını sağlamak yoluyla, onları gelecekte alacakları sorumluluklara ve hayatta başarılı olmaya hazırlamaktır.” Bu bağlamda değerlendirildiğinde de Dewey’in bireyin gelecekte alacakları sorumluluklara hazırlanması için eleştirel düşünmenin gerekliliğini vurguladığı söylenebilir. Dewey’e göre terbiye vetiresi, ruhi ve içtimai olmak üzere iki manzara arz

etmektedir. Bunlardan biri diğerine üstün tutulamayacağı gibi herhangi bir birinin ihtimalide mahsursuz olamaz. Bu iki görüşten, ruhi olanı temeli teşkil eder. Çocuğun içsel dünyasının gözetilmesi gerektiğine inanır. Verilecek olan eğitimin de düşünsel anlamda öğrenciyi geleceğe hazırlamalıdır. Hatta öğrencinin çevresel faktörleri de dikkate alınarak içsel öğrenmelerine yönelik eğitim sunulmalıdır (Hamdi 1932: 10–1).

Dewey'in düşünce biçimi içinde eleştirel düşünmenin bir basamak, bir düşünme türü olduğunu belirtilmektedir (Jacobs, Ott, Sullivan, Ulrich ve Short 1997). Fakat bu eleştirel düşünme biçimi yukarıda tanımlanan şekilde doğrusal olmaktan çok, dinamik ve yaratıcıdır Dewey, yansıtıcı düşünen her bireyin bilgi kaynaklarına şüphe ile bakması gerektiği ve kanıta dayalı olarak bunların değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bu becerilerden hangisi hangisinin altında sınıflanırsa sınıflansın bilinmesi gereken nokta yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üstbilmiş düşünme biçimlerinin her bireye kazandırılması gerektiğidir. Bu da eğitim kurumlarının ve hizmet veren personelin ancak böyle bir bilinç geliştirmesiyle mümkün olabilir. Çünkü öğrencilerin kişisel çalışmalarına özendirilmesi, araştırmalara teşvik edilmesi yaratıcı düşünmeyi sağlar. Öğrencinin bu yönlerinin geliştirilmesinde, kişisel, çevresel etkenlerin yanında demokratik bir ortamın olması, öğrencinin fikir ve düşüncelerini açıklayabilmesi, sık sık söz hakkının verilmesi eğitim, öğretim programlarının öğrencide yaratıcı düşünmeyi geliştirici yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenler de öğrencileri daha aktif kılan, demokratik davranışlar sergileyen, soru soran, onların soru sormasına imkân tanıyan, eleştirel düşünme örneklerini sınıfta sergileyen, öğrencilere eleştirelliği, sorgulamayı öğreten eğitimciler olarak görev yapmalıdır (Demir 2006: 9). Bu bağlamda Dewey'in sınıf içinde demokratik tutumların oluşması ile bireyin düşünme becerileri kazandığını vurgulamıştır. Sınıf içindeki demokratik öğretmen tutumları da öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmasında etkili olan bir diğer unsur olarak ele alınabilir. Dewey'in sınıf ikliminde oluşmasını istediği demokratik sınıf ortamı ile birey özgürlüklerinin farkına varacaktır. Sonuç olarak da Özden (2005: VI)'e göre özgür düşünebilen bireyler ve yurttaşlar yetiştirebilmenin, bireylerde eleştirel düşünme becerilerinin

gelişimine olanak sağlayacaktır. Ayrıca özgürlüğü elde etmek politik tarihin amacıdır: kendi kendini yönetme, özgür insanların doğuştan haklarıdır; bir defa ele geçirdiler mi, insanlar onu her şeyin üstünde tutarlar (Dewey 1962: 6). Shook (2002: 126)'a göre de Dewey, çocukları reflektif düşünceyi gerektiren ortaklaşa eylemlere yönlendirerek, işbirliği içinde problem çözmeyi öğrenmeleri için sınıflarda demokrasiyi tavsiye eder. Dewey'in sosyal felsefesi, demokrasi felsefesidir ve bu yüzden o, bir eğitim felsefesi olmalıdır.

“Tuhaftır ki, bilimsel bir temele dayandığını orta ileri süren bir teori bilimsel yöntemin her ilkesini sistemli olarak zedelemiştir. Bu çelişmeden alacağımız ders, bilimsel yöntemle demokratik yöntem arasında bir iç yakınlık bulunduğu ve bunu yaşam ve yönetme tekniklerinde kullanmak gerektiğidir. Bilim, özü gereği, değişik düşünceleri hor görmekten çok hoş karşılar; onca araştırma, gözlemlenen olayları ortalama bir sonuca götürür. Böylece, sağlam bir temele oturtulmuş ve başka araştırmalarla ortama yayılmış olur. Yaşayan demokrasileri, politikalarını çizerken bilimsel yöntemden tam ve yeterince faydalandıklarını ileri sürecektir değilim. Ne var ki, araştırma serbestliği, değişik görüşleri hoş görme, haberleşme serbestliği nihayet, buluşların en son düşünce alıcısı olan her insan tekine dalması, bütün bunlar bilimsel yöntemde olduğu kadar, demokratik yöntemde de vardır. Demokrasi, bir takım sorunların varlığını ve bunları birer sorun olarak eşelemek gerektiğini kabul etmek mutluluğuna erdiği gün, birbiriyle uzlaşmaz, görüşleri tepmekle övünen siyasal grupları karanlıklara itecektir. Benzer grupların, bilim bakımından, er geç düştükleri karanlıklara.” (Dewey 1962: 97-98).

Dewey'in demokrasi ve problem çözme anlayışı arasındaki ilişki sadece çocuklar temel alınarak hazırlanmamıştır. Bu ilişki yetişkinler içinde baz alınarak oluşturulmuş bir eğitimidir ve bu eğitim tüm yaşlardaki bireylerin düşünme becerilerini kazanmasına dönüktür.

“Bu yüzden bir demokrasi, bir yetişkinin hayatı boyunca iyi işlev görmesini sağlayacak sabit bir bilgi yığını veya sabit bir yetenekler bütünü mevcut olduğuna dair tehlikeli bir faraziye ileri süremez. Öyleyse eğitimde ne öğrenmeli? Sosyal ilişkilerin ve kuralların durmaksızın

değiştığı bir toplumda en önemli öğrenme, ferdin bu değişikliklere intibakında ve bu değişikliklerin sebep olduğu kaçınılmaz çatışmaları çözümlemesinde bulunur. İntibak ve çatışmaları giderme, zorunlu olan sosyal çabalardır. Bu çabalar, sadece sosyal etkiler değil aynı zamanda sosyal düşünme süreçleridir. Dewey'e göre demokrasi akılcı problem çözümü için zengin fırsatlar sağlayan bir hayat tarzı olduğu için o, çocukların yanı sıra yetişkinler için de bir eğitimidir." (Shook 2002: 115).

Aslında Dewey'in; demokratik sınıf ortamında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları sonucu eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olacağı görüşünü savunduğunu söyleyebiliriz.

Dewey'in pragmatik eğitim görüşü onun eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerini -doğal olarak- etkilemiş ve şekillendirmiştir. Çünkü Pragmatizm görüşünü savunanlar, insan zihninin pasif ve alıcı olmaktan çok; aktif ve yaratıcı olduğunu ifade etmektedirler. İnsanın bilgiyi pasif bir şekilde almadığı, onu oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bilmek deneysel bir olgu olup, yöntem olarak bilimsel araştırma yöntemi kullanılmalıdır. Bilmek problem çözme becerisini içermelidir Pragmatistlerin vurguladıkları problem çözme süreci doğrudan eleştirel düşünme ile ilişkilidir (Kaloç 2005: 4). Dewey, problem çözenin, sadece kişisel edinimlerle değil aynı zamanda, kültür olarak adlandırılan toplu tecrübelerin ediniminde de etkili olduğunu savunmaktadır. Ancak toplu tecrübelerdeki kazanımların, bireylerin teker teker, özgür düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmiş olmalarına, olaylara yaratıcı ve eleştirel düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmiş olmalarına, olaylara yaratıcı ve eleştirel bakabilmelerine ve birlikte davranabilme yeterliliklerini bağlı olduğunu belirtmektedir (Dewey 1959 Akt: Kutlu 2005: 34).

Problem çözme yönetimi de öğretim alanında kullanımına yer verilmesi gereken demokratik bir yöntemdir. Çünkü problem çözme bütün hayat boyunca ihtiyaç duyulan bir yetenektir (Aksoy 2003: 84). Bu yetenek ise Dewey'e göre öğrencilere deneyim yolu ile kazandırılacaktır. "Öğrenciler güncel sorunlar üzerinde düşüneceklerdi. Peki, bunu nasıl sağlayacaklardı. Tabii ki deneyim kazanarak. Deneyimlerini de dogmatik bir anlayışa değil eleştirel bir düşünce sistemi ile

yürüteceklerdi.” Demiray (2003: 67)’a göre de denemeye dayalı gözlemin doğa bilimlerinde olduğu gibi toplum bilimlerinde de kullanılması gerektiğini öğütleyen Dewey, bu yöntemin gerçeğe bizi daha iyi yaklaştıracaklarını, bizlere özgürlük sağlayarak önümüze zengin tercihler sunacağını, bu yöntemden koparak farklı yöntemler kullanılması durumunda ise insanlığın doğruya, gerçeğe ulaşım ihtimalinin yok olacağını büyük bir ihtimalle de insanlığın kötülüğe sürüklenerek, özgürlüğünü yitireceğini söylenebilir. Yine bundan çıkacak olan ders, bütünüyle bilimsel yaşamımızda görsel, somut, faydalı ve çoğulcu yöntemin körü körüne yüceltilmesi değildir. Bunun yanında düşünceyi kesinlikle ihmal etmemeliyiz çünkü düşünce, deneylerimizi kontrol eden bir ilerici mekanizmadır.

“Dewey, öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak gördüğü için o, bir şahsın tüm hayatının yaratıcı problem çözümü için fırsatlar sağlayacağına inanır. Dewey, en geniş anlamda eğitim ile formel eğitimin arasını ayırır. Dewey’e göre eğitim, insanların cemiyetteki normal ilişkilerinden neşet eder. Formel eğitim, genç için sosyal durumların düşünsel olarak yapılandırılıp problem çözmeye doğru güdüldüğü ve kılavuzluk edildiği kontrol edilmiş ve basitleştirilmiş bir çevredir. Tüm eğitimde ortak olan, eğitimin doğrudan öğrenmeyi sağlamadığı; aksine öğrenenin yaratıcı problem çözme aracılığıyla öğrenmeyi dolaylı yoldan sağladığıdır. Dewey, birçok yetişkinin öğrenme yeteneğinin olgunlaşmanın nihai seviyesine ulaşacağı, daha fazla değişmeyeceğini ileri süren faraziyenin yanlışlığını görür. Ona göre tüm yetişkinler, hayat boyu eğitime ihtiyaç duyarlar, çünkü gelişen (improved) problem çözme ihtiyacı hiçbir zaman bitmez.” (Shook 2002: 114).

Tüm bu verilere bağlı olarak şu sonuçlara ulaşılabildiği söylenebilir:

- Dewey’de eleştirel düşünme, düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmektedir. Bu durum yani düşünmeye yön veren düşünme becerisi Dewey’de yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmiş olsa da aslında Dewey’in vurgulamak istediği eleştirel düşünmenin ta kendisidir.

- John Dewey'in eğitim felsefesi ve düşünce sistemi arasındaki ilişkinin yansıtıcı düşünmenin oluşmasına etkide bulunduğu söylenebilir. Yani yansıtıcı düşünme yansıtıcı bir eğitim anlayışını gerektirir. Bu eğitim anlayışı da öğrenci kendi öğrenme hedeflerini, yöntem ve tekniklerini belirleyebilir ve öğrenmesine ilişkin kararlarının sonuçlarını değerlendirebilir. Bu durumun yansıtıcı düşünme etkinliklerini gerektirdiği gibi aynı zamanda problem çözme ve eleştirel düşünme etkinliklerini de gerektirdiği söylenebilir. Dewey'in problem çözme ile demokrasi hakkındaki görüşleri buna örnek olarak verilebilir. Dewey'in eğitim felsefesinde önemli bir yer tutan demokrasi, sınıf iklimi olarak benimsendiğinde bireylerin problem çözme anlayışı kazandığını belirtmiş ve problem çözme anlayışının da demokrasiyi geliştirdiğini ve bu şekilde karşılıklı bir etkileşimin oluştuğunu vurgulamıştır. Yani Dewey'e göre demokrasi akılcı problem çözümü için zengin fırsatlar sağlayan bir hayat tarzıdır.
- Dewey'in pragmatik eğitim görüşü onun eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerini -doğal olarak- etkilemiş ve şekillendirmiştir. Çünkü Pragmatizm görüşünü savunanlar, insan zihninin pasif ve alıcı olmaktan çok; aktif ve yaratıcı olduğunu ifade etmektedirler. İnsanın bilgiyi pasif bir şekilde almadığı, onu oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bilmek deneysel bir olgu olup, yöntem olarak bilimsel araştırma yöntemi kullanılmalıdır. Bilmek problem çözme becerisini içermelidir. Pragmatistlerin vurguladıkları problem çözme süreci doğrudan eleştirel düşünme ile ilişkilidir.
- Dewey'in düşünce sisteminde önemli bir yer tutan yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin konum olarak yerinin tam olarak belirlenemediği söylenebilir. Hatta bu düşünme sisteminde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme kavramlarını hiç kullanmamıştır. Fakat tanımladığı işlem basamakları bize bu becerilerin düşünme sistemi içinde kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca Dewey'in düşünme

biçiminde eleştirel düşünmenin mi yansıtıcı düşünmeyi, yansıtıcı düşünmenin mi eleştirel düşünmeyi etkilediğini ya da hangisinin diğerinin bir alt basamağı olduğunu belirlemenin ya da kesin bir ayırım yapmanın zor olduğu söylenebilir. Ancak elde edilen verilerden Dewey'in düşünce biçimi içinde eleştirel düşünmenin bir basamak, bir düşünme türü olduğunu belirtilmektedir.

- Eleştirel düşünme, Dewey'in düşünme biçiminde doğrusal olmaktan çok, dinamik ve yaratıcıdır. Dewey, yansıtıcı düşünen her bireyin bilgi kaynaklarına şüphe ile bakması gerektiğini ve kanıta dayalı olarak bunların değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bilgi kaynaklarına şüphe ile yaklaşılması ve sonucunda kanıta dayalı olarak önceki öğrenmelere bağlı olarak gerçekleştirilmesi ve akabinde bir değerlendirilmeye varılması eleştirel düşünmenin temelini oluşturur. Bu bağlamda Dewey'in eleştirel düşünmenin temelini "şüphe"yi yerleştirdiği söylenebilir. Kısacası hipotezler kurma ve bunları muhakeme ederek bir sonuca varma, kavramı Dewey'in eleştirel düşünme becerisinin yansıtıcı düşünmenin bir basamağı olarak tanıttığının kanıtıdır.
- Eleştirel düşünmenin bir şüphe aktivitesi olarak olayların, olguların, bilginin ve kaynakların geçerliğinin ve güvenilirliğinin kanıtlanması olarak tanımlanabilirken, Dewey'deki eleştirel düşünmenin onun açıkladığı bilimsel düşünme biçiminin bir parçası olduğunu görmekteyiz. Dewey aslında düşüncelerini bir yansıtıcı düşünme süreci olarak açıklamış, bu süreci bir problem durumundan yaratıcı bir etkinliğe doğru gelişmiş bir şekilde tanımlamıştır. Bu süreçte eleştirel düşünme yargılar oluşturma da sadece bir basamaktır. Yani Dewey eleştirel düşünmeyi bilimsel düşünme sürecinin bir basamağı olarak açıklamıştır ve eleştirel düşünmeyi yaratıcı düşünmeyi tetikleyici bir unsur olarak kabul ettiği söylenebilir.

- Dewey, yaratıcı düşünmenin bireyin düşünme sisteminde olan bir değişim olarak kabul eder. Ona göre herkes tarafından bilinen bir şeyi bile birey ilk defa kendi düşünce sisteminde keşfediyorsa bu birey için yaratıcı düşünmedir. Bu düşünce de bireyi mutluluğa götürecektir. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi ve diğer düşünme biçimlerini tetikleyen asli unsurunda yaşantılar olduğunu ve temelinde de şüphenin olduğunu belirtir.

Yapılan araştırmanın tartışma ve sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Her ne kadar John Dewey'in görüşlerine ilişkin araştırmalar yapılsa da bu çalışma sonucunda Dewey'in görüşlerinin tam olarak incelenmediği söylenebilir. Bu nedenle Dewey ile ilgili daha tanımlayıcı ve Dewey'in görüşlerini uygulamaya yansımaları ile ilgili açıklayıcı bilgilere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle Dewey'in eğitim ile ilgili görüşlerine önem verildiği görülmüştür. Dewey'in toplumsal konulara ilişkin görüşleri ile ilgili de çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırmadan hareketle de diğer araştırmacılara;

- John Dewey'in pragmatik eğitim felsefesinde demokrasinin yeri ve önemi,
- John Dewey'de eğitim ve özgürlük ilişkisi,
- John Dewey'in kültür anlayışı ve bu anlayışın eğitime yansımaları,
- Dewey'in okul anlayışı ve bu anlayışın çağdaş okullara olan yansımaları,

konularında araştırma yapabilecekleri ve bu şekilde ülkemizde Dewey ile ilgili önemli konulardaki eksikliklerin tamamlanabileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- ACUN, Fatma
2006 “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitimin Hedefi: Mektep ile Hayat Arasındaki Çin Seddi Kaldırılmalı.”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 7, 80–81.
- AKAR, Ülkü
2007 “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Yüksek lisans tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- AKBIYIK, Cenk
2002 “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,. Ankara.
- AKSOY, Bülent
2003 “Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14).
- ALKAYA, Fatma
2006 “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- ALVIN, Toffler
1996 Gelecek Korkusu: Şok. (Çev: Selami Turgut). Altın Kitaplar (1974) Yayınevi.
- ARAL, Hakan
2005 “Devlet ve Özel Orta Öğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ARMITAGE, C. K.
2003 “The Continuity of Nature and Experience: John Dewey’s Pragmatic Environmentalism”, Capitalism, Nature, Socialism, 14(3), 49.
- ARSLAN, M.
2007 “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 41-61.
- ATA, Bahri
1998 “John Dewey ve Türkiye’de İlköğretimde Tarih Öğretimi”
<http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/1JohnDewey.pdf> sitesinden 08.05.2008 tarihinde alınmıştır.
- 2001 “1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'nin Türkiye Seyahati”, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 193-207.
- ATKINS, S. ve MURPHY, K.
1993 “Reflection: A Review of The Literature”, Journal of Advanced Nursing, 18(8), 1188-1192.
- AY, Şule
2005 “Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri (Düzce İli Örneği)”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- AYBEK, Birsal
 2006 “Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi”, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
-
 2007 “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü.” Üniversite ve Toplum Dergisi, 7(2).
- AYDAGÜL, Batuhan
 2007 “Eğitim: Türkiye’nin Avrupa Yolunda “Olmazsa Olmaz. Eğitim Reformu Girişimi.” Bu yayın, AYDAGÜL, Batuhan tarafından yazılan ve Turkish Policy Quarterly (www.turkishpolicy.com) dergisinin bahar 2006 sayısında yayınlanan “Education: An Overarching Acquis For Turkey” makalesinin çevirisidir.
- BAKIR, K.
 2007 “John Dewey ve Demokratik Eğitim”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- BAL, Hüseyin
 1991 1924 Raporunun Türk Eğitime Etkileri ve John Dewey’in Eğitim Felsefesi. Aydınlar Matbaası.
- BENDER, Merih Tekin
 2005 “John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum.” Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),13-19.
- BEYDOĞAN, H. Ömer
 2003 “Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi.” G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 159-167.
- BEYER, B. K.
 1988 “Developing A Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction”, Educational Leadership, 45(7), 26-30.
- BİLGİN, A. ve ELDELEKLİOĞLU, J.
 2007 “An Investigation Into The Critical Thinking Skills of University Students”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 55-67.
- BOTTON, Alain De
 2004 Felsefenin Tesellisi (Çev: Banu Tellioglu Altuğ). Sel Yayıncılık. (2000)
- BOUD, D., KEOGH, R. ve WALKER, D.
 1985 “Reflection Turning Experience into Learning”, Kegan Page, London.
- BOYLES, D. R.
 2006 “Dewey’s Epistemology: An Argument For Warranted Assertions, Knowing and Meaningful Classroom Practice”, Educational Theory, 56(1), 57-68.
- BROOKFIELD, S. D.
 1987 “Developing Critical Thinkers: Challenging Adults To Explore Alternative Ways Of Thinking And Acting.” Jossey-Bass, San Francisco.
- BROWNE, M. N., KEELEY-VASUDEVA, M. L.
 1992 “Classroom Controversy as an Antidote for the Sponge Model of Learning”, College Student Journal, 368-72.

- BÜKE, Sevinç Alkan
 2008 Yaratıcı Düşünce. Ar& Ge Bülten Araştırma ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü. Ağustos.http://www.izto.org.tr/NR/rdonlyres/7475BDA1-95B7-4855-B351-9ADCE4362AFE/5048/sevinc_dusunce.pdf.
- CHAFFEE, J.
 1992 “Critical Thinking Skills: The Cornerstone of Developmental Education”, Journal of Developmental Education, 15(3), 2-39.
- COLUCCIELLO, M. L.
 1999 “Relationships Between Critical Thinking Dispositions and Learning Styles”, Journal of Professional Nursing, 15(5), 294-301.
- CÜCELOĞLU, Doğan
 2007 Özgün Yaşam Üzerine Yakup Bey’le Söyleşiler, İyi Düşün Doğru Karar Ver. Remzi Kitapevi.
- ÇAKIR, Tuba
 2006 “John Dewey’in Eğitim Felsefesi Bağlamında Eğitim Hakkı ve Günümüz Eğitim Sistemine Eleştirel Bir Bakış”, Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, (6)30-36.
- ÇALIŞKAN, Burcu
 2006 “İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu ile Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma”, Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇIBIK, Ayşe Sert
 2006 “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- ÇUHADAR, Andaç
 2006 “Üniversite Öğretim Elemanı ve Öğrencilerinin Demokrasi Anlayışlarının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Cinsiyet, Bilim Alanı, Akademik Aşama ve Siyasal Katılımcılık Değişkenleri Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- DANFORTH, S.
 2008 “John Dewey’s Contributions to An Educational Philosophy of Intellectual Disability”, Educational Theory, 58 (1), 45-62.
- DEMİR, Mehmet Kaan
 2006 “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMİRAY, Taner
 2003 “Dewey’in Eğitim Felsefesinde Bilgi ve Bilim”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- DEMİRKAYA, Hilmi

- 2003 “Eleştirel Düşünme Kuramının Lise Coğrafya Programı Üzerindeki Etkileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36, 1-12.
- DERELİOĞLU, Yasemin
2004 “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- DETFLESEN, K.
1998 “Diversity and The Individual in Dewey’s Philosophy of Democratic Education”, Educational Theory, 48(3), 309-329.
- DEWEY, John
1900 “Some Stages of Logical Thought”, The Philosophical Review, 9(5), 465-489.
- 1910 How We Think, D.C. Heath. Lexington, Mass.
- 1929 Experience and Nature, George Allen and Unwin Ltd., London.
- 1933 How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, Heath and Company, Boston.
- 1934 Terbiyede Ahlak Prensipleri(Çev: Belkız Halim). Hüsnütabiat Matbaası. İstanbul.
- 1938 Experience and Education, Kappa Delta Pi, New York.
- (1924) Türkiye Maarifi Hakkındaki Rapor, Milli Eğitim Basım Evi İstanbul.
- 1957 Düşüncenin Terbiyesi (Çev: Orhan Etker ve Ark.). İstanbul Muallimler Cemiyeti.
- 1962 Özgürlük ve Kültür (Çev: Vedat Gönyol). Çan Yayınları. İstanbul.
(1939)
- 1996 Demokrasi ve Eğitim (Çev. M. Salih Otoran), Başarı Yayıncılık, (1916) İstanbul.
- 2006 Deneyim ve Eğitim (Çev: Sinan Akıllı), Öğretim Teknolojileri Türkçe (1938) Kaynaklar Serisi: 1.
-
1996 deneyim ve eğitim(Çev: Tahsin Yılmaz). Ege Üniversitesi Basımevi. (1938)
- DIRİMEŞE, Elif
2006 “Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- DOĞAN Emir Emre

- 2004 “Amerikalı John Dewey’i Atatürk Neden Türkiye’ye Çağırıldı?” Bizim Anadolu, 15 Ocak.
- DOĞAN, Nejat
2003 “Pragmatizmin Felsefi Temelleri.” Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20, 83–93.
- DÖKME, İlbilge
2005 “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Değerlendirilmesi.” İlköğretim-Online, 4(1), 7-17.
- D’ANGELO, E.
1971 *The Teaching of Critical Thinking*, John Benjamins
- D’ZURILLA, T. J. ve GOLDFRIED, M. R.
1971 “Problem Solving and Behaviour Modification”, Journal of Abnormal Psychology, 78(1), 107-126.
- EMPATİ
2006 Özel Ekin Koleji P.D.R.H. servisinin ayda bir yayınlanan süreli yayınıdır. Yıl: 4 Sayı: 34. Genel Koordinatör Behçet YAVUZ.
- ENNIS, R. H.
1985 “A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills”, Educational Leadership, 43(2), 44.
- EPSTEIN, R. L.
1999 Critical Thinking, Wadsworth Publishing, London.
- ERDEM, Ali Rıza
2006 “Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri.” Üniversite ve Toplum Dergisi.
- ESKİCUMALI, Ahmet
2003 “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923–1946.” Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2).
- FACIONE, P. A.
1990 “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: Research Findings and Recommendations”, www.eric.ed.gov.tr sitesinden 05.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- FISHER, S. C. ve SPIKER, V. A.
2000 “A Framework for Critical Thinking Research and Training” (Rapor A.B.D. Ordu araştırma Enstitüsü için hazırlanmıştır), Arlington, VA.
- FRIEDEL, C. ve RUDD, R.
2005 “Creative Thinking and Learning Styles in Undergraduate Agriculture Students,” 2005 National AAAE Conference, Dallas.
- FURTUN, Ayşe
1992 “John Dewey’in Pragmatist Felsefesinin Hukuk Teorisine Yansıması”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kamu Hukuku Anabilimdalı, Ankara
- GAARDER, Jostein
1994 *Sofie’nin Dünyası* (Çev: Sabir Yücesoy). Pan Yayıncılık.

- (1991)
- GEÇGEL, Hulusi ve BAŞAR, Mustafa Aydın
2005 “Ece Ayhan’ın Şiirinde “Çocuk ve Eğitim: Teması ve Felsefi Temelleri.” Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 18,
- GELLEN, İsmail
1999 “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GENÇ, B.
2004 “The Nature of Reflective Thinking and Its Implications For In-Service Teacher Education”, Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi, 1, 235-243.
- GENÇDOĞAN, Başaran
2001 “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 25(2) 227-234
- GROSSER, M. ve LOMBARDA, B. J.
2008 ”The Relationship Between Culture and The Development of Critical Thinking Abilities of Prospective Teachers”, Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24(5), 1364-1375.
- GUILFORD, J. P.
1950 “Creativity”, American Psychology, 5(9), 444-454.
- GÜL, V.
2003 “John Dewey’in Türk Eğitim Sistemine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- GÜVEN, M. ve KÜRÜM, D.
2008 “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”, İlköğretim Online, 7(1), 53-70.
- GÜZEL, Sibel
2005 “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerini Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- HALPERN, D. F.
1993 “Assessing The Effectiveness of Critical-Thinking Instruction”, Journal Of General Education, 42(4), 239-254.
- HAMDİ, Eyüp
1932 John Dewey’in Pedagojik Akideleri. Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi. İstanbul.
- HAMURCU, Hülya ve ark.
2005 “Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme İle İlgili Görüşleri.” Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 12-25
- HANSEN, D. T.
2002 “Dewey’s Conception of an Environment For Teaching and Learning”, Curriculum Inquiry, 32(3), 267-280.

- HARIS, F.
2006 “Dewey’s Materialist Philosophy of Education: A Resource for Critical Pedagogues?”, *The European Legacy*, 11(3), 259-288.
- HAYRAN, İlhan
2000 “İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- HYMAN, A.
2002 “İbn Rüşd’ün Akıl Teorisi ve Eski Şarihler.” (Çev: Atilla ARKAN). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Bu yazı, Averroes and The Aristotelian Tradition kitabının [ed. Gerhard Endress and Jan A. Aertsen, Brill-1999], 188-198 sayfaları arasındaki, “Averroes’ Theory of the Intellect and the Ancient Commentators” isimli makalenin çevirisidir.
- IMAI, Y.
2003 “Walter Benjamin and John Dewey: The Structure of Difference Between Their Thoughts on Education”, *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 109-125.
- ISAAC, J. C.
2007 ”What John Dewey Learned: A Contemporary Reflection On Intellectual Responsibility”, *Hedgehog Review*, 9(1), 17-31.
- İŞLER, Ahmet Şinasi
2005 “İlköğretimin İlk Yıllarındaki Sanat Eleştirisi Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Eleştirel Düşünme Gelişimi Açısından Önemi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 135-149.
- JACOBS, P. M. ve Ark.
1997 “An Approach to Defining and Operationalizing Critical Thinking”, *Journal of Nursing Education*, 36(1), 19-22.
- JONES E. A. ve Ark.
1995 “National Assessment of College Student Learning: Identifying College Graduates’ Essential Skills in Writing, Speech and Listening and Critical Thinking”, Final Project Report, Washington.
www.eric.ed.gov.tr kaynağından 05.08.2008 tarihinde alınmıştır.
- KALOÇ, Raziye
2005 “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAAĞAÇLI, Mustafa ve MAHIROĞLU, Ahmet
2005 “Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 47-63
- KARADENİZ, Abdülkerim
2006 “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- KARAKAŞ, Murat

- 1998 “İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KATKAT, Dursun
2001 “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KATAOKA-YAHIRO, M. ve SAYLOR C.
1994 “A Critical Thinking Model For Nursing Judgment”, Journal of Nursing Education, 33(8), 351-356.
- KAUFMAN, J. C. ve BAER, J.
2006 “Intelligent Testing With Torrance”, Creativity Research Journal, 18(1), 99-102.
- KAZANCI, Osman
1989 Eğitimde Eleştireci Düşünme ve Öğretimi. Kazancı Kitap. A.Ş. Ankara.
- KILLION, J. P. ve TODNEM, G. R.,
1991 “A Process For Personel Theory Building”, Educational Leadership, 48(6), 14-16.
- KINSELLA, E. A.
2006 “Constructivist Underpinnings in Donald Schön’s Theory of Reflective Practice: Echoes of Nelson Goodman”, Reflective Practice, 7(3), 277-286.
- KIRTON, M. J.
2003 “Adaptation Innovation: In The Context of Diversity and Change”, Routledge Puplicing, New York.
- KONFÜÇYÜS
2000 Konuşmalar (Çev: Muhaddere Nabi Özerdim). Cumhuriyet Yayınları.
- KÖSE, Davut
1999 “Pragmatist Filozoflarda Din Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KULANTAŞ, Nazike
2006 “Eleştirel Düşünme”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 7 (82).
- KUTLU, Oğuz ve VURAL, Ruken Akar
2004 “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenirlik Çalışması”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 189-199
- KUTLU, Raziye Karaduman
2005 “John Dewey’in Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- KÜRÜM, Dilruba
2002 “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- MCMILLIAN, J. H.
1987 “Enhancing College Students’ Critical Thinking: A Review of Studies”, Research in Higher Education, 26(1).
- MCPECK, J. E.
1981 Critical Thinking and Education, John Wiley Puplicing: New York.

- MEGEP(Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi)
2004 Anahtar Beceriler Modülü I-II Öğretmen Kılavuzu. Ankara.
- MEYERS, C.
1986 "Teaching Students to Think Critically". Jossey-Bass, San Fransisco.
- MEZIROW, J.
1981 "A Critical Theory of Adult Learning and Education", Adult Education, 32(1), 3-24.
-
1990 "Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning", Jossey-Bass, New York.
- MIETTINEN, R.
2000 "The Concept of Experiential Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action", International Journal of Lifelong Education, 19(1), 54-72.
- MONTAİGNE
1970 Denemeler (Çev: Sabahattin Eyupoğlu). Cem Yayınevi.
(1589)
- MUNZUR, Fatma
1998 "Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme (Edebiyat 1 Ve 2 Örnekleri)", Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- NEWMAN ve Ark.
1995 "A Content Analysis Method to Measure Critical Thinking in Face to Face and Computer Supported Group Learning", Interpersonal Computing and Technology, 3(2), 56-77.
- NISBETT, Richard E.
2003 Düşencinin Coğrafyası. Doğulular ile Batılılar Nasıl Ve –Neden-Birbirinden Farklı Düşünürler? (Çev: Gül Çağalı Güven). Varlık Yayınları AŞ.
- NORRIS, S. P.
1990 "Effects of Eliciting Verbal Reports of Thinking on Critical Thinking Test Performance", Journal of Educational Measurement, 27(1), 4-58.
- ORMROD, J.
2008 "Human Learning", Prentice Hall Publishing, Ohio.
- ÖNER, Necati
1995 "Felsefî Tutum", Felsefe Dünyası, Sayı: 18.
-
1997 "1996 Felsefe Kongresi Açış Konuşması", Felsefe Dünyası, Sayı: 23.
- ÖZDEN, Bülent
2005 "Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Programlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Selçuk
2005 "Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ÖZKÖK, Alev
2005 “Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 159–167
- PAUL, Richard ve ELDER, Linda
2007 Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar. (Çev: Merih Bektaş Fidan).
<http://www.criticalthinking.org/page.cfm?CategoryID=93&endnav=1>(21.12.2007’de indirilmiştir.)
- PAUL, R. W.
1985 ”Bloom’s Taxonomy and Critical Thinking Instruction”, Educational Leadership, 42(8), 36.
- 1993 “Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in A Rapidly Changing World, Foundation for Critical Thinking”, Santa Rosa.
- 1988 “ Critical Thinking In The Classroom”, Teaching K-8, 18, 49-51.
- PITHERS, R. ve SODEN, R. T.
2000 “Critical Thinking in Education: A Review”, Educational Research, 42(3), 237.
- POLAT, Coşkun
2006 “Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi”, Erzurum, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı1, 30.
- POLITO, T.
2005 “Educational Theory as Theory of Culture: A Vichian Perspective on the Educational Theories of John Dewey and Kieran Egan”, Educational Philosophy and Theory, 37(4).
- POWELL, J. H.
1989 “The Reflective Practitioner in Nursing”, Journal of Advanced Nursing, 14, 824-832.
- RENAUD, R. D. ve MURRAY, H. G.
2008 “A Comparison of A Subject-Specific and A General Measure of Critical Thinking”, Thinking Skills and Creativity, 3(2), 85-93.
- RODGERS, C.
2002 “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking”, The Teachers College Record, 104(4), 842-866.
- ROSENTHAL, S. B.
1981 “John Dewey: Scientific Method and Lived Immediacy”, Transactions of The Charlers S. Pierce Society, 17(4), 358-369.
- SCHEFFER, B. K. ve RUBENFELD, M. G.
2000 ”A Consensus Statement on Critical Thinking in Nursing”, The Journal of Nursing Education, 39(8), 352.
- SCHÖN, D.
1987 “Educating The Reflective Practitioner”, Jossey Bass, San Francisco.
- SCHUTZ, A.

- 2001 “John Dewey’s Conundrum: Can Democratic Schools Empower?”, Teachers College Record, 103 (2), 267-302.
- SEFEROĞLU, Sadi ve AKBIYIK, Cenk
2006 “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 193-200
- SHIN, Kr.
1998 “Critical Thinking Ability and Clinical Decision-Making Skills Among Senior Nursing Students in Associate and Baccalaureate Programmes in Korea”, Journal of Advance Nursing, 27(2), 414-418.
- SERDAR, Berna
1999 “Lise Öğretmenlerinin Öğrencilere Bilimsel Düşünmeyi Kazandırmaya Yönelik Tutumları ve Görüşleri (Polatlı Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- SHOOK, John R.
2002 “Dewey’in Pedagojik İnançlarının Felsefi Bağlamı. (Çev: Celal Türer)”, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi. Sayı:1.
-
(2008) Amerikan Pragmatizminin Öncüleri (Çev: Celal Türer). Üniversite Kitapevi Yayınları. Felsefe Dizisi: 3.
- STUPNISKY, R. H. ve Ark.
2008 “The Interrelation of First Year College Students’ Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control and Academic Achievement”, Research in Higher Education, 49(6), 513-530.
- ŞAHİNEL, Semih
2002 Eleştirel Düşünme. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- ŞANAL, E. S.
2006 “Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection In Pre-Service Teacher Education”, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TAŞÇI, Sultan
2005 “Hemşirelikte Problem Çözme Süreci.” Sağlık Bilimleri Dergisi, Journal of Health Sciences, 14 (Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı), 73-78.
- TAŞDEMİRCİ, Ersoy
2001 “1936 Yılında Sovyet Rusya’da Yüksek Öğretim Hakkında Hazırlanmış Bir Rapor ve Bu Raporun Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihi Bakımından Önemi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, (1-37).
- TİN, Hasan
1998 Okulda Başarı(Ortaokul ve Lise). Yön Matbaacılık.
- TORRANCE, E. P.
1988 “The Nature Of Creativity As Manifest In Its Testing. (F. J. Sternberg (Ed.), The Nature Of Creativity içinde)”, Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge.
- TOKYÜREK, Tahsin

- 2001 “Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu)

- 2005 Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi. Ankara

TÜRNÜKLÜ, Elif B. ve YEŞİLDERE, Sibel

- 2005a “Türkiye’den Bir Profil: 11–13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(2), 167–185

- 2005b “Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme.”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 107–123

ÜNVER, Gülşen

- 2003 Yansıtıcı Düşünme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

VURAL, Ruken Akar ve KUTLU, Oğuz

- 2004 “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(2), 189-200.

YAKUBOĞLU, Kenan

- 2006 “Sosyal Bilim Düşüncesi Bağlamında Felsefe Nedir; Ne Değildir?” SBArD, 7, 25 – 49

YAMAN, Süleyman ve YALÇIN, Necati

- 2003 “Fen Bilgisi Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi”, İlköğretim-Online, 4(1), 42–52.

YAŞAR, Şefik

- 2005 Çağdaş Bilim Anlayışı (Ünite: 9). Anadolu Üniversitesi.
Http://www.Aof.Anadolu.Edu.Tr/Kitap/Ioltp/1268/Unite09.Pdf
Erişim Tarihi: 13.02.2008

YENAL, T. Hakan

- 2003 “Etkin Öğrenme Modeli Olarak: Soruna Dayalı Öğrenme ve Yüksek Öğretimde Uygulanması”, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2).

YEŞİLKAYALI, Emel

- 1996 “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YILDIRIM, Asiye Çıgır

- 2005 “Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

YILDIRIM, Cemal

- 1998 “Uygarlık Açısından Felsefenin İşlevi”, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetimizin 75. Yılı Özel Sayısı.

YILDIRIM, Kasım ve Ark.

- 2006 “Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2 (2), 81–96

YÖK (Yükseköğretim Kurulu)

- 2007 Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara. Yayın No: 2007–1. Meteksan A.Ş.

YORULMAZ, Murat

- 2006 “İlköğretim I. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Görüş ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

WOOLFOLK, A.

- 1998 Educational Psychology, Allyn and Bacon, Boston.