

ELEŖTİREL DÜŖÜNME



ELEŞTİREL DÜŞÜNME

PROF. DR. İPEK GÜRKAYNAK

PROF. DR. FÜSUN ÜSTEL

PROF. DR. SAMİ GÜLGÖZ



Eğitim Reformu Girişimi (ERG) iki önemli gereksinimin karşılanmasına katkıda bulunuyor: bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişmesini sağlayacak eğitim reformu ve bu yolda farklı paydaşları bir araya getiren katılımcı bir fikir üretim süreci.

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında hayata geçen ERG, araştırma, savunu ve izleme çalışmaları ile pilot uygulamalarını "herkes için kaliteli eğitim" hedefi doğrultusunda sürdürüyor.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Hedef Alliance, Sabancı Üniversitesi, TAV Havalimanları ve Vehbi Koç Vakfı tarafından desteklenmektedir.

1. Baskı Ocak 2004
2. Baskı Haziran 2004
3. Baskı Mart 2008



İSTANBUL POLİTİKALAR MERKEZİ
SABANCI ÜNİVERSİTESİ KAMPUSU
İSTANBUL POLICY CENTER
AT SABANCI UNIVERSITY



AYDIN
DOĞAN
VAKFI



Bildirilerin telif hakları Sabancı Üniversitesi'ne aittir © 2003

YAZARLAR

PROF. DR. İPEK GÜRKAYNAK

*Sosyal Psikolog, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi,
Gürkaynak Yurttaşlık Enstitüsü (Biga) Eşbaşkanı*

Son on yıldır ağırlıklı olarak insan hakları eğitimi alanında çalışıyor.

PROF. DR. FÜSUN ÜSTEL

Galatasaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi Bölümü Başkanı

Kimlik, milliyetçilik ve yurttaşlık konuları üzerine çeşitli çalışmaları vardır.

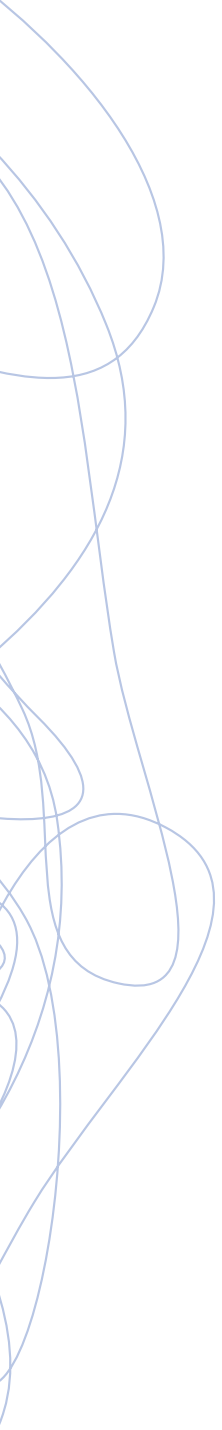
PROF. DR. SAMİ GÜLGÖZ

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

Bilişsel psikoloji, bellek ve dil başlıca araştırma alanlarıdır, çocuklarda zihinsel becerilerin geliştirilmesini hedefleyen çalışmaları vardır.

İÇİNDEKİLER

Eleştirel düşünmenin tanımı	1
Eleştirel düşünmenin zihinsel işlemleri	2
Zihindeki değişimi sağlamanın koşulları	4
Eleştirel düşünme neden önemlidir?	5
Eğitim girdileri olarak mevzuat ve öğretim programları	6
Yeni öğretim programı: Açılım ve direnç	11
Öğretmenin yetişmesi	16
Sınıf içinde öğretmen	18
Öğretmenden neler istiyoruz?	19
Eleştirel düşünme yaratmak için stratejiler	20
Okulların yapısı da eleştirel düşünmeye engel	23
Okullarda iç mekanların düzenlenmesi disipline dayalıdır	24
Eleştirel düşünmeye elverişli mekanlar ve ilişkiler	25
Sınav odaklılık	26
Sonuç: Radikal zihniyet dönüşümü	27
Notlar	30
Kaynaklar	32
Ekler	34



ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI

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

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

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

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

Son yıllarda zihinsel süreçlerin incelenmesi konusunda önemli atılımlar yapmış olan bilişsel psikoloji ise eleştirel düşünmeyi bir zihin süreci olarak ele almaktadır. Düşünme eylemini oluşturan çeşitli işlemler vardır. Bu işlemler bir araya geldiklerinde adına genel olarak düşünme dediğimiz eylemi gerçekleştiririz. Her ne kadar günlük dilde adına kategorik olarak düşünme dense de aslında farklı işlemlerin bir araya gelmesiyle farklı türde düşünme eylemleri gerçekleşmektedir. Örneğin, problem çözmede belirli bir sonuca ulaşmak için kullanılan düşünme işlemleri ile farklı alternatifler oluşturmak için kullanılan (adına yaratıcı düşünme diyebileceğimiz) düşünme işlemleri farklı işlem örüntüleri olduklarından ortaya çıkan düşünme eylemi de, sonucu da farklı olacaktır.

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

Eleştirel düşünme yaygın olarak üzerinde konuşulan, çokça arzulanan bazı başka düşünme biçimleri ile karıştırılabilir. Eleştirel düşünme ile diğer düşünme biçimleri arasında ortak noktalar ya da paylaşılan işlemler olabilir. Hatta bazı düşünme biçimleri eleştirel düşünme tarafından kapsanabilir ya da eleştirel düşünmeyi kapsayabilir. Örneğin bilimsel düşünme,

ağırlıklı olarak hipotez üretip bunların doğruluğunu sınamayı, eldeki verileri kullanarak çıkarımlar yapmayı içeren bir düşünme biçimidir ve eleştirel düşünmeyi de içermelidir. Öte yandan, yaratıcı düşünme için gereken beceriler eleştirel düşünme için gereken becerilerin bir kısmından farklıdır. Eleştirel düşünmedeki amaçlılık, yaratıcı düşünmede yer almaz. Bir başka örnek olarak da analitik düşünme ele alınabilir. Analitik düşünme iki anlamda kullanılmaktadır. İlki görsel mantık yürütme bağlamında, görsel bir nesneyi bileşenlerine ayırabilme ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi görme anlamındadır. İkincisi ise kimi zaman eleştirel düşünme ile karışan bir anlamdır. Buna göre, analitik düşünme belirli bir konuda var olan verilere ulaşmayı, bunları değerlendirmeyi ve bunlardan işe yarar bir sonuç çıkarmayı içerir.

Dolayısıyla eleştirel düşünme, diğer benzer düşünme biçimlerinden temelde, bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan ve hem bilginin hem de bu bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesini içeren bir düşünme biçimi olarak ayrılmaktadır. Daha kapsamlı bir yaklaşım, eleştirel düşünmeyi bir bilgi ve beceri bileşimi olmanın yanı sıra bir tutum olarak ele almaktadır. Glaser (1985), eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel unsurdan söz eder. Bunların ilki, kişilerin, karşılaştıkları problem ve konuları öngörülü ve düşünmeye dayalı bir biçimde ele alma eğilimleri içeren bir tutumda olmalarıdır. İkincisi, kişilerin, mantık yürüterek sorgulayabilme ve akıl yürütebilme yöntemlerine ait bilgilere sahip olmalarıdır. Son unsur ise bildikleri bu yöntemleri günlük hayatta uygulayabilme becerilerine sahip olmalarıdır. Diğer tanımlardan farklı olarak Glaser (1985), kişilerin düşünme eylemine ilişkin tutumlarına da yer vermektedir. Kişi gerekli bilgi ve beceriye sahip olsa da tutumları eleştirel düşünmeyi desteklemezse, eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek ivme eksik olacaktır. Birçok araştırma da tutumların önemini destekler niteliktedir (Gülgöz, 2001; Sadowski & Gülgöz, 1996).

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

Eleştirel düşünme, bireylerin amacı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmaların kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ZİHİNSEL İŞLEMLERİ

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun yanı sıra ne tür zihinsel işlemlerin bu düşünme eylemini oluşturduğuna da değinmekte yarar bulunmaktadır. Burada belirtilen zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır; ancak her biri eleştirel düşünmenin ayrı bir yönüne odaklanmaktadır (Halpern, 1996).

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

2. **Bilgideki eksiklikleri fark etmek:** Bazı durumlarda sunulan bilgi yetersizdir ya da kişinin bilgisi sunulanı anlamlandırmakta yetersiz kalır. Bu durumların farkına varıp eksiklikleri gidermeye çalışmak, eleştirel düşünmenin gerekleri arasındadır.
3. **Açık seçik tanımların gerekliliğini görmek:** Kullanılan terim ve sözcükler kimi zaman altlarında yatan anlamları gölgelemektedir. Bu nedenle, tanımları müphem olan kavramların açıklanmasına çalışmak, soyut kaldıklarında işlevlerini yerine getiremeyecek olan kavramların somut ve işlemlere bölünmüş bir biçimde açıklanmasını istemek eleştirel düşünme açısından çok önemlidir.
4. **Belirli bir sonucu desteklemekte kullanılan gerekçelerin ne denli güçlü olduklarını değerlendirebilmek:** Genelde birtakım varsayımlar, çıkarımlar, savlar, karşı savlar ve gerekçelerden hareketle sonuçlara varılmaktadır. Ancak bunlar her zaman sonucu zorunlu kılacak düzeyde güçlü olmayabilirler. Eleştirel düşünebilen kişinin bu değerlendirmeyi yapıp eldeki savlar, gerekçeler, vb. ile o sonuca varılıp varılmayacağına karar vermesi gerekir.
5. **Verilerden ve bulgulardan çıkarımlar yapabilmek:** Bilginin oluşturulması eldeki verilerden ve bulgulardan, doğru çıkarımların yapılmasıyla mümkün olur. Bu beceri sonucu yeni bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca, yanlış çıkarımların engellenmesi de önemlidir.
6. **Karar verirken akılcı kıstaslar kullanmak:** Karar verme sürecinde farklı alternatifleri değerlendirmenin ve tartmanın yanı sıra, akılcı kıstaslara ağırlık vermek de önemlidir.
7. **Anlamak için okumak:** Okuma sürecinde anlamı zihinde oluşacak bir biçimde okumak ve zihinsel süreçlerin farkında olmak, özellikle okunan materyaldeki içeriğin doğru kavranmasını sağlayacak ve eleştirel bir bakışı olası kılacaktır.
8. **Problem çözmede planlı yaklaşım:** Problem çözme için çeşitli stratejilerin oluşturulması ve bu stratejilerin sistemli biçimde uygulanması önemlidir.

Öte yandan, zihinsel bir takım işlemlerin yanı sıra eleştirel düşünen kişilerin bazı tutumlara da sahip oldukları göze çarpmaktadır. Bu tutumlar eleştirel düşünmenin gereklilikleri arasında yer almaktadır (Halpern, 1996):

1. **Plan yaparak düşünme ve çalışma eğilimi:** Plansız çalışmalar genellikle gelişigüzel ortaya konmuş ürünler olmaktadır. Oysa eleştirel düşünme planlı ortamlarda ve planlı çalışmalarda ortaya çıkabilmektedir.
2. **Esneklik:** Yeni fikirlere ve düşünme biçimlerine açık olmak eleştirel düşünmenin başlıca koşullarından biridir.
3. **Sebat:** Bir işe başlayıp sonuna kadar düşünerek sürdürüp tamamlamak eleştirel düşünme çerçevesinde işlemin tamamlanması için gereklidir.
4. **Değişime açıklık:** Eleştirel düşünme bir tutum olarak belirli bir fikre, yaklaşıma ya da görüşe koşulsuz bağlanmayı reddeder. Her türlü fikir ve yaklaşım yeni verilerin ışığında değiştirilmeye açıktır. Bu yaklaşım eleştirel düşünmenin bir beceri olarak var olsa da tutumsal olarak yerleşmesinin en önemli ögesidir.
5. **Farkındalık:** Düşündüğünün ve düşünürken kullandığı işlemlerin farkına varmak, eleştirel düşünme sürecinde sadece düşüncenin içeriğine bir eleştirel yaklaşım getirmekle kalmaz, aynı zamanda kişinin kendi düşünme süreçlerini de eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesini gerektirir.

ZİHİNDEKİ DEĞİŞİMİ SAĞLAMANIN KOŞULLARI

Eleştirel düşünmenin yerleşmesi zihinsel bir dizi değişimi gerektirmektedir. Bu bağlamda, hangi yaşların kritik olduğunu ve değişimin ne tür bir değişim olduğunu değerlendirmek açısından çocuklarda zihinsel gelişime ilişkin bilimsel bulgulara değinmekte yarar vardır (Gülgöz, Erkin, Kağıtçıbaşı, Çetinkaya, Ataibiş, & Uzun-Sabol, 2001).

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

Çocukta gerçekleşen bu tür gelişimlere bir anlamda zihnin kullandığı stratejilerin değişmesi ve yeni stratejilerin oluşturulması olarak da bakabiliriz. Chi'ye (1977) göre, **yeni stratejilerin geliştirilmesi daha çok eski stratejilerden daha etkili stratejilerin gelişmesi biçiminde gerçekleşir.** Problem çözümüne ve zihinsel işlemlere yönelik daha etkili stratejilerin gelişmesiyle çocuğun problemleri çözme hızı da artar.

Kail ve Bisanz'ın (1992) verileri bize birçok zihinsel işlemdeki hızlanmanın en çok olduğu dönemin 8-13 yaşlar arasında gerçekleştiğini göstermektedir. Hızlanmadaki en büyük artış 8-10 yaşları arasında, buna yakın düzeyde bir hızlanma da 11-13 yaşları arasında görülmektedir. Kail'in (1991) yaptığı araştırma bu hızlanmanın belirli bir zihinsel süreçte yoğunlaşmadığını, daha genel ve bütüncül bir hızlanma olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, işlem hızındaki değişiklikten birçok işlemin yapılmasında etkili olan ortak ve genel bir mekanizma sorumludur.

Bakış açısı alma ve diğer sosyal ve bilişsel süreçlerle ilgili araştırmalar, 8-9 yaşın yurttaşlık değerlerinin edinilmesi açısından belirleyici olduğunu, kırıma noktasını oluşturduğunu, dolayısıyla eğitsel etkilere en açık yaşlar olduğunu göstermektedir. Bu yaşlardaki çocuklar dünyaya başkasının gözünden bakmaya başlayabilmekte, kendilerinininkinden farklı görüşlere sahip insanlara ilgi ve merak duymaktadır. 12-13 yaşa gelindiğinde, akran grubunun değerlerine uyum göstermek birincil, hatta tek olgu haline geldiği için, çocuk, farklılıklara daha "az açık" olmaktadır.

Yine Kail ve Bisanz'a (1992) göre, eğitimin etkisi de bu yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Eğitimle birlikte belirli bir zihinsel işleme harcanan zihinsel çaba azalmaktadır. Çünkü eğitim, zihinsel işlemlerin tekrar tekrar yapılması sonucu otomatikleşmesini sağlamaktadır. Zihinsel süreçler otomatikleştikçe her bir zihinsel faaliyetin zihinsel kapasiteden kullandığı pay azalır, başka zihinsel işlemler için daha geniş bir kapasite kalır. Palincsar ve Brown (1984)

yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada otomatikleşmenin işlem hızını artırdığını göstermişlerdir. Aynı durum eleştirel düşünme için de geçerlidir. Zaman içinde sık sık tekrar edilecek biçimde eleştirel düşünme yöntemini kullanan öğrencilerde bu tür bir düşünme otomatik bir tepki haline dönüşebilecektir.

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

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

ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDEN ÖNEMLİDİR?

Eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip çocuklar ve gençler yetiştirilebilmesi ve bunun, örgün eğitim sistemi içinde nasıl yapılabileceği konularına ayrıntısı ile eğilebilmek için, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğu üzerinde durmak gerekir. Konu öncelikle iki düzlemde ele alınabilir:

- 1. Bireyleşme:** Kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi için gerekli ve önemlidir eleştirel düşünme. Kişinin, bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınırsa, bireyleşme süreci içindeki kınılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkar. Bir başka deyişle, okul, tüm öğeleriyle, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.
- 2. Yurttaşlaşma:** Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinime duyduğu bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımı bilen ve isteyen, bilgili/akıllı katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini –veri, kanıt vb.ye dayanarak; tutarlılık, sağlamlık, vb. açısından– sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi, yurttaş olmanın da tam odak noktasındadır.

Günümüzde demokratik yurttaş profili bir dizi niteliği gerektirir:

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

2. **Etik anlayış:** Adalet, hak gibi kavramların evrensel ahlak normlarına dayalı olarak ele alınışı; evrensel değerler. Örneğin, yetkenin rastgele kullanımı ile mücadele için sorumluluk duyma, gerekli bilgiye ve yöntemlere sahip olma. Bu ve benzeri kavram ve süreçlerin öğretim programları içinde yerini bulması.
3. **Dili çözümleyebilme ve kullanabilme:** İnsan ilişkilerinin en temelindeki iki süreçten biri olan iletişim, günlük yaşamda büyük ölçüde sözlü yani dile dayalıdır. Dili çözümleme, dinleme, demagojiyi, gizli gündemleri, yüklü sözcükleri, önyargıları, varsayımları, vb. tanıma; söylenende geçerlilik, tutarlılık, vb. arama gibi yetileri içerir. Dili kullanma ise, görüşlerini açık seçik ortaya koyabilme, gerekçelendirebilme, savunabilme; açık iletişim kurabilme gibi yetiler gerektirir.
4. **Sorun çözme, uzlaşma, barış kültürü:** Burada söz konusu olan bunları birer değer olarak kabul etme, aynı zamanda da gereklerini yerine getirme istenc ve becerilerine sahip olmaktır. Dilin çözülmesi ve kullanılması ile de yakından bağlantılı olan bu beceriler, en küçük yaşlardan itibaren okul ortamında edindirilebilir ve yerleştirilebilir. Farklı görüşleri anlamaya ve değerlendirmeye açık olma, duygudaşlık, bakış açısı alabilme gibi yetkinlikler, sorun çözmede, uzlaşmada ve giderek barış kültürü oluşturmada önemli bir yere sahiptir.
5. **Karar verme:** Yukarıda sayılanlar gibi, eleştirel düşünme ile el ele giden karar verme yetisi, çoğu kez sorun çözme becerilerini de içerir. Karar verirken, öncelikle, farklı seçeneklerin fark edilmesi (bunların yaratılması), her bir seçeneğin akılcı ölçütler çerçevesinde tartışılması, sınanması beklenir.
6. **Verilen kararlara uyma:** Tartılan ve sınanan seçenekler arasından biri, çeşitli ölçütler çerçevesinde, karara dönüşür. Bundan sonraki adım, kararın uygulanmaya konmasıdır. Bu aşamada demokratik yurttaştan beklenen, alınmasına katkı yaptığı kararların arkasında durabilmesi, kararın uygulanmaya konması aşamasında da sorumluluk alması, payına düşeni yapmasıdır.

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

EĞİTİM GİRDİLERİ OLARAK MEVZUAT VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini hedefleyen çağdaş bir eğitim-öğretim anlayışının, hiç kuşku yok ki, mevzuatı, öğretim programlarını, başta ders kitapları ve yardımcı kaynaklar olmak üzere her türden ders materyalini, öğretmen yetiştiren kurumları ve hizmetiçi eğitimleri ilgilendiren çok yönlü ve çok boyutlu bir dönüşümü sağlaması gerekmektedir.

12 Eylül 1980 askeri darbesini izleyen dönemde Türk eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde, önemli bir bölümünün, öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine imkan tanımayan bir zihniyet yapısını ortaya koyduğu görülmektedir.

12 Mart döneminin ürünü olan ve 1983 tarihinde çıkarılan yasayla kimi değişikliklere uğratılmış olarak halen yürürlükte bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan başlayarak, öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı ve katılımcılığı geliştirmeye yönelik

olarak düşünülmesi gereken faaliyetleri düzenleyen 1983 tarihli İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'ne kadar eğitimi düzenleyen mevzuat ve öğretim programlarının temel özelliği, siyasal ve sosyal muhafazakarlık olarak tanımlanabilecek bir zihniyeti hâkim kılmasıdır. Fatma Gök'ün (1999) de belirttiği gibi, "24 Ocak kararları ve 12 Eylül askeri müdahalesi sonrası hâkim olan sosyal, ekonomik ve kültürel yeniden yapılanma anlayışı, eğitimin ilkokuldan başlayarak her kademesini derinden etkilemiştir. Örneğin din dersleri zorunlu hale getirilmiş, eğitimin içeriği milliyetçi, dinci, fütuhatçı bir anlayışla Türk-İslam sentezi doğrultusunda belirlenmeye başlanmıştır" (s. 7). Söz konusu siyasal ve sosyal muhafazakarlık, yoğun bir ideoloji aktarımı ile "Atatürkçülük" kisvesi altında sunulan dogmatik bir anlayışı, her türlü pedagojik kaygıyı ve son tahlilde "okul"un misyonlarından biri olması gereken demokratik yurttaşlık idealini göz ardı ederek eğitim sisteminin bütününe dayatmıştır. Üstelik ideoloji aktarımı, yalnızca Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerle sınırlı kalmamış, Atatürkçülük ile ilgili "kazanımlar", öğretim programlarının bütününe hâkim olmuştur. Nitekim İlköğretim Fen Bilgisi programında Atatürk ve Atatürkçülüğün "akılcılık ve bilime verilen önem" temelinde incelenmesi ya da Matematik dersi programında Atatürk'ün doğum tarihi, annesi ve babasıyla, okul, askerlik ve siyaset hayatıyla, eserleriyle vb. ilgili alıştırmaya ve problemlerin çözülmesinin öngörülmesi bu yaklaşımın en tipik örnekleridir. Programa göre, 4. sınıfta kümeler öğretildikten sonra Atatürkçü düşünce bağlamında milli tarih, milli ahlak, milli eğitim, Türk tarihinin zenginliği ve Türk milletinin tarihteki yeri, yüzölçümü işlemlerinden sonra Türkiye'ye yönelik tehdit, 5. sınıfta bölme işlemlerinden sonra "Atatürk'ün kişisel özellikleri ve çeşitli yönleri" çerçevesinde "inkılapçılık" ele alınacak ve "konuyla ilgili alıştırmaya yaptırılacak, problemler çözdürülecektir. Hacim işlemleri öğretildikten sonra ise, Atatürkçü düşünce, "insan hak ve hürriyetleri" ve "akılcılık ve bilime verilen önem" bağlamında ele alınacaktır (Kaplan, 1999).

Bu dönemde milli eğitim sisteminin hemen her alanına sinen sosyal ve siyasal muhafazakarlık, büyük oranda siyasal konjonktürün belirlediği ve en temel özelliği bağlılık ve itaat olan "makbul yurttaş" profiliyle yakından ilgilidir. Hak temelli değil, ama ödev temelli olan bu yurttaşlık anlayışı, içi boşaltılarak sunulan devlet, millet ve vatan gibi kavramları kutsamaya dayalı bir milliyetçiliği, demokratik yurttaşlık aleyhine egemen kılmıştır. Demokratik yurttaşlık anlayışının en temel unsurlarından biri olan, bilgiye dayalı "gönüllü nza" perspektifinden yoksun bulunan ve nihai hedefi "sorun çıkarmayan yurttaş" olan bu zihniyet, aktif değil pasif bir yurttaşlık anlayışına dayanmaktadır. Söz konusu anlayış da, düşünen, sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren bir yurttaş anlayışını olanaksız kılmıştır.

Milli eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde, yukarıda belirtilen sosyal ve siyasal muhafazakarlığın yanı sıra dikkati çeken bir başka husus da, mevzuatta sınırlı da olsa zaman zaman yer alan bilimsel ve eleştirel düşünme yetisinin geliştirilmesine yönelik söylemlerin yüzeyselliği ve eklektik yapısıdır. Başka bir anlatımla, mevzuatta yer alan bilimsel ve eleştirel düşünme, okulda/sınıfta demokrasi, katılımcılık vb. ye yönelik söylem ve göndermeler, kimi zaman aynı düzenlemenin geri kalan bölümleri ve genel anlamda "ruhu" arasında var olan önemli tutarsızlıklar ve çelişkiler, aslında bu yönde bir iradenin var olmadığını da açıkça ortaya koymaktadır. Bu konuda halen yürürlükte bulunan 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "Demokrasi Eğitimi" başlığını taşıyan 11. maddesi, söz konusu tutarsızlıklar açısından bir örnek oluşturmaktadır:

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

Aynı tutarsızlık ve çelişki, birçok başka örneğin yanı sıra eleştirel düşünme açısından önem taşıyan öğretim programları ve ders kitapları konusunda da dikkati çekmektedir. “Cumhuriyet tarihi boyunca üzerinde çok çalışılan konulardan biri” olan ilköğretim programları (Çağlar, 1999, s.139), 1980 askeri darbesi sonrasında üç kez köklü (1982, 1997, 2004) değişikliğe uğramış, bu arada birkaç kez ekleme, çıkarma ve yeniden düzenlemelerle kısmi değişiklikler yapılmıştır. Nitekim aşağıda daha ayrıntılı bir biçimde değerlendirilecek olan ders kitaplarını düzenleyen 1995 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği’ne bakıldığında, ikinci bölüm 5. Madde’de yer alan “Konular günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik, kültürel boyutları içinde ele alınır” ya da “Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir” ifadelerine rağmen, ders kitapları bu özelliklere sahip olmaktan çok uzak kalmışlardır.

Bu dönemde öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesi konusundaki en önemli engellerden birini de, ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretim programları oluşturmuştur. Öğretim programları, hiç kuşku yok ki eğitimin en önemli girdilerinden ve biridir ve çocukluktan yetişkinliğe geçişte, birey ve yurttaş olmada belirleyici bir özelliğe sahiptir. Nel Noddings (2006), *Eğitim ve Mutluluk* kitabında Jerome Bruner’in özellikle ilköğretim programı oluşturma konusunda yaptığı öneriyi hatırlatır: “İlkokulda öğretilecek herhangi bir konu için ölçüt olarak mutlaka şunu sormalıyız: Çocuk iyice büyüyüp yetişkin olduğunda, bu bilgiyi bilmesine değecek mi ve bir çocuk olarak o bilgiyi bilmesi, onu daha iyi bir yetişkin yapacak mı? Eğer her iki soruya da cevabımız olumsuzsa ya da kararsızsak, o zaman o malzeme, müfredatı boşu boşuna işgal ediyor demektir” (s. 131–32). Noddings’e (2006) göre, bu ölçüt öğretim programı çalışmalarında son derece önemli olmakla birlikte, başka bir faktörün de dikkate alınması gerekir: “Yetişkinlerin hiç ilgisini çekmese ya da onlar tarafından kullanılsa da, çocuklara çok uygun –hatta belki de çocuklar için çok temel demek gerekir– konular ve faaliyetler var mıdır? Çocukluğa hazırlık, yetişkinliğe hazırlıktan tabii ki çok daha önemlidir. Burada *meta-düzeyi* denen düzeyde bir düşünce sarf etmemiz gerekir. Bir konu ya da faaliyet yetişkinler için değil de çocuklar için değerli ya da ilginç olabilir, ama ona eşlik eden haleti ruhiye ya da bütün bir faaliyetler ailesine karşı tutum, yetişkinler açısından çok büyük bir değer ifade edebilir. Bunu Bruner de kabul eder. Çocukluk faaliyetlerinin doğrudan doğruya kendileri yetişkinliği ilgilendirmeyebilirler, ama daha başarılı (ya da daha mutlu) bir yetişkinliğe geçişi kolaylaştırabilirler” (s. 131–32).

Noddings'in yaklaşımı çerçevesinde ele alındığında "başarılı" bir yetişkinliğe, demokratik bir yurttaşlık anlayışına geçişte 1997 öğretim programlarının yenilik anlamında getirdikleri son derece tartışmalıdır. Kısacası 1997'de zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasını öngören 4306 sayılı Eğitim Reformu Yasası'nın en önemli zaaflarından biri, ilk ve ortaöğretimde radikal bir öğretim programı değişikliğine eşlik etmemiş olmasıdır. Yapılan değişiklikler son derece sınırlıdır ve 12 Eylül rejiminden devralınan öğretim programlarının zihniyet yapısını büyük ölçüde sürdürmektedir. Adil Çağlar'ın (1999) da belirttiği gibi, "İlköğretimde eğitim-öğretim bütünlüğü ilkesi çerçevesinde, 4. ve 5. sınıfların programları ile 6., 7. ve 8. sınıfların programlarında tekrarların ve gereksiz fazlalıkların atılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çerçevesinde ilköğretim ders öğretim programlarının ağırlığı azaltılmıştır... 1997 programında getirilen en önemli yenilik, ilköğretim okullarının 4. sınıfından itibaren seçmeli ders uygulamasının, 4. sınıftan itibaren yabancı dil dersinin ve ilk üç sınıfa bireysel ve toplu öğretim dersinin getirilmiş olmasıdır" (s. 138). **Kısacası zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasının, okullaşan nüfusun yapısını ve bu bağlamda ilköğretimin pedagojik misyonunu değiştirmiş olduğu dikkate alınmamıştır.**

Oysa Avrupa örneği incelendiğinde, genelde öğretim programlarına yönelik düzenlemeler, özellikle 1980'lerin ikinci yarısından itibaren hız kazanan eğitimde yapısal reformlar çerçevesinde ele alınmıştır. Örneğin İspanya (1990), Portekiz (1986), Lüksemburg ve Belçika (1983), 1980'li yıllardan itibaren zorunlu eğitim süresini de uzatan yapısal reformlar çerçevesinde öğretim programlarında önemli değişikliklere gitmişlerdir. Yine aynı dönemde Almanya, Fransa, Yunanistan, İtalya, Avusturya, Finlandiya, İngiltere ve İzlanda'da, eğitim sisteminde yapısal reformlara gidilmeksizin zorunlu öğretimin düzenlenmesine ilişkin yeni bir anlayışın benimsenmesi sonucu, öğretim programlarında kavrayış, hedef, içerik, düzenleme, metodolojik uygulama ve değerlendirme ölçütleri açısından değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişikliklerden en önemlisi, yukarıda anılan ülkelerin hemen hepsinde öğretim programlarının hazırlanmasında yetkili olan karar alma süreçlerinin yerinden yönetimleştirilmesi (*decentralisation*) eğilimidir. Böylece merkezi yönetim (Bakanlık) tarafından belirlenen asgari bir öğretim programına (ortak dersler) tâbi olmanın dışında, her okul -sahip olduğu özellikler, misyonu, öğrenci profili vb. doğrultusunda- öğretim programlarını kendi ihtiyaçlarından hareketle belirleme imkanına kavuşmuştur. **Dolayısıyla Avrupa'da son yirmi yıldır belirginleşen eğilim, öğretim programlarını açık ve esnek bir unsur olarak kabul etme yönündedir.** Bu anlayış, öncelikle her öğrencinin kendisini belirli alanlarda diğerlerine göre daha başarılı kılabileceği yetenek/ eğilim ve ilgi alanları olabileceği savına dayanmaktadır.¹

Türkiye'de ise öğretim programlarının esnek olmayan yapısı ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun yayımladığı "şablon"lar, ilk ve ortaöğretimde kullanılan başta ders kitapları (ve yardımcı ders kitapları) olmak üzere, gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı, gerekse özel yayınevleri tarafından yayımlanan her türlü materyalde, farklılığa, özgünlüğe ve çeşitliliğe çok sınırlı imkan tanıyan standart bir yaklaşımı, fiziki özelliği ve içeriği zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarının seçiminin öğretmenlerin iradesine bırakılması uygulamada bir yanılsamadan öteye gidememekte, günümüzde çağdaş ülkelerde eğitimde temel bir ilke olarak kabul edilen bilgiye erişimin demokratikleşmesini engellemektedir.² Dahası, günümüzde ders kitaplarının önemli bir bölümünün maddi hatalar da dahil olmak üzere öğrencileri yanlış yönlendirecek "bilgi" içeriğiyle sunulması, öğretmenlerin ders kitabı seçme ölçütleri konusunda da donanımlı kılınmasını gerektirmektedir.

2004 yılında yapılan değişikliğe kadar Türk eğitim sisteminde öğretim programları ve dolayısıyla da ders kitapları ile ilgili bir başka temel sorun da, yüzeysel, ansiklopedik bilgi vermeye dayalı anlayışın yanı sıra, çağdaş dünyada yer alan belli başlı gelişmeler, sorunlar ve tartışma eksenleri hakkında farkındalık yaratmaktan kaçınmış olmasıdır. Bu anlamda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okutulan sosyal dersler, pedagojik ve metodolojik açıdan en sorunlu alanlardan birini oluşturmuştur. Nitekim, ilköğretim 4., 5., 6. ve 7. sınıflarında okutulan Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde³, haftada üç ders saatinden yılda 108 saat okutulan bu dersin, Türklüğe ilişkin özcü milliyetçilik anlayışını dayatmaya yönelik olduğu gözlemlenmektedir.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ 6. SINIF ÜNİTELERİNİN DAĞILIMI ⁴			
ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	ÖNGÖRÜLEN DERS SAATİ SAYISI	ORAN %
1. DEMOKRATİK HAYAT	23	18	17
2. COĞRAFYA VE DÜNYA'MIZ	18	18	17
3. TÜRKİYE TARİHİ	14	18	17
4. MOĞOLLAR VE DİĞER TÜRK DEVLETLERİ	6	12	11
5. TÜRKİYE'MİZ	32	21	19
6. OSMANLI DEVLETİ'NİN KURULUŞU	14	21	19
TOPLAM	107	108	100

SOSYAL BİLGİLER DERSİ 7. SINIF ÜNİTELERİNİN DAĞILIMI ⁵			
ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	ÖNGÖRÜLEN DERS SAATİ SAYISI	ORAN %
1. TÜRKİYE'NİN COĞRAFİ BÖLGELERİ	25	24	22
2. İSTANBUL'UN FETHİ VE SONRASI	11	18	18
3. AVRUPA'DA YENİLİKLER	5	9	8
4. 17. VE 18. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİ	8	12	11
5. 19. VE 20. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİ	10	12	11
6. OSMANLI KÜLTÜR VE UYGARLIĞI	4	9	8
7. YURDUMUZUN KOMŞULARI VE TÜRK DÜNYASI	23	24	22
TOPLAM	86	108	100

Kısacası 1997 tarihli Sosyal Bilgiler dersi programlarının odağında yer alan yahtılmış “Türkiye” ve homojen “Türkler” anlatısı, eğitim sistemine hâkim olan sosyal muhafazakar ideoloji doğrultusunda ders kitaplarının bütününde izlenen sterillik, eleştirel düşünme kapasitesinin geliştirilmesini engelleyen belli başlı unsurlar arasında yer almıştır. Söz konusu sterillik, hiç kuşkusuz bilinçli bir seçimdir ve gençlere yönelik apolitikleştirme iradesinin bir ürünüdür.

Bu çerçevede 1990'ların ikinci yarısından itibaren bazı derslerde yapılan değişiklikler de zihniyet dönüşümü sağlama anlamında önemli bir katkı sağlamamıştır. Nitekim 12 Eylül zihniyetinin başta sadakat ve itaat kültürü ve organik ulus anlamında bütün unsurlarını yansıtan 1985 tarihli Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri programı, 1999'da Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Onyılı Eğitim Planı'nın getirdiği yükümlülük çerçevesinde bu kez insan haklarını da içermek üzere Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi başlığı altında yeniden düzenlendiğinde eleştirel düşünme anlamında radikal bir dönüşüm getirmemiştir. Özellikle 8. sınıf İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi ünitelerinin dağılımı, aşağıdaki tablodan da açıkça görülebileceği gibi öngörülen amaç sayısı, davranış sayısı ve bütün içindeki oran açısından incelendiğinde, evrensel demokratik yurttaşlık ve yurtseverlik değerlerinin değil, tehdit ve tehlike temelli bir güvenlik sendromunun varlığı öne çıkmakta ve bu anlayış "İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar" başlığı altında, devletin uluslararası planda kendisine karşı yöneltilmiş insan hakları ihlalleri eleştirilerine karşı bir manifestosu niteliğini taşıyan üniteyle pekişmektedir.

VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ DERSİ 8. SINIF ÜNİTELERİNİN DAĞILIMI ⁶			
ÜNİTELER	AMAÇ SAYISI	DAVRANIŞ SAYISI	ORAN %
DEVLET, DEMOKRASİ, ANAYASA, VATANDAŞLIK HAKLARI VE SORUMLULUK	11	52	30
İNSAN HAKLARININ KORUNMASI	5	32	20
MİLLİ GÜVENLİK VE GÜÇ UNSURLARI	8	35	30
İNSAN HAKLARININ KORUNMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR	5	26	20
TOPLAM	29	145	100

Genel bir değerlendirmeye 1980 sonrası öğretim programları, tutarsız ve eklektik yapısının yanı sıra, tarif edilen "makbul yurttaş" anlamında da sorunlu bir özellik göstermiştir. Tehdit ve tehlikelerle çevrili vatan anlayışı, "Sünni Müslüman Türk"e dayalı homojen ulus algısı, çatışmasız toplum tasarımı, sadık ve itaatkar birey profiliyle, "düzen ve güvenlik"e yaklaşımıyla bir "olağanüstü hal" yurttaşlık ve yurtseverliğini seferber etmiştir (Üstel, 2004, s. 328). Öğretim programlarında yer alan bu "zihinsel seferberlik" çağırısı, öğrencilerde analitik ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine dayalı bir pedagojiyi imkansız kılmıştır.

YENİ ÖĞRETİM PROGRAMI: AÇILIM VE DİRENÇ

Öğretim programları ve ders kitaplarında yapılan köklü değişiklikler, eğitimbilimsel kaygıların ötesinde yeni bir insan ve toplum projesinin hayata geçirilmesini zorunlu kılan önemli siyasal dönüşümlerin ifadesidir. Araştırmalar, ulusal plandaki mevzuat, öğretim programı ve ders kitaplarında iyileştirme çabaları kadar uluslararası plandaki girişimlerin de bazı tarihsel kınımla noktalarına denk geldiğini göstermektedir. Nitekim 1930'lu yıllarda Milletler Cemiyeti'yle başlayan ders kitaplarını düzeltme girişimleri, II. Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde uluslararası konjonktürün de belirlediği gelişmelerle yeni bir evreye girmiştir. Haklar söyleminin giderek artan hakimiyeti, bireysel hakları ulus aşırı çerçevede güçlendirmek için çeşitli mekanizma ve kurumların yaratılması, sömürgeciliğin sona erme

süreci, 1970’li yıllarda yükselen sosyal hareketler ve soğuk savaşın bitmesinin yarattığı yeni iklim, sosyal bilgiler alanı, özellikle de tarih derslerine damgasını vuran “ulus” odaklı anlatının ehlileştirilmesi yönünde bir eğilimin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu süreçte Batı Avrupa ülkelerinin önemli bir bölümünün ders kitaplarında bir yandan “ulus”un dünya ve Avrupa bağlamı lehine görecelileşmesine diğer yandan da zaman-mekan boyutlarının tekil ülkelerdeki ulusal anlatıyı çeşitli biçimlerde dönüştürmesine tanık olunmuştur (Nuhoğlu Soysal & Schissler, 2005).

Türkiye ise, mevzuat, öğretim programı ve her türden ders materyalinin Batılı eğitimciler ve sosyal bilimciler tarafından radikal bir sorgulamaya uğradığı ve bu yönde önemli dönüşümler sağlandığı 1990’lara, 12 Eylül rejiminin öğretim programıyla ve ders kitapları ile girmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, 12 Eylül sonrası zorunlu hale getirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin yanı sıra 1985’te “millî” ibaresiyle öğretim programında yer alan Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri (1990’ların ikinci yarısından itibaren Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi), Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük başta olmak üzere öğretim programlarının ve ders kitaplarının öne çıkan özelliği, “düzen ve güvenlik” odaklı bir ulusal anlatıyı dolaşıma sokmasıdır. **Dolayısıyla 1980’li yıllardan öğretim programlarında önemli revizyonların yapıldığı 2004–2005 ders yılına kadar ilk ve ortaöğretimde bulunan milyonlarca çocuk ve genç, milliyetçiliğin “zorunlu ve buyurgan ideoloji” olarak sunulduğu, her türlü otoritenin, özellikle de devlet otoritesinin yüceltildiği ve kutsallaştırıldığı, etnik, dinsel ya da toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın “sağlıklı toplum” adına açık ya da örtük bir biçimde meşrulaştırıldığı, iç ve dış düşmanlar, tehdit ve tehlikelerle kırılganlaştırılmış bir zaman (tarih) ve mekan (coğrafya) algısının militarizmle tahkim edildiği, Türklük ve Müslümanlığa dayalı özcü bir grup kimliği anlayışına dayalı sistemli bir ideoloji aktarımının başlıca hedefi haline gelmiştir.**⁷

Ancak 1990’lı yılların ikinci yarısından itibaren öğretim programları ve ders kitaplarına ilişkin sosyal bilimcilerin de katkıda bulunduğu canlı bir tartışma ortamı oluşmaya başlamış ve yapılan çalışmalar öğretim programlarının ve ders kitaplarının eleştirel bir yaklaşımla ele alınmasına yol açmıştır. Bu konuda çok sayıda bilimsel araştırmanın yanı sıra “alternatif” ders kitapları yayımlanmış ve söz konusu yayınlar toplumsal duyarlılığı arttırarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın işi olarak görülen öğretim programları ve ders kitapları sorununu kamusal tartışma, düşünme platformuna taşımıştır.

Bu tartışma ortamının hemen ardından 2004 yılında ilköğretimde bir öğretim programı değişikliği gerçekleştirilmiş ve 2005’ten itibaren eğitim, yeni öğretim programı ve ders kitaplarıyla sürdürülmeye başlamıştır. Söz konusu öğretim programı ve kitapların ayırt edici özelliği, önceki programa hâkim olan ve çokça eleştirilen eğitimbilimsel yaklaşımın tümüyle terk edildiği iddiasını taşımasıdır.

Öğretim programındaki en önemli değişim, eleştirel düşünme becerisi kazandırma hedefinin tüm dersler için ortak bir beceri olarak yer alması; belli bir düşünce biçiminin aşılandığı, öğrencileri tek tipleştiren bir eğitim anlayışına karşı esnek bir düşünme biçimine geçildiği iddiasıdır.

“Ortak Temel Beceriler”, 7.1. Eleştirel Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma,

verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 734)

“Programların Öğeleri”, 3.14. Şartlandırmaya karşı olma: Programlar, şartlandırmanın her çeşidine karşıdır. İyi ve kötü şartlandırma diye bir anlayışın olamayacağını, iyi yönde koşullandırılan insanların, şartlanmaya açık ve yatkın hâle geldiğini bu yüzden de kötü yönde şartlandırılma tehlikesine karşı da açık ve savunmasız kaldığını kabul eder. Şartlandırmanın kaynağı ne olursa olsun bireylerin şartlandırıldığını hissetmesi ve buna karşı önlemler alması gerekir. Programlar sorgulamayı ön plana çıkararak, bireylerin kendilerine yönlendirilen her türlü şartlandırmaya karşı yeterli donanım içerisinde olmalarını bekler ve bu amaç için çaba gösterir. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s.731)

“Programın Temelleri”, 2.2. Bireysel Temeller, a. Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder: Öğrencileri tek tip görme ve tek tipleştirme programların felsefesine aykırıdır. Öğrenciler her özelliğiyle aynımış gibi düşünülemez ve değerlendirilemez, onlara aynımışlar gibi davranılamaz. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 726)

“Programların Öğeleri”, 3.15. Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme: Programlar, Türk toplumunun hoşgörüyü dayalı tarihsel ve kültürel birikimi farklı derslerdeki kavramlarla iç içe ele alarak, hoşgörüyü dayalı bir zihin modeli oluşturulması için gerekli kavramsal alt yapıyı oluşturur. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 731)

Yeni öğretim programında bu yaklaşım, bireyin toplumla ve çevresiyle kurduğu ilişkinin dinamik bir anlayış temelinde düzenlenmesini de getirmektedir. Dışardan dayatılan görev ve sorumluklara itaat etme alışkanlığının kazandırılması yerine, bireyin sorumluluklarını, rollerini ve değerlerini kendisinin oluşturması ve bu rol ve sorumluluklarını içselleştirmesi esastır.

“Programların Öğeleri”, 3.10. Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma: Görev ve sorumlulukların başkaları tarafından belirlenmesi, bireyin görev ve sorumluluk belirleme becerisi geliştirmesini yok etmekte ve bu işin birileri tarafından yapılması için kişiyi beklenti içerisine sokmaktadır. Oysa, bu işi bireyler yaparsa değişen koşullara göre kendilerini daha kolay ayarlayabilirler ve istenilen özellikleri kazanabilirler. Aksi takdirde değişime uyum sağlamada büyük aksaklıklar çıkar ve sorunlar büyür. Ayrıca, başkalarının belirlediği görev ve sorumluluklar, çoğunlukla içselleştirilmez ve yapılması için yeterli isteğin oluşmasını sağlamaz, bu da uygulamada sorunlara neden olur. Programlar, öğrencilerin hem şimdi hem de yetişkinlikte görev ve sorumluluk üstlenmesini bekler. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 730)

“Programın Temelleri”, 2.1. Toplumsal Temelleri, b. Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir: Programlar, bireylerin bilinçli vatandaş olarak bağımsız kararlar alabilecek değer yargıları geliştirebilen, sorumluluklarını

ve haklarını bilen kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir; bu amaçla, öğrencilerin bireysel saygı, kişisel gelişim, kişisel güven ve duygusal gelişimlerini kazanabilmeleri için çaba gösterir. Bu şekilde kendi ve çevresi ile başarılı sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine imkan sağlar. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 725)

Eleştirel düşünme becerisi kazandırma hedefinin tüm dersler için ortak bir beceri olarak yer almasının yanı sıra önemli bir gelişme de, İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi dersi (6. sınıf) öğretim programının, 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulması olmuştur. İlköğretim Düşünme Eğitimi dersi (6. sınıf) öğretim programının vizyonu “[D]üşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir” (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006, s. 9).

Program, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın “Eleştirel Düşünme” alt başlığında ise şu açıklama yer almaktadır:

Program’da eleştirel düşünme; yargıda bulunmayı, ölçüt belirleme ve kullanmayı, kendi kendini düzeltme ve bağlama/içeriğe duyarlılığı içermektedir.

Sorgulamanın her sonucu bir karar, bir yargılamadır. Yargıda bulunma, karar verme eleştirel düşünmenin temel özelliğidir. Tutarlı bir şekilde yargılamalarda bulunduğu sürece akıllıca davranıldığı ve düşünüldüğü söylenebilir. Eleştirel düşünme sadece bir yöntem ve süreç değil, aynı zamanda bir sonuç çıkarma çabasıdır...

Düşünme şeklimiz günlük hayatımızda genellikle eleştirel değildir. Bundan dolayı düşüncelerimiz ortamdan ortama, cemiyetten cemiyete, konuya duyulan ilgiye hatta doğruluk, geçerlik ve imkanlara göre hatalı olabilir. Eleştirel düşünme kendi düşünmemiz üzerine de düşünmemizi sağlar.⁸ (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006, s. 9)

Yukarıda gerek *Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı*’nda gerekse İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi dersi (6. sınıf) öğretim programında yer alan “iyi yönde koşullandırılan insanların, şartlanmaya açık ve yatkın hâle geldiğini bu yüzden de kötü yönde şartlandırılma tehlikesine karşı da açık ve savunmasız kaldığını kabul eder” gibi bilimsel dayanaktan uzak kabullerin, “Türk toplumunun hoşgörüyü dayalı tarihsel ve kültürel birikimi” gibi özcü, “istenilen özellikler”, “akıllıca davranmak”, “düşüncelerimiz ortamdan ortama, cemiyetten cemiyete, konuya duyulan ilgiye hatta doğruluk, geçerlik ve imkanlara göre hatalı olabilir” gibi normatif ifadelerin, eleştirel düşünme becerisini geliştirme iddiası ile birlikte ele alındığında sorunlu bir nitelik taşıdığı açıktır.

Bununla birlikte **günümüzde eğitimbilim literatüründe giderek önem kazanan aktif öğrenme ve eleştirel düşünme stratejileri, “düşünen sınıf” modellerine ilişkin çalışmalar da dikkate alındığında öğretim programındaki yeni yaklaşımın yanı sıra söz konusu dersin orta ve uzun vadede bir zihniyet dönüşümüne katkıda bulunması beklenebilir.**

Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) arasında imzalanan bir protokol uyarınca **ilköğretimde okutulması kararlaştırılan Medya Okuryazarlığı dersinin de seçmeli olması, uygun bir metodolojiyle verildiği takdirde öğrencilerde analitik ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme olanağı sağlaması beklenen bu dersin muhtemel kazanımlarını azaltmaktadır.** Medya Okuryazarlığı dersinin öğretim programı ve kılavuzu incelendiğinde getirdiği tüm olumlu açılımlara rağmen bazı sorunlar taşıdığı görülmektedir. Bu sorunlardan ilki programın, genel yapısı itibarıyla medyanın “olumsuz” etkilerine ağırlık vermesidir. Oysa medya okuryazarlığı üzerine literatür, eleştirel düşünmenin üretici ve pozitif bir eylem olduğu, başka bir ifade ile, medyanın yalnızca olumsuz değil aynı zamanda bilgi edinmeyi sağlayıcı olumlu etkileri üzerine düşünmeyi de içerdiğini vurgulamaktadır. Literatürün de ortaya koyduğu gibi, medya okuryazarlığı bağlamında eleştirel düşünme bir sonuç değil, bir süreçtir; ne düşüneceğimize değil nasıl düşüneceğimize ilişkin beceri geliştirir. Öte yandan eleştirel düşünme yaygın kanaatin aksine yalnızca aklı/mantığı değil ama duyguları da içerir.⁹ Dolayısıyla programın ikinci ve ilkiyle bağlantılı sorunu günümüzde eğitimbilim alanında önem taşıyan “iyi örnekler”i göz ardı etmesidir.¹⁰ Öte yandan **muğlak bir biçimde yer alan, “bazı medya yayınları” ya da “manevi değerler” kavramı da ders kitabının olmayacağı dikkate alındığında öğretmenin manipülasyonuna açık kalmaktadır.** Derste aktarılan değerler konusunda, “özel yaşamın gizliliği” ilkesi, kamuya mal olmuş kişilerin özel yaşamının olamayacağı birçok mahkeme kararıyla sabit olması ve söz konusu sorun, haber alma/verme özgürlüğü ile özel yaşamın gizliliği arasında çatışmalı bir konu oluşturması nedeniyle eleştirel düşünme eğitimi belki de en uygun alanı oluşturmaktadır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersinde “özel yaşamın gizliliği” ilkesi gibi tartışmalı bir konunun bütün boyutlarıyla verilmesi, öğretmenin de bu konularda donanımlı olması gerekmektedir. İnternet kullanımına ilişkin öğrencilere imzalatılması önerilen “Söz Veriyorum” başlıklı metin, bilinçli medya okuryazarı yetiştirmek gibi bir amaca yönelik olmakla birlikte, dayatmacı bir pedagojinin ifadesidir. Metinde yer alan “Tanımadığım kişilerden gelen maili açmayacağım” maddesi ise, bilgi edinme hakkını sınırlandırmakta ve her türlü bilgi/duyuruya karşı kuşkucu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Son olarak **programda “farklılıklara saygı duymak” başta olmak üzere kazandırılması gereken değerler arasında ayrımcılık ve yasalara göre suç olan ırkçılığın yer almaması, çok önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.**¹¹

Sonuç olarak 2004 öğretim programı eleştirel düşünme bağlamında bir bütün olarak incelendiğinde eklektik bir yapıya sahiptir ve bu nedenle tutarlı değildir. Özellikle “milli hassasiyetler”in devreye girdiği ders ve ünitelerde, yeni öğretim programının temel iddiası olan öğrencilerde “kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme” şeklinde tanımlanan eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi iddiası büyük oranda göz ardı edilmektedir. Örneğin 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Genel Amaçlar”ı arasında yer alan “Atatürk’ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur.” (madde 8); “Günümüz ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır.” (madde 11) gibi ifadeler, eleştirel düşünmenin hangi yaklaşımın sınırları içinde kalacağını açıkça göstermektedir. Aynı şekilde programlarda öne çıkan pedagojik tercih ile ders programının uygulanmasına ilişkin açıklamalar, üniteler bazında ele alınan temalar ve etkinlikler arasında zaman zaman tanık olunan tutarsızlıklar da analitik ve eleştirel düşünme becerisini olanaksız kılmaktadır.

Nitekim 8. sınıf “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalar” bölümünde yer alan “Oluşturmacı sınıfın gerçek anlamda demokrasinin yaşandığı bir ortam olduğu unutulmamalıdır. Bu şekilde öğrenciler demokratik düşünce ve değerlerle donanmış, bilimsel düşünmeye açık” vatandaşlar yetiştirme iddiası (madde 10), aynı metinde biraz aşağıda yer alan “Öğretmen, güncellik ilkesi gereği Ermeni iddialarını ele almalı, bu iddiaların tarihi gerçeklerle bağdaşmayan iddialar olduğunu açıklamalıdır”(madde 13) ifadesi ile birlikte değerlendirildiğinde (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006), öğrencilerde analitik ve eleştirel düşünme becerisini geliştirme hedefinin sınırlılıkları açıkça ortaya çıkmaktadır .

Özetle, 2004 öğretim programı, analitik ve eleştirel düşünme bağlamında önemli açılımlar sunmakla birlikte önceki programdan devralınan bazı sorunları içermektedir. Bu sorunlardan ilki, özellikle “milli hassasiyetler”e ilişkin konu ve ünitelerde öne çıkan özcü grup/Türk kimliğidir. İkinci sorun, gerek öğretim programlarının gerekse ders kitaplarının, üniteler ve temalar bazındaki eklektik ve tutarsız yapısıdır. Programın eleştirel düşünme becerisini geliştirme iddiası ders kitaplarına yeterince yansımamıştır. Ders kitapları içerik açısından incelendiğinde eleştirel düşünme becerisini geliştirme anlamında önemli eksiklik ve yanlışlıkları barındırabilmektedir. Üçüncü sorun ise, öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğrenci ve öğretmen rollerinde önemli değişiklikler getirmesidir. Başka bir anlatımla yeni öğretim programının eleştirel düşünme bağlamında amaç ve hedeflerini yerine getirebilmesi, sınıf içinde öğrenciyle doğrudan temas halinde olan öğretmenin yeni rolüne uyumuyla yakından ilgilidir.

ÖĞRETMENİN YETİŞMESİ

Öğretmen yetiştirme konusunda son yıllarda atılan adımlar ve yenileştirme çabaları azımsanmayacak düzeydedir. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Dünya Bankası destekli Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, geçmiş yıllardaki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme öğretim programlarını değiştirerek, eğitim fakülteleriyle uygulama okulları arasında işbirliği yaratarak, uygulamayı çok daha erken sınıflardan başlatarak, ders içeriklerini yenileyerek ve benzer yollar izleyerek iyileştirme yoluna gitmiştir. 2004 yılından itibaren ilköğretim okullarındaki çeşitli derslerin öğretim programları, farklı ölçütlerle, yenilenmiştir. Yukarıda değinildiği gibi, bu programlar, –kağıt üzerinde– öğrenci ve öğretmen rollerini önemli ölçüde değiştirmiştir.

Oluşturulan öğretim programlarının kimi özellikleri de kağıt üzerinde yeterli durmakta ancak, örneğin bazı kazanımlara ve etkinliklere bakıldığında, kimi niteliklerin kağıt üzerinde bile eksik olduğu görülmektedir. Yeni ilköğretim programları üzerinde yapılan çeşitli inceleme ve değerlendirmeler, programlarda eleştirel düşünmenin kazandırılacak temel becerilerden biri olarak ele alındığı durumların en azından bir bölümünde, bunun için gereken kazanımların, etkinlik örneklerinin –hatta, dilin– kullanılmadığını, öğretmenin rolünün, “ortam düzenleyici”, “yönlendirici”, “kolaylaştırıcı” olmak yerine, “merkezde”, “aktaran” ve “kontrol eden” olarak sürdürdüğünü ortaya koymuştur (örneğin, bkz. *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme-I*, ERG, 2005). Yeterli gibi görünen özelliklerin ise, uygulamadaki durumunun ne olduğuna ilişkin veriye sahip olmak neredeyse olanaksızdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayanan (Gözütok, Akgün, & Karacaoğlu, 2005) –ve kimileri sınıfçı gözlem olanağı yakalamış, nadir– çalışmalar, yeni ilköğretim programlarını ve uygulamayı öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirdiklerinde, iç açıcı sonuçlara ulaşmamaktadırlar. Örneğin, Ankara’nın çeşitli ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan, deneyim süreleri 4 ila 40 yıl arasında değişen, %90’ı yeni ilköğretim programları ile ilgili bir hizmetiçi eğitime katılmış 72 öğretmenle yapılan bir çalışma, öğretmenlerin çoğunun kendi öğretmenlik yeterliliklerini yüksek düzeyde olarak algıladıklarını, ancak sınıfçı gözlemlerde yeni programın içerdiği yaklaşımlarda ve başka bazı boyutlarda, uygulamadaki yeterliliklerinin, algıladıklarından çok daha düşük olduğunu göstermektedir.

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

Öte yandan, verilen hizmetiçi eğitimlere bakıldığında, bunların uzun listeler oluşturduğu, ancak içeriklerinin niteliği ve düzeyi hakkında bilgi sahibi olma olanağının çok sınırlı olduğu görülmektedir (bkz. Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi linklerinde yeni programlarla ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetleri). Hizmetiçi eğitim, hizmet öncesi eğitimdeki kimi eksiklikleri giderebilecek, öğretmenin hizmet esnasında kendisinde fark ettiği kimi eksiklikleri tamamlayabilecek, yeniliklere ulaşmasını sağlayabilecek, var olan bilgi ve donanımını güncelleştirebilecek bir potansiyele sahipken, öğretmenlere şu anda sunulan hizmetiçi eğitimlerin bu katkıları yapıp yapmadıkları konusunda bilgiye ulaşmak olanaksız olmuştur. Örneğin, eleştirel düşünmenin bu denli önemsendiği bir ortamda hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlere bu konuda beceri kazandırıcı olanakları sunması beklenirdi.

Gerçekten de, yeni programların öğretmene yüklediği “kolaylaştırıcı olma”, “tartışma yönetme”, “etkileşimsel yöntem kullanma”, “çatışmalı konu ele alma”, vb. yeni rollerin gerektiği gibi yerine getirilebilmesi, ancak bunların uygulanarak öğrenilmesini, özümseme ve benimsenmesini olanaklı kılacak, ciddi ve derinlikli hizmetiçi eğitimlerle olanaklı iken, eldeki kararların, genelgelerin, tanıtım semineri ve hizmetiçi eğitim programlarının incelenmesi (Milli Eğitim Bakanlığı web sayfaları ve söz konusu eğitimlerde yer alan bazı meslektaşlarla kişisel görüşmeler) ve yapılan hizmetiçi eğitim seminerlerinin genel yapı ve içerik özellikleri ile ilgili bilinenler (örneğin, bunların birkaç günlük tek eğitici monologlarından ya da –en çağcıl konuları, örneğin çatışmalı konuları ele alma, içerenlerin bile– kısa süreli konferanslar biçiminde ardı ardına getirilmiş oturumlardan oluşması (örneğin, bkz. İnsan Hakları ve

Demokrasi Eğitimi Formatörlük Hizmetiçi Eğitim Etkinlik Programı)) bu konuda hala çok yol alınmasına gereksinme olduğunu açıkça göstermektedir (Demirbolat, 2006).

Bu durumu, “öğretmenler hizmetiçi eğitimlerden hoşlanmıyor”, “öğretmenleri hizmetiçi seminerlere getirebilmek için eğitimleri kısa süreli tutmak ve arkalarına deniz, eğlence, vb. eklemek gerekiyor” gibi anlayışların arkasına sığınarak açıklamaya çalışmanın ve ötelemenin ne denli yanlış olduğunu da, zaman zaman sivil toplum kuruluşları ya da başka girişimlerde yapılan çağcıl, uygulamalı ve etkileşimsel eğitimlerde (örneğin, Umut Vakfı Gürkaynak Yurttaşlık Enstitüsü *Yurttaş Olmak İçin...* öğretmen eğitimleri; TEGV “Düşünebilen Çocuklar” etkinliği kapsamındaki eğitici eğitimleri) öğretmenlerin ne denli hevesli ve istekli olduklarına, zamanın geçtiğini bile fark etmeyerek günlerce tüm gün çalıştıklarına tanıklık etmiş olanlarımız, gözlemlerine dayanarak dile getirebilirler.

SINIF İÇİNDE ÖĞRETMEN

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

Buyurma-itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti-munis öğrenci” aramayan, fiziksel güç –şiddet– yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rastgele (kötüye/kaprisli) kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki¹² rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıpyargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyüsunü, cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır.

İyi yetişmemiş, gerekli nitelik ve becerilerle donanmamış, yukarıda sayılan özelliklerden nasibini almamış, öğrenciye saygı duymayan öğretmenin, elinde mükemmel kaynaklar, mükemmel ders kitapları olsa bile elde edebilecekleri sınırlıdır. Sistemin öğelerini tek başına ele alıp “düzeltmek” değil, sistemin birkaç yerinden birden –ve en önemlisi, öğretmenin yetişmesinden ve kendini dönüştürmesinden– güç birliği içinde başlamak öncelikli hedeflerden biri olmalıdır.

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

Ancak, araştırmalar gösteriyor ki, (a) öğretmen güncel olayları tartıştır(a)mıyor (yalnızca, çok eski, tarihsel olaylar tartıştırılıyor) ve (b) yıllar içinde –tartışmanın öğrenmedeki önemini gösteren araştırmalar arttıkça– öğretmenlerin sınıflarında tartışma açma eğilimleri azalıyor.

Bu durumun nedenleri arasında aşağıdakiler sayılabilir:

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

Ayrıca, unutulmamalıdır ki, tartışmanın/tartıştırmının doğasında risk vardır öğretmen için:

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

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

ÖĞRETMENDEN NELER İSTİYORUZ?

- Anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, “uslu”luk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırarak, azarlayan, tüm doğruları ve her zaman bilen o bildik “öğretmen rolü”nden uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümü,
- ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilme,
- sınıfıçı atmosferi adil, insan haklarına dayalı, şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürme,
- okul etosunun¹³ da aynı şekilde dönüşmesine önayak olma,
- her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapma, öğrenciye ve görüşlerine saygı gösterme (lafta değil davranışta: Örneğin, düşünmesi, karar vermesi, görüşlerini dile getirmesi için öğrenciye zaman tanıma),
- etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanma,
- bilginin yaşamla bağlarını kurma/kurdurma,
- “yansız” değil, “sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen” olma,
- kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olma,
- yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmeme (bir başka deyişle, gücünü kötüye kullanmama),
- farkında bile olmadan kendi görüşünü dayatabileceğini bilme,
- “tartışma”yı “mış gibi” yaptırıp vicdanını rahatlatmama, az bir “tartışmamış”dan sonra, sanki sınıf bir karara varmış gibi yapmama yani aslında henüz varılmamış bir anlaşma/uzlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmama,

- her akşam o günü –sınıftaki tutumunu, yarattığı atmosferi, ulaşılan/ulaşılmayan ereklere, vb.- yansıtıcı düşünme ve/ya da bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girme,
- sınıf içinde açık ve etkileşim için uygun atmosferi yaratma.

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

- a. öğretmenler ve öğrenciler (ya da öğrenci grupları) çeşitli fikirleri/görüşleri etkin bir biçimde inceler, araştırırlar (buna karşılık, alışageldiğimiz sınıflar edilgen öğrenme ortamlarıdır; oralarda öğrenciye bilgi/durum/sorun aktarılır/verilir; yanıtlar/çözümler de verilir; öğrenciden de bunları “öğrenmesi” (ezberlemesi?) istenir),
- b. öğrenci “yanlış yapmak”tan, “yanlış yanıt vermek”ten korkmaz; düşüncelerini özgürce söyler,
- c. öğretmen/öğrenci, öğrenci/öğrenci, öğrenci/öğretmen arasında gerçek açık iletişim ve sorgulama oluşabilir; tahmin yürütme, araştırma, kavramların farklı boyutlarını keşfetme, çeşitli değişkenler üzerinde durma, yapılanları öğrencinin de katılımıyla değerlendirme gibi gerçek ve çağcıl eğitsel etkinlikler söz konusu olabilir; öğrenci, verili bilgiyi ezberlemeyi değil, düşünmeyi öğrenebilir; geliştirdiği düşünme becerilerini başka alanlara da taşıyabilir,
- d. öğrenci, gözlem, görüş, vardama, yordama arasındaki farkları anlar; bilgi sahibi olarak fikir sahibi olur.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME YARATMAK İÇİN STRATEJİLER

1. İşbirliği içinde çalışma: Küçük grup içinde öğrenme,
2. Tartışma/örnek olay tartışması: Yaşa uygun öykülerin tartışılması, sonuca vardırılması gibi etkinlikler,
3. Soru hazırlama: Anlatılan ya da okunan ya da okunması ev ödevi olarak verilen bir öykünün ardından küçük grupların öykü üzerinde soru hazırlaması, bunlardan kimilerinin sınıfta tartışılması,
4. Zorlu okuma materyalini temel alan, öğretmen kolaylaştırıcılığında tartışarak (ya da “görüş geliştirme”, “konuşma halkası”, “istasyon” gibi etkileşimsel yöntemler kullanımıyla) soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirir çalışmalar,
5. Yazma ödevleri: Öğrencinin bir konuyu (tercihen, ölüm cezası, kürtaj, sivil itaatsizlik, ölme hakkı gibi tartışmalı bir konuyu) etrafıca düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar,
6. Diyalog çalışmaları: Küçük gruplarda yazılı diyaloglar üzerinde çalışma yapma. Diyalog kişilerinin farklı görüşleri neler? Bunlardaki yanlışlıklar, farklı yorumlar, yanlış algılanan/ ifade edilen durumlar, uslamlama hataları, kanıtların varlığı ya da yokluğu, vb. üzerine düşünce üretme,
7. Rol oynama/yaratıcı drama.

Etkileşim içeren stratejiler konusu biraz daha ayrıntılandırılırsa, aşağıdakilere değinilebilir:

- Oturma düzeninin verimli tartışmaya ve dolayısıyla olumlu ve istendik bir sınıf atmosferine yol açmadaki rolünü unutmamak gerek,
- Düşünme zamanı: Tartışmadan önce herkes 5-10 dakika düşünüyor sessizce ve kendi notlarını alıyor,
- Herkesi içeren etkinlik planlama zamanları,
- Öğrenciler arası diyalogun özendirilmesi: Bunun yapılabilmesi için öğretmenin, tartışma sırasında öne sürülen görüşleri dikkatle dinlemesi, örneğin daha önce ileri sürülmüş bir görüş tekrar dile getirildiğinde “demek sen de ...’in görüşüne katılıyorsun” diyebilmesi ya da sınıfa “benzer bir görüş bir başkası tarafından da az önce dile getirilmişti, kimdi o?” diye sorabilmesi, vb. gerekir. Dahası, öğretmen öğrencileri, birbirlerinin görüşleri üzerine temellendirerek konuşmaya, sürekli kendisine değil, adını ya da öne sürdüğü görüşü andıkları kişiye bakmaya yönlendirmeli,
- Öğrencilere birbirlerinin görüşlerini duyabilecekleri, analiz edebilecekleri ortamlar, olanaklar yaratma (örneğin, küçük grup tartışmalarının tüm sınıfa aktarılması),
- Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendirme,
- Açık uçlu sorular sorarak düşündürme,
- Uslamlamayı özendirme (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”),
- Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardım etme (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”),
- Kimi noktaların açıklığa kavuşturulması (“bununla ne demek istediğini açıklar mısın?”),
- Farklı bakışaçılarını özendirme (“farklı bir düşüncesi olan var mı?”),
- Tartışmaya katılmayı özendirme (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”),
- Düşüncede tutarlılığı özendirme (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”).

Yukarıda kimileri sayılan etkileşimsel yöntem, teknik ve stratejilerin etkili ve verimli kullanımı için, öğretmen:¹⁴

- “etkileşimsel yöntemler”, “aktif öğrenme”, “öğrenci odaklı eğitim” vb. kalıplarla anlatılanı, felsefesine vararak, inanarak ve sürekli kullanacak,
- etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerisine yaptığı katkıları anlayarak, inanarak kullanacak,
- düşünen, tartışan öğrencilerle dolu, gürültülü, kahkahalı bir sınıfı –ve böyle sınıflarla dolu bir okulu– sevecek, benimseyecek,
- öğrencinin bir konuyu –tercihen, ölüm cezası, kürtaj, sivil itaatsizlik, ölme hakkı gibi tartışmalı bir konuyu– etraflıca düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren yazılı çalışmalara yer verecek; yazma işlemine eleştirel pedagojinin bir aracı olarak önem verecek,
- öğrencilerin, küçük gruplar içinde, yazılı diyaloglar üzerinde –diyalogdaki kişilerin farklı görüşleri, bunlardaki yanlışlıklar, farklı yorumlar, usamlama hataları, kanıtların varlığı ya da yokluğu gibi çeşitli alanlarda– düşünce üretmelerini sağlayacak diyalog çalışmaları yaptıracak,

- 5N 1K'nın ötesine geçen, birden çok yanıtı olan sorular soracak,
- öğrencisinin yerine düşünmeyecek; düşünmeyi onlara öğretecek, örnek olacak (örneğin öğrencinin önünde yüksek sesle uslamlayacak),
- yargılayıcı tepkilerden kaçınacak,
- karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinleyecek,
- sabırla, soru sorarak, gerektiğinde ipucu vererek öğrenciyi düşündürcek,
- herkese fikrini söyleme şansı tanıyacak ama kimseye baskı yapmayacak,
- hiç kimseye parmak uzatmayacak; hiç kimseyi konu hakkında görüşü olmadığı ya da görüşünü dile getirmediği için utandırmayacak,
- analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkin dinleme, geribildirim verme, duygudaşlık, kolaylaştırıcılık, çatışma çözme, güdülendirme, tartışmalı konuları ele alma becerilerine ve bunları kullanma isteğine sahip olacak, örnek olacak (Gürşimşek, & Göregenli, 2004),
- kullanacağı etkileşimsel yöntemler çerçevesinde, kolaylaştırıcı, tartışma katılımcısı, görüşmeci, gözlemci, dinleyici, açık uçlu sorularla yönlendirici, geri bildirim verici, toparlayıp özetleyici, tartışmalı konuları gündeme getirici ve durumun gereklerine göre bu roller arasında gezinici olabileceği; buna istekli ve niyetli ve hem de bunu yapabilecek ölçüde donanımlı ve esnek olacak,
- sınıfta tartışma yapılmasının nedeninin, herkesin görüş geliştirebilmesi, görüşlerini açıklayabilmesi, birbirinden öğrenebilmesi olduğunu, doğru–yanlış yanıtlar aramak olmadığını bilecek,
- tartışmanın sınıftaki öğrenciler arasında olmasına (bir öğrenci–bir kendisi, bir öğrenci–bir kendisi biçiminde olmamasına) özen gösterecek.

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

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

- konusunu iyi bilmesini,
- etkileşimsel öğretim yöntemlerini bilmesini ve kullanmasını (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman, & Uluç, 1998),
- öğrencisine saygı duymasını, onu gerçekten dinlemesini,
- üşenmemesini, sabırlı olmasını,
- aktif ve dikkatli olmasını,
- ön hazırlık yapmasını,

- kendisinin de düşünme becerilerine sahip olmasını,
- bir yandan “aktif öğrenme”, “öğrenci merkezli öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme” gibi, ülkemizde sürekli sözü edilen ama hem çoğu kez yanlış anlaşılan ve hem de hiçbir zaman gerçekten ve yaygın olarak yaşama geçirilememiş olan lafları üretip –yani “mış gibi” yapıp– bir yandan da bildiği klasik öğretmenliği sürdürme kolaycılığına kaçmamasını gerektirir.

İyi bir şeyi, örneğin, öğrencilerimizi eleştirel düşünmeye yönleltmeyi ya da barışçıl bir sınıf yaratmayı ya da sınıf içinde –üstünkörü ve yamama olmayan– gerçek bir demokratik atmosfer oluşturmayı, vb. neden başaramayacağımıza, başarmamızın önünde ne çok engel (“veliler ilgisiz”, “sınıflar kalabalık”, “yöneticiler isteksiz”) olduğuna değil, başarabilmek için hangi koşulları hazırlamamız ya da zorlamamız gerektiğine, engellerin nasıl üstesinden gelinebileceğine odaklanmak gerekir. Bir başka gereklilik de şu soruları, kendimize yalan söylemeyerek, açık yüreklilikle yanıtlamak: 1. Ben gerçekten soran sorgulayan, eleştirel düşünen öğrenci istiyor muyum, sınıfımda, okulumda, toplumda? 2. Değişime ve gelişime açık, yeni şeyler öğrenmek ve uygulamak için emek vermeye hevesli ve hazır mıyım? (Gürkaynak, 2007).

Yukandaki paragrafta yer alan “gereklilik”lere aklı yatan, sorulan iki –ama dolu, derinlikli ve adanmışlık gerektiren iki– soruyu “evet” diye yanıtlayan öğretmen en önemli adımı atmış demektir. Ona gereken, hizmet öncesinde olduğu gibi, öğretmenliğe başladıktan sonra da, yeni etkilimsel yöntemlerin kullanımı, öğrenmede yeni yaklaşımlar, sınıf yönetiminde yaratıcı yöntemler, dinleme başta olmak üzere çağcıl bir öğretmenin sahip olması gereken ve baştan beri sayılan beceriler ve yeterlilikler –ve bunların altında yatan değerler– konularında sık sık eğitimler almak, bu eğitimlerin uygulamalı ve bu kitabın çeşitli yerlerinde sayılan nitelikleri içerir olmasıdır. Bu bilgilerin erken zamanda sınıanabilir olması için de öğretmen adaylarına, farklı yaş gruplarından çocukları gözlemleme ve onlarla görüşme yapma olanakları sık ve uzun süreli olarak yaratılmalıdır.

OKULLARIN YAPISI DA ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ENGEL

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

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

Okulun en dışında okulu çevreden ayıran yüksek duvar, tel örgü ve benzeri yapılar vardır. Bu yapılar içeridekini dışarıdan koruma amacını güder gibi görünse de daha önemli bir amacı, çocuğun okul dışına “kaçmasını” engellemektir. Bu nedenle girilmesi ve çıkılması zor olan ağır, demir, yüksek, bekçili kapılardan geçerek girilir okula. Hatta birçok okulda kapılar da okulu çevreleyen yüksek duvarlar gibi dışarıyı göstermeyecek şekilde masif yapılarıdır. Öğrencilerin keyifle öğrenecekleri, düşünecekleri, keşfedecekleri bir mekandan çok, zorla

içeride tutuldukları bir mimari yaklaşım göze çarpar. Bu kapılarda bekçilik görevini üstlenmiş, giren çıkan kişiler üzerinde otoritesi olan, kimin girip kimin çıkacağını belirleme yetkisine sahip kişiler vardır. Bu kişiler görevlerinin simgesi, polis-asker tarzı üniformalar giymektedir. Öğrenci okuluna girerken ve okulundan çıkarken bu kişilerin onayını almak durumundadır.

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

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

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

OKULLARDA İÇ MEKANLARIN DÜZENLENMESİ DİSİPLİNE DAYALIDIR!

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

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

herhangi bir özgünlük ortaya koymalarını engellerken, merkezi olarak belirlenmiş bir yapı dayatılmış olur.

Tüm bu örnekler okulun yapısının belirli ilişkileri varsayarak oluşturulduğunu ve bu ilişkilerin de hiyerarşik, öğrencileri pasifize eden, onlara itaat etme ve kendisine anlatılan “bilgileri” depolama görevini yükleyen ilişkiler olduğunu göstermektedir. Foucault (1995) panoptisizm adını verdiği yaklaşımda içindekilerin, sürekli gözlem altında bulunacağı mekanlar düzenlenmesinden ve bu alanlarda kişilerin yaşantılarını sürekli denetleyebilen, disiplin altında tutabilen mekanizmalardan söz eder. Veba sırasında karantinaya alınan kişilerin hareketlerinin belirli bir alana kısıtlanıp tüm davranışlarının gözlendiği, kaydedildiği ve iletildiği ortamların, bugünkü benzeri disiplin ortamlarında da kurulmuş olduğu açıktır. Burada temel hedef disiplindir ve disiplini ne tam olarak kuruma ne de kullanılan mekanizmaya atfetmek olanaklıdır. Bir tür güç olan disiplin, birçok araç, yöntem, mekanizma, teknik ve hedef kullanarak varlığını belli eder. Disiplin altına alma görevi de bazı kurumlara verilmiş olan bir görev olabilir toplumlarda. Ne yazık ki hastaneler ve okullar da hapishaneler gibi disiplin altına alma görevine sahip mekanlardır.

ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE ELVERİŞLİ MEKANLAR VE İLİŞKİLER

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

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

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

Bu yapının içinde öğretmenlerin ve idarecilerin aldıkları roller ve bu rollerin getirdiği davranışlar, tümüyle yapısal nedenlere bağlanamasa da, bugün kullanılmakta olan yapıların zihniyet dönüşümüne engel oluşturması söz konusudur. Bunun en önemli örneklerinden

biri sınıfların yapılandırılma biçimidir. Öğretmenin anlatıp öğrencinin dinlemesi üzerine kurulu olan bu yapı esnekleştirilmelidir. Örneğin, hep birlikte bir film seyredildiği durumlarda bugünkü yapıya sokulabilecek ama farklı biçimlerde de konumlandırılacak sandalyelerden oluşan bir sınıf en esnek yapıyı sağlayacaktır. Gruplar halinde çalışıldığında, bir araya gelmeyi, tartışma sırasında herkesin birbirini görebileceği bir daire halinde oturmayı, bağımsız çalışıldığında öğrencinin tek başına farklı bir köşeye gidebilmesini sağlayan yapılar, sınıfın bir öğrenme mekanı olarak yapılandırılmasına yardımcı olacaktır. Duvarlar, öğrencilerin birbirleriyle haberleşebilecekleri, ürünlerini asabilecekleri ya da her türlü ilham verici sözü yazabilecekleri ortamlar olarak düşünülebilir.

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

Okulun yapılandırılmasında genel olarak eklenebilecek unsurlar kütüphane ve laboratuvar gibi mekanların eğitimin merkezi olarak görülmeleridir. Kütüphane açık ve kullanılması kolay, laboratuvar da her türlü deneye elverişli mekan olmalıdır. Her iki mekan da çeşitli amaçlar için ulaşılır bir müze görevi de görmelidir.

Okullarda hiyerarşi içermeyen ilişki sistemleri kurarken törenleri askeri disiplin sağlama amacıyla değil demokratik katılımı destekleyecek bilgi aktarımı ve görüş bildirimi ortamı yaratma amacıyla kullanmak da önemlidir.

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

SINAV ODAKLILIK

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

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

Her ne kadar sınav odaklılığın temel yaklaşım olarak eleştirel düşünmeyi desteklemediği belirginse de, sınavlara alternatif yaratan bir sistemin yaygınlaşmasının güç olması nedeniyle sınavların kalıcılığının kabul edilmesi gerekir. Bir başka deyişle, sınavlara yüklenen değerler kolay değişecek gibi görünmemektedir. Sınavların eğitimdeki rolleri böylesine belirleyici olduğundan içeriklerinin de eleştirel düşünceyi yansıtacak biçimde değiştirilmesinde yarar vardır. Edinilmiş bilgiden ya da alıştırma amacıyla çözülmüş soru sayısından etkilenmeden, eleştirel düşünme becerilerini ölçebilecek sınav biçimleri, öğrencilerin, ailelerin ve eğitim kurumlarının eleştirel düşünmeyi bir tür sınav hazırlığı olarak görmelerini sağlayacaktır. Burada söylenmesi kolay olanın gerçekleştirilmesi en güç olan dönüşümlerden biri olduğu açıktır.

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

SONUÇ: RADİKAL ZİHNİYET DÖNÜŞÜMÜ

Çocuklarımızın/gençlerimizin hangi niteliklerle donanmış, hangi bilgi ve becerilere, hangi etik değerlere sahip insanlar olarak yetişmelerini istiyoruz? Nasıl insanlar yetiştirmek istediğimizi açıkça ve dürüstçe ortaya koysak bile, bunun gereklerini yerine getirmenin yollarını/tüm koşullarını biliyor muyuz? Biliyorsak, uyguluyor muyuz? Örgün eğitimle sınırlı baktığımızda, sistemin tüm öğelerinin (yönetici, öğretmen, ana baba, ders araç gereçleri –en başta ders kitapları) aynı amaca yönelik ve uyumlu çalışabilmeleri için gerekli önlemleri alıyor muyuz? Tüm okul yaklaşımını uygulayabiliyor, okul etosunu dönüştürebiliyor muyuz? 80’li yılların başından itibaren ivme kazanarak süren, “2000’li yıllarda nasıl kuşaklar istiyoruz?”, “21. yüzyılın gençleri nasıl olmalı?” ve benzeri konulu panel ve toplantılarda anlatıp durduğumuz şeylere içten inanıyor, inanıyorsak bunların olabilmesi için hangi temellerin ve desteklerin gerekli olduğunu biliyor ve bu doğrultuda çalışıyor muyuz? Herşeyden önce, kendimizi dönüştürmek ve tüm okul yaklaşımını¹⁵ uygulayabilmek için bir çabaya giriyor muyuz?

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

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

- Toplam etos değişikliği,
- Zihniyet, tutum, yapılanma değişikliği,
- Alışkanlıkların kınlanması,
- Okulların, demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi,
- Son on-onbeş yıl içinde onlarca kez değiştirilmesinden bile bir türlü oluşturulamadığı anlaşılan çeşitli yönetmeliklerin (örneğin, ders kitapları ya da eğitici çalışmalar yönetmelikleri) öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme yetisini, yaratıcılığı ve katılımcılığı geliştirmeyi –üstünkörü ve yüzeysel değil, gerçek biçimde– hedefleyen bir gözle ele alınması,
- Öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi hedefleyecek biçimde ele alınmasından sonra öğrencilerin gelişim aşamaları dikkate alınarak yaşlarına uygun düşünme becerilerini yerleştirecek öğretim etkinliklerinin programa dahil edilmesi ile dahi yetinilmemesi, bunların yerleşmesine katkı yapacak öğretmenin eğitime, hem içerik hem yöntem bakımından çok ciddi eğilinmesi,
- Ders kitaplarının seçiminde kullanılan ölçütler arasına eleştirel düşünmeyi destekleyen tüm özelliklerin öncelikli olarak yerleştirilmesi,
- Eleştirel düşünmeyi geliştirecek derslerin öğretim programına katılmasının göstermelik yapılmaması, bunlara ve diğer derslere, çoğulcu, eleştirel, farklı bakışaçılarını içeren yaklaşımların yerleştirilmesi,
- Kitapların, açık ve örtük olarak içlerinde yer alan ayrımcılıktan, özcülükten, ötekileştirmeden, önyargıdan, mutlak bilgi yaklaşımından arındırılması ve güncel, eleştirel, insan odaklı ve sorgulayıcı hale getirilmesi,
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun ders kitapları konusunda ülke genelinde tek yetkili merci olmaktan çıkarılarak, bu kurula bir bilim kurulu (etik kurul) statüsü kazandırılması
- Öğretmene, eleştirel düşünmeyi edindirmeyi hedefleyen eğitim stratejilerinin, uygulamalı yöntemlerle öğretilmesi,
- Yukarıda sayılanları yapmak isteyecek ölçüde öğrencisine değer veren ama yapabilecek ölçüde de donanımlı öğretmenler,

- “Mış gibi” yapmamak, göstermelik işlere (örneğin, öğrencinin katılımını göstermelik düzeyde tutmak) kapılmamak, içi boş söylemlerden uzak durmak,
- Öğretmenlerin, eleştirel düşünme işlemini kendileri de gerçekleştirebilen modeller olmaları,
- Öğrencileri değerlendirme sistemlerinin, eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye ağırlık vermesi,
- Okulların mimari olarak da ilişkisel olarak da öğrenim mekanlarına dönüştürülmesi.

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

NOTLAR

1. Öğrenci merkezli eğitim geleneğinin uzantısında yer alan bu anlayışın yanı sıra hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde aynı eğitim kurumunun içinde farklı anadil ve kültürlerden gelen öğrencilerin artan birlikteliği de (bir yandan Avrupa Birliği toprakları içinde kişilerin serbest dolaşımı ve Maastricht Antlaşması'yla birlikte ortaya çıkan Avrupa yurttaşlığı, diğer yandan da daha az gelişmiş ülkelerden Avrupa ülkelerine doğru yaşanan göç) açık ve esnek öğretim programları eğilimini güçlendirmiştir.
2. Bu konuda bkz. ss. 45–48, Milli Eğitim Bakanlığı (2000), *İlköğretim Okulu Ders Programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından tüm okullar için belirlenen “Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Araç ve Gereçler”, ders materyalleri konusunda ve bu bağlamda bilgiye erişimde çeşitliliğin teşvik edilmediğini açıkça göstermektedir. Öte yandan Bakanlık tarafından önerilen “araç ve gereçler” incelendiğinde, öğrencileri çağdaş dünyanın belli başlı gelişmeleri, tartışma eksenleri ve sorunları konusunda bilgilendirme, düşündürme ve duyarlı kılmaya yönelik bir pedagojik yaklaşımın eksikliği hissedilmektedir. Hemen bütünüyle “Türkiye” merkezli olan bu araç ve gereçler, öğrenciyi içinde yaşadığı bölge ve dünya konusunda donanımlı kılmamaktadır. Bakanlıkça “kodlanarak” okullarda kullanımı zorunlu kılınan “araç ve gereçler”den kıta haritalarının, yalnızca fiziki ve siyasi haritalarla sınırlı olması, eğitime hâkim olan muhafazakarlığın bir başka kanıtıdır.
3. a.g.e., ss. 7–41.
4. a.g.e., s. 19.
5. a.g.e., s. 36.
6. a.g.e., s. 108.
7. Bu konuda bkz. Çotuksöken, B., Erzan, A., & Silier, O. (Der.). (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Türkiye Toplumsal ve Ekonomik Tarih Vakfı; Üstel, F. (2004). *“Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
8. Söz konusu derste ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve benzeri eğitim aracının kullanılmayacağı yalnızca öğretmenlerin kullanması amacıyla öğretmen kılavuz kitabı hazırlanacağı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 361 sayılı ve 14.09.2006 tarihli kararıyla açıklanmıştır.
9. Stephen Brookfield’in *Think TV: A Guide to Managing TV in the Home* çalışmasında da belirttiği gibi, söz gelimi kişiler, bir olayı daha “gerçek” kılmak için özel efektler kullanılan bir televizyon programından hayal kırıklığına uğrayabilir ve verilen bilginin “gerçek”liği konusunda kuşkuya düşebilir. Bununla birlikte hayal kırıklığı duygusu, televizyonda gerçeklik ve fantezi ayrımına ilişkin önemli bir eleştirel düşünme sürecini başlatabilir.
10. Söz gelimi reklamlar konusunda, sosyal sorumluluk ve tüketim amacıyla yapılan reklamları ayırtırmamaktadır. Nitekim reklama yönelik öğrenci gözlem formunda öğretmenlerden yalnızca reklamların şiddet, cinsellik, tüketim, kültürel yozlaşma, kötü alışkanlıklar ve madde bağımlılığını özendirme gibi olumsuz yönlerine dikkat çekmesi beklenmektedir.
11. Bu konuda görüşlerinden yararlandığımız Murat Çelikkın’a teşekkür ederiz.
12. Birleşmiş Milletler Barış Kültürü Girişimi (“Manifesto 2002”), insan hakları yönelimli bir toplum yaratılabilmesi için 6 ilke belirliyor. Bunlar, sınıf kuralları haline getirilebilir; barışçıl bir sınıf yaratılmasında yol gösterici olarak kullanılabilir:
 - Tüm yaşama saygı
 - Şiddeti reddediş
 - Paylaşma
 - Anlamak için dinleme
 - Evreni koruma
 - Dayanışmayı yeniden keşfetme
13. Bir kişi, grup ya da kurumun ayırt edici karakter yapısı, doğası, ya da onu aydınlatan, yönlendiren nitelikler, duygular bütünü.

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

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

- Öğretmenin “kolaylaştırıcı” rolü üstlenmesi: kolaylaştırıcı, adı üstünde, tartışmayı kolaylaştıran kişidir. Nasıl? (a) iletişimin netleşmesini, konuşmaların belli bir düzen içinde yapılmasını sağlayarak ve (b) sözsüz iletişiminin niteliğine de çok dikkat ederek; müdahaleci, akıl verici, kendi görüşünü dayatıcı, öne sürülen görüşleri değerlendirmeyen olmamak... Amaç, öteki kişilerin duygu ve düşüncelerini rahatça dile getirebilmelerini sağlamaktır. Öğretmenin, “neyin ne olduğunu bilen”, “öğreten”, “doğruları gösteren”, “yönlendiren” bir “öğretmen rolü”nden sıyrılması ve öğrenciler arasındaki tartışmanın -kendisinin katılımı olmadan- en verimli ve eğitsel açıdan anlamlı olabilmesi için emek vermesi, her görüşün saygıyla dinlenmesi için ortam yaratması gerekir. Son olarak belirtilmeli ki, kolaylaştırıcı rolü üstlenmek, öğretmeni yumuşatacak, algı kanallarını açacak, daha nitelikli bir öğretmen olmasına yardım edecektir (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman, & Uluç, 2002).
- “Konuşma” ve “dinleme” işlemlerinin doğru yürümesi: bu konuda, sınıfla birlikte sınıfçı kurallar konması; öğretmenin, öğrencilerinin birbirlerinin söylediklerini dinlemelerine özen göstermesi ve kendisi de öğrencilerini dikkatle dinleyerek, sorular sorarak örnek olması.
- Etkileşimsel yöntemlerin, çıkan fırsatlar da değerlendirilerek, gerekli kullanılması; öğrencilerin bunlara alışmalarının sağlanması.
- Öğretmenin -meslektaşları ile de işbirliği içinde- web sayfaları vb. olanakları değerlendirerek, dünya öğretmenlerinin farklı uygulamalarından haberdar olması; bunları, kendi yaratıcılığını harekete geçirici olarak kullanması.

15. Tüm okul yaklaşımı şunların üzerinde durmalıdır:

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

Yukarıdakilerin olabilmesi için,

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

KAYNAKLAR

- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Chi, M. T. H. (1977). Age differences in speed of processing. *Developmental Psychology*, 13, 543-544.
- Çağlar, A. (1999). 75. yılında Cumhuriyet'in ilköğretim birikimi. İçinde F. Gök (Der.), *75 yılda eğitim* (125-144). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Demirbolat, A.O. (2006). Education faculty students' tendencies and beliefs about the teacher's role in education: A case study in a Turkish University. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1068-1083.
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme - I*. (Çalışma Ekibi: P. Aşkar, F. Paykoç, F. Korkut, S. Olkun, B. Yangın, J. Çakıroğlu; Müfredat Değerlendirme Komisyonu: Ç. Kağıtçıbaşı, İ. Tekeli, İ. Gürkaynak, P. Aşkar, S. Sevik, T. Terzioğlu, Ü. Ergüder). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Glaser, E. M. (1985). Critical thinking: Education for responsible citizenship in a democracy. *National Forum*, 65, 24-27.
- Gök, F. (1999). 75 yılda insan yetiştirme, eğitim ve devlet. İçinde F. Gök (Der.), *75 yılda eğitim* (1-8). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E., & Karacaoğlu, Ö.C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde yansımalar VIII: Yeni ilköğretim programları değerlendirme sempozyumu (14-16 Kasım 2005) bildirileri* (17-41). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Gülgöz, S. (2001). Need for cognition and cognitive performance from a cross-cultural perspective: Examples of academic success and solving anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, 100-112.
- Gülgöz, S., Erkin, E., Kağıtçıbaşı, Ç., Çetinkaya, P., Ataibiş, İ., & Uzun-Sabot, E. (2001). *Oku Düşün Yap Program Tanıtım Kitabı (Zihinsel Kapasiteyi Geliştirme Programı)*. İstanbul: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F. (1998). *Yurttaş olmak için...* İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F.Ö. (2002). *"Ben insanım" İlköğretim için insan hakları eğitimi dizisi*. Ankara: Ünal Ofset.
- Gürkaynak, İ. (2007). Öğrenciyi eleştirel düşünceye yönlendirebilmek... *TED Ankara Kolejliler*, 91, 30-31.
- Gürşimşek, I., & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası demokrasi eğitimi sempozyumu (20-21 Mayıs 2004) bildirileri* (77-85). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

-
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kail, R. (1991). Processing time declines exponentially with age during childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 27, 259-266.
- Kail, R., & Bisanz, J. (1992). The information processing perspective on cognitive development in childhood and adolescence. İçinde R. J. Sternberg & C. A. Berg (Der.), *Intellectual development* (229-260). New York: Cambridge University Press.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children’s problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.
- Kipping, P. (2000). *Aspects of critical thinking: Key concepts of critical thinking*. Ocak 2008, http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_backgrounders/media_literacy/aspects_critical_thinking_1.cfm
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54, 57-67.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Nuhoğlu Soysal, Y., & Schissler, H. (2005). Introduction: Teaching beyond the national narrative. İçinde H. Schissler & Y. Nuhoğlu Soysal (Der.), *The nation Europe and the world, textbooks and curricula in transition* (3-7). New York: Berghahn Books.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Sadowski, C. J., & Gülgöz, S. (1996). Elaborative processing mediates the relationship between need for cognition and academic performance. *The Journal of Psychology*, 130, 303-307.
- Siegler, R. S. (1989). How domain-general and domain-specific knowledge interact to produce strategy choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 1-26.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *İlköğretim okulu ders programları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2004). Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi*, 2563, 723-739.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim seçmeli Düşünme Eğitimi dersi (6. sınıf) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. sınıf programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Üstel, F. (2004). *“Makbul vatandaş”ın peşinde: II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

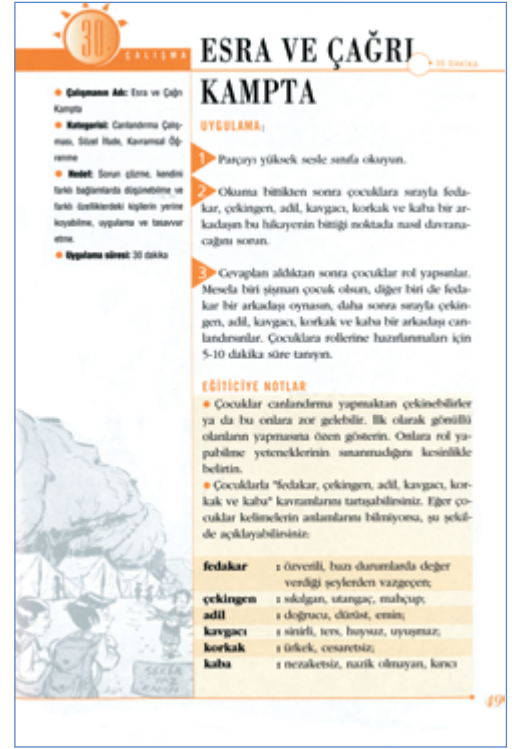
EKLER

KİTAPLARDAN ÖRNEK SAYFALAR

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

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

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



Düşünelim, Yazalım

- Hayvanlar konuşup, insanlara derslerini anlatabırlar. Özellikle nesilleri öğrenme tehlikesiyle yaşayan hayvanlar yaşadıkları doğal çevre değişikliğe çabucuk uyarılır. Eğer bu hayvanlardan birinin sesi alırsanız, hangi hayvanı yerine koşturmak istediğinizi ve elleriyle ne yapıyor? ("ben" kelimesini kullanarak konuş, önce hangi hayvan olduğunu söyle, nerede yaşadığını, nasıl beslendiğini, diyetini, problemlerini, korkularını, değiştirmek istediğin yerleri, vs.)
- Hayvanları koruma konusuna ilgili olduğunuzu ve düşüncelerinizi bir sloganla ifade etsen, ortaya nasıl bir şey çıkar? Yazdığınız sloganları resimde çocukların taşıdığı kartonlara yazdırabilirsiniz.

HAYVANLARI KORUMA



29



HAYVANLARI KORUMA

• 15 DAKIKA

- **Çalışma Adı:** Hayvanları Koruma
- **Kategori:** Yaratıcı Metin Çalışması
- **Hedef:** Farklı hayvanların yaşam alanları, sorunları, değişimleri ve problemlerini öğrenmek, değişimleri yaşam alanları ifade edebilmek.
- **Yapılma süresi:** 30 dakika

UYGULAMA:

1. Çocuklara soruyu yüksek sesle okuyun.
2. Daha sonra, sorudan ileriye doğru, kendilerini nesli tükenmekte olan bir hayvanın yerine koyup onu tanımlamaları isteyin.
3. Herkes bitirdikten sonra, yazdıklarını yüksek sesle sınıfı okutun.
4. En son olarak, her çocuk, ikinci sonada belirtilen gibi, hayvanları koruma ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getiren bir slogan yazsın ve sınıfı okusun.

EĞİTİCİYE NOTLAR

- Çocuklar nesli tükenmekte olan hayvanlar hakkında yeterince bilgi sahibi olamayabilirler. Eğer çalışma sonucunda yazdıkları hayvanlar çıkmamışsa çocuklara nesli tükenmekte olan bu hayvanlar hakkında bilgi verebilirsiniz.

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

Tilki - Tilki türünün hemen her yerinde bulunur. Tilkinin burnu sivri, kuyruğu uzun ve kalın, kuyruğu kıvrılır. Fare, tavşan gibi küçük memelileri, kuşları, böcekleri ve meyveleri yiyerek beslenir. Ayrıca ölmüş hayvanları da yerir.



29

Düşünelim, Öğrenelim, Araştıralım

- **4N Alıştırması:** Kağıdı iki parçaya parçaya bölün.
- **Ne biliyoruz?** Kız Kulesi hakkında bilgi var mı? Bilmediğinizi öğren ve arkadaşlarınızla paylaş.
- **Neler öğrenmek istiyoruz?** Kız Kulesi gibi tarihi bir yapı hakkında ne öğrenmek istiyoruz?
- **Nasıl öğrenelim?** Öyküyü oku ve kendi kendine ne öğrendiğini düşün. Sonra öğrendiklerini arkadaşlarına anlat.
- **Nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz?** Kız Kulesi hakkında öğrenmek istediğin başka şeyler var mı? Bunları nasıl öğreniriz?

KIZ KULESİ

Bir zamanlar, Üsküdar surlarında büyük bir tapınak vardı. Eski Yunan Tanrıçasından Artemis adına kurulan bu tapınakta genç kızlar rahibelik yapmış.

Her yıl, baharın gelişini karşılamak, ağaçların, çiçeklerin, otların, kasacas doğanın yeniden canlanmasını kutlamak için büyük bir bayram yaparlardı. Burada bayram süresince yensiler, içtiler, eğlenirdiler.

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

Bayram sona erince ayrılmaları gerekiyordu. Ama onlar ayrılmak istemiyorlardı. Hero, "Üzülme, gelecek yıl yeniden buluşuruz. Seni beklerim," dedi.

Leandros, "Ölünce, bir yıl bekleyeceğim. Seni sık sık görmeliyim. Sık sık buluşmalıyım seninle," diye karşılık verdi.

"Ama nasıl? Arada deniz var. Hem her zaman bahar bayramlarında olduğu gibi durgun da değildir Boğaz'ın suları. Canavarlaştığı, kocaman gemileri bile yutduğu olar."

"Aradaki deniz engel olmamak arkadaşlığımıza, dostluğumuza Hero. Ben çok iyi yüzerim. Senden istediğim, denizin durgun olduğu geceler, bir ipk yakıman sadece. Yüzerek gelirim o zaman yanına. Unutma, karıyı koydan yakıcağın ipki güleceğün. İpk yanınca benimde konuşmak istiyorsun demektir. Hemen gelirim."



40



KIZ KULESİ

• 20 DAKIKA

- **Çalışma Adı:** Kız Kulesi
- **Kategori:** 4N Alıştırması (Ne biliyoruz, Neler öğrenmek istiyoruz, Ne öğrenelim, Nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz)
- **Hedef:** Bir konu hakkında neler biliyorlarsanız, neler öğrenmek istiyoruz, ne öğrenelim, nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz.
- **Soraklı Materyal:** Kız Kulesi kartpostalları, Kız Kulesi'ne ilişkin yazılar veya kitaplar.
- **Yapılma süresi:** 30 dakika

UYGULAMA

1. İlk olarak tahtaya 4N'i açıkladıklarıyla yazın: "Ne biliyoruz?", "Neler öğrenmek istiyoruz?", "Ne öğrenelim?", "Nasıl daha fazla şey öğrenebiliriz?"
2. Kız Kulesi metnini okuduktan sonra çocuklara Kız Kulesi hakkında neler bildiklerini sorun. Hangi ilin, hangi semtinde olduğunu, nasıl bir kule olduğunu sorun. Hikayesini bilersen varsa anlatınlar.
3. Daha sonra "bu konuda ne öğrenmek istediniz?" diye sorun. Soruları tahtaya yazdıktan sonra, çocuklara kartpostalları dağıtın ve parçayı yüksek sesle okuyun, çocuklar kartpostallardan takip etsinler.
4. Parça bitirdikten sonra çocuklara ne öğrendiklerini, sorularına yeterli cevaplar alıp almadıklarını sorun.
5. Son olarak da, yanıtlanmayan sorulara yanıt bulmak ve Kız Kulesi hakkında daha fazla bilgi edinmek için neler yapabileceklerini tartışın (kütüphanelere araştırmak, büyüklerimize sorarak, arkadaşlarıyla konuşmak gibi).



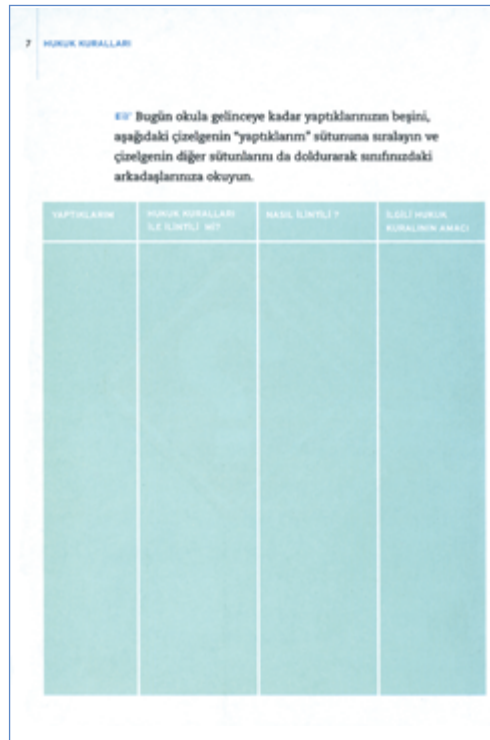
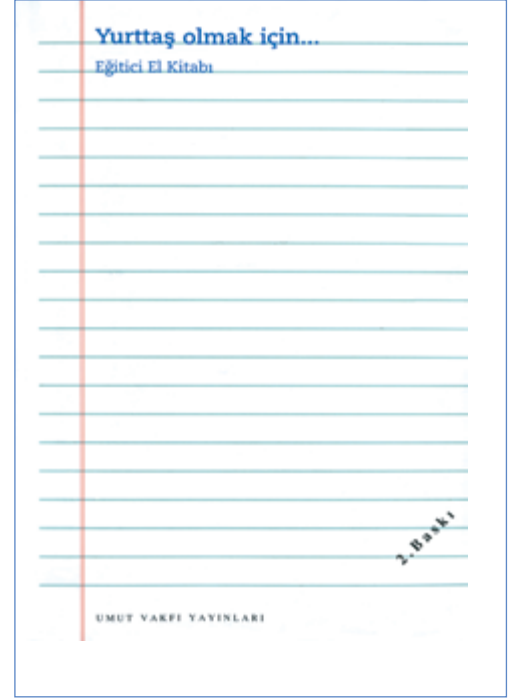
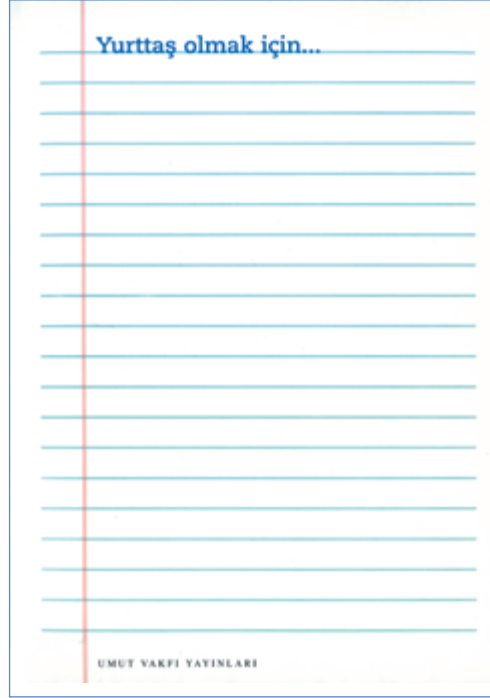
41

Umut Vakfı tarafından yayımlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 7. ve 8. sınıf öğrencileri için tavsiye edilmiş olan **Yurttaş Olmak İçin...** kitabından ve aynı adlı eğitici el kitabından alınan örnekler. © Umut Vakfı, 1998.

Kaynaklar:

Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F. (1998). *Yurttaş olmak için...* İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.

Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F. (1998). *Yurttaş olmak için... Eğitici El Kitabı*. İstanbul: Umut Vakfı Yayınları.



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

Kaynaklar:

Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F.Ö. (2002). *“Ben insanım” İlköğretim için insan hakları eğitimi dizisi (3. Sınıf: Ben insanım: Sorumluluklarım var)*. Ankara: Ünal Ofset.

Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T., & Uluç, F.Ö. (2002). *“Ben insanım” İlköğretim için insan hakları eğitimi dizisi öğretmen kitapları (3. Sınıf: Ben insanım: Sorumluluklarım var)*. Ankara: Ünal Ofset.



2
YALNIZ BIRAKMAYALIM*



Boray Uras, kız Seli'nin trafik kazasında kaybettği. Onun, yakınlarını trafik kazası sonucu kaybetmiş birçok insandan bir farklılığı var: O, başkaları da kendi kız gibi ölmesin diye herkesi mücadeleyle çağırıyor.

İstanbul'dan, kızının öldüğü Bağdat Caddesi'nden yola çıktı Boray Uras. Hedefi, Ankara'ya kadar yürüyerek yeni trafik yasasının çıkarılması için kamuyu oluşturmaktır. Boray Uras, "gece gündüz, yağmur çamur demeden yürüdüm... benzin istasyonlarında uyudu, üşüdüm, terledim; ama kızım ölümüne bir anlam katmak için çıkış bu yoldan döndü."

Trafikle ilgili yasada yapılacak değişiklikler için Ankara'daki siyasetçilerden söz aldı Boray Uras. Bununla da yetinmedi, girdi Trafik Terörüyle Mücadele Vakfı'nı kurmak için çalışmalarına başladı.

Aşağıda Boray Uras ile yapılan bir görüşmeden alıntı yapılmıştır:

"BANA NE" DENE!

*Bu görüşme, Kalkınmalar dergisinin Ocak 2006, sayı 65, sayfa 29'da alınmış, diğerleri yay dışıdır. Bu kopya kopyası ve dağıtımına izin verilmemiştir.

3
TOPLUMSAL SORUMLULUĞUMUZU YERİNE GETİRİRKEN ...



Toplumsal sorumluluğumuzun yerine getirmesinde üç temel aşama vardır: Bilgilenme, plânlama-biraraya gelme ve harekete geçme. Sorun olduğuna hissettiklerimiz ve bir şeyler yapmaya karar verdiğimiz bir konuda harekete geçmeden önce, mutlaka o konuyla ilgili yeterli bilgiyi toplamalıyız. Bu bilgiler sorunun çözümünde en etkili yolu gösterecek bize. İyi bir plân yapmak ve amacımıza ulaşmak için, bizim gibi düşünen kişilerle bir araya gelmeliyiz. Doğru bilgilenme, iyi plânlama ve sağlıklı örgütlenme bizi son aşamaya taşıyacak hareketi geçirelim!

Örneğin, sınıf başkan seçiminde oy kullanacaksa,

BilgiLENCEĞİZ: Tüm adaylar hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Seçimleri durumunda ne yapmak istediklerini, önemli özelliklerini vb. bilmeliyiz.

PlânlayACAĞIZ-Biraraya GECEĞİZ: Adaylar hakkında edindiğimiz bilgiler eşliğinde kime oy vereceğimize karar vermemiz ve o adayın kazanması için kişi olarak bizim neler yapabileceğimizi plânlamalıyız. O adaya destek olabilecek herkes bir araya gelmeli.

Harekete GECEĞİZ: Artık plânımızı uygulayabiliriz. Adayımızı desteklemek için plânladığımız her şeyi (örneğin, onu ve hedeflerini tartışarak toplantılar düzenlemek gibi) hayata geçirebiliriz.

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

4
OYNAMAK İSTİYORUM

Varsayın ki, aşağıdaki sorunları yaşıyorsunuz:

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

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

Büyük çocuklar sürekli oyununuzu bozuyor.

Bu sorunları çözmek için neler yapabilirsiniz? Düşünün ve yazın.

KATIL!

5
SIRA SENDE

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

"Bana ne" demel!
Söylenme, söyle!
"Ben ne yapabilirim ki?" demel!
"Biri çık ar hepimizi kurtarır!" diye bekleme.
"Niye ben? Başkaları yapar!" diye düşünme.
Katil!
Sorumluluk al!
Had, ne duruyorsun!
Harekete geç!
Bir şeyler yap!

KATIL!

Unutmayın! Hangi yaşı olursanız olun bunları siz de yapabilirsiniz!

6
BEN NE YAPABİLİRİM?

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

7
SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI

Aramıza yaygın kimi insanlar, dayanışma ilişkileri toplumsal konularda, kendileri gibi gönüllü insanlarla bir araya gelerek çalışır. Gönüllü kişiler zamanlarını ve emeklerini, toplumun yararına sunmak için örgütlenirler. Bilgilerini, duygularını, becerilerini ortaya koyar, bilim, sanat, kültür, çevre vb. konularda değişik amaçlar doğrultusunda buluşurlar.

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

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

KATIL!

YAYINA HAZIRLAYANLAR **BURCU MELTEM ARIK, IŞIK TÜZÜN**

YAPIM **MYRA**

KOORDİNASYON **RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN**, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI **RAUF KÖSEMEN**, BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK **MYRA**,
BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK KOORDİNASYONU **GÜLDEREN R. ERBAŞ, NERGİS KORKMAZ**

BASKI **ARTPRES T (0212) 282 52 00**

İSTANBUL, MART 2008





ERG
EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

ERG RAPORLARI

SABANCI ÜNİVERSİTESİ

Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat: 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 50 44
F +90 (212) 292 02 95

www.erg.sabanciuniv.edu