

ULUSLARARASI SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL RESEARCH

Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research
Cilt: 13 Sayı: 72 Ağustos 2020 & Volume: 13 Issue: 72 August 2020
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ AÇISINDAN ÖĞRENME KURAMLARI, ÖĞRENME ORTAMLARI VE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF LEARNING MODELS, LEARNING ENVIRONMENTS AND TEACHER BEHAVIOUR IN TERMS OF CRITICAL THINKING

Davut HOTAMAN*

Öz

Toplumlar, değişen gerçeklere göre genç bireylerini eğiterek, varlıklarını sürdürürler. Bu olguyu benimseyen toplumlar, eğitim sistemini buna göre düzenleyerek, bilimde, teknolojiye, sanatta, edebiyatta ve diğer alanlarda her zaman toplumca avantajlar sağlarlar. Bunu yaparlarken de, çağın gerektirdiği insan niteliklerini doğru teşhis ederek, bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmeye gayret ederler. Toplumlar sadece bilgiyi öğrenen değil öğrendiği bilgiyi yeniden üretirken genişleten ve geliştiren, sadece düşünen değil düşünmeyi yaşam biçimi haline getiren iletişim gücü yüksek girişken ve lider bireyler yetiştirmeyi hedeflerler. Bahse konu genç bireylerin yetiştirilmesi sürecinde, aile ve toplum etkili olmakla beraber, kasıtlı kültürleme olarak nitelenen eğitim ve onun işleticileri olan öğretmenler başrol oynarlar. Eğitim sistemleri, tanımlanan bireyleri yetiştirme sürecinde, öğrenme psikolojisinin tüm ilke ve bulgularından yararlanır. Eleştirel düşünmeye olan ilgi, toplumların karşılaştığı sorunlara paralel bir artış göstermiş, başta eğitimciler ve psikologların ilgi alanlarına girmiştir. Özellikle içinde yaşadığımız 21. yüzyıl için olmazsa olmaz temel bireysel becerilerden biridir. Bu çalışmada amaç, son yıllarda hemen hemen tüm toplumların üzerinde hem fikir olduğu ve tüm genç bireylerine kazandırılmasını hedeflediği “eleştirel düşünme becerisinin” kazandırılması ve geliştirilmesini etkileme açısından “öğrenme kuramlarının” katkısını incelemektir. Alan yazın taranarak gerçekleştirilen bu çalışma, kuramsal bir niteliğe sahiptir. Öğrenmeyi açıklayan en eski kuram olan davranışçı kuramdan başlayarak bilişsel, bilgiyi işleme, gestalt, nörofizyolojik, yapılanmacılık ve hümanistik öğrenme kuramlarının, öğrenme yaşantılarının ve öğretmen davranışlarının eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkıları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Eleştirel Düşünme, Öğrenme Kuramları, Öğrenme Ortamları, Öğretmen Davranışları.

Abstract

Societies continue their existence by educating their young individuals according to changing facts. Societies that adopt this phenomenon always provide social advantages in science, technology, art, literature and other fields by organizing the education system accordingly. In doing so, they try to raise individuals with these qualities by correctly identifying the human qualities required by the age. Societies aim to raise entrepreneurial and leading individuals with high communication power that not only learn, but also reproduce and develop the information they learn, and not only think but also make thinking a lifestyle. In the process of raising the young individuals in question, although the family and the society are effective, the education that is defined as deliberate cultivation and the teachers who are its operators play the leading role. Education systems benefit from all principles and findings of learning psychology in the process of raising defined individuals. Interest in critical thinking has increased in parallel with the problems faced by societies, and has been the area of interest of educators and psychologists. It is one of the indispensable basic individual skills, especially for the century we live in. The aim of this study is to examine the contribution of “learning theories” in order to influence the development of the “critical thinking skill” that all societies have agreed on in recent years. This study, conducted by scanning the literature, has a theoretical quality. Starting with the behaviourist theory, which is the oldest theory that explains learning, the contributions of cognitive, information processing, gestalt, neurophysiological, constructivism and humanistic learning theories, learning experiences and teacher behaviours to the development of critical thinking are emphasized.

Keywords: Thinking, Critical Thinking, Learning Models, Learning Environment, Teacher Behaviour.

* Doç. Dr. YTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID: 0000-0002-9545-7358, davut@yildiz.edu.tr



1. GİRİŞ

İçinde bulunan çağ, insanoğlunun var olduğu günden beri bilgi üretiminde ulaştığı en üst noktadır. İnsanoğlu bu süreç içinde salgın hastalıklar yenmiş, büyük/kitle savaşlarını sonlandırmış, teknoloji ve sağlık alanlarında büyük mesafeler almıştır. Öyle ki, fizik gücünün yerini insanoğlunun tasarladığı akıllı makine ve robotlar almakta, yapay zekânın insan yaşamıyla ilgili yansımaları tartışılmaktadır (Özdemir, 2007: 189). İnsanın iletişim şekli, tüketim alışkanlıkları, yaşam biçimi, beslenme kültürü değişmiş ve halen de değişmektedir. Dolayısıyla, insanoğlunun son 150 yılda bilimde, sağlıkta, sanatta, teknolojiye kat ettiği mesafenin, var oluşundan bugüne dek gerçekleştirdiklerinden çok daha fazla olduğu söylenebilir (Hotaman, 2019: 277). İnsanoğlu bu hızla değişimi kovaladıkça, yarın nereye varacağını kestirmek güçleşmektedir. Tüm bunları gerçekleştirdiği 21. yüzyıl, acımasız ekonomik, siyasi, askeri ve bilimsel rekabetin egemen olduğu bir çağdır. Bunun yanında, ekonomik manada çok uluslu ticari şirketlerin birleşerek hareket etmesi, küreselleşme olarak adlandırılan yeni bir dünya düzenine girildiğine işaret etmektedir. Küreselleşme denen bu iktisadi değişim, birçok ülkede küçük işletmelerin rekabet gücünü kırarak, yok olmalarına neden olmuştur. Yaşanmışlıklar göz ardı edilip sadece rakamsal değişimler bir tabloya dönüştürülse bile, ne kadar hızlı ve acımasız bir değişim olduğu görülecektir. Toplumlar, kurumlar ve bireyler bu değişime ayak uydurabilmek için, kendilerini gözden geçirmek zorunda kalmışlardır.

Tüm bu gelişmelerin yarattığı değişimler, doğal olarak insan niteliklerinin de gözden geçirilmesine neden olmuştur. Toplumlar değişen ekonomik ve siyasi durumlara ayak uyduracak, değişimin hızını ve yönünü kendi toplumunun lehine etkileyebilecek beceri ve yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek zorundadırlar. Ülkelerin gelişimi, kalkınması, hatta iç barışını sağlaması, sahip olunan tüm yer üstü ve yer altı kaynaklarının işlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bu kaynaklar, nitelikli insan gücüyle ancak işlenebileceğinden, toplumlar, özellikle sahip olduğu genç nüfusunu etkili bir eğitim sürecinden geçirerek, ihtiyaç duyduğu, çağın gereklerine uygun niteliklerle donanmış insan gücüne kavuşabilirler (Hotaman, 2019: 277). Dolayısıyla içinde bulunulan çağ, nitelikli insanların çağıdır. Toplumların gelişimsel hedefleri ve karşılaşılan sorunlar, her şekilde insan niteliklerini de belirlemektedir. Bilgi çağı olarak nitelenen 21. yüzyıl, bilginin hızla üretildiği ve aynı hızlı tüketildiği, teknolojik gelişmelerin yoğunlaştığı bir çağ olmanın yanında, kaynak paylaşımındaki eşitsizliklerin ve yoğun bir çevre kirliliğinin de görüldüğü bir çağdır. Dolayısıyla bu çağ, artan nüfusu besleyecek üretim teknikleri geliştirebilecek, henüz keşfedilmemiş kaynakları bulup işleyecek ya da yeni kaynaklar yaratacak, bu süreç içinde ortaya çıkan sorunlara çözüm bulacak nitelikli insanlara ihtiyaç duymaktadır. Nitelikli insan demek, nitelikli bir eğitim demektir. Toplumların gereksinim duyduğu özelliklere sahip bireyi yetiştirmek, eğitimin öz görevidir. İhtiyaç duyulan insan niteliklerinin başında *düşünme* ve buna dayalı olarak gerçekleşen *eleştirel düşünme becerisi* gelmektedir.

1.1. Düşünme

Biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olarak insan, diğer canlılarla kıyaslandığında, düşünme becerisiyle farklılık göstermektedir. Dolayısıyla, insanı diğer canlılardan ayıran en temel farklardan biri *düşünmedir*. İnsan tanıma, kavrama ve anlamlandırma bakımından ayrıcalıklı özelliklere sahip bir varlıktır (Hotaman, 2008). Bir canlı türü olarak insanın bilişsel gelişimi, diğer canlı türlerinden farklılık göstermektedir. İnsanın bilişsel gelişimi, onun düşünme gücünü şekillendirmiş, milyonlarca yıl hayatta kalmasını sağlamıştır. Yaşam mücadelesinde deneyimler sonucunda elde ettiği bilgiyi alet yapımında, hayvanları evcilleştirmede, yaşamını sürdürürken karşılaştığı sorunları çözmeye kullanarak varlığını devam ettirmiştir. Bu süreçte işe yarayan her tür bilgiyi kayıt altına alarak, bir sonraki kuşaklara aktarmış, bir gelenek, bir tarih, bir kültür oluşturarak medeniyetler kurmuştur. Tüm bunları, bir insan olarak düşünme yeteneğine borçludur. Düşünme gücü toplumlara sosyal düzen, uyum, teknolojik araç ve gereç, yenilik ve icatlar kazandırabildiği, dolayısıyla refahı ve zenginliği getirdiği açıktır. Toplumlar, düşünme ya da düşünce gücüyle farklı tarihsel dönemlerde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmede, karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri aşmada ve geleceğe yönelik önceden kestirimler yapmada yararlanmışlardır (Craft, 2003: 207; Hotaman, 2019: 278-279).

Bireyler ve toplumlar açısından önem arz eden düşünmeyi, kavramsal düzeyde irdelemek gerekir. Cüceloğlu (2001) düşünmeyi, "*içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel faaliyetler bütünü*" olarak görmektedir. Cüceloğlu (2001), bir başka tanımlamasında ise düşünmeyi, "*bir sorunu çözmeye, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaşılan kişi-olay-durumları daha iyi anlamamızı sağlayan zihinsel eylemler*" şeklinde ifade etmiştir. Özden (2003: 79) ise düşünmeyi, "*gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli*" olarak tanımlamaktadır. Burada verilen tanımlar



incelendiğinde, düşünme eyleminin bilişsel yapıyla ilgili zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir. Bilişsel yapı, bilginin insan zihninde işlenmesi sürecinde gerçekleşen “dikkat, algılama, hatırlama, neden-sonuç ilişkileri kurma, hayal kurma, öğrenilen bilgileri geri getirme, karar verme ve problem çözme” gibi dışarıdan doğrudan gözlenemeyen insan zihnine ait fonksiyonları kapsar. Dolayısıyla, düşünme eyleminin üst bilişsel yapının bir fonksiyonu olduğu söylenebilir (Adair, 2000; Özsoy, 2008; Hotaman, 2019: 278). Üst bilişsel yapı, “bireyin kendi öğrenme süreçlerini planlamasını, izlemesini ve düzenlemesini” içeren, her tür düşünme işlemi aktif olan bir yapıdır. İnsanın bu üst bilişsel yapısı, bir sorunla karşılaştığında, kendiliğinden aktivite olarak, oluşan sorunu çözmek için bir dizi işlemi hızlı bir şekilde gerçekleştirir. Bu işlemler dizisi, düşünme eyleminin kendisidir (Vander-Stoep ve Pintrich, 2007).

1.2. Eleştirel Düşünme (Critical Thinking)

Eleştirel düşünme kavramının geçmişi, Sokrates’e kadar uzanır. O dönemde düşünme kavramı, insan davranışları açısından belirleyici olan ve tamamen felsefi kökenli mantıklı düşünme eylemi olarak görülmekteydi. Gelişen zaman içinde düşünme kavramı, olaylar hakkında doğru tanımlama ve değerlendirmeler yapılması anlamında kullanılmıştır. “Eleştirel Düşünme” kavramı ise, “yargılama sanatı” anlamında kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Matthew, 2003: 72). Eleştirel düşünme, oldukça yüksek standartlar ve bu standartların etkili ve akıllıca kullanımını gerektirir. Eleştirel düşünme, bir konuyu birden çok yönüyle ele alıp irdelemeye çalışma eylemi olarak da görülebilir (Higgins, 2014; Karaboğa, 2019: 50). Bu düşünme türü, oldukça dikkatli ve aktif zihinsel olarak derinlemesine yapılan, kontrollü, değişime açık ve objektif düşünme türüdür. Dolayısıyla eleştirel düşünme; her zaman, bir karara varabilmek için, üzerine odaklanılan olguların analiziyle başlar. Eleştirel düşünme; araştırma, sezgi, mantık ve deneyime dayanan, evrensel değerleri olan bir süreçtir ve karşılaşılan sorun ya da problemlerin düzeyine göre kullanılabilir. Eleştirel düşünme her zaman çok yönlü düşünmeyi, bazen de karşıt (anti-tezi) düşünmeyi gerektirir. Temelinde; var olan durumu her daim derinlemesine ve hiçbir şeyi dışarda bırakmadan düşünceleri gözlemleyebilme ve bunları anlamlandırabilme yeteneği yatar (Şahinel, 2003, 61).

Eleştirel düşünme; ilgili olgu ya da bulguyu analiz etme, değişkenler arasında ilişki kurma, bulguları yorumlama, yeniden düzenleme, sonuç çıkarma, değerlendirme ve açıklamadan oluşur (Facione, 1998; Higgins, 2014). Ennis (1991), eleştirel düşünmeyi üç boyutta ele alır. Birinci boyutu, diğer insanlarla ve çevre ile etkileşime girerek problem çözmedir. İkinci boyutu daha önce elde edilen bilgilerle ilgilidir. Bu boyutta birey daha önceden elde ettiği bilgilerle etkileşime girerek akıl yürütme sürecinin etkinlik kazanarak tümevarım, tümenden gelim ve hüküm/karar vermek suretiyle çıkarımda bulunmayla ilgilidir. Üçüncü ve son boyut ise, neye inanılıp inanılmayacağı konusunda bir karara varma ile ilgilidir. Eleştirel düşünmeye ilişkin Ennis’in (1991) bu analizi, bugün de kabul görmektedir. Çünkü problem çözme süreci, eleştirel değerlendirmeyi gerektirmekte, önceki bilgi ve deneyimlerin ise, sürecin etkinleştirilmesini sağladığı ve buna dayalı olarak da ortaya bir kanı ya da inancın çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla eleştirel düşünme süreci, bir yargıya ulaşabilmek için, onu meydana getiren ya da getirecek olan olguların analiz edilmesiyle başlar ve bir karara ulaşılır. Karar, geniş bir seçenekler dizisi içinden en uygun olana, var olan bulgular doğrultusunda acele etmeden ulaşılan akılcı, mantıklı ve gerçekçi sonuçtur (Yüksel-Şahin, 2002, 9). Kaldı ki, eleştirel düşünme, eleştirel bir bakış açısına ihtiyaç duyar. Böylece, üzerinde durulan konu ile ilgili olarak ilk başlangıç noktasıyla son gelinen nokta arasında farklı ve olumluya doğru bir anlam değişimi ve bakış açısı farklılığı oluşur (Özden, 2003: 76; Bissell ve Lemons, 2006, 66; Higgins, 2014; Karaboğa, 2019, 38).

Eleştirel düşünme, insanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini birey olarak kontrol etmesini sağlayan bir faktördür. Bu yönüyle eleştirel düşünme, öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir güçtür (Richard ve Elder, 2000, 3; Pithers ve Sodan, 2000; Aşkar ve diğ., 2005, 7; Higgins, 2014). Genelde düşünme yeterlilikleri, özelde eleştirel düşünme becerileri, öğrenme kuramlarının bulgularından yararlanarak okulda sistematik bir şekilde hazırlanmış programlar yoluyla, evde ailenin bilinçli yaklaşımlarıyla ve toplumsal çevre içinde geliştirilerek kazandırılabilir (Collwill ve Gallagher, 2007; Trilling ve Fadel, 2009; Karaboğa, 2019, 37). Dolayısıyla eleştirel düşünme, “sorun çözme, sorgulayıcı araştırmacılık yapma ve neye inanılacağını kararlaştırma üzerine odaklanmış mantıklı, şüpheli, geçerli ve yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Ay, 2006, 25). Eleştirel düşünme, olanı ya da aktarılanı olduğu gibi kabul etmekten ziyade, “belirli bilgi ve idealerin akla yakınlığına karar verme, kanıtları ya da delilleri hesap etme, sonuçların mantıksal ve gerçekçi bir hesaplamasını yapma, karşı yönde tartışmalar ve başka/farklı varsayımlar oluşturma” yeteneğidir (Hotaman, 2008: 15). Dolayısıyla eleştirel düşünme, analizle başlayan, yorumlama, öz düzenleme, çıkarım ve açıklamayla devam eden, değerlendirmeye son bulan bir süreçtir (Adair, 2000; Pithers ve Sodan, 2000; Gökdemir, 2002; Craft, 2003:207; Rudd, 2007).



2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ VE EĞİTİM

Eğitim; bilgi, beceri, alışkanlık, inanç, tutum ve değerler geliştirme sürecidir. Bu süreç, bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekleri geliştirmesinin yanında, bireyin içinde yaşadığı toplum ve çağın gereği olan bilgi ve becerilerin de edinilmesini sağlar. Bu eğitim süreci bireye, içinde yaşadığı çağda kendisi ve toplum için gerekli olan bilgi ve becerileri ya da başka bir deyişle yeterlilikleri kazandırmak zorundadır. Düşünme ve buna bağlı olarak gelişen eleştirel düşünme becerisi de bunlardan biridir. Bu temel becerinin geliştirilmesi sürecinde öğrenme kuramları, öğrenme ortamlarının ve öğretmen davranışları, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından ön arz etmektedir. Bu çalışmada, öğrenmeyi açıklayan en eski kuramdan, günümüze kadar gelişen kuramlar, öğrenme ortamları ve öğretmen davranışları üzerinde durulmuştur. Tüm öğrenme-öğretme faaliyetleri, öğrenme psikolojisinin ilkeleri üzerine inşa edilmektedir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler yetiştirme açısından öğrenme kuramları, öğrenme-öğretme ortamları ve öğretmen davranışları, eğitsel faktörler içinde önemli bir yere sahiptir. Eleştirel düşünme becerisi ailede, okulda ve toplum içinde geliştirilmesi, bireyin içinde bulunduğu çağda etkili bir birey olmasını sağlarken, aynı zamanda içinde bulunduğu topluma da olumlu yansımaları olacaktır.

2.1. Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Kuramları

Öğrenmeyi açıklayan en eski kuram davranışçı kuramdır. Bu kuramcılardan Pavlov, koşullanma/şartlanmayı ortaya koyarken, Thorndike ise hazır oluş, tekrar ve etki kanunlarını geliştirmiştir. Davranışçılar, "bireyin bir davranışta bulunması için içsel ya da dışsal bir uyarın (stimulus) olması gerektiği" görüşündedirler. Davranışçı yaklaşımda, davranışların biçimlenmesinde ve otomatikleşmesinin sağlanmasında, koşullu öğrenme ilkeleri kullanılır. Çünkü onlara göre, uyarıcı-tepki arasında bağ kurulması, öğrenmenin esasını oluşturur. Uyarıcı-tepki arasında bağ kurarak öğrenme sürecinde, bireyin bir önceki uyarıcıya gösterdiği tepkiyi, aynı ya da benzer yeni bir uyarıcıya da göstermesi beklenir (Ülgen, 2004, 20-21). Koşullanma yoluyla bireylerin tüm davranışlarının değiştirilebileceğini savunan psikologlardan biri de Watson'dur. Watson, gerekli çevre düzenlemelerinin yapılması, uygun uyarıcıların verilmesiyle, çocuklara istenilen nitelikte davranışların kazandırılabilmesi görüşündedir (Senemoğlu, 2007, 120). Davranışçılar açısından "edimsel koşullanma" önemlidir. Edimsel koşullanmanın en meşhur temsilcisi Skinner'e göre, davranışlar tepkisel ve operant olmak üzere iki çeşittir. Tepkisel davranışlar, adından da anlaşılacağı üzere, uyarıcı karşısında gerçekleşen bilinçli ya da bilinçsiz davranışlar olup, terleme, titreme, göz bebeğinin küçülmesi gibi davranışlar bu gruba girer. Operant davranışlar ise, özellikle Skinner'in daha çok üzerinde durduğu davranışlardır. Bu gruba giren davranışlar için herhangi bir uyarıcıya gerek olmaksızın, kendiliğinden (nedeni genelde bilinmeyen) davranışlardır. Skinner, insan hayatındaki davranışların büyük bir kısmının operant davranışlardan oluştuğunu ileri sürmüştür. Skinner'e göre, operant davranışlar, eylemlerin sonuçları tarafından kontrol edilirler (Erden ve Akman, 2007, 64; Topses, 2012).

Öğrenmeyi klasik davranışçılar şartlanma/koşullanma ile açıklarken, bilişsel davranışçılar ise "sosyal öğrenme (model alma ya da taklit)" ile açıklamaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, model alma ve taklit yoluyla gerçekleşir. Bu kurama göre davranış, çevre tarafından biçimlendirilir. Ancak, birey de çevreyi biçimlendirir (Senemoğlu, 2007, 123). Yani etki, karşılıklıdır. Gözlem yoluyla öğrenme olarak da bilinen sosyal öğrenme kuramı, bilişsel kuramcılarının üzerinde durdukları zihinsel süreçleri de dikkate alır. Bandura, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta, taklidin ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki yerine işaret etmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006, 196) göre ise, insanların çoğu bilişsel modellerin kendi davranışlarını etkilediğinin farkında bile değildirler. Bireylerin bu durumu fark etmesi, onların eleştirel düşünebilme becerisine sahip olması sayesinde gerçekleşecektir. Gözleyerek öğrenme, özellikle çocukların çevresindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler ve davranışlar öğrenmesidir (Demirel ve Kaya, 2003, 88-89).

Davranışçı kuramdan sonra ortaya çıkan öğrenme kuramı, Almanya'da bir grup psikolog tarafından savunulan gestalt kuramıdır. Bu psikologlar, insan zihninin uyarıcıları tek tek değil, anlamlı bir bütün olarak algıladığını ileri sürmüştür. Gestalt psikologları (K. Lewin, K. Koffka, W. Köhler, M. Wertheimer, W. Metzger), öğrenmeyi bir anı kavrama (sezis) olarak açıklamışlardır. Gestalt psikologları, algı alanında yaptıkları çalışmalarla, öğrenme konusuna önemli katkılar sağlamışlardır. Öğrenmenin bir anlama ve kavrama işi olduğu, insanların öğrenmesinde daha önce öğrendiklerinin önemi, öğrenmenin bizzat kişinin kendisi tarafından oluşturulduğu, öğrenmede algılamaya etki eden uyarıcı düzeninin niteliği ile ilgili pek çok bilgi, Gestalt psikologlarının katkılarıyla üretilmiştir (Fidan ve Erden, 1998: 159). Gestalt yaklaşımını savunanlar, insan zihni için bütünü parçalardan daha anlamlı olduğu görüşünü ileri sürerek, bütünü parçalardan daha fazla bir anlam taşıdığını savunmuşlardır (Altun, 2002, 11; Ektem, 2007, 15; Aydede, 2009, 8).



Gelişen zaman içinde, Gestaltçıların görüşlerine dayalı olarak “bilişsel öğrenme kuramı” ortaya çıkmıştır. Bilişsel kuramcılar, öğrenenin kafasının içindeki içsel süreçlere ve geçmiş yaşantılara odaklanmışlardır. Bilişsel kuram bireyi, bilgiyi işleyebilen ve amaçlarına ulaşmak için kullanabilen, planlar ve stratejiler geliştiren bir canlı olarak görmektedir. Bu kuramda biliş kavramı, bireyin çevresini anlama, anlamlandırma ve dolayısıyla da öğrenmeyi de içeren zihinsel etkinliklerin bütünü olarak tanımlarlar. Bu anlam, düşünme kavramıyla aynı anlamı taşımaktadır. Düşünme gücünün gelişmesinde kavramlar önemlidir. Bilişsel kurama göre, “dil gelişimi bilişsel gelişim, bilişsel gelişim dil gelişimi” olarak görülür (Erdener, 2009). Kavramlar; nesnelere, eşyaların, olayların, canlıların ortak özelliklerine göre kullanılan ifadelerdir. Kavramlar öğrenmede gruplama ve adlandırma yapılmasına, zihinsel haritaların oluşmasına katkı sağlar. Kavramlar sayesinde, bireylerin soyut düşünme becerileri gelişir, bir olayı, durumu ifade etme gücünü artırır (Sternberg ve Williams, 2002; Erden ve Akman, 2007). Bireyler, kavramlar sayesinde çıkarımlar, genellemeler ve betimlemeler yapar. Bireyin ne kadar güçlü kavram bilgisi olursa, düşüncede de o kadar güçlü olur. Bilişsel öğrenme kuramına göre, bireylerin bir problemle karşılaştıkları durumlarda, o problemle birebir etkileşime girerek, onun çözümünü öğrenirler. Dolayısıyla, bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin yaşantıları yoluyla, yeni deneyimlere ve bilgilere ulaşma düzeyine bağlıdır (Sternberg ve Williams, 2002; Erden ve Akman, 2007). J. Piaget, bireyin öğrenmesi gereken kavramları özümseyebilmesi için, belli bilişsel gelişim aşamalarını tamamlaması gerektiği görüşündedir (Paul ve Elder, 1994, 11).

Bilgiyi işleme kuramı açısından öğrenme kavramına bakıldığında, bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir. Bu kurama göre insan, yeni karşılaştığı bilgileri bilgisayara benzer şekilde alır, kayıt eder ve var olan bilgileriyle birleştirir. Bilgisayar bilgiyi, yazıcı ile çevreye çıktı olarak verirken, insanlar da el, ağız gibi organlarını kullanarak bilgiyi davranış olarak dış dünyaya yansıtır (Koç ve diğ. 2001, 177). Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme süreci duyuşsal kayıtlarla başlar ve bireyin duyu organları yolu ile çevreden gelen uyarıcıları alması ile devam eder. Duyusal kayda gelen bilgilerin çoğu atılır, bir kısmı da çok kısa bir süre tutularak algılanır ve tanımlanır. Duyular dikkat ve algı süreçleri aracılığı ile kısa süreli belleğe geçirilir. Kısa süreli belleğin depolama kapasitesi bilgi birimi ve zaman açısından çok sınırlı olup, burada bilgi işlenir. Kısa süreli bellekteki bilgilerin çoğu işitsel biçimde depolanır (Öztürk, 1995, 23). Sonrasında bilgi, ilgili bazı süreçlerin yardımı ile uzun süreli belleğe geçer (Ulusoy ve diğ. 2003, 262). Bu kurama göre öğrenmeyi “tanıma, algı, dikkat, bilgiyi kodlama, depolama, hatırlama, örgütlenme ve geri getirme” süreçleri etkiler (Erden ve Akman, 2007, 145).

Bir diğer öğrenme kuramı olan yapılandırmacı (constructivism) kuramıdır. Yapılandırmacı kuram, “öğrencilerin kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğasını sorgulayan, yapılandırma sürecinin nasıl gerçekleştiği ve nelerden etkilendiği gibi sorulara cevap bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam oluşturma olarak gören, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezlidir (Uşun, 2007, 344). Bu kuramda bireylerin ilk kez karşılaştıkları bilgileri, önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmeleri, dolayısıyla, daha önceden bilinen konu ve bilgilere bağlı olarak yeni öğrenmelerin gerçekleştiği ileri sürülür (Sherman ve Kurshan, 2005, 12; Aydede, 2009). Bu kurama göre her birey, öğrenme süreci içinde yeni öğrendikleri bilgiler açısından bireysel ve sosyal olarak yeni anlamlar oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda “anlam oluşturmak” demek, öğrenmek demektir. Bu da, öğrenenin aktif katılımıyla gerçekleşir. Ancak her bireyin öznelliği, yaşantı farklılıkları (deneyimler), hayata-evrene bakış açıları ve bilişsel gelişim düzeyleri, öğrenme sürecinde oluşan anlamları farklılaştırabilmektedir. Piaget’in yapılandırmacılığı, kendi bilişsel kuramına dayanır. Piaget, eğitim düşüncelerine yönelik bir çalışmada öğretmenlerden, çocuğun zihninin gelişim basamaklarını dikkate almalarını istemiştir. Ona göre, öğrenmenin temeli keşiftir. Keşif ise, anlama ile gerçekleşir. Yani Piaget’e göre “anlamak keşfetmektir” (Aydede, 2009).

Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler yetiştirmek, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması ve yeniden anlamlandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Dewey’e göre eğitim, eyleme bağlıdır. Bilgi ve fikir, öğrenenin kendisi için anlamlı ve önemli olan deneyimler sonucunda ortaya çıkar. Bir diğer yapılandırmacı Vygotsky ise, öğrenmede kültürün ve dilin önemli katkılar sağladığını ileri sürmüştür (Aydede, 2009, 13). Vygotsky’e göre çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanır. Vygotsky, “bilginin beyinde yapılandırılması sürecinin kültürel kimlik, kişinin içinde yaşadığı coğrafi bölge ve buna bağlı olarak konuştuğu dilden bağımsız değildir” diyerek, yapılandırmacılığa sosyal-kültürel bir bakış açısı getirmiştir (Hotaman, 2008: 4). Çocuk, öğretmenin öğrettiği bilgiyi kendi ürünü haline getirebilmek ve kendine mal edebilmesi için, yeni ilişkiler kurmalı, yani kendine özgü anlamlandırmalar yapmalıdır. Bruner’in öğrenme ile ilgili görüşleri de, yapılandırmacı yaklaşıma ışık tutacak türdendir. Öğrenci yeni edindiği tecrübeleri, kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek amacıyla bilgiyi seçer, hipotez



oluşturur ve kararlar alır. Bu durum, öğrenciye yeni anlamlar sağlar. Sonuçta bilişsel yapısındaki bilgi ve anlam birikimi artar (Arslan, 2007, 45; Aydede, 2009).

Hümanistik öğrenme kuramı ya da insanlı psikoloji, davranışçılığa ve psiko-analizin sınırlılığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Topses, 2012). Hümanistik öğrenme kuramında Rogers, Maslow, Sartre, Charolette Bühler, Frankl, Binswagner öne çıkar. Bu kurama göre, birey tek ve biricik olup, kendini geliştirme potansiyeline sahiptir. Hümanistiklere göre insan doğası olumlu, sağlıklı ve yapıcı özelliklere sahiptir. İnsan doğuştan olumlu ve gizil bir potansiyelle dünyaya gelir. Birey için uygun çevresel koşullar sağlandığında, kendi gerçek potansiyelini etkili bir şekilde ortaya çıkartabilir. Bu potansiyeli ortaya çıkarma sürecine Maslow, *kendini gerçekleştirme* demektedir (Özyurt-Eylen, 2007, 19). Hümanistik kuramda, bireyin davranışlarından yine bireyin kendisi sorumludur. Hümanistik öğrenme kurama göre, geçmiş ya da gelecek değil, içinde yaşanılan an önemlidir. İnsan davranışlarını denetim altına almak yerine, ona daha çok özgürlükler sağlanmalıdır. Hümanistik kuram, *kişisel sorumluluk, şimdi ve burada, bireyin fenemolojisi ve kişisel gelişim* gibi temel ilkeler üzerine kuruludur. Kişisel sorumluluk ilkesi, insanın kendi kişisel tercihlerini yansıtır ve insan kendi hayatını etkin olarak şekillendirmesini temsil eder. Şimdi ve burada ilkesi ise, geçmiş yaşantıların bireyin şu anki davranışlarını etkilemediği, buna karşın, şu anki davranışlarının geçmişi nasıl algıladığını açıklayabileceğine vurgu yapar. Bireyin fenemolojisi, bireyin kendisini, en iyi bireyin kendisi bilir ve tanıır. Kişisel gelişim ise, Rogers için, potansiyelini tam kullanan kişi, Maslow için ise, kendini gerçekleştirme anlamına gelmektedir.

Son yıllarda gittikçe taraftar bulan ve tıptaki gelişmelere paralel olarak popüler olan bir diğer öğrenme kuramı ise, nörofizyolojik (beyin temelli) kuramdır. Bu kurama göre öğrenme, insanda meydana gelen nörofizyolojik bir değişimdir. Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, her yeni öğrenme sonucunda, nöronlarda (sinir hücrelerinde) yeni axon iplikciklerinin oluştuğunu gözlemlemişlerdir. Nörofizyolojik kuramın öncülerinden olan Hebb, öğrenme sonucu beyindeki fizyolojik değişiklikleri araştırmış ve bu değişiklik konusunda "*hücre topluluğu*" ve "*farz ardışıklığı*" olarak adlandırdığı iki temel kavramı tanımlamıştır (Elden, 2003, 7). Hücre topluluğu, bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturur. Faz ardışıklığı ise, birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluğu serisidir (Yorulmaz, 2001: 33). Bu kurama göre, insan beyninin kendine özgü uyarıcıyı alma, analiz etme, eskilerle karşılaştırma, anlamlandırma ve gerekli tepkiyi yeniden örgütlenme, gelecekte kullanılmak üzere bilgiyi saklama gibi işlevleri vardır (Renata ve Geoffrey, 1994; Senemoğlu, 2007, 373). Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre genel yetenek, kalıtımla değil, yaşantı ürünü oluşmaktadır. Bu kuramda beyin, eş zamanlı çalışan bir işlemcidir. En basit fiziksel uyaranlardan, en karmaşık soyut uyaranlara kadar her tür içsel ya da dışsal uyaranı, duyguyu, düşünceyi aynı anda algılama ve bunlara cevap üretme kapasitesine ve becerisine sahiptir. Nörofizyolojik kurama göre öğrenme, sosyal sonuçlar üreten fizyolojik bir süreçtir. Onlara göre, beynin görevi düşünmektir. Beyin, aileden, okuldan ve sosyal yaşamdan, özetle bütün çevresel değişkenlerden etkilenir. Beyin problem çözmeye ve anlam üretmeye programlıdır. Bilgilere, yaşantılara, deneyimlere anlam verme, problem çözme sürecinin yansımalarıdır. Her organizma kendi öznel algıları ve iç dünyasına göre uyaranları kodlar ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirerek kategorize eder.

2.2. Eleştirel Düşünme ve Öğrenme Ortamları

Hiçbir eğitim sistemi, bilgiyi sadece aktararak, öğrencinin anlamasını sağlamadan nitelikli bir eğitim yaptığını ileri süremez. Çünkü *anlama, kavrama, yeni anlamlar üretme, bilgiyi çoğaltma, kavramlar ve ilkeler arasında yeni ve anlamlı ilişkiler kurma gerçekleşmediği sürece*, eğitim sadece, "*olanı olduğu gibi aktarmak*" olur ki, günümüzde bunun eğitsel olarak bir anlamı yoktur. Türkiye’de eğitim sistemine ilişkin yapılan eleştirilerin çoğu, "*ezberci, aktarmaya dayalı, üretken olmayan*" şeklindedir. Dolayısıyla, Türk toplumunun büyük bir kısmının eğitim sisteminin ürününden memnun olmadığı ve bu durumun da açık açık eleştiri konusu olduğu söylenebilir. Türk eğitim sisteminin sokaktaki insanlar tarafından eleştirilir olması, artık sistemin kendini tüm paydaşlarıyla ele alarak gözden geçirmesi gerektiğine işaret etmektedir (Hotaman, 2019). Görüldüğü üzere, *düşünme* ya da *eleştirel düşünme*, sadece istenen, arzu edilen bireylerin yetiştirilmesi için değil, yetişen bu bireyler sayesinde her tür toplumsal sorunun teşhisinde ve çözümünde de gerekli bir yeterlidir. Gerek yapılan deneysel çalışma sonuçları, gerekse eğitsel program uygulamalarının, düşünme becerisinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir.

Sosyal öğrenme kuramında can alıcı nokta, bireyin gerekli davranışı gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenme ortamında, öğrenciyle öğretmenlerin sağlıklı bir etkileşim içinde olması, öğrenenin etkili gözleme yapmasına ve zihinsel fonksiyonlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Yeşilyaprak, 2002). Bilişsel kuramda, kavrama yoluyla problem çözmede, bireyin sahip olduğu bilişsel yapılarla geçmiş yaşantılarından edindiği bilgiler belirleyicidir (Erden ve Akman, 2007, 212). Yapılandırmacı yaklaşımda ise anlamlandırma, deneyim, yaşantı ve önceki bilgilerle sıkı bir ilişki içindedir. Öğrencilerin sınıfa kendi



deneyim ve yaşanmışlıklar sonucu gerçekleşen öğrenmeleriyle gelmesi, mevcut bilişsel yapılarının belli bir düzeyde gelişmişliğine işaret eder. Bu yapılar doğru ya da yanlış, hatta eksik olabilir. Öğrenci, yeni bilgi ve deneyimlerle öncekiler arasında bağlantılar kurarak, mevcut bilişsel sistemini gözden geçirir ve revize eder. Bu süreçte yeni, bir öncekinden daha fazla bir bilgi, dolayısıyla da anlam oluşur. Bu durumun da, eleştirel düşünmenin gelişini olumlu etkileyeceği açıktır.

Hümanistik kuramcı Maslow'a göre, bireyin öncelikli olarak yeme, içme, barınma gibi fiziksel ihtiyaçları karşılanmalıdır. Akabinde, güvende olma, ait olma, sevilme ve kendine güven gibi ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu kurama göre, öğrencilerin ihtiyaçların karşılanması ile akademik başarıları arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretmenler öğrencilerin bu ve benzeri ihtiyaçlarını karşıarlarsa, onların bilme ve anlama konusundaki gelişimlerini olumlu etkileyebileceklerdir. Öğrenciye rahat, güvenli, stresten uzak özgür sınıf ortamı sağlayan öğretmen, sadece öğrencinin bilme ve öğrenme isteği için olumlu bir ortam hazırlamış olmaz, öğrencinin eleştirel düşünme becerisi için de zemin hazırlamış olur. Öğrenci sınıfta dile getirdiği yaratıcı fikirlerinden dolayı eleştirilirse, kendini güvende hissetmez ve Maslow'a göre de bu durum, çocuğun kendini gerçekleştirme sürecini olumsuz etkiler. Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaçları arasında önemli bir yeri olan sevilme ve saygı görme ihtiyaçları da karşılanırsa, harika, olumlu ve demokratik bir sınıf ortamının temelleri atılmış olur. Sevildiğini, fikirlerine saygı duyulduğunu bizzat yaşayarak uygulamalarla gören, hisseden öğrenci, öğrenme ile daha fazla ilgilenecek, zihinsel odaklanma sorunu yaşamayacaktır. Glasser, Maslow'un bireysel ihtiyaçlarına ek olarak, öğrencilerin güç kazanma, özgür olma ve eğlenme gibi ihtiyaçlarının olduğunu, bu ihtiyaçların okul ve sınıf uygulamalarıyla karşılanması, öğrencileri öğrenmeye ve her tür sınıf içi etkinliğe katılma teşvik edeceğini belirtmektedir (Erden, 2005, 50). Öğrencilere seçme özgürlüğü sağlanarak, çok yönlü, kendilerini daha güçlü hissedecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması, belirlenen her türlü eğitsel hedeflerin gerçekleşme şansını arttıracaktır.

Nörofizyolojik kurama göre, "uyarıcı yoksunluğu", canlının bilişsel gelişimini, değişkenler arasında ilişki kurmasını olumsuz etkilerken, "zenginleştirilmiş çevre" de büyüyen ve öğrenen canlıların kavram geliştirme, düşünme biçimleri ve algıları, çok daha fazla gelişme göstermektedir. Orta düzeyde uyarıcılar, en üst düzeyde performansı gerçekleştirecektir. Dolayısıyla, orta düzeyde uyarıcılarla düzenlenmiş öğrenme ortamları gerekmektedir. Çok karmaşık ve aşırı uyarıcı durumların analizi zor olacağından, bu yöndeki faaliyetler insan beynini yoracak, dolayısıyla da öğrenme zorlaşacaktır (Senemoğlu, 2007: 373). Buna karşın, sınıf ortamında hiç ses yoksa ve mevcut uyarıcılar öğrencilerde bir *uyarılmışlık* yaratmıyorsa, bu durumlarda da öğrenme zorlaşmaktadır. Bunu gidermek için, öğretmen sınıf içi etkinliklerinde kullandıkları uyarıcıların etkisini gözden geçirmeli, öğrencilerin teneffüsten iyi yararlanmalarını sağlamalı, dersi derste bırakıp atlayıp zıplamalarına imkânlar yaratmalıdır. Öğrenciler, teneffüs yoluyla bir önceki dersin bilişsel yorgunluğunu ve stresini üzerlerinden attıkları oranda, bir sonraki derse hazır olurlar. Hebb'e göre, çocuklukta edinilen yaşantılar önemlidir. Bunun için de, çocuklukta yaşantısal sınırlılıklar giderilmeli, çocuğun bilişsel ve algısal gelişimini destekleyen uygulamalara ağırlık verilmelidir. Ne kadar çok çeşitli obje, olay vb. ile karşılaşılır ve etkileşime girilir ise, beyinde o kadar çok objeyi ve olayı temsil eden hücre kümeleri oluşacaktır (Senemoğlu, 2007, 371). Yani, çocuklar aile ortamında ilgi ve sevgiyle büyütülürken, okul sürecinde de zenginleştirilmiş uyarıcıların bol olduğu öğrenme ortamlarında eğitim almaları, bireyin bilişsel yetilerini olumlu yönde etkileyecek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir (Senemoğlu, 2007, 351; Trilling ve Fadel, 2009). Öğrenme ortamlarının ilginç ve etkili uyaranlarla düzenlenmesine dikkat edilmesi, bilişsel gelişim açısından daha olumlu sonuçlar verecektir. Anlam arayışı ve yeni örüntülerin oluşması, ancak böyle ortamlar sayesinde çeşitlenerek zenginleşecektir.

2.3. Eleştirel Düşünme ve Öğretmen Davranışları

Hemen hemen bütün eğitim kademeleri, öğrenciye iki şey öğretmek için planlanır ve uygulanır. İlki, her dersin içeriğinde yer alan konulardır. Bunlar dersin kazanımları yoluyla programın hedeflerine dönüştürülür. İkinci ise, birincide ifade edilen derslere ilişkin konuların ve kazanımların anlaşılmasını ve özümsemenin doğru yolunu öğretmektir (Lipman, 2003). Türkiye'de öğretmenler, daha çok birincisine yoğunlaştıkları, ikincisini ise çoğunlukla unuttukları ya da ihmal ettiklerine dair eleştiriler vardır. Oysa öğretmenlik, profesyonel bir meslek alanı olup, uzmanı oldukları konu alanlarında, bir program doğrultusunda genç bireylere bilgi, beceri, alışkanlık, değer, inanç, vb. şeyleri kazandıran kişilerdir. Öğretmenlik, *Milli Eğitim Temel Kanununa* göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili olarak yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir. Öğretmen, eğitim faaliyetlerinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak, eğitim sisteminin ana aktörlerinden biridir. Öğretmen, öğrenme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı içinde olan bireylerin "*yaşamlarına dokunan*", öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfederek, geliştirmesi için ona rehberlik eden, bunun için uğraş veren kişidir. Öğretmen, öğrencide gerçekleşen okul kaynaklı tüm olumlu ve olumsuz gelişimin ve değişimin sorumlusudur (Akbay, 2007).



Öğretmen davranışlarının temelinin, eğitim bilimlerinin bulguları ve öğrencinin gelişimsel ihtiyaçları oluşturur. Olumlu sınıf atmosferinin anahtarı iletişimdir. Öğretmenler, her öğrencinin ilgisini çekecek, akademik ihtiyacını karşılayacak etkinlikler düzenleyerek, olumlu sınıf atmosferine katkı sağlanmalıdır. Değişime açık öğretmenler, gelişmeleri sınıfa taşıyan öğretmendir. Sınıf içi demokratik eğitim uygulamaları, her öğrencinin hiçbir baskı hissetmeden kendini ifade etmesine fırsat sağlar. Demokratik bir sınıf atmosferi, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi açısından vazgeçilmezdir. Böyle bir ortamda, tüm eğitsel uygulama ve planlar, öğrenci katılımını teşvik eder. Olumlu bir sınıf ortamında bilgiler, fikirler, görüşler, düşünceler, değerlendirmeler, eleştiriler karşılıklı saygı ve sevgi içinde serbestçe dile getirilir. Öğretmen, karşılıklı öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine imkân sağlar. Öğrencilerin katılımını teşvik eder, demokratik tutum ve uygulamaların oluşmasına yardım ve katkı sağlar (Değirmencioğlu, 1999, 27; Akbey, 2007).

Öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere, biliş kavramını iyi anlamalıdır. Bilişsel kurama göre öğrenme, zihinsel performans ya da özelliklerdeki değişim olduğuna göre, öğretmenler zihinsel performansın gelişimine katkı sağlayan başta kavramlar ve problem çözme üzerinde yoğunlaşmaları yararlı olacaktır. Bu süreçte öğrenen, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir. Verileni olduğu gibi almaz, ezberlemez. Verilenin taşıdığı anlamı keşfeder. Öğrenen, verilen bilgiler arasından, uygun olanını seçer ve işler. Bilişsel öğrenme kuramına göre, belirsizlikler rahatsız edicidir ve birey bunlardan bir an önce kurtularak, bilişsel dengeyi kurmak isteyecektir. Bunun için probleme ilişkin sahip olduğu bilgiyi yeniden organize edip, kurduğu denenceleri test etmek suretiyle, sonuca ulaşmak isteyecektir. Problem çözümle sonuçlanınca da, içsel pekiştireci elde etmiş olacaktır (Senemoğlu, 2007: 261). Bu süreçte öğrenciye, yeterli zaman sağlanması önemlidir. Öğrencinin üretici düşünmesi sağlanarak, problemin çözümünü sağlayan ilkelerin anlaşılması sağlanmalıdır. Sadece mantıklı düşünme değil, bireyin çok yönlü ve yaratıcı düşünmesi sağlanarak, eleştirel düşünme becerisi beslenebilir. Bu süreçte tekrarlar, öğrencinin yeni ilkeleri keşfetmesi kadar, bu ilkeler arasında yeni ilişkilerin de keşfedilmesi sağlanır.

Gestalt kuramcılarının göre birey, bütünü parçalarına ayırarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünlük halinde algılar. Algılama işleminden sonra da *bütün ve parçalar* arasındaki ilişkileri keşfeder. Öğretmen ders içi etkinliklerde Gestalt psikologlarının bu ilkesini gerçekleştirmek için, bilgileri sunarken algılamayı kolaylaştıran *basitlik, benzerlik, yakınlık, devamlılık ve şekil-zemin* ilişkilerine dikkat etmelidir (Sherman ve Kurshan, 2005, 13; Senemoğlu, 2007, 260). Dönem başında öğretmenler tarafından öğrencilere dersin ana çerçevesinin anlamlı bir bütünlük içinde sunulması, daha sonra ayrıntılara inmesi, anlamlı ve kavrayarak öğrenme açısından olumlu sonuçlar verecektir. Her dersin giriş kısmını, yeni ünite ya da konunun ana hatlarını organik bir bütünlük içinde gözden geçirilmek suretiyle başlanması, ünitenin ya da işlenecek konunun kolaylıkla algılanmasına ve bellekte örgütlenmesine yardımcı olacaktır. Öğrencinin problemin doğasını anlaması, öğeler arasındaki ilişkileri keşfetmesi ve olası çözüm yollarını organize etmesi için, diğer bir deyişle buluş yapması için gerekli ortam hazırlanmalıdır. Bu amaca hizmet etmesi için, öğretmenler öğrencinin merakını tetiklemesi, harekete geçirmesi önemlidir. Öğrenci merakının harekete geçirilmesi için belirsizlikler işe yarar.

Yapılandırmacı kuramda öğrenme süreci, temel kavramlar üzerinden geliştirilir. Bu kuramda da probleme dayalı öğrenme önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, araştırma, problem çözme, işbirliğine ve sorgulamaya dayalı öğrenme etkinlikleriyle gelişmektedir. Vygostky'nin "*yakınsak gelişim alanı*" ve "*aracıyla öğretim*" kavramları, probleme dayalı öğrenme sürecini etkin hale getirecektir. Öğretmenin, yapılandırmacı öğrenme sürecinde sosyal etkileşim ortamı yaratması, anlam oluşturmayı ve bilişsel gelişimi desteklemektedir. Çünkü Vygostky'e göre (Erdener, 2009), bireylerdeki üst düzey bilişsel süreçler, sosyal etkileşimle beslenmekte ve gelişmektedir (Vygotsky, 1994; Martin, 2000; Cohen ve diğ., 2004). Öğretmen öğrencinin bağımsızlığını, özgünlüğünü kabul eder ve destekler. Öğretmen öğrenenlerin sahip oldukları kavramsal yapıları değiştirmek istediğinde, öncelikle her öğrencinin düşünme modelini anlamalıdır. Öğrenenlerin sorulara verdikleri cevaplar ne kadar anlamsız olursa olsun, öğretmen bu cevapları, "*öğrencilerin düşünme ve kavramsal yapılarını keşfetmek*" için kullanmalıdır. Öğrencilerin sorunu algılayış şekli, sahip olduğu yapıların bir göstergesi olduğundan, bu durum öğretmen için çok önemlidir (Brooks ve Brooks, 1993; Von Glaserfeld, 1995). Öğretmen, öğrenciye verdiği bilgiyi, öğrencinin incelemesi, geçerliliğini teyit etmesi, değerlendirmesi, alternatif yollar üretmesi ve sonuçlara yönelik tahminlerde bulunması için zamana ihtiyacı olduğunu unutmamalıdır (Brook & Brooks, 1993; Çepni ve diğ., 2001; Krajcık ve diğ., 2003).

Hümanistik (insancıl) öğrenme kuramına göre, insan canlısının doğal bir öğrenme yeteneği vardır. Ayrıca, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağını düşündüğü bilgiye daha olumlu yaklaşmakta ve onu öğrenmek için istekli olmaktadır. Hümanistik kurama göre öğrenme ortamlarında gerginlik, endişe, kaygı ve



korkuya yer verilmemelidir. Öğrenci kişisel tercih ya da görüşünden dolayı eleştirilirse, kendini güvende hissetmeyeceğinden, konuşmaz, fikir beyan etmez, dolayısıyla da eleştirel düşünme becerisi gelişmez. Dolayısıyla öğretmen, hoş, esnek, olumlu ve özellikle de demokratik sınıf atmosferi geliştirerek, öğrencileri germeden, korku ve kaygıdan uzak ders işlemelidir. Bruner'e göre öğrencileri öğrenmeye yönlendiren en önemli etkenin "merak", "başarılı olma" ve "yaşıtlarıyla birlikte çalışma" isteğidir (Erden, 2005, 50). Bunun için de bireysel seçim hakları korunmalı, kararlarına saygılı olunmalıdır. Hümanistik öğrenme kuramı, sınıf ortamının özellikleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci güdüsünün (motivasyonunun) arttırılması gibi konular önem taşımaktadır. Hümanistik psikologlara göre, güdünün geliştirilmesi ve etkili ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir ilişki ve olumlu bir sınıf ortamı olmalıdır. Bunun için, öğrencilere empatik yaklaşım sergilenmelidir. Böylelikle öğrenci, anlaşıldığını hisseder. Hümanistik/insancıl kurama göre, eğitim-öğretim sürecinde "güçlü bir öğretmen-öğrenci ilişkisi" ve "olumlu bir sınıf ortamı" belirleyicidir. Öğrencilere olumlu yaklaşılmalıdır.

Nörofizyolojik kuramın ortaya koyduğu ilkeler incelendiğinde, bu kuramın öğretilerine göre ders işleyen öğretmen, öğrencilerin, öğrenecekleri konu hakkında araştırmaya dayalı uygulamalar yapmaları, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini olumlu etkileyecektir (Phillips, 2005). Öğrencinin eleştirel düşünme becerisini geliştireceği düşüncesiyle önerilen yöntemler incelendiğinde, bu yöntemlerin tamamının öğrencinin aktif olduğu, öğrenme sürecinin her safhasına katıldığı, öğrenci olarak kendi düşüncelerini savunduğu ve bilgiyi kendi keşfettiği öğrenme süreçlerinin söz konusu olduğu görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kendi fikirlerini test etmesine, deneyler yapmasına, araştırmalar yapmaya teşvik etmelidir. Nörofizyolojik kurama göre yetişkinlikteki öğrenmeler, daha bilişeldir. Bu nedenle öğretmenler, ergenlik ve daha büyük yaş gruplarını yaşantılar yoluyla öğrenme etkinliklerini kullanmalı, öğrenenlerin bilişsel yapılarını yeniden organize etmelerini sağlayan, meraklandıran, soran-sorgulayan ve çok yönlü düşüncelerine olanak veren öğrenme ortamları düzenlemelidirler. Öğrencilere bu ortamlarda, problemlere yeni çözüm yolları bulmaları için bilişsel çelişkiler içeren sorular sorularak zorlanmalı ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi izlenmelidir (Üstünlüoğlu, 2006; Senemoğlu, 2007, 374; VanderStoep ve Pintrich, 2007).

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Düşünme, bireyin insan oluşunun bir gereğidir. İnsan canlısı, yaşamı boyunca varlık nedenini sorgulamış, çevresini incelemiş ve hatta onu taklit ederek pek çok sorununa çözüm bulmuştur. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisi, sorun çözme, zihinsel bağımsızlığa ulaşma ve geleceğe yön verme bakımından da önemli bir yetenek olduğu söylenebilir (Karaboğa, 2019: 39). Eğitimciler göre yargıda bulunma, kavrama, çözümleme, açıklama, tanımlama, karşılaştırma ve bir senteze ulaşma gibi eylemler düşünme eyleminin işlevleridir. Düşünme işlevinin temel amacının, bireyin yanı başındaki olaylara anlam yüklemek, bu olayları kategoriler halinde sınıflandırmak ve öznel (kişisel) bir biçimde kategori etmektir. Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006) göre, bireylerin yaşam kaliteleri, ürettikleri, yapıp ettikleri tamamen düşünce kalitelerine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, bireylerin ve tabii ki toplumların yaşam kalitesini geliştirmek, bireyin düşünme becerisini geliştirmelerine bağlı olduğu söylenebilir. Düşünme ve eleştirel düşünme eğitimi, birikim bir süreç olup, bu birikim, nitelik ve kalitesi de, bir toplumu bilgi toplumu haline getirecektir (Doğanay ve Ünal, 2006; Karaboğa, 2019, 39). Bilgi toplumları teknolojik, ekonomik, siyasal ve kültürel olarak gelişmiş, refahını sağlamış toplumlardır.

Ülkeler, her tür ulusal hedefini gerçekleştirecek, her tür toplumsal sorununu çözebilecek nitelikli insan için eğitime yatırım yaparlar. Bu, içinde yaşanan çağın bir gerekliliği, hatta zorunluluğudur. Türkiye'nin de çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmak için gösterdiği gayrete bakıldığında, benzer yolları kullanarak toplumsal gelişmişliğini sağlamış ülkeler gibi, eğitime bel bağladığı bilinmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızlı bir gelişim gösterdiği bir çağ olarak gerçekleşmektedir. Bu çağda, bilgiyi üreterek teknolojiye dönüştüren toplumlar, diğerleri üzerinde egemenlik sağladığı, diğer ülkeleri Pazar olarak kullandığı görülmektedir. Bilgiyi üreterek teknolojiye dönüştüren toplumlar, bunu nitelikli eğitime borçludurlar. Dolayısıyla, Türkiye olarak, bu toplumların başarısını yakalayabilmek, hatta daha da geliştirebilmek amacıyla, eğitim sistemimizin ürettiği insan niteliklerini, çağın gereği olan bireysel nitelikler doğrultusunda gözden geçirerek, doğru ve isabetli uygulamalarla açığı kapatmak gerekmektedir. Bunun için öncelikle düşünen, üreten, eleştiren, yaratıcı, toplumsal sorunlara duyarlı ve farkındalığı yüksek bireylerin nasıl yetiştirileceğine odaklanmak gerekir. Uygulamadaki iş görüşü düşük, tanımlanan nitelikleri üretmekten uzak yapısal uygulamaları terk ederek, gelenekselin yapamadığını eğitim yoluyla gerçekleştirecek bakış açılarına ve eğitsel uygulamalara gerek olduğu söylenebilir.



Demokratik bir toplum, eleştirel becerisi yüksek bireyler sayesinde gelişir. Eleştirel düşünme becerisinin her tür özelliği, gelişmiş bir toplumun habercisidir. Olumluyu olumsuzdan, doğruyu yanlıştan ya da isteneni istenmeyenden doğru bir şekilde ayırt etmek için, eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler gerekir. Demokrasinin tüm ilke ve olgularıyla toplum yaşamına yansımaları, eleştirel düşünen bireylerin varlığı ile mümkündür. Bu tür bir toplum, karşılaşılan her tür sorunun ya da problemin üstesinden gelir. Bu tür bireylerden oluşan toplumlar, eleştirel gücü, toplumsal uyumu ve zenginliği arttırmada bir silah gibi kullanılırlar. Eğitim felsefecilerine göre, salt bilgiyi aktararak bireyleri belki bilgilendirebilirsiniz, ancak onları yaratıcı hale getiremez, onu ürüne dönüştüremezsiniz. Bilgiye yeni anlamlar katmak, eleştirel düşünmeyi gerektirir. Herkesin bakıp göremediğini ve düşünemediğini düşünmek gerek. Bu bilginin yeniden üretimidir. Alınan bilginin yeniden üretilmesi, nitelikli eğitimin bir gereğidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 196). Uygarlıklar, nitelikli eğitimin yetiştirdiği eleştirel becerisi güçlü bireyler sayesinde gelişmektedir. Sağlıklı bir toplum eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini sorgulayabilen, önüne konan her şeyi ön yargısız değerlendirebilen bireylerden oluşan bir toplumdur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 196; Sünbül ve diğ., 2006).

Sonuç olarak eleştirel düşünme; bireylerin demokrasi aracılığıyla yönetime katılımlarında anlamlı ve mantıklı kararlar verecek şekilde yetiştirilmelerini sağlamada, sosyal olayları sağlıklı şekilde değerlendirme sürecinde bütünü gören bir kamuoyu oluşturmada, ezbere ve kalıp yargılara dayalı dogmatik bilgileri ayırt ederek sağlıklı ve doğru kararlara ulaşma sürecidir. Bu sürecin olguları incelerken ve değerlendirirken tarafsız kalabilmeyi, bilgi birikimini güncelleyerek sürekli öğrenmeyi bir yaşam biçimi haline getirmeyi, ilgili ya da ilgisiz bilgileri ayıklamayı, belli merkezlerce yürütülen propagandayı fark etmeyi, gerçekçi ve tarafsız bir dünya görüşüne ulaşmayı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Öneriler;

1. Eleştirel düşünme, öğrencinin cesaretinin kırılmadığı, sindirilmediği, aşırı eleştiri yapılarak öz güveninin zedelenmediği, doğmaların mutlak doğru olarak dayatılmadığı ortamlarda gelişebileceğinden, öğrenme ortamları ve öğretmen davranışları buna uygun olmalıdır.
2. Gerçek anlamda öğrenme uzamsal belleğin olgunlaşmasıyla olur. Böylece hatırlama, anlama, yordama gibi etkinlikler başarıyla gerçekleştirilir. Sınıf içi öğrenme yaşantılarını projeler, geziler, öyküler, metaforlar, drama, resim, müzik gibi etkinliklerle zenginleştirerek öğrencilerin etkin katılımını sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi, eleştirel düşünme becerisini de destekleyecektir.
3. Çocukluk döneminden başlayarak oluşan hücre kümeleri ve ardışık safhalar, yetişkinlikteki öğrenmelerin temellerini oluşturacağından, anne-baba ve öğretmenler, çocuklara zengin uyarıcı ev ve okul ortamları sağlayarak, onların tüm duyu organlarını kullanarak öğrenmelerini sağlamaya yönelik çalışmalarla, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler.
4. Öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, öğretmenlerin nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Öğretmenler eleştirel düşünme becerisini öğrencilere nasıl kazandıracakları konusunda kendilerini eğitmelidirler.
5. Sosyal öğrenme açısından modelleri izleme ve davranışlarını taklit etme önemli olduğundan, bireylerin eleştiri yaparken birilerini izlemesi ve onu model alması önemlidir. Bu süreçte, eleştirel değerlendirmeleri yapanların teşvik edilmesi, gözleyen bireylerde de bu yönde davranışlar geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbey, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. Çev., Kalaycı, N., Edit., Atay, M. T. . Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Oklun, S., Yaygın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- Aydede, M. N. (2009). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişimlerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Ay, Ş. (2006). Eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 336, 25-31.
- Bissell, A. N. ve Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *Bioscience*, Jan. 56(1), 47-71(Academic Research Library)
- Collwill, J. and Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: The experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411-425
- Craft, A. (2003). School and critical thinking. *Teaching of Psychology*, 30(3), 220-223



- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar*. İstanbul: Remzi Kitap.
- Değirmencioglu, C. (1999). Öğretmen. Editör; Leyla Küçükahmet, İçinde: *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (2. Baskı), İstanbul: AlkımYay
- Demirel, Ö. (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme sanatı (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Z. Kaya (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dewey R. A. (2007). *Psychology: An introduction*. California: Wadsworth.
- Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. (Ed.) A. Şimşek, *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, 207-264
- Ektem, I. S. (2007). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ennis, R.H. (1991). Goals for a Critical Thinking Curriculum. (Ed. A. Costa), *Developing Minds*, Alexandria: Virginia. AscD.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünme ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 7(1), 85-103.
- Elder, L. ve Paul, R. (1994). Critical Thinking: Why We Must Transform Our Teaching. *Journal of Developmental Education* 18:1.
- Facione, P. (1998). *Critical Thinking: What It Is and What It Counts*. California Academic Press.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulama gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran, 5(2), 188-204
- Higgins, S. (2014). Critical thinking for 21 st-century education: A cyber-tooth curriculum?. *Prospects*, 44(4), 559-574
- Hotaman, D. (2008). Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik açıdan 21. yüzyıl becerileri. Edit.: A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk, İçinde: *Eğitimde ve Endüstride 21. yüzyıl becerileri* (3. Baskı), s.277-304. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaboğa, M. T. (2019). Bilgi toplumunda eleştirel düşünme eğitiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 37-49, Ağustos.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz Yıldızların Kurtarmaya Çalanlarını Öyküsü. Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*. 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthew, L. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press, Cambridge University Press, June, Online ISBN: 9780511840272.
- Özdemir, M. Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 185-198 (Bahar).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Beşinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 6(4), 713-740
- Pithers, R. T. and Soden, R. (2000). Critical thinking in education; a review, *Education Researchs*, 42(2), Winter, s.237-249.
- Renata, N. C. & Geoffrey, C. (1994). Beyin Temelli Öğrenme. Çev. Edit.: Gülten Ülgen. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Richard, P. ve Elder L. (2005). *Critical thinking competency standards*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking: Techniques. *Connecting Education and Careers*, 82(7), 46-49.
- Seferoğlu, S. ve Akbryık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 193-200.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Gönül Yayıncılık
- Sherman, T. M. ve Kurshan, B. L. (2005). Constructing Learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-13
- Sünbül A. M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2006). Eleştirel Düşünme Becerilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Erişimlerine Etkisi. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Muğla*.
- Sünbül, A. M. ve Kurnaz, A. (2012). Eleştirel düşünme ve öğretimi, Editör: Zeki Kaya, İçinde. *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller*. Ankara: PegemAkademi.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtecdici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 1-9
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21. St. century skills: Learning for life in our times*, San Francisco: Jossey-Bass, US.
- Uşun, S. (2007). Öğrenme ve yapılanmacı yaklaşım. Edit.:S Akbaba ve Ş. Anlık, İçinde: *Eğitim Psikolojisi*, (s.341-362), İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Ülgen, G. (2004). Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların yeri. *Çağdaş Eğitim*, 31(331), 17-24.
- Vansiefeghem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 19-33
- Wells, A. (2009). *Metacognitive Therapy For Anxiety and Depression*. New York: The Guilford Press
- Vygotsky, L. S. (1994). *Mind in society: the developmental of higher psychological processes*, Cambridge massachusetts. London, England: Harvard University Press.
- Yüksel-Şahin, F. (2002). Yönetici adaylarının mantıklı karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 8-16.
- Yüksel-Şahin, F. (2019). *Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- VanderStoep, S. W., & Pintrich, P. R. (2007). *Learning to learn: The skill and will of college success*. Prentice Hall.