

Yükseköğretimde Eleştirel Düşünmeyi Yönetmek

¹Özdal Koyuncuoğlu ve ²Ahmet Diken

¹Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

²Siyasal Bilgiler Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Özet

Eleştirel düşünme ve özerklik yükseköğretimde hedeflenen öğrenme çıktılarını temsil ediyorsa, yükseköğretim kurumlarından sorumlu bireylerin yetiştirmeleri beklenir. Günümüz yükseköğretim kurumları, kendilerini daha çok iş piyasası ile bağlantılı nitelikleri öğrencilerine kazandıran eğitim kurumları olarak görmektedir. Bu anlayış dikkate alındığında, yükseköğretim kurumlarının sorumlu birey yetiştirme beklentisinin mantıklı, ancak günümüz koşullar ile uyumlu olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada, yükseköğretimde eleştirel öğretim, geçmişte ve günümüz yükseköğretim politikaları temelinde irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yükseköğretim kurumların görev ve amaçlarının yanı sıra, eleştirel öğretimin sorumlu vatandaşlar yetiştirmesi, aynı zamanda istihdam piyasasının beklediği nitelikte işgücünün geliştirebileceği tartışılmıştır. Bu bağlamda yükseköğretiminin öncelikleri ve üniversitelerden beklenenler nelerdir? Eleştirel düşünme öğretiminin özellikleri ve amacı nedir? Eleştirel düşünme öğretim sürecinde hangi aktörler söz konusudur? Eleştirel öğretim sürecinde öğretim elemanları ve öğrencilerin hangi özel tutumları benimsemeleri gerekir? Eleştirel düşünme konusunda yükseköğretim kurumları üzerine düşen görev nedir? Eleştirel düşünme nasıl teşvik edilebilir? Yükseköğretimde eleştirel düşünme nasıl yönetilebilir? gibi sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Öğretim, Yükseköğretim Yönetimi, Yükseköğretim

Yükseköğretimde Eleştirel Düşünmeyi Yönetmek

Abstract

If critical thinking and autonomy represent the targeted learning outcomes in higher education, higher education institutions are expected to raise responsible citizens. Today's higher education institutions see themselves as educational institutions that provide their students with qualifications related to the job market. Considering this understanding, it can be said that the expectation of higher education institutions to raise responsible citizens is logical, but not compatible with today's conditions. In this study, it is aimed to examine critical teaching in higher education on the basis of past and present higher education policies. In line with this purpose, it has been discussed that in addition to the duties and purposes of higher education institutions, critical education can raise responsible citizens and also develop a workforce with the quality expected by the employment market. In this context, what are the priorities of higher education? What are the features and purpose of critical thinking teaching? Which actors are involved in the critical thinking teaching process? What special attitudes should teachers and students adopt in the critical teaching process? What is the role of higher education institutions in critical thinking? How can critical thinking be encouraged? How can critical thinking be managed in higher education? In this study, it has been tried to find answers to these questions.

Keywords: Critical Thinking, Critical Teaching, Higher Education Managment, Higher Education

1. Giriş

Bu çalışmanın çıkış noktası, yükseköğretim sisteminin öncelikle öğrencilerin istihdam edilebilirliği ile ilgili olduğu ve klasik anlamda yükseköğretim ideallerini ihmal ettiği yönündeki eleştirilerdir (David, 2019: 81). Yükseköğretim kurumlarının özünde bulunan bilim temelli eğitim fikri, günümüzde uygulanamayan ya da uygulanmayan bir düşünce olarak belirmektedir. Eleştirel düşünme, tüm disiplinler tarafından bilim ve öğretimin önemli bir parçası olarak görülse de, günümüz üniversitelerinde tam olarak uygulandığı söylenemez. Eski çağlardan beri düşünmenin her zaman öğretimin merkezinde olduğu düşünüldüğünde bu durum daha da şaşırtıcıdır. Günümüzde üniversiteler sadece iş dünyasının talepleri doğrultusunda mezunlar üreten kurumlar olarak görülmektedir.

Eleştirel düşünmeye geçmeden evvel, ilk önce "düşünmenin" gerçekte ne anlama geldiğini ve daha sonra da kişinin düşünmekten eleştirel düşünmeye nasıl geçebileceği anlaşılması gerekir. Eleştirel düşünme, belirli bir düşünme biçimi veya düşünme hatalarından kaçınmanın bir yolu olarak görülmemelidir. Kurallara dayalı ya da standartlaştırılmış bir düşünme biçimi de değildir. Daha çok kendi içinde destek bulan bir düşünme biçimidir (Kruse, 2017: 9). Kruse'ye göre eleştirel düşünme, kişinin entelektüel özerkliği kazanmak ve kendi aklını güvenilir bir çalışma aracı olarak kullanabilmek için kendi akıl yürütme sürecinde güvende hissetmesi ile ilgilidir. Bologna sürecinde başka hedefler daha yüksek derecelendirilmiş olsa bile, bugün üniversiteler "eleştirel düşünme" dersleri sunuyor ve bu konuda konferanslar düzenliyor. Eleştirel düşünme artık üniversitelerin en önemli eğitim-öğretim hedeflerinden biri olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Her ne kadar eleştirel düşünme her disiplinde biraz farklı biçimler olsa da ve eleştirel düşünmeyi başka ifadelerle anlatılmaya çalışılsa da, düzenli olarak kullanılan bazı temel unsurlar ortaya çıktığı görülmektedir (a.g.e., s. 9).

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde eleştirel öğretim geçmişte ve günümüz yükseköğretim politikaları temelinde irdelemek ve yükseköğretim kurumlarının öncelikleri, görev ve amaçlarının yanı sıra, eleştirel öğretimin sorumlu vatandaşlar yetiştirmesi, aynı zamanda istihdam piyasasının beklediği nitelikte işgücünün yetiştirebileceği tartışmaktır. Bununla birlikte holistik bakış ve yönetim anlayışıyla sistem yaklaşımı temelli bir eleştirel öğretim yönetim modelinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretiminin öncelikleri ve görevi nedir? Eleştirel düşünme öğretiminin özellikleri ve amacı nedir? Eleştirel düşünme öğretim sürecinde hangi aktörler söz konusudur? Eleştirel öğretim sürecinde öğretim elemanı ve öğrencilerin hangi özel tutumları benimsemeleri gerekir? Eleştirel düşünme konusunda yükseköğretim kurumları üzerine düşen görev nedir? Eleştirel düşünme nasıl teşvik edilebilir? Yükseköğretimde eleştirel düşünme nasıl yönetilebilir? sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

2. Yükseköğretimin Öncelikleri ve Üniversitelerden Beklenenler

Yükseköğretim bağlamında eleştirel öğretiminin aktörleri ve üniversite yönetimi tarafından nasıl ele alınması gerektiği tartışılmadan, yükseköğretimin öncelikleri ve üniversiteden beklenenler doğrultusunda üzerine düşen görevler nelerdir? sorularına çeşitli bakış açılarına cevaplar aranması uygun olacaktır.

Magna Charta Universitatum Bildirgesi (1988)

1988 yılında 80 üniversite tarafından imzalanan Magna Charta Universitatum bildirgesi, yükseköğretimin ve kurumlarının öncelliğini tanımlamaktadır. Evrensel nitelikte olan bu bildirgeye göre, üniversitelerin özerkliğine ek olarak, ayrılmaz bir bütün olarak araştırma ve öğretim eşit derecede temel öncelikler olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, üniversite yaşamının temel ilkeleri özgürlük (ekonomik ve siyasi güçlerden manevi entelektüel yönlerden bağımsız), hoşgörülü ve her zaman iletişime açık olunması üniversite ortamını ideal hale getireceğinden öğretim görevlilerinin bilgi aktarımını en iyi şekilde yapabilmelerine, araştırma ve yenilik aracılığıyla bilginin geliştirilmesini sağlamalarına zemin hazırlayacağı gibi öğrencilerin yetenekli ve gönüllü olarak bu bilgilerle kendilerini zenginleştirmelerine de olanak sağlayacaktır (Magna Charta, 1988; YÖK, 2021). Üniversitelerin üzerine düşen görevi yerine getirebilmeleri için eğitim ve araştırma hizmetinin üretim sürecinde öğrenciler önemli bir paydaş olarak yer almaktadırlar. Diğer taraftan üretim sürecinin önemli bir paydaşı olan araştırmacılar ve öğretim elemanları faaliyetlerinde özgürdüler. Ancak araştırmalar ile bilgisini arttıran öğretim elemanları, öğrenci ve akademi camiası ile bilgiyi paylaşmaya zorunludurlar (David, 2019: 82).

Sorumlu Bireylerin Yetiştirilmesi

Müller (2015, s. 70)'in 23 üniversite üzerinde yapmış olduğu çalışmasında tamamına yakının hedeflerini „sorumlu kişilerin yetiştirilmesi“ olarak formüle ettikleri tespit etmiştir. Üniversitelerin görevinin “sorumlu kişilerin yetiştirilmesi“ fikri, 19. Yüzyılın başında Schlegel tarafından tanımlanmıştır (David, 2019: 82).

Yaşama Sanatı (Foucault)

Daha sonra bu fikir postmodern bir anlayış ile evrilmiş ve Foucault tarafından “yaşam sanatı“ kavramı ortaya atılmıştır. Peter Steiner yaşama sanatını “görünen sınırlarda durmama, daha çok yaşamın derinliklerine inme ve daha sonra bu, daha temel deneyimi dışa taşıma sanatı“ olarak tanımlamaktadır. İş yaşama sanatına gelince, teoriler tek başına yardımcı olmuyor. Bir teori ancak pratik yoluyla test edilebilir ve sonuç olarak test edilemeyen bir teori çürük bir şeydir. Yaşama sanatı fikrine göre, bir şeyi neden yaptığımızı anlamamız gerekiyor. Çok şey anlayabiliriz, hayatta ifadesini bulamazsa büyük ölçüde değersiz hale gelecektir. Dolayısıyla yaşama sanatı, yaşamı tanımaya, varlığın derinliklerine inmeye ve her şeyden önce kişinin kendisinden başlamasına bağlıdır. Buna bilgelik denir. Buna göre yaşama sanatı, farkındalığın bir ifadesidir (Steiner, 2021: 2-3). Steiner (2021: 3) yaşama sanatı ve zaman ilişkisini şu şekilde ifade ediyor: “Koşuşturma

çinde bazı şeyleri algılamak güçtür. Yaşama sanatına doğru ilk adım, zamana sahip olmaktır. Zaman olmadan yaşama sanatı asla ulaşamayacağımız yabancı bir diyardır“.

Yaşama sanatı bağlamamında düşünmek ile zaman ilişkisi ile ilgili ETH Zürich Üniversitesi Rektörü Sarah Springman şu ifadeleri dile getirmektedir (Springman, 2015: 1): “Öğrencilerimizin düşünmek için zamana ihtiyaçları var. Sadece ders çalışmak yeterli değil.” Springman, günümüzde öğrencilerin, en kısa sürede çok sayıda ders kredisi almayı hedeflediklerini ve bir sınavdan diğer sınava koşarak öğrencilerin kendilerini yıpratıklarını ifade etmektedir. Springman, öğrencilerin çok sayıda bireysel sınavlar yerine daha fazla ağırlığı olan daha geniş bir müfredat yelpazesinin olması daha uygun olacağı görüşündedir. Ayrıca, olgun düşünebilmek için olgun düşünmenin uygulamalı olarak öğrenilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun için de yükseköğretimde daha fazla etkileşim ve daha fazla disiplinlerarası çalışmalara gerek duyulduğunu dile getirmektedir. Springman’a göre öğrenciler, konfor alanlarından çıkarılmalıdır.

Bilim, Devlet ve Toplumun Beklentileri

Berlin Üniversitesi’nin kurulmasıyla, öğretim ile araştırmanın birlikte önemine ilk kez vurgu yapılmıştır. Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher’in fikrine dayanarak, üniversitenin görevini, öğrencilerin temel bilimsel yasalar konusunda farkındalığın oluşturulması ve böylelikle öğrencilerin kendileri araştırma yapmaları için gerekli becerilerin kazanmalarının sağlanması şeklinde tanımlamıştır (Kruse, 2010: 47).

Üniversite ile özel sektör arasındaki etkileşim, 20. yüzyılın başlarında mühendislik ve doğa bilimlerine artan ilgi ile ortaya çıkmıştır. Bu tarihten itibaren üniversitelere özel sektör ve kamu sektörü tarafından çeşitli finansman olanakları sunulmaya başlanmıştır. Ayrıca bu dönemde üniversitelerden endüstri tarafından adalet ve tıp gibi klasik profesyonel alanlarının dışında farklı alanlarda da öğretim programları talep edilmiştir. Kamu sektörü ise, doğrudan uygulanabilir olmayan serbest araştırmaları finanse etme konusunda önemli bir rol oynuyordu. Toplum, eğitim, ekonomi vd. alanlarda bilimsel bilgiye bağımlıdır. Dolayısıyla iş dünyasının araştırmalar için sağlanan finansmanlar nedeniyle üniversiteler üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretim alanında özellikle ders müfredatları konusunda da iş dünyası ve sektörün etkileri büyüktür (David, 2019: 83).

Bir eğitim kurumu olarak üniversite üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olan bu yapısal özelliklere, artan “üniversiteye erişim olanaklarının genişlemesi” eşlik etmektedir. Öz finansman olmadan ve engeller olmaksızın yükseköğretime açık erişim konusunda bir anlayış kabul edilmektedir. Bu durumda ana hedef, mesleki eğitimi daha fazla akademik hale getirmek olmuştur (Imboden & Rohe 2017: 17).

Devletin ve toplumun üniversiteler üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu gerçeği, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)’nin içeriğinde de görülebilir. Bu ulusal yeterlilik çerçevesi, Bologna

Yeterlilikler Çerçevesine (Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi/Qualifications Frameworks in the European Higher Education Area-QF EHEA) dayanmaktadır. Bu çerçevede, yükseköğrenim gören mezunlardan beklenen yetkinlikler tanımlanmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenim kademelerine göre farklı düzeyde hedeflenen yetkinlikler belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Burada üniversite mezununundan beklenen yetkinlikler (1) Bilgi ve anlayış, (2) bilginin kullanımı, uygulanması ve üretilmesi, (3) iletişim ve işbirliği ve (4) bilimsellik / profesyonellik şeklinde sınıflandırılmıştır (David, 2019: 83).

Üniversitelerin Öncelikleri ve Beklentiler Arasındaki Gerilim Alanları

Bologna ile üniversiteler artık iş piyasası ve politikalara göre şekillendiği eleştirilmektedir. “Yeterlilik” ya da “yetkinlik” terimi her zaman doğrudan istihdamla ilgili olduğundan, “klasik üniversite eğitimi anlayışı” ile bir tutarsızlık söz konusudur. Ayrıca Kruse (2010: 60) kısaltılmış eğitim süreleri ve bunun sonucunda ders içeriklerinin sıkıştırılması, seçmeli ders sayısının azalması ve ders çıktılarının yazılmasına zorunlu kılınmasını eleştirmektedir. Kruse'ye göre, öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok sınavı en az çabayla geçmenin bir marifet zannetmeleri riski ile karşı karşıyayız. Bu durum, Humboldt üniversitesi fikri, yani öğrencinin seçim özgürlüğü ve bilimle karşılaşması fikri ile çelişmektedir (a.g.e.: 61).

Dolayısıyla, üniversiteler için hem «yetkinlik çerçevesi» ve aynı zamanda «klasik üniversite eğitim anlayışını» da kapsayan yeni bir eğitim-öğretim kavramına ihtiyaç olduğu söylenebilir (David, 2019: 86). Bu noktada, “Eleştirel Düşünme Öğretimi” kavramı, mezunların üniversite eğitimlerinin sonucunda işgücü piyasasında başarılı olabilmelerini sağlayan yetkinlikler «klasik eğitim idealleri» ile birleştirdiği için bir çözüm sağlayabilir.

3. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretiminin Önemi

"Eleştirel düşünme" kavramı ilk olarak Glaser (1941) tarafından problem çözme becerileri ile bağlantılı olarak ortaya atılmıştır. O zamandan beri ortaya çıkan tanımlar ve kavramsal öneriler çok heterojendir. Geoff Pynn'e göre eleştirme düşünme, “inandıklarımızın iyi sebeplere dayandığından emin olmak” anlamına gelmektedir. İyi sebepler inandıklarımızı olası kılar. Bir şeye inanmadan önce, iyi ve kötü sebepleri (argümanları) ayırt edebilmektir (Zwentner, 2017: 1). Demirel (2015: 215) eleştirel düşünmeyi, bilgiye etkin bir biçimde ulaşarak bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve transfer etme yeteneği ve eğilimi olarak ifade etmektedir. Kruse “Eleştirel Düşünme” kavramı dört farklı şekilde ele alınmaktadır (2017: 49-52): (1) *Öz-Yönelimli Düşünme Olarak Eleştirel Düşünme*; bağımsız düşünme yeteneği ve başkalarının ne düşündüğünden ziyada kendimiz için bir yargıda bulunma ile ilişkilidir. (2) *Rasyonel düşünme olarak eleştirel düşünme*; eleştirel düşünmeyi rasyonel düşünme ve eyleme, yani bilgi eksikliği karşısında rasyonel bir yaklaşımla ilişkilendirilmektedir. Eleştirel düşünme, bilgisizliğin makul kullanımı olarak tanımlar. Eleştirel düşünmeyi gerektiren bilgi değil, bilgisizliktir. (3) *Şüpheli düşünme olarak eleştirel düşünme*; eleştirel düşünmede şüphecilik, tüm düşünceleri ve bunların meşruiyetini dikkatlice

inceleyerek bilgiyi optimize etmenin bir yoludur. (4) *Bir kişilik özelliği olarak eleştirel düşünme*; eleştirel düşünme her zaman düşünürlerin kişilikleriyle ilgilidir. Eleştirel düşünme gerçekler, veriler ve teorilerle uğraşırken alışılmış bir tutumdur. Eleştirel düşünürler, tartışmalarda hızlı başarı, kendini onaylama veya maddi kazanç değil, sağlam temelli ve yansıtılmış konular ve görüşler ararlar. Sonuç olarak, “eleştirel düşünme” Kruse (2017: 49-52)’ye göre dört farklı şekilde okunabilir: Birincisi, entelektüel özerklik ve kişinin kendi bilgisindeki doğruluk iddiası. İkincisi, belirsiz problemler ve bilgi eksikliği karşısında bilimsel prosedürlerin rasyonelitesi. Üçüncüsü, görünüşte kesin bilgiye karşı şüpheci bir tutum ve dördüncüsü, kişiliklerin yargı ve düşünce alışkanlıkları. Gündoğdu (2009: 63) çalışmasında kapsamlı bir “eleştirel düşünme” tanımı vermeyi denemiştir. Bu tanıma göre eleştirel düşünme, “(1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme”dir.

Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacıyla yapılan ilk deneysel çalışmalar 1930'larda ABD'de yapıldı (Abrami vd., 2015: 292). 1980'lerde, American Philosophical Association (APA) Derneği'nden uzmanlardan oluşan bir komisyon, mevcut literatürden yola çıkarak Delphi çalışması kapsamında bir eleştirel düşünme tanımı geliştirdi (Facione, 1990: 2). İki yıl süren bu çalışma sonucunda eleştirel düşünmenin bilişsel yetkinlikleri tanımlandı. Bununla birlikte eleştirel düşünen bireyin özellikleri ile eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bazı somut öneriler sunulmuştur. Buna göre gerekli olan bilişsel beceri ve alt beceriler şunlardır (Facione, 1990: 6). (1) Yorumlama (sınıflandırma, önemin görülmesi, anlamlandırma), (2) analiz (fikirlere inceleme, argümanları tanımlama, argümanları analiz etme), (3) değerlendirme (iddiaları ve argümanları değerlendirme), (4) çıkarım (kanıta dayalı sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuç çıkarma), (5) açıklama (sonuçları paylaşma, prosedürleri gerekçelendirme, argümanları sunma) ve (6) öz düzenleme (öz inceleme, öz düzeltme). Belirli konulara, sorulara veya problemlere şu yaklaşımlar belirlenmiştir (Facione, 1990: 13): Açıklık, düzenlilik, titizlik, makul olma, özen gösterme, sebat ve kesinlik. Genel olarak hayat ve yaşam ile ilgili belirlenen tutum ve yaklaşımlar ise birçok konuda meraklı olma, bilgili olmada çaba gösterme, eleştirel düşünme fırsatlarının kullanmada uyanık olma, bilgileri teyit ettirme süreçlerine güvenme, kendi düşünme yeteneğine güvenme, farklı alternatif ve görüşler konusunda açık olma, farklı görüşlere saygı duyma, düşüncelerin ve argümanların tanınmasında adil yargılama, farklı fikir ve dünya görüşünde olduğunda dürüst olma, önyargı, klişe, benmerkezci ya da toplum merkezci eğilimleri dikkate almada esnek olma, verilen hükümlerin değiştirilmesi ya da geri alınmasında anlayış gösterilmesi, eleştirildiğinde görüşlerin tekrar gözden geçirilmesi ve kontrol edilmesi gerekliliğini kabul etme.

Eleştirel düşünen bireyde olması gereken özellikler hakkında alan yazın incelendiğinde beş temel özellik ya da boyuttan bahsedildiği görülmektedir. Bunlar (Demirel, 2015: 215); Tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme. Tutarlılık, eleştirel düşünen birey, düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve görüş içindeki zıtlıkları ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutunda, eleştirel düşünen, düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi ve düşüncüyü oluşturan tüm değişkenleri bir bütün olarak ele alabilmesiyle ilgilidir. Uygulanabilme boyutuna göre birey anladıklarını bir modelde veya yaşamda uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu ile eleştirel düşünen kişi, tecrübelerini ve sonuçlarını gerçekçi temellere dayandırabilmesi kastedilmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen birey, düşüncelerini etkili bir iletişimle anlamlı bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur.

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitimi hakkında alan yazın incelendiğinde bu konuda farklı yaklaşımlar olduğu dikkat çekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197). Brandt (1985: 244-246) düşünme becerilerinin eğitimini "düşünme öğretimi" , "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" şeklinde sınıflandırmaktadır. Brandt'a göre "düşünme öğretimi" öğretim elemanları ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek ortamları hazırlamaları kapsamaktadır. Brandt'ın sözünü ettiği "düşünmeyi öğretme" düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesi anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretmek bir konuyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkili olacaktır. Brandt (1985) "düşünmeyle ilgili öğretimin" üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar: "Bilişsel süreçlerin öğretilmesi", "düşünmenin bilincinde olma" ve "epistemik biliş". Birey nasıl düşünür, belleğini kullanır ve nasıl düş kurup öğrendiğini "bilişsel süreçlerin öğretilmesi"yle ilgilidir. "Düşünmenin bilincinde olma" bireyin nasıl düşündüğü, nasıl yargıda bulunduğu gibi konularda tartışılması ve öğrencilerin farklı düşünme süreçlerinin karşılaştırılması ile kazandırılabilir. Çünkü düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmek için öğrenciler kendi düşünme süreçlerini gözlemleyebilmeleri, değerlendirebilmeleri, kısacası öğrenciler düşünme süreçleriyle ilgili farkında olmaları gerekmektedir. Epistemik biliş ise bilim insanlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçlerini incelemektedir. Bu eğitimde öğrenciler "mucitler ya da sanatçılar bir yenilik ya da yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?", "bilim insanlarının düşünme süreçleri mucitlerin ya da sanatçıların düşünme süreçlerinden ne gibi farklılıklar söz konusudur?" gibi sorulara tartışarak cevaplar aramaya çalışırlar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197).

Eleştirel düşünme öğretiminin nasıl yapılabileceği ile ilgili Ennis (1989: 13-16)'in tipolojisinde dört farklı yaklaşım tanımlanmaktadır. *Genel yaklaşımda*, eleştirel düşünme bağımsız bir ders olarak sunulması söz konusudur. Bu durumda, eleştirel düşünme dersi diğer dersler ile herhangi bir bağlantısı bulunmaz. Burada sadece eleştirel düşünme yetkinliklerin geliştirilmesi amaçlanır. Eleştirel düşünme öğretiminin *bütünleyici-doğrudan yaklaşımında*, dersin başında eleştirel düşünmenin yöntem ve ilkeleri incelenir ve dersin konusu ve içeriği doğrultusunda eleştirel düşünme uygulanır. Eleştirel düşünmenin *bütünleyici-dolaylı yaklaşımında* ise, dersler eleştirel düşünmeye uygun öğrenme ortamları tasarlanır ve planlanır. Ancak, dersin başında eleştirel

düşünme yöntem ve ilkeleri incelenmez. Bütünleyici yaklaşımlarda, eleştirel düşünmenin hem kendisi bir öğrenme çıktısı olarak hedeflenir, hem de başka öğrenme çıktısına ulaşmada bir yöntem olarak kullanılmaktadır. *Genel ve bütünleyici yaklaşımların kombinasyonu*, eleştirel düşünme ile ilgili ders işlenirken ek olarak diğer derslere köprüler kurmaya da izin verir (Jahn, 2013: 7).

Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar, eleştirel düşünme becerilerini kazanmış ve bu becerileri kullanan öğrencilerin daha etkili biçimde öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 193). Ayrıca McTighe ve Schollenberger (1985: 4) günümüzde karşılaştığımız enerji, sağlık, işsizlik, eğitim ve çevre sorunlarının çözümü için daha fazla kaynak, zaman ve enerji ayırmanın yeterli olmadığını belirtmektedir. Eleştirel düşünebilen bireylerin hem kendilerine hem de topluma sağlayacağı katkılar bakımından eleştirel düşünmenin önemini Gündoğdu (2009: 72) şu şekilde özetlemektedir: “Bir toplumda, eleştirel düşünme olmadan, hem bilimin ve doğru bilginin hem de hoşgörünün ve demokrasinin elde edilmesini ummak pek mümkün değildir”. Dolayısıyla çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları giderek önem kazanmaktadır.

Üniversitelerin önceliği olan eleştirel düşünebilen özgür birey ve demokratik bireylerin yetiştirilmesi (Gürkaynak vd., 2008: 6) ve diğer taraftan iş dünyasının üniversitelerden talep ve beklentilerini karşılayabilmesi, üniversite eğitimin özünde bulunan eleştirel düşünme ve öğretimi ile mümkün görünmektedir. Nitekim günümüz iş dünyası çalışanlarından problem çözmelerini, süreçleri iyileştirmelerini, inisiyatif ve doğru karar almalarını bekliyor. Bunun için çalışanların eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekir. Bu nedenle son yıllarda yükseköğretimde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi tekrar önemsenmeye başlandığı söylenebilir. Öğretim elemanlarına ve öğrencilerine eleştirel düşünme ile ilgili eğitim ve farkındalık faaliyetler düzenlemek önemli olacaktır. Bunun dışında yükseköğretim kurumlarının eleştirel düşünme ve öğretimini destekleyecek ve güçlendirecek eylemler neler olabilir? Eleştirel düşünme nasıl teşvik edilebilir? Üniversite personelin ve öğrencilerin eleştirel düşünmeyi nasıl içselleştirmelerini sağlayabilir? Kısacası, konunun yönetim boyutuyla ele alınması ve yükseköğretimde eleştirel düşünme nasıl yönetilebilir? sorusuna cevap aranması uygun olacaktır.

4. Eleştirel Düşünme Öğretiminin Aktörleri

Öğretim elemanları, öğrencilerin fikir ve olaylara eleştirel yaklaşımları için kendilerini eleştirel düşünürler olarak konumlandırmaya teşvik etmelidir (Koyuncuoğlu, 2021: 346). Öğrenciler değersizleştirilmeden alıştırma süreçlerinde çabalarında desteklenmelidir. Ne tür didaktik ve metodik olanakların bulunduğu aşağıda kısaca da olsa ele alınmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünme öğretimin mümkün olması için, yükseköğretime ve önemine yönelik daha net bir talep ve beklentiler olması gerekir. Öğretim elemanları, araştırma ve eğitim-öğretim konusundaki talep ve

beklentilerini, öğrencilerin talep ve beklentileriyle dengelemek için üniversite yönetimlerin yapısal desteğe ihtiyaç duyarlar (David, 2019: 89).

4.1. Öğretim Elemanları

Bir yükseköğretimde öğretim elemanları bir öğretmenden ziyade öğrenme yöntemleri ve öğrenme ortamları tasarlayan konumundadır (Kandırmaz, 2021: 5). Diğer taraftan öğrenciler eğitim, hizmet ve üretim sürecinin bir parçası yani aktif bir iş ortağı olarak kabul edilirler (Koyuncuoğlu, 2021: 345). Bu nedenle öğretim elemanları ve öğrenciler ekip olarak yönetişimi paylaşır, sorumluluğu birlikte alır ve birtakım görevler üstlenirler.

Eğitimi boyunca sık sık tekrar eden eleştirel düşünme yöntemini kullanımı öğrencilerde bu tür bir düşünme otomatik bir tepki haline dönüşebilecektir (Gürkaynak vd., 2008: 5). Bu nedenle öğretim elemanları öğrencilerin derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanmalarını sağlamalıdır. King (1991) çalışmasında, öğretim elemanlarının öğrencileri soru sormalarını teşvik etmeleri ve nasıl soru sorabileceklerine dair yönlendirmede bulunmaları, öğrencilerin daha önemli ve stratejik sorular sorabilmelerini sağladığını ve problem çözme becerilerini de artırdığını ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları, eleştirel düşünmeyi, düşünme süreçlerini yüksek ses ile nakledip, öğrencilerin öğretim elemanlarını taklit etmelerini ve eleştirel düşünmeyi içselleştirmelerini sağlayabilirler (Gürkaynak vd., 2008: 5).

Eleştirel öğretimin en önemli aktörü olarak görülebilecek öğretim elemanlarının uygulayabilecekleri bazı didaktik ve metodik olanaklarına burada yer verilmesi uygun olacaktır. Öğretim elemanları, eleştirel düşünmeyi bir konu ile ilişkilendirerek öğretmelidir. Çünkü yoğunlaşmış dersler yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, yaşamda karşılaştıkları ikilemleri çözümlenmeye, gerçek yaşamla ilgili yargıda bulunmak üzere uygulamalı alıştırmalar üzerinde düşünmeye yönlendirilmelidir. Öğretim elemanları, tüm düzeydeki öğrenim programlarında eleştirel düşünme becerileri kullanmaya yöneltecek biçimde hazırlanmaları önemlidir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında tartışma yönteminin anlatma yöntemine göre daha etkili olduğu bilinmelidir (Jahn, 2019: 36). Sorulara verilen yanıtların kanıtlarla desteklenmesinin istenmesi, açık uçlu soruların sorulması ve bunun için yeterli zamanın verilmesi, problemlerin farklı çözüm yollarının istenmesi, öğrenciler arası iletişimin ve etkileşimin artırılması, kazanılan becerilerin farklı durumlarda kullanılmasının istenmesi, tolerans koridorlarının oluşturulması (David, 2019: 90-91) gibi teknik yöntemler uygulanabilir. Öğretim elemanları şüphe, şaşkınlık, belirsizlik ve hatta provokasyona izin vererek öğrenciler gerekli ruh haline getirilir ve alışılmadık düşünce yollarına girmeye davet edilirler. Öğrencilerin kendilerini içinde bulabileceği ve onları etkileyecek konuların seçilmesi, çelişki ve şüphe hissini yaşatacak uyarıcı medya araçlarının kullanılması, eleştirel düşünmeyi “gerçek” deneyimler ile etkinleştirmeleri, öğretim elemanları için yardımcı olabilecek bazı teknik ve yöntemler (Jahn, 2019: 36) olarak sıralanabilir.

4.2. Öğrenciler

Eleştirel düşünme, başta istek ve öz disiplin gerektirir. Her ikisi de “dikkatin kendi eylemine, davranışına, duygusuna ve düşüncesine odaklanmasını, kendisini sorgulamasını ve kendi kişiliğiyle öz eleştirel olarak ilgilenmesini” mümkün kılacaktır (Prettenhofer, 2014: 199). Ayrıca eleştirel öğretimin uygulanabilmesi için, öğrenciler dersi veren öğretim elemanı pasif bir biçimde takip etmek yerine, saf "dinleyici" rolünden vedalaşıp ders boyunca sınıf etkinliklerine aktif olarak katılma motivasyonuna sahip olmalıdırlar (Shariff, 2012: 4). Aynı zamanda, ders içeriklerinin, düşüncelerin ve paylaşımların sadece sınav, not ve sertifika ile doğrudan ilgili olmadığı konusunda geniş bir kabul olmalıdır. Ancak bu durumda sadece öğrenimden değil, eğitimden de bahsedilebilecektir (David, 2019: 93).

4.3. Yükseköğretim Kurumu

Gürkaynak ve arkadaşları (2008: 6) öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini hedeflenebilmesi için mevzuat, öğretim programları, ders kitapları ve yardımcı kaynaklar gibi her türden ders materyali, öğretmen yetiştiren kurumları ve hizmetiçi eğitimleri ilgilendiren kapsamlı bir dönüşümü sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrendikleri bu becerileri etkili biçimde kullanabilmeleri için eğitim programları çerçevesinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması gerekir. Ayrıca tüm öğretim elemanlarının düşünme becerileri eğitimi almalarının sağlanması gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 199). Yükseköğretim kurumlarının eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için yukarıda sözü geçen yapısal düzenlemelerin ötesine geçerek konunun kapsamlı bir şekilde ele alınması beklenir. Bu bağlamda üniversite yönetimlerinin eleştirel düşünme ve öğretimi konusunda kullanılabilir bir değerlendirme ve yönetim modelinin sistem perspektifinden irdelenerek sunulmaya çalışılmıştır.

5. Sistem Yaklaşımı Perspektifinden Bir Değerlendirme ve Yönetim Modeli

Yükseköğretim kurumları eleştirel düşünmeyi nasıl yönetebilir sorusuna cevap verebilmek amacıyla, üniversite yönetimi bağlamında eleştirel düşünme ve öğretimi konusu sistem yaklaşımı perspektifinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, sistem yaklaşımı perspektifinden bir değerlendirme ve yönetim modelinin temel bileşenlerini belirlemek için şu sorulara cevaplar aranması uygun olacaktır.

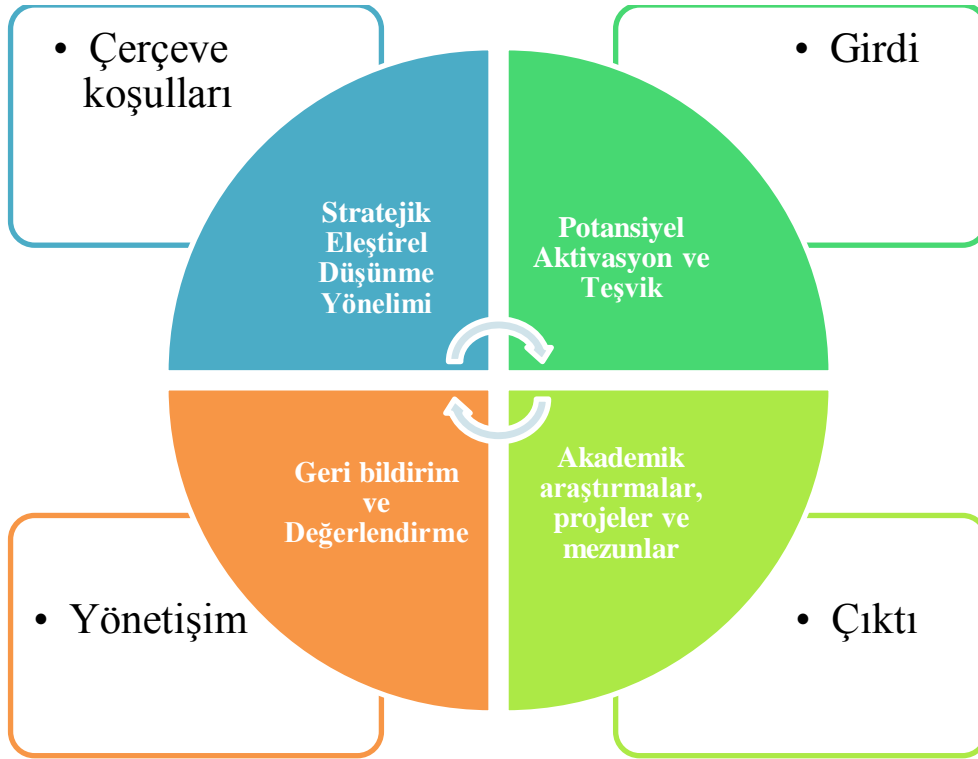
(1) *Üniversitenin çerçeve koşulları uygun mudur? Üniversite yönetimi, eleştirel düşünme ve öğretimini nasıl ve ne ölçüde sisteme yerleşmesini sağlamaktadır? (Çevre boyutu)*

(2) *Üniversite yönetimi, öğrenci ve öğretim elemanına nasıl ulaşıyor? Üniversite, eleştirel düşünme konusunda öğrencilerine ve akademisyenlerine nasıl ve ne ölçüde ulaşmaktadır? (Girdi boyutu)*

(3) Üniversite, fikirleri nasıl hayata dönüştürmektedir? Üniversite, eleştirel düşünme ve öğretimi konusunda fikirlerini araştırmalara ve projelere nasıl ve ne ölçüde dönüştürmektedir? (Çıktı boyutu)

(4) Üniversite, eleştirel düşünme ve öğretimi konusunu denetliyor mu? Üniversite, yapılan eleştirel düşünme faaliyetlerini nasıl ve ne ölçüde denetlemektedir? (Geri bildirim boyutu)

Sunulan değerlendirme ve yönetim modelinin dört bileşenini Şekil 1 göstermektedir.



Şekil 1. Sistem Yaklaşımı Perspektifinden Eleştirel Öğretimin Değerlendirmesi ve Yönetilmesinin Ana Tematik Alanları

Üniversite yönetimlerinin eleştirel düşünme ve öğretimi için uygun “çerçeve koşullarını” sağlamaları, eleştirel düşünme eğilimi ve niyetini gösterecektir. Eleştirel düşünme kültürünün geliştirilmesi için öncelikle konunun üniversite vizyonu, misyonu, stratejik planlamasında ve hedeflerinde yer alması düşünülebilir. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılanma olanakları geliştirilebilir, örneğin araştırma merkezleri ve anabilim dallarının kurulması ile var olan birimlerde eleştirel düşünme fikrinin ön planda konumlandırılmasına gidilebilir. Girdi boyutunda, eğitim ve farkındalık faaliyetleri ile teşvik ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi düşünülebilir. Çıktı boyutunda, eleştirel düşünme fikri ile ilgili akademik araştırmalar, projeler ve eleştirel

düşünme konusunda çalışan akademisyen, öğrenci ve mezun sayısına ve niteliğine odaklanılabilir. Yönetişim boyutunda ise, denetleme ve yönetme faaliyetleri kapsamında, raporlama yapılabilecek uygun bilgi teknolojileri ile denetim ve yönetim süreçleri geliştirilebilir.

Sonuç

Düşünme fonksiyonunu kullanmayan insan, “düşüncesiz” bir insan olmakla kalmaz, aynı zamanda kişiliği kibirli, adaletsiz, taraflı, korkak, aşırı kıskanç, alıngan, kindar, bencil, güvensiz, ikiyüzlü ve kendini diğerlerinden üstün görme gibi özellikler ile yozlaşma eğilimi gösterir. Bu nedenle, düşünmenin hayati derecede önemli olması gibi, eleştirel düşünme de sağlıklı bir yaşam için gereklidir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008: 38-39).

Toplumun (iş dünyası, sektör, işgücü piyasasının) ve devletin üniversitelerden beklentisi, öğrencilerin belirli yetkinliklerin kazanılması ile üniversitenin “klasik eğitim anlayışı” bir arada yürütülmesi mümkün görünmektedir. Bunun için bazı uygulamaların yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Bununla birlikte tüm aktörler gerekli sorumlukları üzerine almalıdırlar.

Öğretim elemanları, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları (hoşgörülü olmak vs.) hazırlamalıdır. Öğrencilerin düşünme süreçlerini izlemelidirler. Öğrencileri soru sorma ve sorgulama konusunda teşvik etmelidirler. Öğrencilere açık uçlu sorular sormalı ve nitelikli soru sormaları için gerekli yönlendirmelerde bulunmalıdırlar.

Öğrenciler, mümkün olduğu kadar çok sınavı en az çabayla geçmenin marifet/başarı olduğu düşüncesinden uzaklaşmalıdırlar. Öğrenciler, Humboldt üniversitesi fikrinde olduğu gibi, öğrencinin seçim özgürlüğü ve bilimle karşılaşması fikrinin farkında olmalı, kolaylık ve rahatlıktan kaçınmalıdırlar.

Üniversite yönetimleri, eleştirel düşünme için gerekli “çerçeve koşullarını” sağlamalıdırlar. Bunun için eleştirel düşünme kültürünün geliştirilmesine, üniversitenin vizyon, misyon ve stratejik hedeflerinde “eleştirel düşünme” kavram ve konusuna yer verilmesine, eleştirel düşünme ve öğretimi ile ilgili araştırma merkezlerinin ve anabilim dallarının kurulması vb. uygun yapılanmaya gidilebilir. Üniversiteler konuyla ilgili öğrenci ve personeline ulaşabilmeleri için eğitim ve farkındalık faaliyetleri (kongre, konferans ve seminerlerin düzenlenmesi vb.) ile akademik araştırmalar ve projelere yönlendirmek için teşvik ve destek mekanizmaları geliştirebilirler. Gelecek çalışmalar için çerçeve koşulları, girdi faaliyetleri, çıktıları ve yönetişimi ile ilgili somut parametrelerin neler olabileceğinin nitel araştırma yöntemleri ile araştırılması önerilebilir.

Her bir akademik birimin koşulları, öğretme-öğrenme kültürleri, uzmanlık alanı, öğretim elemanları, öğrenciler ve eleştirel düşünme anlayışı çok farklı olabilir. Başarılı eleştirel düşünme eğitimi-öğretimi, belirli bir yöntem veya belirli bir ortamdan ziyade, her akademik birim (fakülte, bölüm) için uygun görülebilecek ağırlıkta geliştirilmiş tutarlı didaktik yöntemler ve yaklaşımlara bağlıdır. Dolayısıyla bir akademik birim için eleştirel düşünme ne anlama geldiğini ve ne kadar

önemsendiğini ortaya çıkarmak öğretim elemanlarının görevi olup uğraş gerektirir. Ancak, eğer öğrenciler kendi düşünce ve eylemlerinin sorumluluğunu almaları teşvik edilecekse, o zaman öğretim elemanlarından öğretimin yeniden tasarlanmasında sorumluluk almaları beklenir.

Kaynakça

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. doi: 10.3102/0034654314551063.

Brandt, R. S. (1985). Comparing approaches to thinking. In A. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 244-246). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

David, L. (2019). Mündige Bürger*innen als Ziel einer kritischen Hochschullehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Eds.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (pp. 81-96). Wiesbaden: Springer VS.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 13, 13-16.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Newark, DE: American Philosophical Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315423)

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Güzgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. Eğitim Reformu Girişimi. ERG Raporları.

Jahn, D. (2013). *Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens*. https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf (01.08.2021)

Jahn, D. (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, & B. Heidkamp-Kergel (Eds.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (pp. 19-46). Wiesbaden: Springer VS.

Kandırmaz, M. (2021). *Siyaset biliminde eğitim: Eleştirel bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83, 307-317.

Koyuncuoğlu, Ö. (2021). Yükseköğretimde ilişkisel pazarlama. T. Çiftçi (Ed.), *Yeni tartışmalar ışığında maliye, ekonomi ve işletme yazıları* (pp. 335-361). Ankara: Gazi Kitabevi.

Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 1, 77-86.

Mctighe, J., & Schollenberger, J. (1985). Why teach thinking. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (pp. 3-6). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Prettenhofer, A. (2014). Den Blick auf sich selbst richten – Instrumente zur Selbstreflexion für Studierende. In R. Egger, D. Kiendl-Wendner & M. Pöllinger (Eds.), *Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule. Durchführung, Ergebnisse, Perspektiven* (pp. 195-205). Wiesbaden: VS Springer.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

Shariff, S. A. B. (2012). *The effects of individual versus group incentive systems on student learning and attitudes in a large lecture course*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.

Springman, S. (2015). *Unsere Studierenden brauchen mehr Zeit zum Denken*. <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/unsere-studierenden-brauchen-mehr-zeit-zum-denken/story/19588741> (01.10.2021)

Steiner, P. (2021). *Was ist Lebenskunst?* <https://www.petersteiner.info/wp/wp-content/uploads/2011/12/Was-ist-Lebenskunst.pdf> (30.11.2021)

Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.

NZZ am Sonntag (2015). *Unsere Studierenden brauchen mehr Zeit zum Denken. Lernen alleine genügt nicht*. <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/unsere-studierenden-brauchen-mehr-zeit-zum-denken/story/19588741> (30.11.2021)

Zwentner (2017). *An introduction to critical thinking*. <https://www.zwentner.com/an-introduction-to-critical-thinking/> (01.10.2021)