



dergipark.org.tr/tr/pub/alinterisosbil

Sosyal Bilimler Dergisi

Journal of Social Sciences

| e-ISSN 2602-229X |

PRENSİP

<https://prensip.gen.tr>

ARAŞTIRMA MAKALESİ

RESEARCH ARTICLE

Israel Scheffler ve Paul H. Hirst'te Eleştirel Düşünme ve Özerklik Kavramlarının Rolü ve Önemi The Role and Importance of the Concepts of Critical Thinking and Autonomy in Israel Scheffler and Paul H. Hirst

Bayram KAYA 

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye

Geliş Tarihi/Received Date: 04.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted Date: 14.11.2023

Ö Z

Analitik felsefe 19. yy sonları ve 20. yy başlarında geleneksel felsefe anlayışına bir tepki olarak ortaya çıkan bir akımdır. Analitik eğitim felsefesi ise kısmen geleneksel eğitim felsefesine reaksiyon olarak ve kısmen ise felsefenin diğer alanlarına baskın olan analitik yaklaşımın eğitim alanına uygulama arzusu ile ortaya çıkmıştır. Amerikalı Israel SCHEFFLER ve İngiliz Paul HEYWOOD HIRST 1960'lardan itibaren bu alanda birçok eser üretmiştir ve bu felsefe anlayışının önde gelen düşünürleri arasında kabul edilmektedir. Bu çalışmada bu iki düşünürün eserlerindeki ve genel eğitim teorilerindeki eleştirel/rasyonel düşünce ve özerklik kavramları incelenmiştir. Analitik bir yaklaşım benimsenerek önce farklı eğitim konularındaki görüşleri tasnif ve analiz edilmiştir. Sonrasında ise bu kavramları nasıl yorumladıkları, kendi eğitim modeli önerilerinde nasıl bir önem attiklerini ve bu kavramların eğitimde nasıl kullanılabileceği ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda özellikle Israel Scheffler'de daha baskın olmak üzere eleştirel düşünce eğitiminin hem en nihai amacı hem de bu amaca götürecek olan en önemli yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Özerklik kavramı açısından ele alındığında ise her iki düşünür de bireyin doğuştan değerli ve itibar sahibi varlık olduğunu ve rasyonel düşünme yolu özgür seçimler yapabilme hakkına sahip olmasını savunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Israel Scheffler, Paul H. Hirst, Eleştirel Düşünme, Rasyonel Düşünme, Özerklik.

ABSTRACT

Analytic philosophy is a movement which emerged as a reaction to traditional philosophy around the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. Analytic Philosophy of Education emerged partly as a reaction to traditional philosophy of education and partly with the desire to apply the general principles of analytic tradition in education. American Israel Scheffler and English Paul H. Hirst have produced many works since 1960s and so they are considered among the eminent philosophers of this field. In this study, the concepts of "critical/rational thinking" and "autonomy" have been studied and analyzed in the works of these two important figures. By adopting an analytic approach, firstly their arguments and propositions as regards the different educational topics have been classified and analyzed. Then their opinions as regards how they interpret these concepts, how importance they attribute to them and how these concepts can be used in education have been analyzed extensively. It has been found that critical/rational thinking can be seen as both the ultimate aim of education and the best means to reach this target for both philosophers, particularly for Scheffler. When it comes to the concept of autonomy, both philosophers think that every individual has an innate value and human dignity and so every person must have the right of free choice through rational thinking.

Keywords: Israel Scheffler, Paul H. Hirst, Critical Thinking, Rational Thinking, Autonomy.

Please cite this paper as follows/Atf için:

Kaya, B. (2023). Israel Scheffler ve Paul H. Hirst'te eleştirel düşünme ve özerklik kavramlarının rolü ve önemi. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 103-124. <https://doi.org/10.30913/alinterisosbil.1371254>



GİRİŞ

Analitik felsefe en genel manasıyla analizin merkezi rol oynadığı bir felsefe türü olarak kabul edilebilir. Burada analiz ile kastedilen herhangi bir konu, madde ya da kavramı en basit halinden başlayarak anlama girişimidir. Ancak analiz değişik biçimlerde yapılabilir ve felsefenin ilk çıkışı sayılan antik Yunan döneminden beri kullanılmaktadır. Bununla birlikte, analitik felsefe daha ziyade 20.yy'ın başından itibaren özellikle Gottlob Frege (1848–1925), Bertrand Russell (1872–1970), G. E. Moore (1873–1958) ve Ludwig Wittgenstein (1889–1951) gibi düşünürler ile ortaya çıkmıştır. Erken dönem analitik felsefe 2 ana kola ayrılabilir. İlkinde Frege'nin sayısal ifadeleri mantıksal analizi ve Russell'in betimleme teorisi varken ikincisinde ise Moore'un etik ve epistemolojideki kavramsal analize olan ilgisi ile Wittgenstein'in iki kolu sentezleme çalışması bulunmaktadır (Beaney, 2017).

Analitik eğitim felsefesi ise kısmen geleneksel eğitim felsefesine reaksiyon olarak ve kısmen ise felsefenin diğer alanlarına baskın olan analitik yaklaşımı eğitim alanına uygulama arzusu ile ortaya çıkmıştır (Portelli, 1987). C. D. Hardie'nin, Cambridge analitik düşünce ekolünü takip ederek ürettiği *Truth and Fallacy in Educational Theory* (1942) adlı eseri analitik yaklaşımın eğitim alanına ilk uygulamasını temsil etmektedir.

Britanya' da analitik eğitim felsefesinin önde gelen figürü 1962 yılında Londra Üniversitesi Eğitim Felsefesi başkanlığına getirilen R. S. Peters olmuştur. Bu süreçte öğretmek, akıl, aşılama ve eğitim gibi kavramlar ciddi şekilde analiz edilmiştir ve Kant geleneğini takip ederek Peters'in eseri özerklik üzerine vurgusuyla liberal bir eğitim kavramı ortaya çıkarmıştır. Yine, Hirst'in 1974 yılında yayınlanan *Knowledge and the Curriculum* adlı eseri, White'ın 1973 yılında çıkardığı *Towards a Compulsory Curriculum* adlı eseri ve Scheffler'in Amerika'da yayınlanan eserleri analitik eğitim felsefesi alanında önemli etkiye sahip olmuştur (Enslin, 2010).

Peters'a göre, eğitim felsefesi değerler açısından tarafsız olmalıdır ve bu alandaki bir düşünür etik ilkelerini eğitime uygulamalıdır ve bunu yaparken de bazı soruları kendine sormalıdır: *Eğitimsel olarak yapmaya değer aktiviteler nelerdir? Bazı konu ve metotlar müfredata neden dâhil edilmelidir? Bazı eğitimsel aktiviteler nasıl haklı çıkarılabilir? Otorite, disiplin, ceza, özerklik, özgürlük ve kişilere saygı gibi kavramlar ile eğitim alanında ne kastedilmektedir? Bu terimler nasıl haklı gösterilebilir veya savunulabilir?* (Peters, 1966). Bu akım 1970'lerde iyice yerleşmiş ve günümüze kadar etkisini sürdürerek analitik eğitim felsefesinin baskın yaklaşımı olmuştur.

1953 yılında yayınlanan "*Toward an Analytic Philosophy of Education*" makalesi ile analitik yaklaşıma ilk ciddi ilgiyi gösteren Kuzey Amerika'lı filozof Scheffler'dir. Bu makalesinde Scheffler genel olarak iki ana amaçtan bahsetmektedir. Öncelikle analitik yaklaşımın karakteristiklerini tanımlamak ve sonrasında ise bu yaklaşımın eğitim felsefesine nasıl uygulanabileceğini göstermektir. Scheffler'a göre eğitim filozofunun görevi belli bir yaklaşım veya durumu savunmak ya da pratik öneriler sunmaktan ziyade tarafsız bir duruş sergileyerek eğitimdeki kavram ve teorileri açığa kavuşturmaktır zira eğitimdeki sorunların bazıları dilin yanlış kullanımı, açık olmaması ve mantıksal dikkatsizlikten kaynaklanmaktadır (Scheffler, 1973a).

Analitik eğitim felsefesi alanındaki bir diğer önemli figür olan Paul Heywood Hirst felsefeyi tüm bilgi ve farkındalık alanlarında kullanılan kavramları anlamak amacı

ve isteğiyle yapılan bir uğraşı olarak görmüştür. Ona göre, felsefi sorular belli başlı gerçekler ya da ahlaki yargılarla ilgili değil, gerçekler ve ahlaki yargılar terimleri ile ne kastettiğimiz ve bizim anlayışımızda bu unsurların birbirleri ile nasıl ilişkili oldukları hakkındadır (Hirst, 2010).

Yukarıda verilen genel bilgiler ışığında bu çalışmanın temel amacı Analitik eğitim filozofları olan Israel SCHEFFLER ve Paul H. HIRST'ün eğitim anlayışındaki *eleştirel/rasyonel düşünme* ve *özerklik* kavramlarının incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmaya konu olan kavramların daha iyi irdelenmesi amacıyla öncelikle Scheffler ve Hirst'ün eğitimin farklı alanındaki görüşleri genel anlamda ele alınmıştır. Devamında analitik felsefenin dile ve kavramsal analize verdiği önem dikkate alınarak *eleştirel / rasyonel düşünme* ve *özerklik* kavramları ile hem genel kullanım hem de eğitim açısından neyin kastedildiği bu alandaki önemli düşünürlerin görüşleri çerçevesinde açıklanmıştır. Bu aşamadan sonra Scheffler ve Hirst'teki bu kavramlar detaylı şekilde analiz edilmiştir ve bu kavramlarla ilgili görüşleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

ISRAEL SCHEFFLER VE PAUL H. HIRST'ÜN EĞİTİM ALANINDAKİ TEMEL GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Eleştirel ve rasyonel düşünmenin eğitimin ve hatta yaşamın belirli bir alanı ile sınırlandırılması mümkün değildir zira eğitimsel model ve süreçlerde tutarlılık ve geçerlilik temel şartlardan birisidir. Ayrıca eğitimsel tüm süreçlerin birbirleri ile uyumlu ve ilişkili şekilde yürütülmesinin daha anlaşılabilir ve öngörülebilir hedefler getireceği de açıktır. Bu nedenle her iki düşünürün de eğitim alanındaki fikirlerinin farklı genel başlıklar altında incelenmesi hem düşünürlerin çalışmaya konu olan “eleştirel/rasyonel düşünme” ve “özerklik” kavramlarını nasıl anladıklarını daha iyi açıklamaya yardım edecek hem de bütünsel bir yaklaşımla çalışmanın özündeki kavramların tutarlılığının test edilmesi imkânını sunacaktır. Bu yaklaşımın izlenmesindeki temel gerekçe ise çalışmanın analitik bir yaklaşımla yürütme gerekliliği ve isteğidir.

Scheffler'in eğitim tanımı kısa ve oldukça açıktır. Ona göre eğitim, öğrenmenin başarılmasını hedefleyen ve öğrencinin entelektüel bütünlüğüne ve bağımsız yargılama kapasitesine saygı duyacak bir şekilde yürütülen bir aktivite olarak tanımlanabilir (Scheffler, 1973b). Yukarıdaki tanımdan Scheffler'in bireyselliğe verdiği önem ortaya çıkmaktadır. Bu tanıma göre eğitim ilk aşamada toplumsal ihtiyaçları karşılamaktan ziyade bireyi ve bireyin kişilik, düşünme ve karakter özelliğini ön plana almalıdır.

Bu tanıma ek olarak bazı noktaları da vurgulamaktadır. Öğretmek, eleştiriye kapalı olan önceden belirlenmiş bazı kalıp ve ifadeleri genç insanların kafasında şekillendirme meselesi değildir. Öğretmen kendi akıl yürütmesini ve sonuçlarını öğrenciye sunacak, sonrasında öğrencileri bağımsız değerlendirme ve yargıya ulaşma konusunda davet edecek ve böylece kendisini de bu bilgi değişiminden gelecek öğrenmeye açık bırakacaktır. Scheffler'in ifadesindeki akıl yürütme (reasoning) zihnin belirli bir durumda olması değil, öğrenmenin merkezinde olması gereken karşılıklı etkileşim ve paylaşım yolu ile tartışma ortamının yaratılmasıdır. Özetle öğretim açık rasyonel tartışmaya başlayabilmektir (Scheffler, 1973b). Bu ifadelerden anlaşılmalıdır ki Scheffler'in gözünde eğitim esasında öğrenciyi özellikle düşünsel süreçlere katılmaya teşvik etmekte, hatta katılmalarını ön koşul olarak görmektedir. Bu görüş özünde öğrenciyi eğitimin her aşamasına dâhil etmeyi hedeflemektedir. Eğer uygun şartlar

sağlanırsa, bilgi, beceri kazanımı, bir derse veya konuya olan sevgi ve eleştirel kabiliyet gibi hedefler beraber aşamalı şekilde gelişebilir ve zaten böyle de olmalıdır (Scheffler, 1997).

Scheffler'in ilk önceliği akademik düşünceye adanmış olan rasyonelliğin geliştirilmesidir. Scheffler Amerikalı diğer önemli bir düşünür olan Dewey'den farklı olarak okulun toplumsal inşaatına girişmesi gerektiğine inanmıyordu (Arnstine & Arnstine, 1993).

Hirst liberal eğitimin önermelerini belli ölçüde savunmaktadır. Bu noktada Philip Phenix'in genel eğitim ile ilgili görüşlerine başvurarak açıklama yoluna gitmiştir. Phenix'e göre genel eğitim gerekli ve temel anlamları geliştirme sürecidir ve insan anlayışının olası farklı türlerinin analizinden ortaya çıkan 6 temel anlam deseni içerir. Bunlar, sembolik, estetik, sinotetik, etik ve snoptik olmak üzere insanların deneyimleme sürecine dâhil olan tüm anlam biçimlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu bilgi biçimleri tüm anlamlı insan deneyimlerinin kalitesini belirleyecek olan temel anlam türleridir. Bu çıkış noktasını ele alarak Hirst, genel eğitimin her bir bireyde geliştirmesi gereken şeyin bu 6 anlam alanı olduğunu savunur. Daha açık bir ifadeyle, eğitimsel anlamda tam donanımlı olan bir kişi konuşma, sembol ve bedensel hareketleri kullanmakta becerikli olmalı, estetik mahiyete sahip nesnelere üretebilmekte ve takdir edebilme kapasitesinde olmalıdır. Ayrıca hem kendi hem de diğer insanlarla ilişkilerinde düzgün ve disiplinli bir hayat sürebilmeli, doğru ve yanlış ayırt ederek bilgece kararlar verebilme kapasitesinde olmalı ve bütünsel bir bakış açısına sahip olmalıdır (Hirst, 1974). Hirst'ün bu ifadelerinden anlaşıldığı üzere onun zihnindeki eğitim modeli biraz daha özerklik unsuru üzerine kurulmuştur. İyi ve önceden planlanmış bir eğitim ile çoklu beceriler ile donatılmış ve rasyonel bireysel kararlar verebilme yetisine sahip bir birey arzulamaktadır.

Eğitim felsefesi bağlamında ele alındığında Scheffler'e göre, "Doktrinden ziyade metod ile birleştirilmiş kamu vicdanını temel alan bir araştırma yöntemi" ve "temel konular hakkında netliğin sağlanması için ortak bir araştırma" ifadeleri eğitime analitik yaklaşımı karakterize etmektedir ve onun eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Scheffler mantıksal analizi genel felsefeden iki örnekle açıklamaktadır. İlki dil felsefesinden kavramları açıklamak için anlam teorisine uygulanan Russell'ın net betimleme teorisi ve ikincisi ise doğrulama nosyonunu açıklamaya yardım etmesi için bilim felsefesinden alınan Hempel'in kuzgun paradoksudur (paradox of the ravens). Scheffler'in fikri hem analiz sonuçlarını daha özerk bir araştırmaya hem de analiz metodunu eğitimsel kavram ve konulara uygulayarak bu analitik yaklaşımı eğitimde uygulamaktır. Bunların ikisi de eğitim felsefesinin genel felsefe metod ve özü ile yakın temasta olmasını gerektiriyordu. Scheffler esasında dil felsefesindeki anlayışlarla eğitimsel kavramları açıklamaya ve uygulamaya çalışmıştır. Dikkatli analizin temel noktası eğitimi anlamamıza katkı sağlaması ve daha savunulabilir eğitimsel kavramları ve teorileri başarmamıza yardım etmesidir. Öğretme sebeplere ve rasyonelliğe odaklanmalıdır ve öğretmenin görevi ise öğrenciyi bunlara ikna etmeye çalışmaktır. Bunu yaparken de öğrencinin bağımsız muhakeme gücüne saygı duyulmalı ve öğrencinin kendi gerekçelerini öğretim ile ilişkilendirmelidir. Öğretmenin en temel görevi öğrencide neyin iyi bir gerekçe olacağı konusundaki algısını geliştirmek ve zenginleştirmektir. Scheffler'in ifadesi ile eleştirel düşünme eğitimsel aktivitelerin kavramsallaştırılmasında ve düzenlenmesinde ilk önceliğe sahip olmalıdır (Siegel, 1997).

Hirst'ün eğitim felsefesi ve analiz ilgili görüşlerinde Scheffler ile büyük ölçüde uyum olduğu görülmektedir. Hirst D.J O'Connor ile olan bir felsefi tartışmasında eğitimin sosyal bir kurum olarak görülmesi gerektiğini ve eğitim çalışmasının sadece akıl yolu ile eğitimin sorunlarını çözmekle ilgilenmesi gerektiğini açıkça ifade etmektedir. Eğitim teorisi ise her şeyi akıl yolu ile açıklamaya çalışmalı ve ileri sürdüğü iddialar inkâr edilemez olmalıdır. En nihayetinde ise eğitimsel uygulamayı geliştirmek ve rehberlik etme görevini üstlenerek insan refahını artırmaya çalışmalıdır (Hirst, 1970a).

Ancak burada nihai amaçta önemli bir vurgu farkı vardır. Hirst eğitimin toplumsal yönünü biraz daha ön plana çıkarmaktadır. Ancak insan refahını artırmak kavramı daha detaylı incelendiğinde bunun sadece ekonomik kalkınmışlık ya da maddi refahın yanı sıra diğer psiko-sosyal yönleri de içerdiği anlaşılmaktadır.

Hirst, eğitim teorisi ile felsefe arasındaki güçlü ilişki konusunda şöyle bir çıkarımda bulunur. Eğitim felsefesi terimi esasında eğitimsel teori içerisinde meydana gelen sorunların tartışılmasına kapsamlı felsefi araştırma metotları ile katkı sağlayan özerk bir alandır. Eğitimsel teori ise başlıca pratik sorunlara pratik cevaplar verilmesi ile ilgilenen ve bu konuda yardım için felsefe ve diğer alanlardan yardım alan bir alandır (Hirst, 1963).

Müfredat eğitimsel sürecin en önemli unsurlarındandır. Scheffler müfredatın tıpkı DNA'nın genetik biliminde yaptığı gibi geleneksel kodları bir nesilden diğerine aktarmak olarak tanımlamasına katılmaz. Ona göre müfredatın temel görevi ortak kültürel mirasımızı temsil etmek ya da yansıtmak değildir. Asıl görevi bireyin özgür ve sorumlu kararlar alabilmesi için gerekli olan karakter özellikleri, zihin alışkanlıkları, güvenilir bilgi ve teknik becerileri mümkün olduğunca öğrencinin kazanmasını sağlamaktır (Scheffler, 1993).

Scheffler için, eğitimde müfredat ile ilgili alınacak kararlarda uygulanması gereken yol öncelikle hipotezlerin ileriye sunulması, tartışılması ve muhakkak eleştiriye davetkâr olmasıdır. Eğer bir yanlışlık ya da uyumsuzluk ortaya çıkarsa, düzeltme süreci müfredat kararlarının zeminini açıklamaya yardım edecektir. Yine bu noktada eğitimsel değerlendirmeler basit ve anlaşılır şekilde ortaya koymak önemlidir. Yani belli bir zamanda ya da belli şartlar altında öğretilecek içeriği ortaya koyarken özel ve karmaşık kurallardan kaçınılması gerekir. Öncelikle eğitimsel içerikten neyin beklendiği iyi saptanmalı ve bunları uygulamak için gerekli olan esneklik sağlanarak pratik değerlendirme göz önüne alınmalıdır. Bütün bu süreçteki en temel ilke ve kılavuz öğrencinin en ekonomik şekilde, olası en üst düzeyde kendine yeterliliğe ulaşmasına olanak sağlamaktır. Burada ekonomik tabirinden anlaşılması gereken şey 3 ana unsura bağlıdır. İlk olarak öğretme çabası ve kaynakların ekonomik olmasıdır. İkincisi öğrenme sürecinin ekonomik olmasıdır. Yani, eğer bir şeyi öğrenmenin zor ve kolay iki yolu varsa, kolay olan yöntem tercih edilecektir. Üçüncüsü ise ders konusunun ekonomik olarak değerlendirilmesidir. Yani içerik en üst düzeyde genelleştirilmeli ve transfer değerine sahip olmalıdır. Müfredat içeriği öğrencinin kişisel ve ahlaki kararlar verebilmesine olanak sağlamalıdır. Kendinin farkında olma, herhangi bir durumda alternatif eylem süreçlerini hayali olarak kafasında tartabilme, diğer insanların tercih ve yaşam tarzlarını anlama, katı olmaksızın kararlı olabilme, klişeleşmiş düşünce ve algılama biçimlerinden

kendini kurtarabilme gibi temel bilişsel kazanımlar kişisel ve ahlaki öz yeterlilik amacıyla çok yakından ilişkilidir (Scheffler, 1958).

Bu ifadeler özünde eğitimde bireyi merkeze alan yaklaşımını göstermektedir. Ancak toplum ve kültürün temel unsurlarından kopuk bir eğitim modelini önermemektedir. Orta yol bulma çabasıdır ve iki durumun uyumlu ele alınabileceği kanaatindedir. Zaten onun savunduğu eleştirel/rasyonel düşünme kavramları farklı fikirlerin bulunduğu bir ortamda düşünülebilir.

Öğretmenler müfredat planlamasının her aşamasında aktif ve hatta sorgulayıcı olmalıdırlar. Her alanda olduğu gibi müfredat planlamasında da rasyonel tartışma ortamı bulunmalıdır. Eleştirel ve rasyonel düşünme bütün derslerde uygulama alanı bulabilecek bir amaç ve yöntemdir. İlk ana hedef olarak kabul edilen bireyin kendi başına öğrenebilecek seviyeye ulaşmasında mümkün olan en ekonomik yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencide öncelikle dil becerisini geliştirmek diğer hedefler içinde bir ön koşuldur.

Müfredat konusu Hirst açısından değerlendirildiğinde kısmen benzer önermeler çıkmaktadır. Öğretimi diğer aktivitelerden ayıran 3 temel unsurdan bahsetmektedir. İlk olarak çok değişik ve yeni eğitim metotları eğitimsel faaliyetlerde kullanılır hale gelmiştir ve farklı savunucuları vardır. İkincisi bazıları ahlaki olarak kabul edilemez düşünülse de insanlar değişik yöntem ve tekniklerin farkındadır ve bu da bazı görüş ayrılıklarına yol açmaktadır. Son olarak, yukarıda belirtilen iki ana sebepten dolayı, farklı öğretim metot ve tekniklerinin etkinliği konusunda dikkatli şekilde kontrol edilmiş deneysel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu temel unsurları daha verimli ele alabilmek öncelikle öğretim kavramı ile neyin amaçlandığını kavramaktır. Aksi takdirde doğru ve uygun davranışsal kriterleri bulmak imkânsız olacaktır. Öğretimi diğer aktivitelerden ayırt eden en temel nokta iyi tanımlanmış bir amaca sahip olmasıdır. Dolayısı ile öncelikle eğitimsel süreç ya da aktivite ile neyin hedeflendiğini net şekilde açıklayabilmek bir müfredattaki ön koşuldur (Hirst, 1971).

Özetle Hirst, müfredat planlamasında özellikle gerekli olan 3 şeyi şu şekilde açıklamaktadır. Öncelikle öğretim sonucunda oluşmasını, yani öğrencilerin kazanmasını hedeflediğimiz zihinsel gelişimler, beceriler, bilgi ve değerler vardır. İkinci basamak ise belirtilen amaçlara ulaşmak için öğretmen ve öğrencilerin yapması gereken aktiviteler bulunmaktadır. Bu aktiviteler tartışma, ziyaret, alıştırma ve laboratuvar çalışması gibi aktiviteleri içerir. Son olarak ise yapılacak aktivitelerde kullanılacak olan materyallerin içerik kısmı bulunmaktadır. Hirst'e göre temel sorun bu üç temel unsurun birbiri ile uyumlu olmamasında ve yanlış planlanmasında yatmaktadır. Gerçek amaçlar açık şekilde ortaya konmadığı takdirde öğretmenler müfredattaki program ve aktivitelerin ve hatta içerik olarak ele alınan konuların amaç olduğu yanılgısına düşebilirler. Öğrencilere belli bir perspektif ve düşünme şekli kazandırılması için farklı düşünme biçimlerinin geliştirilmesi öğretilmedikçe onlardan rasyonel bir düşünme ya da analitik çözümler üretebilme becerisi beklenemeyecektir (Hirst, 1969). Bu ifadeler de Hirst'ün eleştirel düşünme ve bireysel amaçları merkeze alma önermesini desteklemektedir.

İki düşünürün görüşleri öğretmenin rolü bakımından ele alındığında da benzerlikler çıkmaktadır. Öğretim konusundaki önemli eserlerinden birisi olan *Öğretmenin Felsefi Modelleri* (Philosophical Models of Teaching) isimli kitabında

Scheffler öncelikle öğretmenlerin şu kritik soruları cevaplamasını beklemektedir: *Ne tür bir öğrenmeyi başarmalıyım? Böyle bir öğrenme nasıl oluşur? Nasıl başaracağım?* Scheffler'in bunun gibi normatif, epistemolojik ve empirik sorular sorarak, öğretmenlerin eğitim uygulamalarını yöneten varsayımların yeniden değerlendirilmesini istemektedir. Yani öncelikle öğretmenler kendileri sorgulayacaklardır. Daha da önemlisi tüm öğretmenler, araştırmacılar, veliler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarını rasyonel bir tartışmaya çağırmaktadır. Bu rasyonel tartışma yoluyla yukarıda bahsedilen soruların gerçek cevapları bulunabilir (Scheffler, 1986).

Scheffler öğretmenin bir nevi teknisyene benzetilmesini eleştirmiştir. Bu görüş öğretmenin görevinin, ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda daha önceden ortaya konmuş olan hedefleri, bilimsel disiplin uzmanları tarafından daha önceden hazırlanmış müfredat materyalleri ve eğitim mühendisleri tarafından geliştirilen metotları kullanarak son aşamayı denetlemek ve kendisine verilen gerçekleri öğrencinin zihnine yerleştirmek olduğunu iddia etmektedir. Scheffler'e göre ise modern dünyadaki öğretmen sadece teknisyen olmanın çok ötesinde eğitimsel süreci şekillendiren önemli unsurlardan birisi olmalıdır zira hem aktiviteleri hem de kimliği ile öğrencileri etkileyecektir (Scheffler, 1965).

Scheffler'de rasyonellik her zaman ön planda olduğu için aklın ve mantığın taleplerine göre öğretmek ortaya çıkacaktır ve bu da öğrenciye itibar sahibi bir varlık olarak davranmayı gerektirir. Öğretmenin aklın ilkelerine uyması ile öğrencinin özerkliği garanti altına alınacaktır. Seviyeleri fark etmeksizin öğrenciler kendi hür seçme hakkı olan bireyler olarak düşünülecektir. Öğrencilere haysiyet ve itibar görmesi gereken bireyler olarak davranılması tüm öğretmenler için temel bir etik ilke olmalıdır (Worsfold, 1997). Scheffler tarafından öğretmene verilen rol esasında öğrencileri aktif tutmayı amaçlayan, öğrencilerin rasyonel/eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilmesi için gerekli unsurları sağlama hedefinde olan ve bu rasyonel/eleştirel düşünmeyi her aşamada sürdürmeyi amaçlayan bireydir.

Hirst'ün özellikle öğretmen eğitimi ile ilgili yazdığı makale sayısı sınırlıdır. Ancak 2006 yılında yayımlanan "*The PGCE Course and the Training of Specialist Teachers for Secondary Schools*" makalesinde özellikle İngiltere özelinde ortaokul öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmiştir. Daha çok raporlama olarak kabul edilebilecek bu çalışmasından bazı fikirleri çıkarılabilir. İlk olarak öğretmenlerin profesyonel hazırlığı olarak adlandırılan şey dar ve mekanik bir eğitim olarak anlaşılmalıdır. Öğretmenler çalışacakları ortamın şartları konusunda önceden temel bilgiye, değişik olası durumlarda kendi kararını verebilecek sorumluluğu alma kabiliyetine, etkili eyleme geçmelerine imkân verecek beceri ve mizaca, eylemlerinin süreç ve sonucunu değerlendirebilme kabiliyetine ve kendilerine gelecekteki uygulamalara karşı adapte edebilecek beceri ve zihniyete sahip kişiler olmalıdırlar. Dolayısı ile herhangi bir öğretmenin kazanması gereken anlayış, beceri ve kişisel özellikler karmaşık ve birbiri ile yakından bağlantılıdır. Sonuç olarak öğretmen eğitimi çok dikkatli planlanmalı ve yürütülmelidir (Hirst, 1976).

Ahlak eğitimi önemli bir eğitimsel alandır. Scheffler'e göre ahlak eğitimin en temel güçlüğü uygulama alanında eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve bu özelliği okul eğitiminin tüm aşama ve alanlarında sürdürebilmektir (Scheffler, 1973c). Öğrencilerde

rasyonelliği geliştirmekte sadece bilişsel kapasiteleri geliştirmekle gerçekleşmeyecektir. Bu kapasiteler aklın ışığında ilkeleri, kuralları ve amaçları değerlendirmek için her ne kadar gerekli olsa da, bazı karakter özelliklerini ve mizacı değiştirmeyi de gerektirmektedir. Bunlar, gerçekliğe duyulan sevgi, gözlem ve sonuç çıkarmada doğruluk endişesi ve diğerlerinin iddia ve argümanlarına saygı göstermeyi de içermelidir (Scheffler, 1991). Yine, soru sormaya meyilli olmak, kanıt aramak, hem kendi hem de diğerlerinin fikirlerine karşı eleştirel olabilmek için alternatifleri aramak ve incelemek, kendi inanış ve tercihleri için sorumluluk alabilmek, farklı iddia ve deneyimleri olan insanların görüşüne karşı hassas olabilmek kazanılması gereken bu nitelikler arasındadır (Scheffler, 1973b). Scheffler'e göre, insan ilişkileri ve ahlaki konularla ilgili rasyonel tartışma süreci vurgulanmalı, ahlak ve karakter eğitimin ayrılmaz parçaları olarak okul süreci içerisinde inşa edilmelidir (Scheffler, 1991).

Coombs'a göre, Scheffler'in ahlak eğitimi kısaca iki temel amaca sahiptir. İlki, düzgün davranışı minimum standartta öğrenciye yerleştirmek ve ikincisi ise ahlaki niyet ve yargılamada rasyonelliği geliştirmektir. Zaten genel olarak ta Scheffler'in savunduğu şey, eğitimin rasyonellik, akla yatkınlık ve eleştirel düşünce olarak tanımladığı nitelikleri geliştirmekle ilgilenmesidir. Ahlaki eğitim rasyonel tartışmaya katılma istekliliğini ve kabiliyetini geliştirmeye çalışmalıdır. Rasyonel ahlaki tartışma arzu edilen bir gelişmedir çünkü hem bir toplumdaki diğerleri ile ahlaki yargılar üzerindeki uzlaşmayı artırıcı özelliğe sahiptir hem de daha iyi ahlaki yargıları başarmanın yoludur. Ahlaki anlamda rasyonellik kazanmak demek ahlaki kavramların yeni ve problemlili durumlarda nasıl uygulanacağını bilmek demektir (Coombs, 1997). Anlaşılmaktadır ki Scheffler neyin ahlaki olduğu ya da olmadığı konusunda kesin yargılarda bulunmamaktadır. Onun önerdiği şey bu noktada da rasyonel düşünce, bilimsel yaklaşım ve tartışma yolu ile ahlaki ilkeler konusunda ortak sağduyu sağlanmasıdır.

Hirst'ün ahlak eğitimini konusunda ele aldığı çalışmaların sayısı fazla değildir. Bununla birlikte bazı görüş ve önermelerde bulunmuştur. Hirst'e göre etik alanındaki çağdaş çalışmalar ahlaki yargıların karakter olarak deneysel ve bilimsel yargılardan geliştirilebileceği görüşünü reddetmektedir. Dolayısı ile ahlaki konuları bilimsel veya deneysel temelli ele almak yanlış olacaktır. Bilimsel ve ahlaki kurallar arasındaki bu farklar dikkate alınmadığı sürece ahlaki alandaki bazı sorunların bilimsel konulardaki sorunların ele alınması ile aynı yöntemlerle çözülmeye çalışılacağı tehlikesini doğuracaktır. Özetle bilimsel kanun ve kurallar daha evrensel bir yapı üzerine inşa edilirken ahlaki ilke ve prensipler için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Hirst'e göre ahlaki yargılar diğer yargılardan ayırt edilebilir olduğu için, ahlaki eğitim için bilimsel arayışın ve öğretimin önemi göz ardı edilmemelidir ancak abartılması da yanlış olacaktır (Hirst, 1974).

Bu ifadeler esasında kısmi de olsa Scheffler ile farklı düşündüğünü göstermektedir. Scheffler de her ne kadar evrensel ahlaki ve etik kurallar geliştirmenin mümkün olmayacağını belirtse de, etik ve ahlaki unsurların değerlendirilmesinde bilimi ve rasyonel düşünceyi kılavuz olarak almaktaydı. Üzerinde uzlaşılan ahlaki ve etik değerler rasyonel düşünce ve akıl yürütme yolu ile gerekçelendirilmesini ve desteklenmesini savunmaktadır. Kısacası Scheffler sadece kabul edilen ahlaki ve etik prensipler üzerinde göreceli bir yaklaşıma sahiptir ancak yöntemler konusunda daha kesindir. Hirst ise ahlaki ilke ve prensiplerin temelinde aynı düzeyde bilimsellik ve

rasyonellik bulunmasının zor olabileceğini belirtmektedir. Ahlaki ve etik konulardan bilimin yapabileceği katkılar bakımından Scheffler'e göre daha az beklenti içinde olduğu söylenebilir. Bu görüş onun en azından bu konuda daha göreceli bir yaklaşıma sahip olduğu göstermektedir.

Din eğitimi ile ilgili görüşleri kasıtlı olarak en son değerlendirilmiştir. Din eğitiminin çalışmanın temel konusu olan "eleştirel/rasyonel düşünme" ve "özerklik" kavramlarının uygulanmasındaki en zor alanlardan birisi olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile bu bölümde din felsefesinden ziyade din eğitimi ile ilgili görüşler kısa şekilde ele alınmıştır ve bunların eleştirel düşünme ve özerklik kavramları açısından ne anlam ifade ettiği değerlendirilmiştir.

Bu konuda Scheffler'in oldukça az eseri vardır. Yahudi inancına sahip olması hasebiyle İbraniceye karşı özel bir ilgisi olduğunu belirtir. Ayrıca, ilk ve orta öğretimini Yahudi dinine uygun bir okulda klasik bir eğitim almıştır. Felsefe çalışmaya başlamasında aldığı dini eğitimin etkisi olduğunu belirtmektedir (Scheffler, 2009). Scheffler'e göre, dini toplumlar tarafından finanse edilen bağımsız okullar dışında, genel kamu eğitimi bir dini öğretmekten ziyade genel anlamda din anlayışını öğretmelidir. Din insan medeniyetinin dokusunda çok önemli bir alandır ve dinin çeşitlerini, işlevini ve gelişmesini sağlamayan hiçbir eğitim yeterli olmayacaktır. Yani onun arzuladığı din eğitimi belli bir dini aşlamak değil, dinin genel olarak anlaşılmasını sağlamaktır (Scheffler, 1997).

Hirst, İngiltere'de 1944 yılında devlet okullarında uygulamaya konan okullardaki din ve ahlak eğitimi yasasını tartışarak bu konuya değinmiştir. Din eğitimi konusunda Hirst genel olarak analitik filozoflarla ortak görüşlere sahiptir. Tarafsızlık ve akıl üzerine dayalı olan herhangi bir eğitim anlayışı kendisini spesifik dini inanç ve iddialardan uzak tutmalı ve tüm dinler hakkında genel bilgi verecek ve gerekirse tartışmalı iddiaları da ortaya koyabilecek türde olmalıdır. Hirst'e göre bir eylemin doğru ya da yanlışlığına sadece Tanrı'nın iradesi ya da emiri olarak bakmak öncelikle bireyde olması gereken ahlaki yargılama özelliğini tamamıyla ortadan kaldıracığı için rasyonel ve analitik düşünmeyi öneren bir kişi tarafından kabul edilemez. Özetle din ve ahlak arasında her ne kadar güçlü bir ilişki olsa da din eğitimi ve ahlak eğitimi kesinlikle ayrı ele alınması gereken konulardır. Genel anlamda dini inanış ve anlayışla ilgili bilgilendirmeyi uygun görmekte ve sadece bir dinin inanç ve değer sistemlerine bağlı öğretim anlayışına karşı çıkmaktadır. Çocuğun bu inanca kendi akıl yürütmesi ile ulaşip benimsemesi gerektiğini savunmakta ve dayatmalara karşı olduğunu belirtmektedir (Hirst, 1970a).

Scheffler'in aksine Hirst'ün din eğitimi konusundaki görüşleri analitik eğitim felsefesinin temel önermelerine çok daha fazla uymaktadır. Hirst açık şekilde dini öğretimi ya da inançlarında rahatlıkla sorgulanabileceğini, bireyin din tercihi konusunda özgür olması gerektiğini ve belki daha da önemlisi dini öğretilerinde gerekçelendirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Okullarda uygulamalı din öğretimine karşı olduğunu ifade etmektedir.

ELEŞTİREL / RASYONEL DÜŞÜNME VE ÖZERKLİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ

Analitik eğitim felsefesinde kavramsal analizin büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Kavramsal analiz esasında tüm alanlarda yapılacak olan rasyonel tartışmaların önkoşulu olarak görülmektedir. Sonuç olarak eleştirel/rasyonel düşünme ve özerklik kavramlarının bilhassa eğitim felsefesi alanında temel olarak ne anlama geldiğini açıklamak gereklidir.

Genel Anlamda ve Eğitim Alanında Eleştirel / Rasyonel Düşünme Kavramlarının İncelenmesi

Passmore'a göre eleştirel olmak bir beceriden ziyade karakter özelliğidir. Bir kişiye eleştirel olduğunu söylemek o kişinin mantıklı analiz kapasitesine sahip bir insan olarak doğasını tarif etmektir. Ancak farklı seviyelerde de olsa eğitim yolu ile bu geliştirilebilir bir özelliktir. Ezberci bir öğretim yerine becerilerin kullanılması ve alışkanlık geliştirmek yerine aklın kullanılmasını teşvik eden uygulamalar yoluyla bireylerde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin yolu açılır. Buradaki temel ilke mümkün olan her yerde ve en kısa sürede alıştırma yerine problemler kullanmaktır. Problem ile kastedilen öğrencilerin hangi kuralı kullanacağını, nasıl kullanacağını ya da nasıl davranacağını bilmediği gibi durumlar anlaşılmalıdır (Passmore, 2010).

Lipman eleştirel düşünmeyi akla dayalı (uygunluk ve tutarlılık gibi) yargılamalar olarak tanımlar. Bu tarzdaki eleştirel düşünmenin birbirleri ile bağlı olarak bazı temel özellikleri vardır. Eleştirel düşünme yargıda bulunmayı kolaylaştırır çünkü o kriterlere bağlıdır, kendi kendini düzeltme potansiyeli vardır ve bağlam konusunda hassastır (Lipman, 1991).

Ennis eleştirel düşünmeyi Blooms'un eğitimsel amaçlar taksonomisine atıfla açıklar ve eleştirel düşünmenin analiz, sentez ve değerlendirme ile alakalı olduğunu savunur. Bazen bu kavramlara anlama ve uygulama da eklenebilir (Ennis, 1981). Makul ve reflektif düşünen, yani eleştirel düşünebilen bir kişi birbirlerine bağlı şekilde yapılmak kaydı ile sırasıyla kaynakların güvenilirliğini yargılar, sonuçları sebepleri ve varsayımları tanımlar, iddia ya da argümanın niteliğini yargılar, konu hakkında bir konum geliştirir ve onu savunur, deneyler planlar ve deneysel tasarımları yargılar, bağlam içerisinde olacak şekilde terimleri ve kavramları tanımlar, açık fikirli olur, konu hakkında iyi bilgiye sahip olur ve bu süreç sonunda gerekçelendirilebilir ve desteklenebilir sonuçlar çıkarır (Ennis, 1993).

Literatürde eleştirel düşünme, rasyonel düşünme, reflektif düşünme ve analitik düşünme gibi kavramların tam olarak aynı anlamı taşımaları da sıklıkla benzer anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Sonraları ise analitik felsefe ile daha çok özdeşleşmiş gibi görülen eleştirel-analitik düşünme kavramı ortaya çıkmıştır. Byrnes ve Dunbar'a göre Dewey (1933) ve Glaser (1944)'in eserleri bu kavramın modern anlamdaki ilk ortaya çıkışını sağlamıştır ve eleştirel-analitik düşünme özellikle akademik disiplinlerdeki ilerleme ve gelişmenin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Byrnes ve Dunbar'ın farklı düşünürlerin görüşlerini değerlendirerek ve harmanlayarak tanımladığı eleştirel-analitik düşünmenin temel karakteristikleri şunlardır: biliş ötesi (metacognitive) reflektif düşünmek, değerlendirci (evaluative) ve yargılayıcı olmak, şüpheli ve kabul edilebilir düzeyde güvensiz olmak, analitik olmak, yargısız ve açık

görüflü olmak, çaba gerektiren ve zaman alan bir süreç nedeniyle mental olarak zorlu düşünmek, yeterli miktarda alana özgü uzmanlık sahibi olmak (Byrnes & Dunbar, 2014).

Eleştirel- analitik düşünme kavramı diğer düşünürler tarafından verilen eleştirel düşünme kavramı ile fazlası ile benzerlik taşımaktadır. Eğitimde ve felsefede rasyonel düşünme, reflektif düşünme ve eleştirel düşünme gibi tüm kavramların esasında benzer karakteristiklerini tarif etmektedir. Bu çalışmanın merkezinde olan eleştirel/ rasyonel düşünme özellikle bilimsel anlamda uzmanlık gerektirmesi bakımından farklıdır. Ancak reflektif düşünmeyi gerektirmesi, açık fikirli olunması, sorgulayıcı olmayı ve her zaman sorgulamaya açık olmayı gerektirmesi, kanıt toplama ve değerlendirme gibi benzer mental süreçlerden geçmesi gibi özellikleri bakımından eleştirel-analitik düşünme ile oldukça benzerlikler taşımaktadır.

Eleştirel düşünme ve rasyonellik arasındaki yakın ilişkiyi anlamak için çalışmaya konu olan Scheffler'in aşağıdaki ifadeleri oldukça açıklayıcıdır.

Eleştirel düşünen birisi olmak uygun şekilde akla göre davranmaktır. Rasyonel bir kişi olmak akıl temelinde inanmak ve buna göre davranmaktır. Bu durumda eleştirel düşünen insanlarla rasyonel kişiler arasında akıl nosyonunun kullanılması nedeniyle derin bir kavramsal bağ vardır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme rasyonelliğin eğitimsel soydaş/ karşılığı olarak tasavvur edilebilir. Eleştirel düşünme inanç ve eylemin rasyonelliği ile ilgili tüm temel hususları içermektedir. Bu nedenle eleştirel düşünmeyi yaymayı amaçlayan bir eğitim rasyonellik ilkesini desteklemeyi ve rasyonel kişiler geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimden daha az bir amaca sahip değildir. Rasyonellik akıl yürütme ile aynı kapsamda anlaşılmalıdır (Scheffler, 1965).

Bu ifadelerden anlaşılmalıdır ki hem eleştirel düşünme hem de rasyonel düşünme aklın ilkelerine göre davranmayı gerektiren ve esasında benzer süreçleri içeren iki kavram olması sebebiyle birbiri ile iç içe girmiştir. Ayrıca Scheffler'in birçok yazısında bazen birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanılmışlardır. Bu nedenle bu çalışmada tek bir kavram gibi kabul edilmişlerdir.

Eğitim Felsefesinde ve Genel Anlamda Özerklik Kavramını İncelenmesi

May'e göre özerklik kavramının hem genel felsefede hem de eğitimsel anlamda kullanımı Rousseu'nun eserlerinden etkilenmiş olan Immanuel Kant ile gerçekleşmiştir. May'e göre Kant'ın yazılarından sonra özerklik kelimesi insan itibarını yücelten ve tüm insanlar için ciddi bir anlam taşıyan bir değer olarak ortaya çıkar. Kant'ta çoğunlukla ahlak ve görev gibi konularla ele alınsa da zaman içerisinde bu kavram hukuk, tıp, siyaset ve hatta hayvan hakları gibi konularda bile önemli rol oynamıştır (May, 1994).

Kant'a göre "başka birisinin tercihi tarafından sınırlanmadan bağımsız olmak olarak tanımlanan özgürlük" bireyin doğuştan gelen doğal bir hakkıdır ve her insan varlığı gereği bu hakka sahiptir. Başka bir tanımında Kant özerk insanı "kendisini dış nedensel belirleyicilerden kurtarmış, kendi eylemlerini belirleyebilen, kendisinin akıl yolu ile koyduğu yasaya uygun davranan kişi" olarak tanımlamaktadır (Kant, 1999). Kant'taki özerklik kavramı üzerine çalışan Avrom ve Assor'a göre özerklik öncelikle rasyonel bir kurala uymak için bireyin mutlak tercihini gerektirir. Sonrasında bu mutlak özgür tercih varoluşsal bir özerklik hissine dönüşür ve son olarak rasyonel kurala tam olarak uyulması ile sonuçlanır. Özerk bir birey 3 temel değere ve onları gerçekleştirme kabiliyetine göre

karakterize edilebilir; Öz bilgi (self-knowledge), özyönetim (self-direction) ve öz ifade etme (self-expression). Bir bireyin özerk olabilmesi için bu üçüne de sahip olması gerekir (Aviram & Assor, 2010).

Kamii'ye göre özerklik bir kişinin kendisi tarafından yönetilmesi anlamına gelir ve esasında kendini yönetememe (heteronomy) durumunun karşıt halidir. Heteronomi durumunda olan bireyler mantıksız sonuçlar, sloganlar ve hatta propagandalar dâhil olmak üzere kendisine söylenen şeyleri sorgulamadan kabul eden kişilerdir. Özerklik çocukların kendi kararlarını vermesine olanak sağlar. Ancak özerklik her alanda tam özgürlük anlamına gelmemelidir. Özerklik bir konuya dâhil olan herkes için en iyi eylemsel süreci belirlemek amacıyla konuyla ilgili tüm unsurları dikkate almayı gerektirir. Sadece bireyin kendi bakış açısından bir konuyu ele alması ahlaki olamayacağı için gerçek özerklikte olamaz (Kamii, 1984).

Piaget'e göre sadece işbirliği özerkliğin yolunu açar. Mantıkla ilgili olarak işbirliği öncelikle eleştirinin kaynağıdır. İşbirliğinin sunduğu karşılıklı kontrol sayesinde yetişkin otoritesindeki benmerkezciliği ve kör inancı karakterize eden yargıları bastırmak mümkün olacaktır. Böylece tartışma reflektif düşünmenin ve objektif doğrulamanın yolunu açar. Ahlaki özerklik akıl tüm dış baskılardan özgür bir şekilde bir ideali gerekli olarak kabul ettiğinde ortaya çıkar. Diğer insanlarla ilişkimizin olmadığı durumlarda ahlaki bir gereklilikte olmaz. Özerklik karşılıklı saygının insanların kendilerine davranılmasını istediği şekilde diğerlerine davranmayı hissettirecek kadar güçlü olduğu müteakabiliyet durumunda ortaya çıkacaktır (Piaget, 1932).

Raz özerklik kavramını ele alan bir diğer düşünürdür. Ona göre kişisel özerklik ideali bireysel olarak iyi durumda olmanın vazgeçilmez bir unsuru olarak ilişkilerde ve hedeflerde özgür tercihi temsil etmektedir. Kişisel özerklik kavramının temelinde yatan ilke insanların kendi yaşamları hakkında karar verebilmesi ve uygulayabilmesidir. Özerk birey kendi yaşamının yazarıdır ve bir dereceye kadar da olsa kendi kaderini belirleyerek başarılı kararlar yoluyla yaşamını biçimlendiren kişidir. Bir kişiyi gerçek anlamda özerk yapan şey hedef ve ilişkilerinin içeriği değil bunları değerlendirme, benimseme ve takip edebilmesinde yatan tutumdur (Raz, 1986).

Rawls özerklik kavramını Kantçı bir yaklaşımla ele almıştır ve rasyonel özerklik kavramını öne sürmüştür. Bu yaklaşım özerklik kavramında planlamayı ve kasıtlı yapılan eylemleri vurgulamaktadır. Bu özerklik kavramını Kant'ın deneysel pratik akıl ilkesi ile ilişkilendirmektedir. Bu noktada özerklik rasyonel seçim ilkesi olarak kabul edilir. Bu ilke belli amaçlara ulaşmak için etkili yöntemlerin seçilmesini, yaşam sürecinde önem sırasına göre amaçların dengelenmesini ve sonuçlar konusunda sorumluluk alabilme becerilerini gerektirir (Rawls, 1980).

Daha yakın zamanlarda Ryan ve Deci benzer bir özerklik kavramını kendi kaderini belirleme ya da özgür irade olarak tercüme edilebilecek olan "Self-Determination Theory" ile ele almaktadır ve bunun için yeterli bilimsel destek olduğunu savunmaktadır. Bu teoriye göre tüm insanların bağlantı kurma, özerklik ve kabiliyet gibi hususlarda temel psikolojik ihtiyaçları vardır. Ancak bu ihtiyaçlar karşılanırsa kişi kendisini ve etrafındaki dünyayı daha iyi hissetmeye başlayacak ve böylece kendilerini daha iyi geliştirme olanağı bulacaklardır (Ryan & Deci, 2000).

Özerklik konusunda yukarıda sağlanan görüş ve yorumlardan bazı ortak noktalar çıkmaktadır. Öncelikle özerklik kişinin dış etkenlerden bağımsız şekilde düşünebilme ve yargılama özgürlüğüdür. Kişinin vereceği kararlarda özgürlüğünü ya da seçeneklerini sınırlayan baskı durumları özerklik açısından ciddi tehdit oluşturmaktadır. Ancak bu kişinin yaşadığı toplumdan tamamıyla bağımsız düşünmek Piagete'in de belirttiği üzere aşırıya kaçan bir durum olacaktır çünkü kişilerin özgür iradesi ile de olsa bazı durumlarda verdiği kararlar sadece kendisini etkilemez. Ayrıca bireyin özerk olabilmesi ve kendi yaşamı ile ilgili rasyonel kararlar verebilmesi için bazı beceri ve mizaç özelliklerine sahip olması gerekir. Özellikle de akıl yolu ile rasyonel kararlar verebilecek bir potansiyele sahip olmalıdır. İlaveten özerk bir birey gerek kendi akıl yürütmesi gerekse toplumsal etkileşim yolu ile kendi ilkelerini geliştirebilmelidir. Son olarak ve belki de Kant ve diğer çoğu düşünürü göre en önemlisi geliştirdiği ilkelere koşulsuz uyma iradesine sahip olmalıdır.

ISRAEL SCHEFFLER ve PAUL H. HIRST'TE ELEŞTİREL /RASYONEL DÜŞÜNME VE ÖZERKLİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ

Bu bölümde Scheffler ve Hirst'ün eleştirel düşünme ve özerklik ile alakalı görüşleri sırası ile analiz edilmiştir. Öncelikle eleştirel düşünme kavramı ile neyi ifade ettikleri ve eğitim alanında buna verdikleri önem anlaşılmasına çalışılmıştır.

Israel Scheffler ve Paul H. Hirst'te Eleştirel/Rasyonel Düşünme Kavramının İncelenmesi

Scheffler eleştirel düşünme ve rasyonel düşünme kavramlarını sıklıkla kullanırken, Hirst'ün eserlerinde eleştirel düşünme terimine fazla rastlanmamaktadır. Daha ziyade rasyonel düşünme, rasyonellik ve entelektüel terimlerini kullanmayı tercih etmektedir. Scheffler ve Hirst'ün eleştirel/rasyonel düşünme kavramı ile neyi kastettiği ve buna verdiği önemi daha iyi anlamak için onların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Akıl yürütme (reasoning) zihnin belirli bir durumda olması değil, öğrenmenin merkezinde olması gereken karşılıklı etkileşim ve paylaşım yolu ile tartışma ortamının yaratılmasıdır (Scheffler, 1973a).

Soru sormaya meyilli olmak, kanıt aramak, hem kendi hem de diğerlerinin fikirlerine karşı eleştirel olabilmek için alternatifleri aramak ve incelemek, kendi inanış ve tercihleri için sorumluluk alabilmek, farklı iddia ve deneyimleri olan insanların görüşüne karşı hassas olabilmek eleştirel/rasyonel düşünme için gereken nitelikler arasındadır (Scheffler, 1973c).

Scheffler'in modelinde rasyonellik yaşamın herhangi bir alanında kural ve ilkelerin eleştirel ve açık değerlendirilmesine katılma kabiliyeti olarak anlaşılmaktadır. Scheffler'in kendi ifadesi ile rasyonellik ilke ve amaçları anlayabilme ve bunları kamu tartışmasında ileri sürülebilecek sebepler ve akıl yürütme ışığında eleştirel olarak değerlendirme kapasitesidir (Neiman & Siegel, 1993).

Scheffler'e göre rasyonellik bütün önyargılardan bağımsız şekilde bir kişinin kendisini özgür olarak seçtiği evrensel ilkelere bağlı kılması demektir (Park, 1997).

Scheffler bireyin rasyonel düşünme, özgür irade ve bilgece kararlar verebilme mükemmeliyetine ulaşması hedeflenmektedir (Wagner, 1997).

Temel gerekçe rasyonel zihniyeti geliştirmek olmalıdır. Bu noktada bilginin farklı biçimlerini ayırt etmek ve sonrasında bunları okulun yapılandırılması ve müfredatla ilişkilendirebilmek önemlidir (Hirst, 1974).

Çocuğun kabiliyeti her ne olursa olsun rasyonel bir varlık olarak onun gelişmesinin merkezi entelektüel olmaktır ve neredeyse her şeyin bağlı olduğu bu temel amacı asla kaybetmemeliyiz (Hirst, 2010)

Rasyonel bir zihin geliştirme konusu kesinlikle mental işlevin belli başlı kalıplarını kuvvetlendirme ya da alışkanlık haline getirme meselesi değildir. Daha ziyade bir kişinin iddia ve inançlarının düşünsel sonuçlarının önemli kamusal testleri karşılaması gerektiğini kabul etmeyi geliştirme meselesidir. Bu yüzden rasyonelliğin gelişmesi belirli mental süreçlerin uygulamasına değil bir kişinin kişisel iddiaları için geçerlilik testleri olduğunu ve inançları içinde gerçeklik testleri olduğunu kabul etmeye yaklaşmasına bağlıdır (Hirst, 2010).

Yukarıda verilen alıntılar oldukça açıktır. Öncelikle bireyin kendi özgür iradesini kullanmayı gerektiren bir özelliktir ve çok yönlü bakmayı gerektirir. Kendisinin ve diğerlerinin fikirlerine karşı şüpheci ve eleştirel olabilmek, farklı görüşlere karşı saygılı olmak, rasyonel düşünme yolu ile seçtiği ilkelerine bağlı kalmak, tartışmaları önyargısız şekilde sürdürebilmek, sorgulayıcı olmak, kendi görüşlerini desteklemek için kanıtlar aramak gibi temel özellikler her iki düşünür tarafından savunulan rasyonel düşünme kavramının özünde yatmaktadır. Rasyonel düşünmenin oluşabilmesi için birey öncelikle bazı temel özelliklere sahip olmalı ve daha da önemlisi özgür tercih hakkına sahip olmalıdır ve kendi iradesi ile verdiği kararlara uyma ilkesini de geliştirmelidir. Diğer bir nokta ise her iki düşünür de bireyden başlayarak rasyonel düşünen bir toplum üretme çabası içindedir. Çünkü onların savunduğu rasyonellik sadece bireysel kararlar ile ilgili olmayıp toplumsal bağlamda da rasyonel tartışma ortamını sağlamayı amaçlamaktadır.

Scheffler'e göre eleştirel düşünme akli değerlendirme unsuru (reason assessment component) ve eleştirel ruh unsuru (critical spirit element) olarak iki temel kavramdan oluşan temel bir eğitimsel idealdir. Akli değerlendirme unsuru uygun ilkelere göre gerekçeleri (akıl yürütmeyi) anlayabilme kabiliyetidir ve sunulan gerekçelerin inanç, eylem ve iddiaları ne seviyede haklı çıkardığını değerlendirme gücü olarak tanımlanabilir. Eleştirel ruha sahip olma unsuru ise daha çok mizaç ve meyil ile alakalıdır. Nihayetinde birbirinden ayrılmaz parçalardır (Steutel & Spiecker, 1997).

Scheffler ve Hirst'ün perspektifinden eleştirel/rasyonel düşünmenin eğitimdeki rolü ve öneminin anlaşılması gerekir. Bu bağlamda her iki düşünürün temel görüş ve önermelerini yansıtan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Müfredatın temel görevi ortak kültürel mirasımızı temsil etmek ya da yansıtmak değildir. Asıl görevi bireyin özgür ve sorumlu kararlar alabilmesi için gerekli olan karakter özellikleri, zihin alışkanlıkları, güvenilir bilgi ve teknik becerileri mümkün olduğunca öğrencinin kazanmasını sağlamaktır (Scheffler, 1993).

Eleştirel olmak öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrencileri soru sormaya, kanıt aramaya, alternatifleri bulma ve incelemeye, kendilerinin ve diğerlerinin fikirlerine karşı eleştirel olmaya teşvik etmek önemlidir (Scheffler, 1993).

Öğretim açık rasyonel tartışmaya başlayabilmektir (Scheffler, 1973c).

Scheffler'e göre öğretmenin asıl görevi yeni fikir, soru ve şüpheleri genç beyinlerde uyandırmak olmalıdır. Öğrenciyi soru ve sorgulamaları değerli olan bireyler olarak görmek zorundadır (Hare, 1997).

Scheffler'in eğitim anlayışı toplumu daha uyumlu bir bütüne çevirmek değildir, daha ziyade onu bir eleştiri toplumu haline getirmektir (Worsfold, 1997).

Scheffler'in eğitimdeki ilk önceliği akademik düşünceye adanmış olan rasyonelliğin geliştirilmesidir (Arnstine & Arnstine, 1993).

Öğrencilere belli bir perspektif ve düşünme şekli kazandırılması için farklı düşünme biçimlerini geliştirilmesi öğretilmedikçe onlardan rasyonel bir düşünme ya da analitik çözümler üretebilme becerisi beklenemeyecektir (Hirst, 1969).

Öğrencinin ilgi veya beceri alanı ne olursa olsun soyut, rasyonel ve sembolik düşünme şekilleri ile ortaya çıkan rasyonel düşünmeyi geliştirmeden diğer alanlarda başarılı olması mümkün olmayacaktır (Hirst, 1974).

Rasyonel düşünce süreçleri zihnin doğal aktiviteleri olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitimin amacı olarak bilginin ve anlayışın kazanılması iki önemli görevi içermektedir: zihni doğru fikirler ile donatmak ve makinenin düzgün çalışmasını sağlamak (Hirst, 2010).

Yukarıda verilen ifadeler rasyonel/eleştirel düşünmenin onların eğitim anlayışında ne kadar önemli olduğunu açıkça yansıtmaktadır. Öncelikle rasyonel düşünmeyi geliştirmeyi eğitimin en temel amacı olarak görmektedirler. Bunun sağlanması için öğrenciler mümkün olan en kısa sürede rasyonel tartışmaya katılabilecek bilgi ve becerileri kazanmalıdır. Analitik eğitim filozoflarına göre bu becerilerin ilki gerekli dil becerisini kazanmaktır. Eğitimin temel görevi bireyde rasyonel düşünmeyi geliştirmek ve buna her eğitimsel ortamda olanak sağlamak yolu ile bireyin kararlarına kılavuzluk yapmaktır. Öğrenciler kendi iradeleri ve akıl yürütmeleri yolu ile geliştirdikleri ilkelere uyma yükümlülüğünü de geliştirirler. Hirst daha da güçlü önermede bulunarak rasyonel ve entelektüel düşünme gelişmeden diğer eğitimsel amaçlara ulaşmanın imkânsız olacağını ileri sürmektedir. Onların arzuladığı rasyonel/eleştirel düşünme ve tartışma ortamının oluşturulabilmesi için müfredatın bu doğrultuda planlanması ve daha da önemlisi öğretmenlerin de rasyonel düşünmeyi geliştirmeye hevesli ve karakter olarak hazır olması gerekir. Rasyonel düşünmeyi belli bir okul türü ya da yaş grubu ile sınırlandırmazlar. Hirst'ün aşağıdaki ifadeleri bunu oldukça güçlü şekilde savunmaktadır.

Toplumdaki farklı kesimler için eğitimsel amaçların değişiklik göstermesi sebebiyle bu insanlarda rasyonel düşünmeyi engelleyecek müfredat, içerik ve amaçlarda değişiklik yapmak kişilere karşı yapılabilecek negatif ayrımcılık ve fırsat eşitliğinin gasp edilmesinin en ileri noktaya gitmiş örneği olacaktır. Meslek liseleri gibi farklı okul türlerinin kısmen farklı eğitimsel alt amaçlarının olması rasyonel düşüncenin

geliştirilmesini engellemek için bir sorun olmayacaktır. Eğer böyle bir hata yapılıyorsa, yani rasyonel düşünme amacı arka plana itiliyor ya da tamamı ile bırakılıyorsa, diğer alanlarda her ne kadar başarılı olursa olsun okul esas eğitim amacına ve inancına ihanet etmiş olacaktır (Hirst, 1969).

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere rasyonel/ eleştirel düşünmenin geliştirilmesi eğitimin en genel amacı olmalıdır. Bu görüş liberal eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Bir öğrencinin mesleki ya da teknik eğitim alması gerekçesi ile rasyonel becerilerin arka plana atılması ciddi bir hak ihlali olarak görülmektedir. Bireylerin rasyonel olması sadece kendi mesleki alanları ya da belli branşlarla ilgili olmayıp hayatın her aşamasında ve alanında onlara kılavuzluk yapacak düşünme şeklini geliştirme olarak kabul edilmektedir.

Daha önce belirtildiği üzere rasyonel düşünme bireylerin kendi iradesi ile özgürce kararlar vermesine ve bu kararlara uymasına yön vermesi gereken bir kılavuz olarak anlaşılmaktadır. Bu esasında ahlak ve etik konularını da yakından ilgilendirir çünkü birey kendi iradesi ile karar verdiği ve rasyonel olarak gerekçelendirebildiği ilkeleri eyleme dönüştürme prensibini de geliştirmelidir. Dolayısı ile Scheffler ve Hirst için rasyonelliğin ahlaki davranışla yakın bir ilişkisi vardır. Hatta ahlaki ve rasyonel olmayı birbirinin karşılıklı ön koşulu olarak görmektedir. Aşağıda verilen görüşlerinden bu açıkça ortaya çıkmaktadır.

İnsan ilişkileri ve ahlaki konularda rasyonel tartışma süreci vurgulanmalı, ahlak ve karakter eğitimin ayrılmaz parçaları olarak okul süreci içerisinde inşa edilmelidir (Scheffler, 1991).

Ahlak eğitiminin en temel güçlüğü uygulama alanında eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve bu özelliği okul eğitiminin tüm aşama ve alanlarında sürdürülebilmektir (Scheffler, 1973b).

Coombs'a göre, Scheffler'in ahlak eğitimi kısaca iki temel amaca sahiptir. İlki, düzgün davranışı minimum standartta öğrenciye yerleştirmek ve ikincisi ise ahlaki niyet ve yargılama da rasyonelliği geliştirmektir (Coombs, 1997).

Scheffler'e göre ahlaki anlamda rasyonellik kazanmak demek ahlaki kavramların yeni ve problemleri durumlarda nasıl uygulanacağını bilmek demektir (Coombs, 1997).

Scheffler'in etik anlayışı kılavuzu rasyonellik olan, duygu ile güçlenen, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen, ahlak eğitimi yolu ile öğrenilen, bir alışkanlık olarak uygulanan ve nihayetinde bireysel kararlılıkla yapılan bir davranışı göstermektedir (Worsfold, 1997).

Bir eylemin doğru ya da yanlışlığına sadece Tanrı'nın iradesi ya da emiri olarak bakmak öncelikle bireyde olması gereken ahlaki yargılama özelliğini tamamıyla ortadan kaldıracığı için rasyonel ve analitik düşünmeyi öneren bir kişi tarafından kabul edilemez (Hirst, 2010)

...Rasyonel olmayı kelimelerin hayat biçimimizle ilişkili olduğu kamusal dil yolu ile kavramsal şemalar geliştirme meselesi olarak görüyorum, ki böylece hayatın bazı biçimleri ile ilgili olarak tarafsız yargılamalar yapabiliriz (Hirst, 2010).

Ahlakın ve rasyonel düşünmenin karşılıklı bir ilişki içinde olduğu ve hatta birbirlerini desteklediği açıktır. Bir şeyin ahlaki olarak kabul edilebilmesi için rasyonel

düşünme yoluyla geliştirilmesi önerilmektedir. Diğer taraftan rasyonel ve eleştirel olabilmeyi de bir ahlaki ilke olarak kabul etmektedirler. Yani rasyonellik hem bir ahlaki özellik olarak savunulurken hem de ahlaki ilkelere ulaşmak için araç görevini görecektir. Bu çıkarım aslında onların eğitimde rasyonel/eleştirel düşünmeyi hem en nihai amaç hem de en iyi yöntem olarak görmeleri ile örtüşmektedir. Dahası rasyonel tartışma yolu toplumsal uzlaşmanın az olduğu konular hakkında ahlaki ilkeler geliştirilmesinin çatışmayı azaltacağı ve ortak sağduyuyu geliştireceğini de savunmaktadırlar.

Israel Scheffler ve Paul H. Hirst'te Özerklik Kavramının İncelenmesi

Öncelikle Scheffler'in özerklik kavramı ile neyi kastettiğini anlamak için bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Bireysel özerklik eğitim açısından önemlidir ve herhangi bir öğretim içeriğinin sebepleri ya da değer, beceri ve tutumların neden değerli olduğu öğrenci tarafından tam olarak anlaşılmasızın hiçbir şeyin gerçek anlamda öğretilemeyecektir (Scheffler, 1973a).

Eğitim, öğrenmenin başarılmasını hedefleyen ve öğrencinin entelektüel bütünlüğüne ve bağımsız yargılama kapasitesine saygı duyacak bir şekilde yürütülen bir aktivite olmalıdır (Scheffler, 1973c).

Seviyeleri fark etmeksizin öğrenciler kendi hür seçme hakkı olan bireyler olarak düşünülmalıdır. Öğrencilere haysiyet ve itibar görmesi gereken bireyler olarak davranılması tüm öğretmenler için temel bir etik ilke olmalıdır (Worsfold, 1997).

Scheffler'in özerklik (otonomi) kavramı Kant'tan ciddi farklılık göstermez zira kişi bir yasaya bağlı olan bir nesne gibi değil kendi yasasına bağlı bir özne olarak kendisini bir ilke ya da kurala bağlı hissetmesidir (Worsfold, 1997).

Scheffler öz yeterlilik kavramı ile kişinin düzgün kişisel ve ahlaki kararları vermesine olanak sağlayacak anlayış, beceri ve eğilimlerin kazandırılması yoluyla ortaya çıkacak olan kişisel ve ahlaki öz yeterliliği kastetmektedir (Arnstine & Arnstine, 1993).

Yukarıdaki alıntılamalardan ve daha önceki ifadelerinden Scheffler'in özerklik anlayışının Kant'a benzediği anlaşılmaktadır. Scheffler'e göre birey insan oluşu gereği doğuştan itibar sahibi bir varlık olarak saygı gösterilmeyi hak eder. Ayrıca özerk birey rasyonel düşünme becerisini kazanmış bir kişi olarak kendi iradesi ile kendi ilkelerini geliştirebilmeli ve bunlara uyma iradesini gösterebilmelidir. Yine özerk bir birey farklı durumlarda zihinsel becerilerini kullanarak rasyonel çıkarımlar yapabilmelidir. Hatta Scheffler'in özerklik kavramı Kant'a göre çok daha geniş ve kapsayıcıdır. Hiçbir sınıfsal, cinsiyetçi, dinsel ve ırksal ayırım yapmamaktadır. Bununla birlikte her ne kadar bu çalışmanın konusu olmasa da Kant'ın özerklik anlayışının kadınları ve belli bir mesleğe sahip olmayan erkekleri içermediği bilinmektedir.

Aşağıda Hirst'ün özerklik bağlamındaki bazı fikirleri verilmiştir.

Eğitim iyi bir yaşamı hedeflemelidir ve her bir birey için iyi yaşam farklı olabileceğinden dolayı bireysel tercih merkezi rol oynamaktadır...Akıl yürütmenin hem toplumsal hem de bireysel yaşamda hâkim olması isteniyorsa, özellikle liberal demokrasi ile alakalı olmak üzere en azından bazı temel sosyal ilkelerin güçlü şekilde savunulmalıdır (Hirst & White, 1998).

Öncelikle kişinin bireysel yönü geliştirilmelidir ve sonrasında bunun topluma aktarılması ile gelişen bir yaşam kurulabilecektir (Hirst & White, 1998).

Eğitimin asıl amaçlaması gereken şey çocukların özerk rasyonel bireyler olarak geliştirilmesi olmalıdır. Burada bahsedilen rasyonellik sadece entelektüel bir eğitimle alakalı değildir. Daha ziyade, duygu, eğilim ve beceriler de dâhil olmak üzere her yönü ile rasyonel bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır. Bireyler önyargılardan bağımsız kendi yargılarını ve kararlarını verebilmelidir. Bu özelliğe sahip bireyler inanç ve yargılamaların uygun kanıt ve geçerli sebeplere dayanmak zorunda olduğunun farkında olurlar. Sonuç olarak dini inanışlar da dâhil her şey ilke olarak rasyonel sorgulamaya açık olmalıdır. Bu görüş esasında dini inanışlardan bağımsız ve özerk olmayı, tarafsızlık ve rasyonellik peşinde koşmayı ve aklın yolu ile bireyin kendi kararlarını verebildiği rasyonel olarak özerk bireyleri yetiştirme olarak anlaşılmalıdır (Hirst, 1981).

Hirst'ün tarif ettiği özerklik kavramı Schefflerin'kine oldukça benzerdir zira Hirst te özerklik kavramını rasyonel düşünce ile ilişkilendirmekte ve bazı zihinsel ve duygusal becerilerin kazanılmasını ön koşul olarak ileri sürmektedir. Bağımsız kararlar alabilecek ve bunu uygulayabilecek bireyler yetiştirmeyi eğitimin ana hedeflerinden birisi olarak görmektedir. Aynı şekilde öğrencilere itibar sahibi bireyler olarak davranılmasını bir ahlaki zorunluluk olarak kabul etmektedir. Bununla birlikte Hirst'teki bireysel özerklik vurgusu Scheffler kadar güçlü değildir. Biraz yorumlama ile şu çıkarımda bulunulabilir. Scheffler'in bireydeki özerklik anlayışı Kant'a benzer şekilde bireyin kendi özgür iradesi ve rasyonel düşünmesi yolu ile kişinin kendi ilkelerini geliştirdiği prensiplere uyması ve tercihlerinde tamamıyla özgür olabilmesini gerektirir. Hirst'ün özerklik anlayışı benzerlikler taşısa da John Dewey'deki bireyin özerkliği kavramına daha yakındır çünkü rasyonel düşünme becerilerini kazanarak entelektüel bütünlüğe ulaşmış bir kişiyi arzular ve bireyi toplumdan fazla soyutlamamaktadır. Bununla birlikte Scheffler ve Hirst'ün bireyin özerkliği konusundaki en temel ortak nokta ise özerkliğin çok güçlü şekilde eleştirel/rasyonel düşünme becerileri ile çok yakından ilişkili olmasıdır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

En temel hali ile Scheffler'e göre rasyonellik ve eleştirel düşünme, eğitimin hem temel amacı hem de eğitimin hedeflediği her şeyin en büyük destekçisi ve hedeflere ulaşmanın en iyi yöntemidir. Eleştirel düşünme eğitimin kalbidir.

Hirst'e göre de rasyonel düşünmeyi geliştirmek eğitimin temel amacıdır. Eğitim sadece mental gelişme ile alakalı değildir. Eğitimin ilgilendiği tüm gelişme alanları öğrencinin rasyonel anlayışı geliştirmesi ile ilgilidir ve tüm eğitimsel müfredatta farklı oranlarda da olsa yer alabilecek bir özellik olmalıdır. Birey rasyonel olduğu zaman mantıksız istekler mantıklı beklentilere ve duygusal eylemlerde kendisini haklı çıkarılabilir eylemlere dönüşecektir. Özetle her iki düşünürü göre de rasyonel/eleştirel düşünmek tüm derslerin üst ve ana amacı olmalıdır.

Çocuklar medeniyetin her alanı ile ilişkili eleştirel diyaloglara dâhil olmalıdır. Eğitim sistemi öğrencilere tarafsız ve temel ilkeleri sunmalıdır. Ancak eğitim sadece eleştirel düşünmeyi amaçlamakla kalmamalı, bilişsel duygu ve erdemleri ve eleştirel tutumu da geliştirmeye çalışmalıdır. Benzer şekilde eğitim rasyonel düşünmeyi yaymalı, merak uyandırmalı, tartışmaya teşvik etmelidir. Dolayısı ile eleştirel düşünme sadece

bilimsel alanlarla sınırlandırılmamalı, ahlak, felsefe ve siyaset gibi alanlarda da temel olmalıdır.

Hirst'e göre rasyonelliğin en temel koşulu fikirlerin, inançların ve iddiaların her zaman teste tabii tutulacağını kabul etmektir. Bu da bir nevi açık görüşlü olmayı, bilimselliği önem vermeyi ve eleştirel tutuma da açık olmayı gerektirmektedir. Ayrıca onu rasyonellik ilkesinde değişmez kurallar olmayacaktır ve esasında rasyonel olmak hayatımızda verdiğimiz kararlarla ilişkilidir.

Yine her iki düşünür'e göre eleştirel/rasyonel düşünmenin geliştirilmesi bazı faktörlere bağlıdır. Öncelikle öğretilerde bulunması gereken bazı özellikler vardır. Öğretmen öğrenciyeye itibar sahibi bireyler olarak davranmalı ve öğrencinin muhakeme gücüne saygı duymalıdır. İlâveten öğretmen açık görüşlü ve ön yargısız olmalı, yönlendirici ifadeler kullanmamalı ve alanında uzman bilgiye sahip olmalıdır. Açıkçası öğretmenler de rasyonel düşünen bireyler olmalıdır ve rasyonel tartışma ortamını sağlamalıdır. Öncelikle tartışılan konudaki kavramları net olarak açıklamalı ve tartışma sürecinde tarafsız tutum sergilemelidir. Ayrıca müfredat öncelikle öğrenciyeye en ekonomik ve hızlı şekilde rasyonel düşünmeye başlayabilecek özellikleri kazandırmayı amaçlamalıdır. Burada dil becerisi çok önemlidir. Ders konuları çok detaylı ve kapsamlı olmamalıdır. Daha yüzeysel ve genel bilgi sağlanmalı ve böylece öğrencilerin katılımı yoluyla rasyonel tartışma sağlanmalıdır.

Scheffler sadece din eğitimi hususunda eleştirel/rasyonel düşünme ile ilgili çekincelerini belirtmiştir. Diğer taraftan Hirst'e göre rasyonel düşünmenin uygulanamayacağı hayatın ya da eğitimin hiçbir alanı yoktur.

Hem Scheffler hem de Hirst'e göre eleştirel/rasyonel düşünme yolu ile toplumdaki tartışmalı konularda ortak sağduyu sağlanabilir.

Rasyonel düşünme ahlak ve etik alanında çok büyük öneme sahiptir. Ahlak ve rasyonel düşünme arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Rasyonel düşünebilmek gerekli bir ahlaki özelliktir ve ahlaki olabilmek için de eleştirel/rasyonel düşünebilmek bir ön koşuldur. Ahlaki anlamda rasyonellik kazanmak demek ahlaki kavramların yeni ve problemleri durumlarda nasıl uygulayacağını bilmek demektir.

Özerklik kavramı açısından ele alındığında hem Scheffler hem de Hirst için özerklik kavramı öncelikle bireye doğuştan itibar sahibi bir kişi olarak davranmayı gerektirir. Daha açık ifade ile insan entelektüel bütünlüğe ve yargılama kapasitesine sahip, muhakeme gücüne saygı duyulması gereken, rasyonel düşünme yolu ile tercih ve kararlarında özgür olması gereken bir varlıktır. Ahlaki özerklik akıl tüm dış baskılardan özgür bir şekilde bir ideali gerekli olarak kabul ettiğinde ortaya çıkar

Scheffler'in özerklik anlayışı Kant'ın yaklaşımı ile yakın benzerlik göstermektedir zira rasyonel düşünme ve akıl yürütme yolu ile birey kendi kararlarını verebilecek ve geliştirdiği ilkelere uyma taahhüdünde bulunabilecektir. Scheffler özerklik kavramında toplumsal yöne çok vurgu yapmamaktadır. O eleştirel/rasyonel düşünme kapasitesine sahip özerk bireylerin her alanda rasyonel tartışma yapabildiği bir toplum durumu arzulamaktadır.

Hirst'teki özerklik kavramı daha çok bireydeki entelektüel gelişime vurgu yapar ve liberal eğitim anlayışı ile bilinen John Dewey'e benzer bir görüşe sahiptir. Yani bilişsel

ve duygusal becerilerini geliştirmiş, sanat, resim, müzik ve bilim gibi çok değişik eğitimsel ve yaşamsal alanlarda kendini donatmış, bağımsız kararlar verebilen ve hem ruhsal hem de entelektüel bütünlüğü sağlamış bir insanı özerk olarak kabul etmektedir.

Bununla birlikte kullandıkları kavramlar farklı olsa da her iki düşünür içinde özerklik ve rasyonel/eleştirel düşünme arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Sadece rasyonel/eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler gerçek anlamda özerk olabilecektir.

TEŞEKKÜR

Bu makale yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi Sosyolojik ve Tarihi Temelleri bilim alanında Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

Eserler

- Arnstine, D., & Arnstine, B. (1993). Rationality and democracy: A critical appreciation of Israel Scheffler's philosophy of education. *Synthese*, 94, 25-41. <https://doi.org/10.1007/BF01064570>
- Aviram, A., & Assor, A. (2010). In defence of personal autonomy as a fundamental educational aim in Liberal Democracies: A response to hand. *Oxford Review of Education*, 36(1), 111-126. <https://doi.org/10.1080/03054981003593480>
- Beaney, M. (2017). *Analytic philosophy, a very short introduction*. Oxford University Press.
- Byrnes, J. P., & Dunbar, K. N. (2014). The nature and development of critical-analytic thinking. *Educational Psychology Review*, 26, 477-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9284-0>
- Coombs, J. R. (1997). In defense of Israel Scheffler's conception of moral education. *Philosophy and Education*, 16, 174-186. <https://doi.org/10.1023/A:1004963424364>
- Ennis, R. H. (1981). Eight fallacies in Bloom's taxonomy. İçinde C. J. B. Macmillan (Ed.), *Philosophy of education 1980* (ss. 269-273). Philosophy of Education Society.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Enslin, P. (2010). *Philosophy of education: Overview*. International Encyclopedia of Education.
- Hare, W. (1997). Reason in teaching: Scheffler's philosophy of education "A maximum of vision and a minimum of mystery". İçinde H. Siegel (Ed.), *Reason and education* (ss. 89-101). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5714-8_7
- Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/00071005.1963.9973104>
- Hirst, P. H. (1969). The logic of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/0022027690010205>
- Hirst, P. H. (1970a). The nature of educational theory: Reply to D. J. O'Connor. *Journal of Philosophy of Education*, 6(1), 110-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1972.tb00463.x>

- Hirst, P. H. (1970b). A reply to D. Z. Phillips. *British Journal of Educational Studies*, 18(2), 213-215. <https://doi.org/10.1080/00071005.1970.9973283>
- Hirst, P. H. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0022027710030102>
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Hirst, P. H. (1976). The PGCE course: Its objectives and their nature. *British Journal of Teacher Education*, 2(1), 7-21. <https://doi.org/10.1080/0260747760020103>
- Hirst, P. H. (1981). Education, catechesis and the church school. *British Journal of Religious Education*, 3(3), 85-93. <https://doi.org/10.1080/0141620810030303>
- Hirst, P. H., & White, P. (1998). *Philosophy of education: Major themes in analytic tradition*. Routledge.
- Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and curriculum (International library of the philosophy of education volume 12)*. Routledge.
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The aim of education envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410-415.
- Kant, I. (1999). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- May, T. (1994). The concept of autonomy. *American Philosophical Quarterly*, 31(2), 133-144. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9030-3_3
- Neiman, A., & Siegel, H. (1993). Objectivity in epistemology and education: Scheffler's middle road. *Synthese*, 94, 55-83. <https://doi.org/10.1007/BF01064572>
- Park, Y. (1997). Rationality and human dignity – confucius, Kant and Scheffler on the ultimate aim of education. *Philosophy and Education*, 16, 7-18. <https://doi.org/10.1023/A:1004986602074>
- Passmore, J. (2010). On teaching to be critical. İçinde R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and development of reason* (ss. 309- 322). Routledge Kegan & Paul.
- Peters, R. S. (1966). The philosophy of education. İçinde J. W. Tibbie (Ed.), *The study of education* (s. 1-23). Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Portelli, J. P. (1987). Analytic philosophy of education: Development and misconceptions. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 21(1), 20-32. <https://doi.org/10.11575/jet.v21i1.44191>
- Rawls, J. (1980). Kantian constructivism in moral theory. *The Journal of Philosophy*, 77(9), 515- 572. <https://doi.org/10.2307/2025790>
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Clarendon Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scheffler, I. (1958). *Philosophy and education*. Allyn and Bacon Inc.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge*. University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1973a). Towards an analytic philosophy of education. İçinde I. Scheffler (Ed.), *Reason and teaching* (ss. 1-10). Routledge & Kegan Paul.

- Scheffler, I. (1973b). *Inquiries: Philosophical studies of language science and learning*. Wipf and Stock Publishers.
- Scheffler, I. (1973c). University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 70(1). <https://doi.org/10.1177/016146816807000106>
- Scheffler, I. (1986). *Of human potential*. Routledge and Kegan Paul.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions*. Routledge.
- Scheffler, I. (1993). Justifying curriculum decisions. *The School Review*, 66(4), 461-472.
- Scheffler, I. (1997). Replies. *Philosophy and Education*, 16(1-2), 259-272. <https://doi.org/10.1023/A:1004975727090>
- Scheffler, I. (2009). My love affair with Hebrew. *Journal of Jewish Education*, 75(4), 380-385. <https://doi.org/10.1080/15244110903338433>
- Siegel, H. (1997). Israel Scheffler's "Moral education and the democratic ideal". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199716316>
- Stutel, J., & Spiecker, B. (1997). Rational passions and intellectual virtues, a conceptual analysis. *Philosophy and Education*, 16, 60-71. <https://doi.org/10.1023/A:1004942819821>
- Wagner, P. A. (1997). Total quality management: A plan for optimizing human potential. *Philosophy and Education*, 16, 241-258. <https://doi.org/10.1023/A:1004923710252>
- Worsfold, V. L. (1997). Israel Scheffler's ethics: Theory and practice. *Philosophy and Education*, 16, 189-200. <https://doi.org/10.1023/A:1004915508434>