

Eleştirel Düşünürler ve Yetenekli Uygulayıcılar Halkla İlişkiler Öğrencilerini 21. Yüzyıla Hazırlamak¹

Murat SEZGİN**

Özet

Amaç: Öğrencileri geleceğin yetenekli uygulayıcıları olarak eğitmek, öğretmenlerin toplumun iletişim gereksinimleri için gereken becerileri saptayacak öngörülü bireyler ve gelecek bilimciler olmasını öngörmektedir. Bu çalışmanın amacı sürdürülebilir bir öğretim programını tartışmaktır (içinde bulunan zamanın ihtiyaçlarına hizmet eden ve öğrencileri geleceğin taleplerini karşılamak için hazırlayan bir program). Böyle bir program, eleştirel düşünme ve araştırma yöntem bilimindeki öğrenci yeterliliğini geliştirme için önemini belirlemektedir. Buradaki yaklaşım; tartışma, araştırma etkinlikleri ve akran değerlendirilmesinin bu yönelimleri geliştirmeye ve öğrencileri iş ve topluma etkili katılım için uzun vadede hazırlamaya yardımcı olmaktadır.

Tasarım/yöntembilim/yaklaşım: Bu çalışma, eleştirel sorgulama için tartışma odaklı öğrenmeye ilişkin pedagojik alan literatürüne ve çalışmanın kuramsal çerçevesini sağlayan akran görüşü ve geribildirimine dayanmaktadır. Cevap verileri, iki girişimin başlatıldığı lisansüstü halkla ilişkiler sınıfından toplanmıştır.

Bulgular: Tartışma odaklı sorgulama ve akran görüşüne öğrencilerin cevapları olumludur ve iş ortamında süregelen eleştirel uygulamaya mükemmel bir temel sağlamıştır. Lisans düzeyine küçük müdahalelerle eleştirelliği teşvik ederek lisansüstü ve işe ilk giriş düzeyindeki uygulayıcılar iş ortamında uygulayacakları güçlü eleştirel düşünme yeteneklerini sürdürecektir.

Araştırma sınırlılıkları/çıkarımlar: Girişimler bir yılda tanıtılmış ve ikinci tekrar için gözden geçirilmiş ve uyarlanmıştır. Lisansüstü sınıflar küçüktür; bu nedenle araştırma önerileri ve varılan yargıları sınırlamaktadır.

Uygulamaya yönelik çıkarımlar:

Tartışma sürecini sınıfta modelleyerek ve öğrencileri düşüncelerini ve argümanlarını ifade etmeye teşvik ederek, öğretmenler daha fazla tartışmaya götürecek öğrenme anlarını ve fırsatlarını tanıtabilirler/yaratabilirler. Bu yolla öğrenciler savları değerlendirmeyi ve farklı bağlamlarda PR uygulamaları hakkında etik yargılara varmayı öğrenirler.

Sosyal çıkarımlar: Taktik mesleki becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini uygulamaya koymak, 21. yüzyıldaki toplum ve organizasyonların karşılaştığı sorunlara uygulanabilir çözüm arayışında geleceğin uygulayıcılarına yaratıcılıklarını genişletme yeteneği sağlamaktadır. Üniversitelerin halkla ilişkiler bölümü mezunları, temel varsayımları sürekli sorgulamaları ve güç dengeleri ve sorunları hakkındaki meraklarıyla topluma güçlü, etik ve yaratıcı bir katkıda sağlayabilirler. Teknolojik gelişme, paydaşları yaratıcı yollara iten hakla ilişkileri takım ruhunda yeni bir enstrüman olarak değerlendirecektir.

Özgünlük/değer: Bir dizi pedagojik strateji kullanılarak öğretmenlerin eleştirel açıdan bilgilendirilmiş bir yaklaşımın uygulanmasını teşvik etmek mümkündür. Öğrenciler temel varsayımları sorgulamayı ve güçlü entelektüel beceriler geliştirmeyi öğrenirler. Tüm bunlar etik iletişim uygulamalarına temel oluşturacak ve toplum ve onun iletişim ihtiyaçları hakkındaki düşünüşün yeni ve yaratıcı yollarına katkıda bulunacaktır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel sorgulama, tartışma odaklı öğrenme, pedagojik stratejiler

Çalışma türü: Araştırma

Giriş

Bilindiği gibi üniversiteler, en belirleyici niteliklerinden birinin sosyal normları yalnızca yeniden inşa eden değil, onları sağlam eleştiri ve değerlendirmeye tabi tutan eleştirel düşünürler oluşturma arzusu olduğunu iddia edilmektedir. Benzer şekilde pek çok işletme okulu eleştirelliği geliştirme için

¹Michèle Schoenberger-Orgad, Dorothy Spiller, (2014) "Critical thinkers and capable practitioners: Preparing public relations students for the 21st century", Journal of Communication Management, Vol. 18 Issue: 3, pp.210-221, <https://doi.org/10.1108/JCOM-11-2012-0085> makalesinden tercümedir

** Uşak Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler Reklamcılık Bölümü

programlarının temel hedefi olduğunu vurgulamaktadır. Ancak son 30 yıldır yükseköğretim; hükümetler, iş dünyası ve vergi mükellefleri gibi pek çok paydaş tarafından gözlem altında tutulmaktadır. Bu paydaşların çoğu, öğrencileri işgücü ve toplum için hazırlama yolunun uygulamadaki faydasını göstermelerini üniversitelerden istemektedir. Bu yoğun istekler bağlamında, işletme gibi meslek odaklı disiplinler için hem istihdama yönelik hem de sorgulayıcı eğitim sunmak gitgide zorlaşmaktadır. Fakat ne gariptir ki, değişimin temposu şu anlama gelmektedir: Üniversitelerin öğrencilerde oluşturacağı en dayanıklı beceriler, öğrencileri iş ortamı ve toplumdaki karmaşa ve değişimle başa çıkabilmeyle donatan eleştirel eğilimden geçmektedir. Bu makalede yazarlar, eleştirel işletme çalışmalarını teşvik eden köklü bir ilkeler ve uygulamalar bütünü olduğunu ve bu yönelimin Sorumlu İşletme Eğitimi İlkeleri'nin tanımıyla güçlendirildiğini kabul etmektedir. Ancak yazarlar, eleştirel çerçevelerin lisans düzeyindeki işletme eğitim programında, öğretim mantığında ve pedagojik uygulamalarında gerçekten öğretilip öğretilmediğini sorgulamaktadır..

Bu kaygı, halkla ilişkilerdeki (PR) küçük ölçekli öğretim girişimlerini çevrelemektedir. Daha basit ifadeyle yazarlar, eleştirel düşünme arzusunun pedagojik uygulamalarla eşleşip eşleşmediğini sormakta ve tartışma, araştırma etkinlikleri ve akran değerlendirmesinin bu yönelimleri geliştirdiği ve öğrencileri iş ve topluma etkin katılımları için uzun vadede hazırladığı yollar önermektedir. Bu makale tüm PR eğitimindeki eleştirel düşünmeyi geliştirmek için planlı stratejilerin net bir şekilde kapsanmasını savunmaktadır. Moon'dan (2008) hareketle, eleştirel düşüncenin her düzeyde öğrenilen uygulamalı becerilere güçlü bir kuramsal platform oluşturarak PR programının her aşamasına eklenmesini savunmaktayız. Tanıtma, güçlendirme ve eleştirel düşüncede hakimiyet kazanma yöntemlerini kullanarak PR mezunları, ekonomik ve politik güçlerdeki değişimlerle iletişim sınırları dalgalandıkça meslekteki değişimin etkisine daha hazırlıklı olacaklardır.

Deneyimlerimize göre öğrenciler PR lisansüstü çalışmalarına gelişmiş bir eleştirel yeterlikle gelmemektedir. Simetri, işlevsellik ve organizasyon ve onun kitleleriyle karşılıklı yarar gözetilen ilişkiler oluşturmaya odaklanan bir lisans eğitim programını tamamlamışlardır. Ancak lisans öğrencileri, organizasyonlarının çıkarlarına yönelik mesajları üretebilen ve bunları çeşitli iletişim kanallarından yayabilen taktisyenler olmak için PR mesleğinin mesleki becerilerini öğrenmektedir. Ders kitapları, kariyer yolculuklarına en başından başladıklarında karşılaşılabilecekleri işlevler ve konuların yanı sıra işe yeni başlayan uygulayıcılardan sahip olması beklenen özel yeterliklere odaklanmaktadır. Sıkışık bir ders programı, lisans düzeyinde güçlü eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çok az yer vermektedir. Bu arka plana karşı çıkararak, sözü edilen lisansüstü PR dersinde bu eleştirel niteliklerin gelişimini özellikle hedeflemek için çaba sarf edilmektedir. Bu eleştirel görüş açılarını vücuda getirmek ve geliştirmek için tartışma odaklı pedagoji dersin merkezinde yer almıştır.

Kuramsal altyapı

Çalışmamızı CMS ve Özgürleştirici Eğitim Bağlamına Oturtmak

Yazarların ideolojisi CMS literatüründe ayrıntılı olarak yer almaktadır. CMS; Marksizm, Feminizm, Post-modernizm ve Freire'in Özgürleştirici Eğitim düşüncesi gibi çok çeşitli entelektüel geleneklere dayanmaktadır. Bu çok yönlü mirasa rağmen, CMS'nin belli ayırt edici öğeleri vardır. Fournier ve Grey (2000) CMS eğitimcileri tarafından ölçüt olarak sıkça kullanılan CMS'nin üç ana bileşeni saptamıştır: Bunlar edimsellik karşıtlığı, özelleştirme ve yansıtılabilirliktir; hepsi hâkim normların planlı analizi ve değerlendirmesini içerir. Öte yandan eleştirelilik ve etkin katılım arasında etkili bir dengeye ulaşmanın zor olduğuna ilişkin literatürde CMS taraftarlarından da destek gören bir kabul vardır. Bu ikileme karşılık Spicer ve diğerleri (2009), “yönetimsel söylem ve eylemlere etkin ve yıkıcı müdahale” olarak tanımladıkları “Eleştirel Edimsellik” kavramını ifade etmiştir. Bu tanım, kıyıda köşede kalmış entelektüel beğenmemezliğin aksine, hâlihazırdaki normlar ve gerçekliklerle etkin ilişkiyi gerektirdiğinden bu çalışmanın yazarlarının düşüncesini beslemektedir.

Eleştirel sorgulama için pedagojiler

Freire'nin (1970/1993) çalışması, pedagojiyi tasarlamak ve uygulamak için bir çerçeve sağlamaktadır. *Eleştirel sorgulama için tartışma odaklı öğrenme*: Uygulamanın parçası olarak eleştirel düşünmeyi teşvik etmek için en etkili stratejilerden biri, öğrenci odaklı tartışma temelli öğrenmedir. Brookfield ve Preskill'in (1999) tartışma odaklı öğrenme üzerine çığır açan çalışması, eleştirel yönelimleri yeşertmek için tartışmanın yararlarını ortaya koyar. Tartışma temelli bir öğrenme ortamı, “sıkı sıkıya

ve karşı sav çemberine almaya açıklık” (Brookfield ve Preskill, 1999, s. 7) ile konuların incelenmesi ve sorgulanmasını sağlayabilir. Tartışma aracılığıyla “çok seslilik”in teşvikini artırmak için planlı olarak tasarlanan bir öğrenim alanı, öğrencilerin farklı görüşler ve etik ikilemlerin farkına varmasına yardımcı olabilir ve bu tarz düzenli uygulama öğrencilere uyumsuzluktan rahatsız olmamayı kazandırabilir (Kienzler, 2001). Smith’e göre (1977), alıntılan Tsui (2002), sınıfta öğrenmenin üç özelliği eleştirel düşüncenin gelişmesiyle tutarlı biçimde ilintilidir. Bunlar, öğrenci katılımının öğretmen tarafından etkin övgüsü ve teşviki, öğrenci katılımının boyutu ve entelektüel niteliği ve bir dersteki öğrenci etkileşiminin derecesidir. Tüm bu nitelikler iyi tasarlanmış tartışma temelli öğrenme alanlarını oluşturmaya yarayabilir. Katılımın kendisi, eleştirelliğin öğrenmeyle bağlantısının vazgeçilmez bir bileşeni olarak görülmektedir (Browne ve Freeman, 2000). Buna bağlı olarak farklı bakış açılarının yokluğu, öğrencileri “hâlihazırdaki inanışlarını destekleyen” (Browne ve Freeman, 2000) savlara yapışmalarını özendirir. Bu makalede anlatılan tartışma temelli sınıf, tek uygulama örneğinin edilgin bir şekilde kabul edildiği bir yerden öğrencileri çekip alarak, varsayım test etmeye zorlayan ve değerlendireci bir duruş geliştirmeyi sağlayan çoklu görüşler ile öğrencilerin etkin bir şekilde kaynaştıkları bir alana onları itmek için tasarlanmıştır.

Moon’un (2008) belirttiği gibi eleştirel düşünme, özünde görüşleri ve savları aktarmak ve bunların kastedildiği şekilde algılanmasını sağlamak için güçlü iletişim becerileri isteyen bir toplumsal etkinliktir. Muğlaklık, eleştirel düşünmede ayrıca önemli bir konudur. “Muğlaklık akıl yürütme yapısının bir parçası olarak mı yoksa akıl yürütmenin konusu olarak mı ele alınacak” incelenmesi gerekir. Farklı insanlar için farklı yollarda varsayımlar, çağrışımlar veya değerler taşırlar” (Moon, 2008, s. 74). PR çerçevesinde tartışma ve senaryo oluşturma aracılığıyla, söylem inşa etme yeteneklerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünmeye sıkı sıkıya bağlıdır. Dahası tartışma çoğunlukla eleştirel kuramın sahasına uzanmaktadır; burada üstü kapalı ve açık iletişim etkinliklerinin eleştirel zorlukları aracılığıyla varsayımlar, taraflar ve çeşitli görüşler önesürebilir, çözülebilir ve iyileştirilebilir (Brookfield, 2005). Fakat eninde sonunda görüşlerin keşfini özendiren şey tartışmadır; çünkü Hastie ve Davies’in (2001) işaret ettiği gibi herkesin bir tarafı vardır ve tarafların karşılaştırılması ve muhakemesiyle yeteneklerimizin eleştirel olmasını sağlayabiliriz.

Akran değerlendirmesi ve geribildirimle eleştirel sorgulamayı oluşturmak

Eleştirel düşünmenin kilit bileşenlerinden biri karar verme yeterliğinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin çalışmaları hakkında yargıda bulunmak geleneksel olarak öğretmenin yetkisindedir. Boud’a (1995) göre uzun soluklu öğrenmenin ana unsurlarından biri herhangi bir çalışmanın niteliği hakkında kararlar verme yeterliğidir ve akran değerlendirmesi bu özelliğin gelişimini destekleyebilir. Toplumsal bir açıdan bakılırsa, öğrencilerimizi zekice ve sağlamca değerlendirmenin süreçlerinden geçmezsek, kendi davranışlarının ve başkalarınınkinin uygulamadaki ve ahlaki etkililiğini inceleyemeyeceklerdir. Akran geribildirimini literatürde destekleyenlerin çoğu, değerlendirmenin öğrenme boyutunu oluşturmayla akran geribildirimini arasında bağlantı kurarken, akran geribildirimini verilmesi ve alınması ile eleştirelliğin gelişmesi arasında bağlantı kuranlar da vardır (Falchikov, 1986, 2007; Orsmond ve diğerleri, 2000; Liu ve Carless, 2006). Orsmond ve diğerlerinin (2000) bir çalışmada, öğrenciler akran dönütü sürecinin eleştirel anlayışı artırabildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılan öğrenciler “daha fazla düşünmeye” ve “daha eleştirel” olmaya sevk edildiklerini düşünmüşlerdir.(s.35)

Girişimlerin Tanımlanması

Girişimler bir öğretim dönemi için üstlenilmiş ve öğrencilerin işe ve topluma etkili katılımının uzun vadede geliştirilmesine odaklanmıştır. Öğrenci dönütü dönem ortasında özel bir soru-yanıt oturumu sırasında alınmıştır. Oturum, girişimler ve bu değerlendirmelerin hazırlanması ve teminine ilişkin öğrencilerin yanıtlarını içermiştir. Ayrıca bir odak grup toplanmış ve dönem sonunda bir ders değerlendirmesi yapılmıştır. Dersin dönem sonu sınavı, bu özel girişimlere karşılık olarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşündüklerini yansıtan bir makale yazmalarınıdır.

Tartışma temelli öğrenme

Öğrenme üzerine anlamlı akran geribildirim, sadece tartışmayı teşvik etmek için dikkatlice tasarlanmış bir iklimde yer alabilir. Brookfield ve Preskill (1999), başarılı tartışmaların sınıfta yer aldığı halleri ortaya koymaktadır. Bir konuyu, farklı görüşleri özendirmek için kullanarak oldukça beklenmedik düşünceler ve bakış açıları elde etmek mümkündür. Bunlar, kişisel deneyimleri tartışmaktan vaka analizine, akademik makalelere dek uzanmaktadır. Bu yolla öğrenme

ortamı “tartışma, söyleşme ve iletişim”i (Brookfield ve Preskill, 1999, s. 4) harmanlamaktadır ve dolayısıyla tartışmada eleştirel bir tutum almak mümkün olmaktadır. Konular “sıkı sıkıya bağlı olunan varsayımları yeniden düşünmeye ve bu varsayımları sürekli bir sorgulama, sav ve karşı sav çemberine almaya açıklık” (s. 7) ile incelenmekte ve sorgulanmaktadır. Öğrenciler literatürün ve uygulamayla ilgili anlayışlarındaki muğlaklığın (Moon, 2008) yalnızca farkına varmakla kalmayıp dikkatli dinleyerek ve başkalarının görüşlerini göz önüne alarak kendi bakış açılarını değiştirme noktasına gelmektedir. Öte yandan münazara başlangıçtaki duruşu doğrulayabilir ve güçlendirebilir.

Entelektüel tartışmalar varsayımları sorgulamak için iyi bir temel gerektirir ve tartışmaya katılım için uygun hazırlığın üstlenilmesi önemlidir. Sınıf bağlamında bu zor bir şart olabilir; çünkü görüşler sıklıkla “sen ne düşünüyorsun” ya da “bu alanda ne gibi bir deneyimin var” boyutunda ele alınmaktadır. Bu durumun önüne geçmek adına öğrencilerden oturma için önceden okumalarını yapmaları, ardından tartışmadan edindikleri öğrenmeler üzerine düşüncelerini yansıtma istenmektedir. Bu amaçla her oturma için öğrencilerden birkaç akademik makale veya uygulamacı vakaları üzerine okumaları ve düşüncelerini yansıtma istenmiştir. Her bir makaledeki öğrenim noktaları üzerine kısa bir yansıtma yazısından ve konu hakkındaki kendi soruları ve duruşları üzerinden değerlendirilmişlerdir. Katılım, okuma yorumlarına puan verilerek artırılmış ve öğrencilerin tartışmaya hazırlıklı gelmesini sağlamıştır.

Demokratik tartışmayı uygulamak, katılımı teşvik etmek için sınıfta belli bir atmosferin yaratılmasını gerektirmektedir. Özellikle utangaçlık, kendinden emin olamama veya özgüven eksikliğinden ötürü düşüncelerini söylemekten kaçınan öğrencilerin katılım sorununu irdelemek önemlidir. Belli konular üzerinde daha küçük grup tartışmaları yaparak ve göze çarpan noktaları sınıfa sunarak bu durum çoğunlukla aşılabılır. İkramda bulunmak da katılıma yönelik iyi tutumlar doğurmakta büyük pay sahibidir. Bizim deneyimimizde yiyecek ve ödül paylaşımı etkin katılımı ve canlı tartışmayı sağlamıştır.

Sınıftaki tartışmalar belirli bir konuyla ilgili bir dizi akademik makaleye dayanmıştır. Tartışma önderleri makalelerde öne çıkan konular ve kavramlar üzerine birtakım öğrenme etkinlikleri oluşturmuşlardır. Ardından tartışmaları yönetmiş ve konuyu incelemek ve uygulamayla ilgisini saptamak için ilgili etkinlikleri kullanmışlardır. Tartışma ve münazara, kurama atıf, video görüntüleri ve web sayfalarının örnek olarak kullanımı sayesinde öğrenciler, akademik çalışma ve uygulama arasında bağ kurabilmektedir. Örneğin PR ve yönetim konusu hakkında, baskın yönetici koalisyonundaki uygulayıcının rolüne ilişkin tartışma, hem PR hem de işletmede cinsiyet sorununa uzanmıştır. Kız öğrenci ağırlıklı bir sınıf içindeki bu tartışma, kurumsal ortamdaki uygulayıcının kariyer yolculuğuna ve üst yönetimdeki cinsiyet dengesizliğinin altında yatan nedenlere odaklanmıştır. Bunun sonucunda sınıf üyelerinin çoğu literatürde daha fazla araştırma yapmak için cinsiyet konusunu seçmiştir.

Akademik çalışmayı PR çözümlerine bağlamanın başka bir örneği sorun yönetiminin önemidir. Tartışma, pazarlama veya insan kaynakları bölümlerinde PR işlevinin yürütüldüğü iş yerlerine sorun yönetiminin tanıtılabildiği yolları gözden geçiren akademik literatüre dayanmaktadır. Bu araştırma ve önerileri ortaya koyma ruhu, enerjik bir sınıf ortamını doğurmuştur; burada katılımcılar bilgilerini uygulamaya dökebilecekleri yolları keşfetmek için kendi iş deneyimlerinden yararlanmaktadır.

Hakem değerlendirmesi süreci

Eleştirelliği teşvik etmek için bir diğer pedagojik strateji öğrencilerin kendilerinin seçtikleri bir araştırma konusunda literatürü incelemeleri ve değerlendirmeleridir. Öğrenciler literatür taraması yapabilecekleri, ilgilerini çeken bir konu seçerler. Ardından birbirlerinin literatürlerini ekran gözüyle değerlendirirler. Bu ekran danışma sürecinde her öğrenci, hem kendi bildirimini geliştiren hem de başkasının taslak bildiriminden de öğrenme sağlayan bir ekran geribildirimini alır. Tıpkı hakemli dergi makalelerindeki gibi, bir ekranın çalışmasını gözden geçirmek çoğunlukla bireyin kendi çalışmasını yeniden düşünmesi ve yeniden oluşturmasını özendirir.

Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini harekete geçiren ana unsurlardan biri olduğundan (Biggs, 2003; Boud, 2007), değerlendirmeler öğrencilere öyle beceriler sunmalıdır ki öğrendiklerini gösterme, iletme ve uygulamaya dökme yeteneklerini ortaya çıkarabilsin. Öğrencilerin kendi

öğrenimlerinden sorumluluk duymalarını beslemeye de büyük ihtiyaç vardır. Öğrenme çıktılarıyla değerlendirme aynı eksende buluşturulduğunda öğrenciler hem üretken hem sürdürülebilir öğrenmeyi teşvik eden bir sürece katılmış olurlar.

Öğrenme odaklı değerlendirme, öğrenme ortamındaki akran grubunun rolüne de uygun düşmektedir. Falchikov (2007) öğrenmede akranların rolüne değinmekte ve ortaçağdan bu yana akran katılımının öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu (örneğin ticarete çıraklık) işaret etmektedir. Yükseköğretimde de gittikçe önemli bir öge haline gelmektedir. İşletme disiplinlerinin bir özelliği olan grup çalışmasının yalnızca uygulanmasıyla değil, aynı zamanda akranların değerlendirdiği etkinliklerin kullanımında da öğrenciler öğrendiklerinin değerli yönlerini keşfedebilmektedir (Hattie, 2009). Falchikov (2007) “Akran değerlendirmesi hangi şekilde olursa olsun, yöntem, öğrencileri beklendiği sonuçlara ulaştıkları aşama hakkında mantıklı yargılara varmalarını sağlamalıdır” (s.135) demiştir. Ayrıca böylesi bir akran değerlendirmesi, eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişimiyle kuşkusuz bağlantılıdır “çünkü kanıta dayalı yargıya varmanın uygulanmasını sağlar” (Moon, 2008, s. 149). Akranlarının bildirimini belli ölçütler ışığında inceleyen öğrenciler görüşü ve kanıtın niteliğini gözden geçirebilir ve çalışmadaki olası boşlukları tespit edebilirler (Moon, 2008).

Öğrencilerden PR literatürde ilgilendikleri herhangi bir konuyu seçerek konuda ilerlemek için bir literatür taraması yapmaları istenmiştir. Öğrencilere, alanyazın taraması ve hem kendi hem de akranlarının çalışmasına yönelik değerlendirme ölçütleri için bir araştırma sorusu üretirken derste rehberlik edilmiştir. İlk değerlendirmenin teslim tarihi, bunu değerlendirene sunma ve önerilen değişikliklerin yazara bildirilmesi ortaya konmuştur. Daha sonra her yazardan, eleştiren kişinin önerdiği değişikliklerle yazarın bunlara yanıtlarını tabloya dönüştürmesi istenmiştir. Belgenin son hali öğretim görevlisine teslim edilmiştir (bu sürecin bir örneği için ekler bölümüne bakınız). Bu akran danışma süreciyle her öğrenci, kendi bildirimlerini geliştirmeyi ve yorum yaptıkları bildirimden öğrenmelerini sağlayan akran dönütü edinmiştir.

Girişimlerin değerlendirilmesi

Her iki öğretim girişimi odak gruplar ve öğrencilerin verdiği cevaplarla değerlendirilmiştir. Öğretmenler ve araştırmacılar olarak bizim için önemli olan, girişimlerin öğrenciler üzerinde gerçekten iz bırakıp bırakmadığını ve PR mesleğine yaklaşımlarına ve iş dünyasında kullanacakları eleştirel yeterliklerine daha fazla güvenle bakıp bakmadıklarını anlamaktır.

Lisans öğrenimi çoğunlukla içerik edinimini takip eden ve değerlendiren öğretim görevlileriyle birlikte bir bilgi aktarımı modelini izler. Bir öğrenci bunun “izole, yalnızlaştıran ve diğer öğrencilerle etkileşimlerin rekabetçi bir ruha büründüğü” bir model olabildiğini belirtmiştir. Oysa tartışma temelli öğrenmenin özendirilmesi, kolektif sorgulama ile konu ve onun mesleki bağlamda uygulanmasına uygun daha rahat bir atmosfer yaratmaktadır. Öğrencinin “öğrenme kendiliğinden oluyor gibi” yorumu aslında Huang’ın (2005) tarif ettiği: “hayal gücü kuvvetli, kavrayışı yüksek bir zihin yetiştirmek, katkıda bulunanın kendi düşünme biçimini iletirmek ve daha derinlikli sorunların analizinde güç sağlamak” (s. 495). Aynı öğrenci sınıf tartışmalarında şu katkının gerekliliğine de değinmiştir:

[...] yalnızca katılım olsun diye üstünkörü yorumlar yerine sağlam zeminli düşünceler. Dönem sonunda biz bile birbirimize meydan okuyorduk ve pek çoğumuz şeytanın avukatı rolüne bürünüp yalnızca neden o görüşte olduğunu görmek için aslında onlarla uzlaşmış olsak da diğer öğrenciyi kışkırtıyordu

Bu örnek, öğrencilerde “kendileri adına düşünme, otoriteyi sorgulama ve daha özerk olma”yı (Boden ve diğerleri, 2008, s. 18) teşvik eden eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sergilemektedir. Tartışma sürecinde öğrenciler, kuramların tartışma, değerlendirme, inceleme, anlama ve yargıya varmaya uygun olması gerektiğini fark etmişlerdir.

Başka bir öğrenci öğrendikleri üzerine şunları yazmıştır:

Hem halkla ilişkiler kavramları ve kuramları, hem de bu kuramların uygulanışını kuşatan bağlam üzerine münazara, tartışma ve konuşmada yer almak beni savlarımın arkasındaki nedenler hakkında düşünmeye itti. Düşüncelerime meydan okunması ve görüşlerimi desteklemek zorunda kalmaktan gerçekten çok zevk aldım. Ben gerçekten bir PR uygulayıcısı olduğumda ve kendimi bir kriz durumunda bulduğumda sahip olmak zorunda olduğum hızlı düşünme yetisinin neredeyse temsili örneği idi.

Bu da eleştirel tartışma ve varsayımları sorgulamanın yararlarına başkaca bir örnektir. PR'da geniş kitlelere duyarlı olmak, daha büyük sorunları ve uygulayıcının çalıştığı ortamları kavrayabilmek elzemdir.(Barnett,1997)

Akran değerlendirme süreci açısından öğrenciler odak grup tartışmalarında akran değerlendirme sürecini aydınlatıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öyle ki, kendi çalışmalarını nasıl ürettiklerinin daha fazla farkına varmışlar ve karşılaştıkları engelleri açıklığa kavuşturabilmişlerdir. Dahası sınıfta bir başkasına yardım etmek, zihni odaklanmaya davet etmiş gibidir. Literatür taramasında karşılaşılan bazı vakalarda büyük çaplı değişimler yaşanmış; ancak diğerlerinde akran değerlendirici taslak teslim edilmeden önce küçük değişikliklerle yetinebilmiştir. Bu süreç de, önemli bir ödev çalışması hakkında bir akranla işbirliğine başvurarak kuramı uygulamaya dökmenin bir yoludur. Ayrıca öğrencinin kendi çalışmasına eleştirel yaklaşmasını teşvik etmekte ve başkasının çalışmasına yapıcı karşılıklar verme yeteneğini güçlendirmektedir. Günümüz iş ortamında böylesi beceriler, başarılı ve yaratıcı PR kampanyalarının elbirliğiyle yaratılması ve danışmanlıkla ilgili çalışmalarda yaşamsal öneme sahiptir. Bir diğer öğrenci bu etkinliğe şöyle karşılık vermiştir:

Akran değerlendirmesi yazmak gerçekten bilgilendiriciydi; hem başka birisinin çalışmasına eleştirel gözle bakmak zorundaydınız, hem de kendi yazınıza dönüp kavramları sergilemek için kullandığınız ifade biçimini yeniden ele almaya itiliyordunuz. Çoğunlukla insan kendi hatalarını gözden kaçırdığından, geribildirim için minnettarım; çünkü taze bir bakış açısı kazanmak daima iyidir.

Bu akran değerlendirme sürecinin başka bir faydası, öğrencilerden biri konusuna derin ilgi duyunca ve kuramın uygulamalarını arayınca ortaya çıkmıştır:

Literatür taramamı tamamlarken seçtiğim konu hakkında merakla kapıldım ve gerekenden daha fazla makale okumaya başladım. Hayatımda sağlıklı bir ortak kültür oluşturmak için makalelerden görüşleri ve kuramları uyguladım. Örneğin bu ödevi tamamladıktan sonra çalışanlarımızın işlerini daha iyi yapmalarına daha fazla yardımcı olmak için izleyebileceğimiz yolları patronumla tartıştım. O da onayladı ve daha açık ve iletişime dönük bir ortak kültür oluşturmaya başladı. Uygulamalarımızdan biri haftalık ekip toplantılarıydı [...]; bunlar çalışanların işe daha iyi hazırlanmalarıyla sonuçlandı. Bu yeni yöntem, çalışırken her iki taraf -patronum ve çalışanlar- için stres ve kaygıyı azalttı.

Bu durum da, öğrencinin yeteneklerine olan güveninin artmasının iş yerindeki iletişimi kolaylaştırdığını göstermektedir. Hem lisans, hem lisansüstü düzeyinde öğretilen, uygulanan ve tartışmayla değerlendirilen kurama dayanarak üniversite mezunu uygulayıcılar öğrendiklerini iş ortamında uygulayabilmektedir.

Öneriler

Sınıfta tartışma sürecine örnek olan ve kendi düşünce ve savlarını dile getirmeleri için öğrencileri teşvik eden öğretmenler, tartışmayı ilerletmeye kapı açabilecek öğrenme anları ve fırsatlarını sunabilmelidir. Bu yolla öğrenciler pek çok farklı bağlamdaki PR uygulaması hakkında savları değerlendirmeyi ve etik yargılara varmayı öğrenebileceklerdir.

Ayrıca, lisans müfredatının her seviyesinde, öğrencilerin tartışma, akran geribildirim ve itiraz etme teorisine dahil edilmeleri ve onlara rehberlik yapmaları için kısa alıştırmalar yerleştirmek de yararlıdır (Moon, 2008.).

Sonuç

Taktik mesleki beceriler yanında eleştirel düşünme becerilerini uygulamak, 21. yüzyılda toplum ve organizasyonların karşılaştığı sorunlara uygulanabilir çözüm arayışında geleceğin uygulayıcılarına yaratıcılıklarını genişletme yeteneği sağlamaktadır. Üniversite mezunu PR'cılar, temel varsayımları sürekli sorgulamaları ve güç dengeleri ve sorunları hakkındaki meraklarıyla topluma güçlü, etik ve yaratıcı bir katkıda bulunabilirler. Teknolojik gelişmeyi, paydaşları yaratıcı yollarda işe koşmak için PR takım konseptinde bir başka araç olarak benimseyeceklerdir. Sürdürülebilir bir öğretim programında eleştirel düşünceyi vurgulayarak bizler öğrencilerimizin yalnızca ayakta kalacağından değil, büyüyeceğinden de emin olabiliriz; çünkü onların dünyadaki yerlerine dair eleştirel düşüncesi, akıl yürütmesi ve yapıcı eleştirelliği yaptıkları her şeyde saklıdır.

EK**Tablo:** Hakem Denetçisinin Yorumları ve Cevaplarının Tablolaştırılması Örneği

| Yorum yapanın yorumu | Yorumum ve değişiklikler |
|--|---|
| 1.Rehberlik sorusu literatür incelemesinin en başında net bir şekilde belirtilmiştir ancak ele aldığımız konularla ilgili araştırma sorusu ile yakın bir bağlantı kurmak için giriş kısmı içerisinde tekrar edilmelidir. | 1.Tavsiye edildiği gibi giriş bölümünde tekrarlanan sorular. |
| 2.Giriş kısmında kullanılan alıntının konu sorusuna daha güçlü bir şekilde bağlı olması gerekmektedir yani ortaklıklardaki güç fikrini sorunuzla ilişkilendirin/ bağlantılı bir hale getirin | 2.Başka kelimelerle ifade edilen giriş bölümü böylece alıntı daha iyi uydu |
| 3.Akademisyenler tarafından oluşturulan birkaç değişik bilgi alanını tanımlamışsınız örneğin mevcut ilişkiler, güç etkileri ve stratejik planlama gibi. Fakat seçtiğiniz alanın konuyla alakalı olduğunu göstermek için konu sorunuzla daha güçlü bağlantılar göstermeniz gerekmektedir. | 3.Her şeyin konu sorusu ile bağlantılı olması için uğraşmış. |
| 4.İncelemeniz içerisinde iyi bir dizi kaynaktan yararlanmışsınız ancak seçtiğiniz yazarlar arasında daha fazla karşılaştırma yapmanızı öneririm. Bu yolla kaynaklarınız arasında daha fazla benzerlik ve farklılık gösterebilirsiniz. Çalışmalara aralarında daha fazla karşılaştırma gösterirseniz, analiz ve senteziniz daha kapsamlı olacaktır. | 4.Daha çok sentez ve akım başardım umudu ile yazarlar/kaynaklar aralarında bağlantı kurulmuş ve kıyas edilmiş |
| 5.İnceleme boyunca sadece tek bir yazardan çeşitli fikirler listesi/dizisi kullanılmıştır- Ben bu listeleri biraz daha kısaltmanızı ve bulmuş olduğunuz noktaları daha çok güçlendirmek için ifadelerinizi destekleyecek çalışmalarını olan başka bir yazar bulmaya çalışmanızı öneririm. Böylelikle tek bir parça eserden alınan özette ziyade literatürler arasında yapılacak bir karşılaştırma olacaktır. | 5.Benzer listeler, aynı görüşlere sahip diğer yazarlar/kaynaklar tarafından desteklendiklerinden daha güvenilir bir hale getirmek için bir arada kullanılmış ve azaltılmış. |
| 6.Literatürünüz, incelediğiniz araştırmadaki önyargıları veya kısıtlamaları inceleme yolunu kullanabilir. Ayrıca incelediğiniz araştırmadaki boşluklar hakkında bir bölüm (Sonucunuzdan önce) ve gelecek araştırmaların mümkün yolları da eklenebilir. | 6.Sonuçtan önce hiç dahil edilmemiş, “current limitation” kısmından önce ana kısıtlamaya vurgu edilmiş çünkü burası kısıtlamanın en çok uygulandığı yer. Daha önceden ön yargılar ve kısıtlamalar kendi eleştirisel analizimin literatür incelemesi boyunca vurgu ediliyordu |
| 7.Kaynaklarınızın çeşitliliği, sözcük sayısı için uygun ve iyi seçilmiştir. Ayrıca önerilen okumaların da ötesine geçmiş olduğunuzu da göstermiş oldunuz. Tartışma alanlarını göstermek veya bulmuş olduğunuz makaleler arasında güçlü karşılaştırmalar yapmanıza olanak sağlamak için ek kaynaklar bulmanızı da öneririm. | 7.Zaman kısıtlamasından dolayı daha fazla materyali bir araya getiremedim. Kaynakların yapmak istediğim noktaları/vurguları yeterince kapladığına/ kapsadığına inanıyorum. Ayrıca, bu edebiyat incelemesine başlamadan önce geniş kapsamlı bir araştırma yaptım ve tartışmanın gösterilen alanlarını yeteri kadar gösteren herhangi bir şeye rastlamadım. |

| | |
|---|--|
| 8.Küçük dilbilgisi sorunları- Yazmış olduğum kopya üzerinde gösterilmiştir | 8. Dilbilgisi hataları bulundu ve düzeltildi. |
| 9.Uzun cümleleri veya listeleri daha küçük bölümlere ayırmak okuyucunun takibini kolaylaştıracaktır. | 9. Cümleler bölündü ve gereksiz parçalar çıkarıldı. |
| 10.Alt başlıklarınızda kısaltmalar kullanmaktan kaçının ve metin gövdesi boyunca devamlı olarak “PR” ya da “Public Relations” kullanın | 10. Sadece herhangi bir kaynaktan direk bir alıntı yapıldığı zaman kısaltma kullanıldı.. |
| 11 İnceleme boyunca kullandığınız zamanlar konusunda tutarlı olun; geçmiş veya gelecek zaman olabilir ancak bütün belge boyunca tutarlı bir biçimde kullanılmalıdır. | 11.Düzeltilmeye çalışıldı. |
| 12.Konunuzla ilgili olan yazarlardan birçok sayıda doğrudan alıntı bulmuşsunuz ve önerim size bunlardan bazılarını yorumlama yaparak kaldırmanız | 12.Alıntılar minimumda tutulmaya çalışıldı. Bazı alıntılar yorumlamak için çok zordu veya birebir çeviri koyamayacak kadar çok önemli.. |
| 13.Eğer yazar adını bir cümlede kullanıyorsanız “ve” ifadesini kullanın, örneğin; “Smith ve Jones (2010) eyalet (...)” Eğer referans parantez içerisindeyse “&” kullanın örneğin; (Smith ve Jones, 2010) | 13 Düzeltildi. |
| 14.Yorumlama yaparken sayfa numaraları kullanmak gereksiz olacaktır ve onlar olmaksızın kullanacağınız sözcük sayısı daha fazla olacaktır. | 14.Sayfa numaraları kaldırıldı. APA rehberi okundu ve bunun opsiyonel olduğu görülmüştür ve bunun işaretçi için kaynağı daha kolay bulabilmesi için bırakılmıştı |
| 15.Eğer aynı cümle içerisinde birden çok yazardan referans yapıyorsa, yazarları nasıl seçeceğinize (Alfabetik veya yayın tarihine göre) karar verin ve inceleme boyunca bunu tutarlı bir şekilde kullanın. | 15.Alfabetik olarak sıraya konuldu. |
| 16.Berger’in “The current public relations and management relationship” alıntısında olduğu gibi satırbaşı uzun alıntılar (40 kelimedenden fazla) | 16.40 kelimedenden fazla olan bir alıntı satır başı yapıldı |
| 17.Giriş bölümünde incelemenin tamamının neleri kapsayacağı hakkında bir ön izleme kullanılması faydalı olabilir- kullanacağınız alt başlıklardan söz edin | 17.Giriş bölümünün sonuna eklenmiştir.. |
| 18.“The current public relations and management relationship” alt başlığını, rolleri nasıl karşılaştırdığınızı ve ikisi arasındaki etkileşimleri nasıl değerlendireceğinizi göstermek için değiştirmenizi öneririm. | 18.Alt başlık “The current public relations and management relationship”e değiştirilmiştir. Ayrıca “public relations as a strategic fuinction”a alt başlık eden son bölümler değiştirilmiştir. |
| 19“Beklediğiniz/umduğunuz” ifadesini kullanırken siz kim oluyor ve bu niçin bir grup veya insan için bir beklenti/umut olsun? | 19.Bu ifade kaldırılmıştır ve başka kelimelerle ifade edilmiştir |
| 20.“Power effects” bölümünde konu sorunuza daha güçlü bir bağlantı ekleyebilirsiniz ve özellikle de etkilerin PR ile nasıl bağımlı olduğuna. | 20 . Konu sorusuna yönelik güç etkileri güçlendirilmeye çalışılmıştır ve PR/management relationship üzerindeki güç yansıtılmıştır. |

| | |
|---|--|
| 21“The use of PR in strategic planning” kısmında “power” ifadesine daha güçlü bir bağlantı ekleyin çünkü bu araştırma sorunuzun bir kısmı fakat ilk iki paragrafta hiç bahsedilmemiştir | 21 . Bu bölüm, bir önceki kısımdan alınan ortak cümleler bir araya getirilerek ve bütün materyalleri PR/management relationship etrafında temellendirerek iki kısmın birbiri ile bağlantılı olması için uğraşmıştır. |
| 22.Sonuç bölümünüzü daha güçlü yapmak için incelemenizde tartıştığınız alt başlıklarla bağlantı kurun bu bölümde ve sonuçlarınıza arka çıkmak için referanslar kullanın. | 22 . Sonuç kısmı konular ve eklenen referanslar ile ilişkilendirilmiştir. |

Kaynakça

- Barnett, R. (1997), Higher Education: A Critical Business, The Society for Research into Higher Education & Open University, Buckingham. [Google Scholar]
- Biggs, J. (2003), Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does, 2nd ed., The Society for Research into Higher education & Open University Press, Maidenhead, Berkshire. [Google Scholar]
- Boden, C.J. , Franklin-Guy, S. , Gibson, D. , Lasker-Scott, T. , Scudder, R.R. and Smartt, J.T. (2008), “Seven methodologies professors use to promote student epistemological development and self-directedness”, The International Journal of Learning, Vol. 15 No. 11, pp. 11-22. [Google Scholar] [Infotrieve]
- Boud, D. (1995), Enhancing Learning Through Self Assessment, Kogan Page, London. [Google Scholar]
- Boud, D. (2007), “Reframing assessment as if learning were important”, in Boud, D. and Falchikov, N. (Eds), Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term, Routledge, London, pp. 14-25. [Google Scholar]
- Brookfield, S.D. (2005), The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [Google Scholar]
- Brookfield, S.D. and Preskill, S. (1999), Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms, Jossey-Bass, San Francisco, CA. [Google Scholar]
- Browne, M.N. and Freeman, K. (2000), “Distinguishing features of critical thinking classrooms”, Teaching in Higher Education, Vol. 5 No. 3, pp. 301-309. [Crossref], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Falchikov, N. (1986), “Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments”, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 11 No. 2, pp. 146-166. [Crossref], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Falchikov, N. (2007), “The place of peers in learning and assessment”, in Boud, D. and Falchikov, N. (Eds), Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term, Routledge, London, pp. 128-143. [Google Scholar]
- Fournier, V. and Grey, C. (2000), “At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies”, Human Relations, Vol. 53 No. 1, pp. 7-32. [Crossref], [ISI], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Freire, P. (1970/1993), Pedagogy of the Oppressed, rev. ed., Continuum, New York, NY. [Google Scholar]
- Hastie, R. and Dawes, R.M. (2001), Rational Choice in an Uncertain World: The Psychology of Judgment and Decision Making, Sage, Thousand Oaks, CA. [Google Scholar]
- Hattie, J. (2009), “The black box of tertiary assessment: an impending revolution”, in Meyer, L.H. , Davidson, S. , Anderson, H. , Fletcher, R. , Johnston, P.M. and Rees, M. (Eds), Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research, Ako Aotearoa, Wellington, pp. 259-279. [Google Scholar]

- Huang, L.-S. (2005), “Fine-tuning the craft of teaching by discussion”, *Business Communication Quarterly*, Vol. 68 No. 4, pp. 492-500. [Crossref], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Kienzler, D. (2001), “Ethics, critical thinking, and professional communication pedagogy”, *Technical Communication Quarterly*, Vol. 10 No. 3, pp. 319-339. [Crossref], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Liu, N.-F. and Carless, D. (2006), “Peer feedback: the learning element of peer assessment”, *Teaching in Higher Education*, Vol. 11 No. 3, pp. 279-290. [Crossref], [ISI], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Moon, J. (2008), *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*, Routledge, London. [Google Scholar]
- Orsmond, P. , Merry, S. and Reiling, K. (2000), “The use of student derived marking criteria in peer and self assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 25 No. 1, pp. 23-38. [Crossref], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Smith, D.G. (1977), “College classroom interactions and critical thinking”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69 No. 2, pp. 180-190. [Crossref], [ISI], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Spicer, A. , Alvesson, M. and Karreman, D. (2009), “Critical performativity: the unfinished business of critical management studies”, *Human Relations*, Vol. 62 No. 4, pp. 537-560. [Crossref], [ISI], [Google Scholar] [Infotrieve]
- Tsui, L. (2002), “Fostering critical thinking through effective pedagogy: evidence from four institutional case studies”, *Journal of Higher Education*, Vol. 73 No. 6, pp. 740-763. [Crossref], [ISI], [Google Scholar] [Infotrieve]