



Düşünme Rutinleri Olarak Kültürel Praksis: Eğitimin Etik ve Epistemik Çekirdeğini Yeniden Kazanmak

Nidan OYMAN BOZKURT* 

Özet

Bu makale, eğitimde eleştirel ve katılımcı öğrenmeyi teşvik eden kültürel araçlar olarak düşünme rutinlerinin felsefi, pedagojik ve etik boyutlarını incelemektedir. Araçsal kullanımlarının ötesine geçerek, düşünme rutinlerini epistemik adaleti, diyalojik sorgulamayı ve dönüştürücü müfredat tasarımını destekleyen praksis-odaklı bir pedagojinin unsurları olarak kavramsallaştırıyoruz. Sosyokültürel kuram, eleştirel pedagoji ve eğitim etiğinden hareketle, düşünme rutinlerinin öğretmenin rolünü yeniden şekillendirme, öğrencileri epistemik özneler olarak konumlandırma ve müfredat biçimini etik amaçla uyumlu hâle getirme potansiyeline sahip olduğunu savunuyoruz. Tartışma, performans odaklı sistemler altında düşünme rutinlerinin araçsallaştırılması riskine dikkat çekmekte; bunun yerine, bu rutinleri etik ve politik pratikler olarak yeniden ele almayı ve pedagojik angajmanı derinleştirmeyi savunmaktadır. Sonuç olarak, düşünme rutinlerinin düşünceli bir şekilde uygulandığında yalnızca bilişsel katılım araçları değil; insan öznelliğini, demokratik diyalogu ve pedagojik yenilenmeyi besleyen taşıyıcılar olduğu ileri sürülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Düşünme rutinleri,
Epistemik adalet,
Diyalojik pedagoji,
Müfredat tasarımı,
Eğitim etiği

Makale Hakkında

Yayın Tarihi: 09.11.2025

Bu makale, Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.



* PhD, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, nidan.oyman@usak.edu.tr

1. Giriş

Son yıllarda düşünme rutinleri, üstbilişsel katılımı desteklemek, sorgulamayı teşvik etmek ve öğrencilerin düşünme süreçlerini daha görünür kılmak için tasarlanmış önde gelen pedagojik stratejiler olarak öne çıkmıştır (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Harvard Project Zero bünyesinde geliştirilen Visible Thinking (Görünür Düşünme) çerçevesi içinde ortaya çıkan bu rutinler, disiplinler arası düzeyde daha derin yansıtma ve anlam kurmayı teşvik eden, basit fakat güçlü bilişsel iskeleler olarak sunulmaktadır.

Bununla birlikte, düşünme rutinlerinin kültürel ve felsefi temelleri yeterince eleştirel bir dikkat görmemiştir. Dünyanın farklı bağlamlarındaki sınıflarda yaygın olarak uygulanmalarına rağmen, çoğu zaman tarihsel ve toplumsal olarak konumlanmış öğrenme ortamlarına gömülü aracı yapılar—yani kültürel araçlar—olarak rollerine tam anlamıyla dikkat çekilmeden, daha çok işlemsel veya araçsal terimlerle çerçevelenmektedirler (Vygotsky, 1978). Oysa epistemik araçlar, bilmenin ötesine geçerek kimliği, katılımı ve epistemolojik yönelimi de şekillendirir (Wertsch, 1991; Wells, 1999).

Bu bağlamda, düşünme rutinlerinin felsefi ve etik boyutlarını yeniden gündeme getirmek önemlidir. Epistemik adalet literatürü (Fricker, 2007; Medina, 2013; Anderson, 2017) pedagojik araçların yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda tanınma, katılım ve öznellik koşullarını da şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu perspektif, rutinlerin özellikle çokdilli ve kültürel açıdan çeşitlilik gösteren sınıflarda epistemik öznellik ve kapsayıcı katılım için kritik araçlar olabileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan, çağdaş eğitim politikalarının giderek artan ölçülebilirlik ve performans standartları baskısı altında pedagojinin araçsallaştırılması (Ball, 2017; Lingard & Sellar, 2020) ciddi bir risk oluşturmaktadır. Bu koşullarda düşünme rutinlerini yalnızca görünür düşünme teknikleri olarak değil, praksis-yönelimli epistemik araçlar olarak konumlandırmak, pedagojiyi etik bir pratik olarak yeniden kazanma yönünde kritik bir katkıdır.

Dolayısıyla bu makale, düşünme rutinlerini yalnızca pedagojik teknikler olarak değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında dönüştürücü potansiyel taşıyan kültürel düşünce teknolojileri olarak yeniden çerçevelendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada sosyokültürel kuram, eleştirel pedagoji ve eğitim etiğinden beslenerek, rutinlerin epistemik adalet, diyalogik katılım ve praksis-odaklı pedagojilere nasıl katkı sunduğu araştırılacaktır. Böylece çalışma, düşünme rutinlerinin pedagojik değil felsefi bir mesele olarak da ele alınabileceğini savunmakta ve eğitim felsefesi literatürüne özgün bir katkı sunmaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Epistemik Araçlar Olarak Düşünme Rutinleri

Düşünme rutinleri genellikle öğrencilerin gözlem yapma, yorumlama, soru sorma ve farklı disiplinlerde anlam kurma becerilerini destekleyen yapılandırılmış bilişsel stratejiler olarak anlaşılmaktadır (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Ancak üstbilişsel farkındalığı teşvik etmenin ötesinde, düşünme rutinleri epistemik araçlar olarak da kavramsallaştırılabilir—yani, bilginin eğitim ortamlarında nasıl erişildiğini, çerçevelendiğini ve değer gördüğünü şekillendiren pratikler olarak.

Epistemik araç kavramı bilim çalışmaları ve bilgi sosyolojisinden gelmekte olup, bilme yollarını hem mümkün kılan hem de sınırlayan kavramsal, yöntemsel ve simgesel kaynaklara işaret eder (Kuhn, 1970; Collins, 1990). Eğitim bağlamında bu araçlar yalnızca kuramlar ve çerçevelerle sınırlı değildir; aynı zamanda sınıf rutinlerini, etkileşim normlarını ve öğrenenlerin bilişsel ve sosyal katılımını yönlendiren söylem yapılarını da içerir. Yapılandırılmış sorgulamanın tekrarlayan örüntüleri olarak düşünme rutinleri, öğrencilere yalnızca ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini—ve belki daha da önemlisi, bu süreçte kimin sesinin duyulacağını ve tanınacağını—göstermektedir.

Bu epistemik boyut, adil ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının tasarımını düşünürken kritik önem taşır. Wiertz ve Rosé (2011), epistemik araçların yalnızca bilişi desteklemediğini; aynı zamanda öğrencileri belirli söylemler ve bilgi sistemleri içinde konumlandırarak katılımı ve kimliği şekillendirdiğini savunur. Benzer şekilde, Vossoughi, Hooper ve Escudé (2020), öğrencilerin sorunları çerçeveleme, yargıda bulunma ve varsayımlara meydan okuma gücüne sahip olduğu “epistemik öznellik” kavramının öğrenme ortamları için önemini vurgular.

Feminist epistemoloji bu noktada önemli bir katkı sunmaktadır. José Medina (2013), epistemik araçların yalnızca bilgi üretimini değil, aynı zamanda adalet ve tanınma biçimlerini de düzenlediğini savunur. Aynı şekilde Kristie Dotson (2012) ve Gaile Pohlhaus (2017), eğitim ortamlarının bazı öğrencilerin epistemik kapasitelerini tanımayarak epistemik baskıyı yeniden üretebileceğini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında düşünme rutinleri, yalnızca üstbilişsel alışkanlıklar değil; öğrencilerin bilgi öznesi olarak tanınmalarını ya kolaylaştıran ya da engelleyen epistemik düzeneklerdir.

Dolayısıyla düşünme rutinlerini epistemik araçlar olarak anlamak, onların pedagojik gücüne daha derin bir felsefi bakış açısı kazandırır. Bu yaklaşım, rutinlerin yalnızca bilişsel yararlarını

değil, aynı zamanda bir öğrenme topluluğunun epistemik normlarını ve pratiklerini şekillendirme rollerini de görünür kılar. Eğitimciler açısından bu, rutinleri teknik stratejilerden ziyade, epistemik öznellik ve kapsayıcı katılımın mümkün olduğu alanları açan araçlar olarak tasarlamak anlamına gelir.

2.2. Vygotsky Kuramı ve Kültürel Araçlar

Lev Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, düşünmenin ve öğrenmenin kültürel olarak geliştirilmiş araçlarla nasıl aracılık edildiğini anlamak için güçlü bir çerçeve sunar. Vygotsky'ye (1978) göre, insan bilişi yalıtılmış biçimde gelişmez; sosyal etkileşim yoluyla ortaya çıkar ve dil, semboller ve araçlar yüksek zihinsel işlevlerin aracısı olarak görev yapar. Bu kültürel araçlar yalnızca bireysel öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda belirli bir topluluğun normlarını, değerlerini ve epistemik pratiklerini içselleştirmenin de aracısıdır.

Bu bakış açısına göre eğitim, özünde kültürel aktarım ve dönüşüm sürecidir; öğrenenler yalnızca bilgi edinmez, aynı zamanda tarihsel olarak konumlanmış bilme yollarına katılımcı olurlar (Wertsch, 1991). Konuşma ve yazı dili, diyagramlar, jest sistemleri ve hatta dijital platformlar gibi kültürel araçlar bilgi aktarımının tarafsız kanalları değildir; belirli düşünme biçimlerini ve deneyimi örgütlenme yollarını somutlaştırırlar.

Vygotskyci bir mercekten bakıldığında düşünme rutinleri, öğrenmenin içeriğini ve katılım biçimini aracılık eden semiotik araçlar olarak işlev görür—tekrarlayan, örüntülü söylem yapılarıdır. Öğrenenlere yalnızca ne düşüneceklerini değil, ortak bir entelektüel etkinliğe nasıl katılacaklarını da gösterirler. Bu yönüyle, düşünme rutinleri Cole'un (1996) "aracılı eylem" olarak adlandırdığı sürece katkıda bulunur; bireysel biliş, içinde gerçekleştiği sosyal ve maddi çevre tarafından şekillendirilir.

Ayrıca bu rutinler Wells'in (1999) "diyalojik araçlar" dediği işlevi görebilir; işbirlikçi sorgulamayı destekler ve anlamın birlikte inşasını teşvik eder. Statik bilgiyi ayrıcalıklı kılmak yerine, öğrencileri fikirlerle ilişkisel ve yansıtıcı biçimde meşgul ederler. Bu etkileşimsel işlev, öğrenmenin kültürel olarak değer verilen pratiklere katılımı ile ortaya çıktığını vurgulayan Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramıyla yakından örtüşür.

Son yıllarda bu kuramsal miras "post-Vygotskian" yaklaşımlarla genişletilmiştir. Rogoff (2003), öğrenmeyi bireylerin yalnızca bilişsel süreçleriyle değil, toplulukların tarihsel pratiklerine katılımlarıyla açıklamış; kültürel araçların aynı zamanda kimlik inşasını şekillendirdiğini göstermiştir. Benzer biçimde Moll ve arkadaşları (1992), "funds of knowledge" kavramıyla aile ve topluluk kaynaklarının da pedagojik aracılığın önemli bir

boyutu olduğunu vurgulamıştır. Dijitalleşen öğrenme ortamlarında ise Säljö (2010), kültürel araçların yalnızca dil ve semboller değil, aynı zamanda teknolojik medyalar aracılığıyla da işlediğini belirterek Vygotskyci çerçeveyi günümüzün dijital epistemolojilerine uyarlamıştır.

Daniels'in (2016) işaret ettiği üzere, çağdaş sosyokültürel yaklaşımlar artık yalnızca birey-çevre etkileşimini değil, aynı zamanda eğitim politikaları, kurumsal yapılar ve ideolojik bağlamlar içinde aracılığın nasıl işlediğini sorgulamaktadır. Bu perspektif, düşünme rutinlerini yalnızca sınıf düzeyinde değil; daha geniş eğitim alanının etik, politik ve kültürel boyutlarını da şekillendiren araçlar olarak anlamayı mümkün kılar.

Dolayısıyla düşünme rutinleri özünde yalnızca bilişsel destekler değil; kültürel aracılığın taşıyıcılarıdır. Psikolojik olan ile toplumsal olanın kesişiminde işlerler; öğrenenlere, kültürel olarak onaylanmış akıl yürütme ve sorgulama biçimlerini benimsemeleri için yapılandırılmış yollar sunarlar.

2.3. Eğitim Felsefesi ve Praksis

Eğitim felsefesinde praksis, yalnızca “uygulama” sözcüğünün eşanlamlısı değildir; eylem ile düşünme, teori ile dönüşüm arasındaki dinamik etkileşimi yakalayan bir kavramdır. Aristoteles'in eserlerine dayansa da, 20. yüzyılda Paulo Freire, John Dewey ve Hannah Arendt gibi düşünürlerce yeniden canlandırılmıştır. Praksis, eleştirel farkındalıkla beslenen ve toplumsal değişime yönelen kasıtlı, değer yüklü eylemi ifade eder.

Dewey (1938), eğitimin düşünme ile yapmanın ayrılmaz olduğu deneyimsel, yeniden yapılandırıcı bir süreç olarak anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Freire (1970) ise praksişi, yansıma ile eylemin birleşimi olarak tanımlamış; bu birleşimin baskı yapılarına yöneltilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Burada öğrenen, öğretimin nesnesi değil; dönüşümün öznesi konumuna gelir. Bu eleştirel praksis anlayışı, özellikle eşitlik, öznellik ve eğitimin ahlaki amaçları bağlamında çağdaş eğitim söylemini derinden etkilemiştir.

Bu kuramsal çizgiye önemli katkılardan biri de Nel Noddings'in bakım etiği (care ethics) yaklaşımıdır. Noddings (2003), eğitimin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda etik bir ilişki olduğunu savunarak, praksişi “ötekine duyarlılıkla yönlendirilmiş eylem” biçiminde yeniden çerçevelemiştir. Düşünme rutinleri bu bağlamda, öğrencilerin yalnızca akıl yürütmelerini değil, başkalarının düşüncelerine karşı özenli ve sorumlu bir şekilde angaje olmalarını mümkün kılan araçlara dönüşebilir.

Benzer şekilde Maxine Greene (1995), praksisin hayal gücüyle (imagination) beslendiğini vurgulamış; eğitimi bireylerin dünyayı “olduğu gibi” değil, “olabileceği gibi” görme kapasitesini geliştiren bir özgürleştirme alanı olarak tanımlamıştır. Rutinlerin öğrencileri farklı perspektifler geliştirmeye, varsayımları sorgulamaya ve alternatif gelecekler hayal etmeye davet etmesi, Greene’in praksis anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir.

Hannah Arendt (1958) ise praksişi, insanın dünyada yeni başlangıçlar yapabilme kapasitesi olarak tanımladığı natality kavramıyla ilişkilendirmiştir. Eğitim, bu anlamda, genç kuşakların yalnızca mevcut kültüre uyum sağlaması değil, aynı zamanda dünyayı dönüştürme potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için bir alan açmaktır. Düşünme rutinleri, öğrencilere “nasıl düşüneceklerini” öğretmek, onları öngörülemeyen yeni başlangıçlara ve demokratik ortak yaşamın yeniden inşasına hazırlayan praksis araçlarıdır.

Bu perspektiften bakıldığında düşünme rutinleri, yalnızca pedagojik stratejiler değil; yansıtıcı, dönüştürücü eylemin koşullarını yapılandıran felsefi müdahaleler olarak yeniden yorumlanabilir. Onlar; merak, bakış açısı geliştirme ve akılcı yargılama gibi epistemik erdemlerin gelişimini destekler—ki bu erdemler demokratik ve diyalojik eğitim için temeldir (Biesta, 2006). Öğrencileri yapılandırılmış yansıtma ile meşgul ederek, özellikle adalet, kültür ve kimlik sorularına uygulandığında, felsefi katılımın mikro-pratikleri olarak işlev görürler.

Sonuç olarak praksis, Dewey’in deneyimci pedagojisi, Freire’nin özgürleşmeci yaklaşımı, Noddings’in bakım etiği, Greene’in hayal gücü vurgusu ve Arendt’in natality fikriyle birlikte düşünüldüğünde, düşünme rutinleri yalnızca içerik öğrenmeye değil, özneleşme ve yurttaşlık özneliliği inşasına katılmaya da hizmet eden güçlü epistemik ve etik araçlar olarak yeniden kavramsallaştırılabilir.

2.4. Kültürel Aracılık ve Epistemik Adalet

Öğrenme hiçbir zaman kültürel olarak tarafsız bir eylem değildir. Her pedagojik karşılaşma; kimin sesinin duyulacağını, bilginin nasıl meşrulaştırılacağını ve anlamlı katılımın ne sayılacağını şekillendiren kültürel değerler, normlar ve epistemolojik varsayımlar aracılığıyla belirlenir. Bu açıdan bakıldığında, düşünme rutinleri gibi eğitim araçları yalnızca bilişsel etkinlikleri açısından değil, epistemik sonuçları açısından da incelenmelidir—öğrencileri güç, meşruiyet ve tanınma bağlamında nasıl konumlandıkları bakımından.

Vygotsky’nin (1978) kültürel aracılık kuramına dayanan Wertsch (1991) ve Cole (1996) gibi araştırmacılar, araçların pasif enstrümanlar olmadığını; tarih, ideoloji ve iletişim örüntüleriyle yüklü olduklarını vurgulamışlardır. Sınıf araçları olarak düşünme rutinleri, katılımı

yapılandırılmış biçimde yönlendirir; ancak bu yapı, bazı söylem biçimlerini, akıl yürütme tarzlarını veya kültürel sermaye biçimlerini diğerlerine kıyasla ayrıcalıklı kılabilir.

Bu kaygı, Fricker'ın (2007) geliştirdiği epistemik adaletsizlik kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Fricker, bireylerin bilgi öznesi sıfatıyla iki farklı biçimde haksızlığa uğrayabileceğini belirtir:

Tanıklık adaletsizliği (testimonial injustice): Öğrencinin deneyim ya da ifadesi, dilsel veya kültürel önyargılar nedeniyle güvenilirmez ya da değersiz görülür. Örneğin çokdilli bir öğrenci, aksanı veya sözcük tercihi nedeniyle düşüncelerini dile getirdiğinde ciddiye alınmayabilir.

Hermeneutik adaletsizlik (hermeneutical injustice): Öğrenci, yaşadığı deneyimi ifade etmek için gerekli kavramsal araçlardan yoksun bırakılır. Örneğin toplumsal cinsiyet ayrımcılığı deneyimi yaşayan bir öğrenci, müfredatta veya sınıf söyleminde bu deneyimi dile getirecek dil bulamadığında epistemik olarak görünmez kılınır.

Eğitim bağlamında bu adaletsizlikler, öğrencilerin dilsel, kültürel ya da kimliğe dayalı önyargılar nedeniyle göz ardı edilmesi, yanlış anlaşılması ya da dışlanması biçiminde tezahür edebilir. Düşünme rutinlerinin nasıl tasarlandığı ve uygulandığı, bu tür adaletsizlikleri ya yeniden üretebilir ya da bozabilir.

Örneğin, yalnızca sözel akıcılığı ve doğrusal mantığı teşvik eden rutinler; sözlü kültürlerden gelen öğrencileri, nöroçeşitliliğe sahip öğrenenleri ya da baskın paradigmaların dışında deneyimler taşıyanları istemeden marjinalleştirebilir. Buna karşılık, çoklu ifade biçimlerine (çizim, hikâye anlatımı, jest, metafor), yansıtıcı duraklamalara ve kültürel açıdan duyarlı sorgulamalara alan açan rutinler, epistemik onarım araçları olarak işlev görebilir (Dotson, 2012; Medina, 2013).

Ayrıca Pohlhaus (2017), epistemik öznenin yalnızca bilgi üretimiyle değil, aynı zamanda bireyin “bilen özne” olarak tanınma kapasitesiyle ilgili olduğunu vurgular. Bu perspektiften bakıldığında, düşünme rutinleri öğrencilerin epistemik kapasitelerinin teyit edilip edilmediği alanlar hâline gelir. Dolayısıyla eğitimciler için temel soru, rutinlerin yalnızca bilişi değil, aynı zamanda epistemik tanınmayı nasıl aracılık ettiği olmalıdır.

Sonuç olarak düşünme rutinlerini kültürel olarak aracılık edilmiş araçlar olarak kavramsallaştırmak, epistemik alçakgönüllülükle temellenen bir adalet pedagojisini zorunlu kılar—çeşitliliği tehdit değil, etik öğrenmenin önkoşulu olarak gören bir pedagojiyi. Anderson'un (2017) epistemik erdemler çerçevesinde belirttiği gibi, böylesi bir yaklaşım alçakgönüllülüğü eğitimin özsel bir etik pratiği olarak yeniden anlamlandırmayı gerektirir.

3. Düşünme Rutinleri ve Kültürel Praksis

Genellikle öğrenci katılımını ve yansıtmayı teşvik eden öğretim stratejileri olarak kullanılan düşünme rutinleri, aynı zamanda öğrencilerin ortak anlam kurmaya nasıl katıldıklarını şekillendiren kültürel olarak konumlanmış pratikler olarak da işlev görür. Bilişsel yararlarının ötesine geçildiğinde bu rutinler, praksis araçları olarak düşünülebilir—yalnızca öğrencilerin ne hakkında düşündüklerini değil, aynı zamanda başkalarıyla nasıl etkileşim kurduklarını, bilgiyi nasıl yorumladıklarını ve belirli bir sınıf kültürü içinde öznelliklerini nasıl hayata geçirdiklerini yönlendirirler. Bu anlamda düşünme rutinleri basit pedagojik eklentiler değildir; epistemik erişimi, kapsayıcılığı ve kimlik oluşumunu aracılık eden katılım mimarileridir.

Düşünme rutinlerini kültürel praksis olarak anlamak, bu araçların etkileşimi nasıl yapılandırıldığını, belirli akıl yürütme biçimlerini nasıl normalleştirdiğini ve epistemik tanınma yollarını nasıl açtığını (veya kapattığını) incelememizi gerektirir. Rutinlerin biçimi, içeriği ve uygulandıkları bağlam büyük önem taşır: kimin konuştuğunu, fikirlerin nasıl paylaşıldığını ve hangi bilgi türlerinin meşrulaştırıldığını belirlerler. Bu nedenle, düşünme rutinlerinin pedagojik kullanımı yalnızca teknik bir mesele değil; özneleşme, tanınma ve demokratik katılım koşullarını da şekillendiren etik ve politik bir pratiktir (Wegerif, 2013; Biesta, 2020).

3.1. Düşünceden Eyleme: Katılımın Yapılandırılması

Düşünme rutinleri yalnızca yansıtmayı teşvik etmez; sınıf içi katılımın ritimlerini ve ilişkilerini etkin biçimde yapılandırır. Düşünmeyi tekrarlayan söylemsel örüntülere organize ederek, öğrencilerin sorgulamaya, tartışmaya ve yorumlamaya erişimini kolaylaştıran giriş noktaları sunarlar. Bu giriş noktaları yalnızca bilişsel iskeleler değil; kimin, ne zaman ve hangi yollarla katılacağını tanımlayan toplumsal davetlerdir. Dolayısıyla düşünme rutinleri, soyut eleştirel düşünme niyetlerini görünür ve paylaşılan pratiklere dönüştüren eylem mimarileri olarak işlev görür.

Birçok sınıf ortamında katılım, örtük normlarla belirlenir—önce kimin konuşacağı, kimden bilmesi beklendiği, kimin soru sormasına izin verileceği gibi. Düşünme rutinleri, yansıtıcı alışkanlıkları ritüelleştirerek, otoriteyi yeniden dağıtarak ve etkileşimin hızını yavaşlatarak bu dinamiklere müdahale eder; böylece daha adil katılım imkânı yaratır (Ritchhart vd., 2011). Örneğin, Düşün–Eşleş–Paylaş ya da Eskiden Böyle Düşünürdüm... Şimdi Böyle Düşünüyorum gibi rutinler, kişisel yansıma, akran etkileşimi ve kamusal katkıya zaman ayırarak sınıf içi diyalogu demokratikleştirir. Bu bilinçli sıralama, her sesin kendi koşulları içinde duyulmasını ve değer görmesini sağlar.

Bu noktada katılım, yalnızca pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda etik ve politik bir taahhüttür. Biesta (2010, 2020), eğitimin ölçülebilir öğrenme çıktılarının ötesine geçerek öğrencilerin “özneleşme” süreçlerine alan açması gerektiğini vurgular. Düşünme rutinleri bu bağlamda, öğrencilerin yalnızca bilgiye erişimlerini değil, aynı zamanda seslerini bulma, farklılıkla konuşma ve toplulukla müzakere etme kapasitelerini de yapılandırır.

Benzer şekilde Mercer ve Howe (2012), diyalojik öğrenme ortamlarında yapılandırılmış etkileşimlerin yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda öğrencilerin birlikte akıl yürütme ve ortak sorumluluk alma kapasitelerini geliştirdiğini göstermiştir. Wegerif (2013) ise “diyalojik alan” kavramıyla, katılımın yalnızca konuşma sırası almak değil, ortak bir düşünme topluluğuna dahil olma ve yeni anlamlar yaratma süreci olduğunu ortaya koyar. Bu açıdan bakıldığında, düşünme rutinleri bir “diyalojik alan mimarisi” işlevi görür.

Sonuç olarak düşünme rutinlerinin sunduğu katılım mimarisi ne tarafsız ne de yalnızca işlemseldir. Epistemolojik varsayımlar ve etik niyetlerle şekillenen değer yüklü yapılardır. Tartışmayı, ortak sorgulamayı ve kapsayıcı sesi önceliklendiren öğrenme deneyimleri tasarlayan eğitmciler, düşünme rutinlerini kültürel praksis araçlarına dönüştürür—öğrencilerin bilgi üreten topluluklardaki yerlerini hayata geçirdikleri ve üzerine düşündükleri pratikler.

3.2. Rutin Tasarımı Yoluyla Kültürel Duyarlılık

Düşünme rutinleri sorgulama için yapılandırılmış rehberlik sunsa da, pedagojik etkililikleri büyük ölçüde kültürel olarak duyarlı çerçeveler içinde nasıl bağlamsallaştırıldıklarına bağlıdır. Hiçbir rutin kültürel olarak tarafsız değildir; her biri iletişim normları, epistemik öncelikler ve sosyal beklentiler hakkında varsayımlar taşır. Bu varsayımlar sorgulanmadığında, düşünme rutinleri istemeden baskın kültürel örüntüleri pekiştirebilir ve kimlikleri ya da deneyimleri bu normların dışında kalan öğrencileri marjinalleştirebilir (Gay, 2010).

Potansiyellerinden tam anlamıyla yararlanabilmek için düşünme rutinleri, kültürel olarak duyarlı pedagojinin (culturally responsive pedagogy) ilkeleriyle uyumlu biçimde tasarlanmalı veya uyarlanmalıdır. Ladson-Billings’in (1995, 2014) farklı metinlerinde vurguladığı gibi, pedagojik tasarımlar öğrencilerin evlerinden, topluluklarından ve yaşantılarından getirdikleri bilgi birikimiyle (funds of knowledge) ilişkilendirilmediğinde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda epistemik açıdan da sınırlayıcı olabilir. Örneğin, yaygın olarak kullanılan Gör–Düşün–Merak Et rutini, bir yerel tarih müzesi bağlamında yeniden tasarlanabilir; öğrenciler nesneleri yalnızca estetik ya da bilimsel açıdan değil, kültürel hafıza, aile hikâyeleri veya

topluluk anlatıları aracılığıyla da analiz edebilir. Böylelikle rutin, okul temelli okuryazarlıklarla gündelik yaşamın çeşitli epistemik pratikleri arasında bir köprüye dönüşür.

Kültürel duyarlılık yalnızca içeriğe değil, ifade biçimlerine de yansıtılmalıdır. Yalnızca sözel veya soyut ifadeyi ayrıcalıklı kılmak yerine, özellikle sözlü geleneklerden veya çokdilli arka planlardan gelen öğrencilerle çalışırken çizim, hikâye anlatımı, jest veya müzik gibi çoklu ifade biçimleri sürece dâhil edilebilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kimliklerini onaylarken akademik başarı ve eleştirel bilinç geliştirmeyi hedefleyen kültürel olarak ilgili pedagojinin (culturally relevant pedagogy) ilkeleriyle uyumludur (Ladson-Billings, 1995).

Daha yakın dönemde Paris ve Alim (2017), pedagojinin yalnızca kültürel olarak “duyarlı” olmakla kalmaması gerektiğini, aynı zamanda öğrencilerin kimliklerini ve topluluk epistemolojilerini sürdürücü (culturally sustaining pedagogy) biçimde desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Düşünme rutinleri bu çerçevede, öğrencilerin topluluk anlatılarını, dil pratiklerini ve değerlerini öğrenme sürecinin merkezine taşıyan araçlara dönüştürülebilir. Böylelikle rutinler, yalnızca mevcut kültürel sermayeyi tanımakla kalmaz; aynı zamanda onun gelişmesine, dönüşmesine ve geleceğe taşınmasına alan açar.

Sonuçta, düşünme rutinleri yalnızca düşünmeyi destekleyen araçlar değil; öğrencilerin taşıdıkları kültürel bilgileri tanıyan, sürdüren ve onurlandıran araçlara dönüştüklerinde en güçlü hâllerine ulaşır. Eğitimciler rutinleri esnek, bağlamsal ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirdiğinde, genelleştirilmiş stratejileri kültürel onaylama ve epistemik kapsayıcılığın araçlarına dönüştürürler. Bu da yalnızca sonuçlarda değil, aynı zamanda seste, görünürlükte ve tanınmada eşitlik hedefleyen bir eğitim praxisini destekler.

3.3. Diyalojik Anlam Kurma ve Konumlanmış Bilgi

Düşünme rutinlerinin özünde yalnızca düşünmeye değil, başkalarıyla birlikte düşünmeye yönelik bir davet vardır. Rutinlerin diyalojik biçimde uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenme, anlamın aktarıldığı değil; birlikte inşa edildiği işbirlikçi ve konumlanmış bir sürece dönüşür. Bu diyalojik yönelim, bilginin ilişkisel ve bağlamsal doğasını vurgulayan sosyokültürel öğrenme kuramlarıyla yakından örtüşür (Bakhtin, 1981; Wells, 1999).

Bakhtin’in “heteroglossia” (1981) kavramı, sınıf içi söylemlerin tek bir otoriter ses tarafından değil, çoklu ve çoğu kez gerilimli seslerin karşılaşmasıyla şekillendiğini ileri sürer. Düşünme rutinleri, bu çoklu seslerin duyulmasına aracılık eden yapılar olarak işlev görebilir. Örneğin, Circle of Viewpoints rutini öğrencilerin aynı olguya farklı bakış açılarından yaklaşmalarını

sağlayarak, anlamın tekil bir doğrultuda kapanmasını engeller ve heteroglossik bir öğrenme alanı yaratır.

Bu rutinler aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini dışsallaştırmalarını, akranlarına yanıt vermelerini ve anlayışlarını tekrar tekrar gözden geçirmelerini mümkün kılar. Bu yapılandırılmış tekrar, öğrencilerin belirsizlikle meşgul olmalarını, bakış açılarını müzakere etmelerini ve yorumlayıcı öznellik geliştirmelerini sağlayan ortak bir epistemik ritim kurar. Mercer ve Howe (2012) bu tür yapılandırılmış diyalojik etkileşimlerin yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda kolektif akıl yürütme becerisini ve sosyal sorumluluğu da geliştirdiğini göstermektedir.

Diyalojik yönelim aynı zamanda bilginin bağlamdan bağımsız, nesnel bir “gerçekler bütünü” değil; konumlanmış bir üretim süreci olduğunu görünür kılar. Donna Haraway (1988), bilgi üretiminin her zaman konumlanmış, kısmi ve ilişkisel olduğunu ileri sürerek “tanrı-trick” (görünmez, evrensel bilgi iddiası) yanılgısını eleştirir. Bu açıdan bakıldığında düşünme rutinleri, evrensel bilişi değil; tüm katılımcıların konumsallığını kabul eden, bağlama duyarlı anlam kurma için iskelelerdir. Öğrenciler, kendi tarihsel ve kültürel bakış açılarından ürettikleri bilgiyi tartışmaya dâhil ettikçe, öğrenme süreci epistemik çoğulluk üzerine kurulmuş olur.

Wegerif (2013) bu durumu “diyalojik alan” (dialogic space) kavramıyla tanımlar: öğrencilerin yalnızca fikir alışverişi yapmadıkları; yansıtma, anlaşmazlık ve yeniden ifade yoluyla ortak anlam inşa ettikleri bir alan. Bu tür alanlarda rutinler, öğrencilerin bilişsel olarak değil, aynı zamanda etik ve politik olarak da katılımcı özneler hâline gelmelerine katkı sunar.

Sonuç olarak düşünme rutinleri hem araç hem de diyalog alanı işlevi görür. Öğrencilere yalnızca neyi bilmeleri gerektiğini değil, bilginin nasıl üretildiğini, sorgulandığını ve paylaşıldığını öğretir. Bu anlamda, düşünmeyi kültüre dayalı, dile aracılı ve farklılıkla zenginleşen ilişkisel bir eylem olarak kavrayan daha geniş bir praksiye katkıda bulunurlar.

3.4. Sınıf Praksisi Olarak Etik Pratik

Eğitim felsefesinde praxis, yalnızca sınıfta yapılanlarla değil, bunların nasıl ve neden yapıldığıyla ilgilidir—daha derin etik, politik ve ontolojik taahhütleri yansıtır. Öğretmenler düşünme rutinlerini uyguladıklarında yalnızca pedagojik bir teknik benimsemez; bilgi üretiminin, paylaşımının ve tartışılmasının koşullarını şekillendiren etik bir aracılık eylemine katılırlar. Hangi soruların sorulduğu, hangi yanıtların geçerli sayıldığı, sessizliğin nasıl ele

alındığı—tüm bunlar kapsayıcılık, adalet ve öğrenci özneliği açısından sonuçları olan ahlaki seçimlerdir.

Freireci bir perspektiften eğitim her zaman politik bir eylemdir: ya mevcut baskı yapılarını pekiştirir ya da eleştirel bilinç ve özgürleşme için alan açar (Freire, 1970). Düşünme rutinleri etik niyetle uygulandığında, bell hooks’un (1994) “katılımcı pedagojisi” dediği yaklaşımı destekleyebilir—tüm katılımcıların varlığını, sesini ve özneliğini onaylayan bir öğretim tarzı. Böyle bir pedagojik yaklaşım, eğitimi “bankacılık modeli”nden çıkarır ve öğrencilerin pasif alıcılar değil, bilgi üretiminin ortak yaratıcıları oldukları diyalojik alanlar yaratır.

Bu bağlamda Nel Noddings’in (2003) bakım etiği önemli bir çerçeve sunar. Noddings’e göre eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, öğrencilerle kurulan etik ilişki ve özen pratiğidir. Düşünme rutinleri, öğrencilerin fikirlerine dikkatle kulak verme, onlara değer verme ve bakım ilişkisi içinde öğrenmeyi teşvik etme açısından kritik araçlara dönüşebilir. Böylece sınıf, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve etik bir topluluk hâline gelir.

Benzer şekilde Bingham ve Sidorkin (2004), eğitimi “ilişki olmadan eğitim olmaz” ilkesine dayandırarak, pedagojinin özünde ilişkisel bir pratik olduğunu vurgular. Düşünme rutinleri, öğrenciler arasında karşılıklı dinlemeyi, ortak sorumluluk almayı ve güven inşa etmeyi mümkün kılarak, bu ilişki pedagojisinin somut bir uygulaması hâline gelir.

Bu etik perspektif, Biesta’nın (2013) hatırlattığı gibi, iyi eğitimin öğrencileri yalnızca işlevsel kılmakla kalmayıp onların varoluşlarını desteklemesini gerektirir—seslerini bulmalarını, dünyada yer edinmelerini ve başkalarıyla birlikte paylaşılan gelecekler için eylemeyi öğrenmelerini sağlar. Bu anlamda düşünme rutinleri, yalnızca bilişsel uyarılar değil; aynı zamanda bakımın, sorumluluğun ve insanileştirmenin teknolojileridir.

Ancak bu potansiyel otomatik değildir. Rutinler eleştirel yansıtmadan koparıldığında, yönetsel ya da performatif öğretim kültürlerine alet edilebilir. Bir rutini praksis eylemine dönüştüren şey, öğretmenin duruşudur—güç dinamiklerine duyarlılığı, derinlemesine dinleme istekliliği ve bilmemeye açıklığı. Böyle bir etik farkındalıkla uygulandığında düşünme rutinleri, sınıfı yalnızca bilgi paylaşımının değil, aynı zamanda tanınma, bakım ve demokratik özneliğin inşa edildiği bir alan hâline getirir.

4. Öğretmen Uygulaması ve Öğretim Programı Tasarımı için Çıkarımlar

Düşünme rutinlerinin kültürel ve epistemik araçlar olarak potansiyelini gerçekleştirmesi, yalnızca sınıf içi etkileşimlere değil, öğretmen uygulamasının ve öğretim programı tasarımının daha geniş mimarisine düşünceli biçimde yerleştirilmelerine bağlıdır. Önceki tartışmalar, bu

rutinlerin katılımı, kimliği ve epistemik adaleti aracılık eden düzenekler olarak nasıl işlediğini vurguladı. Ancak dönüştürücü kapasiteleri, eğitimcilerin onları gerçek eğitim sistemleri içinde nasıl uyguladığı, uyarladığı ve sürdürdüğüne bağlıdır. Bu da öğretmen özneliğinin, öğretim planlamasının ve müfredat tercihlerine gömülü etik sorumlulukların yeniden düşünülmesini gerektirir.

4.1. Öğretmenin Rolünü Yeniden Düşünmek: Aktarıcıdan Arabulucuya

Öğretimi, önceden belirlenmiş içeriği pasif alıcılara aktaran otoriter bir figür olarak gören geleneksel anlayış, düşünme rutinleri epistemik ve kültürel araçlar olarak ele alındığında yetersiz kalır. Öğretmenin rolünün, diyalogu orkestre eden, sorgulamayı iskeleleyen ve epistemik özneliğin filizlenmesi için koşullar yaratan öğrenme karşılaşmalarının arabulucusuna evrilmesi gerekir.

Bu bakış, Biesta'nın (2020) vurguladığı gibi, öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcısı değil, öğrencilerin özneleşmelerine alan açan bir pedagojik arabulucu olması gerektiği fikriyle uyumludur. Öğretmen, sınıfta “ne düşünülmesi gerektiğini” öğretmektense, “nasıl birlikte düşünüleceğini” mümkün kılar. Bu, Wegerif'in (2013) “diyalojik alan” kavramıyla da örtüşmektedir: öğretmen, öğrencilerin seslerini duyurabilecekleri ve anlamı ortaklaşa kurabilecekleri bir alanı kolaylaştırır.

Bu yeniden kavramsallaştırma aynı zamanda etik bir boyut taşır. Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenin rolünü “bilgi uygulayıcısı” yerine “sorgulama duruşu” (inquiry as stance) geliştiren profesyonel bir özne olarak tanımlar. Bu perspektifle öğretmen, rutinleri yalnızca yöntemsel araçlar olarak değil, öğrencilerin bilgiyle ve birbirleriyle kurdukları ilişkiyi dönüştüren etik araçlar olarak konumlandırır.

4.2. Katılım için Tasarlamak: Rutinleri Müfredata Entegre Etmek

Düşünme rutinlerini müfredat tasarımına yerleştirmek, pedagojik süsleme değil, katılım için stratejik tasarım eylemidir. Bu, rutin kullanımını daha geniş müfredat hedefleri, disiplinler epistemolojiler ve öğrenenlerin toplumsal gerçeklikleriyle hizalamayı gerektirir.

Örneğin Mercer & Howe (2012), yapılandırılmış diyalojik etkileşimlerin öğrencilerin kolektif akıl yürütme kapasitesini geliştirdiğini göstermektedir. Rutinlerin müfredata entegrasyonu, bu tür kolektif akıl yürütme pratiklerini yalnızca belirli derslerde değil, disiplinler arası öğrenme deneyimlerinde de mümkün kılar.

Ayrıca Zeichner (2021), müfredatın demokratikleşmesi gerektiğini savunur; öğrencilerin seslerinin duyulduğu ve bilgiyi ortaklaşa inşa ettikleri süreçler olmadan müfredat yalnızca teknik bir çerçeveye dönüşür. Düşünme rutinleri, bu demokratik müfredat vizyonunu somutlaştıran araçlardır: öğrencilerin kendi epistemik kaynaklarını devreye soktukları ve bilgiyi yalnızca almadıkları, aynı zamanda yeniden şekillendirdikleri bir süreç yaratırlar.

4.3. Epistemik Uygulama için Öğretmenleri Eğitmek ve Desteklemek

Düşünme rutinlerinin dönüştürücü potansiyeli, yalnızca yeni teknikleri tanıtmakla değil, öğretmenlerin epistemik, kültürel ve etik boyutlarda farkındalık geliştirmeleriyle mümkün olur. Bu nedenle öğretmen eğitimi, “en iyi uygulamalar” aktarımının ötesinde, eleştirel mesleki öğrenme süreçlerini beslemelidir (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, rutinlerin farklı bağlamlarda nasıl işlediğini gözlemleyebilecekleri ve yansıtıcı pratikler geliştirebilecekleri işbirlikçi araştırma topluluklarıyla desteklenmelidir. Zeichner (2021), öğretmenlerin yalnızca yöntemsel değil, epistemik bir farkındalık geliştirmesi gerektiğini, bunun da mesleki topluluklarda sürekli diyalog ve araştırma yoluyla mümkün olduğunu ileri sürer.

Bu noktada, Paris ve Alim’in (2017) “culturally sustaining pedagogy” yaklaşımı öğretmen eğitimine entegre edilmelidir. Öğretmenler yalnızca rutinleri uygulamayı değil, aynı zamanda rutinlerin öğrencilerin kültürel kaynaklarını nasıl sürdürebileceğini ve epistemik adalet üretimine nasıl katkı sağlayabileceğini tartışmalıdır.

4.4. Etik Tasarım Olarak Müfredat: İçerik, Biçim ve Değerleri Hizalamak

Müfredat asla yalnızca içerik toplamı değildir; etik ve epistemolojik bir tasarımıdır—neyin bilgi sayıldığını, öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini ve kimin sesinin önemli olduğunu ileten bir yapı.

Apple (2004) ve Giroux (2011), müfredatın hegemonik anlatıları yeniden üretebileceğini, bu nedenle pedagojik tasarımın her zaman ideolojik bir boyut taşıdığını ileri sürmüştür. Bu bağlamda düşünme rutinleri, yalnızca içerik aktarımına değil, aynı zamanda hangi bilgi biçimlerinin değer gördüğüne dair bir yeniden müzakere alanı açar.

Biesta (2020) ise iyi eğitimin üç amacını—yeterlik (qualification), sosyalleşme (socialization) ve özneleşme (subjectification)—dengelemeyi önerir. Rutinler etrafında inşa edilen müfredat, bu üç boyutu aynı anda besleyebilir: öğrencilerin disiplinler araçlarla donanmasını, toplumsal katılıma açılmasını ve özgün öznelliklerini geliştirmesini mümkün kılar.

Sonuç olarak, düşünme rutinlerinin müfredata entegrasyonu yalnızca teknik bir strateji değil, etik bir taahhüttür. Rutinler aracılığıyla müfredat, öğrencilerin yalnızca içerikle değil, değerlerle, farklılıklarla ve ortak geleceklere yönelik sorumlulukla ilişki kurdukları bir oluş alanına dönüşür.

5. Tartışma: Etik ve Politik Boyutlar

5.1. Pedagojiyi Etik Bir Pratik Olarak Geri Kazanmak

Ölçütler, performans standartları ve etkililik söylemlerinin giderek egemen olduğu bir politika ortamında, pedagoji çoğu kez teknik bir uğraşa—ölçülebilir çıktılar üretmeye dönük en iyi uygulamalar, rubrikler ve öğretim çerçeveleri toplamına—indirgenmektedir. Bu bağlamda, pedagojiyi etik bir pratik olarak geri kazanmak hem felsefi hem de politik bir zorunluluk hâline gelir (Biesta, 2013).

Pedagojik kararlar asla tarafsız değildir. Ne öğretileceğine, nasıl çerçeveleneceğine, kimin konuşmaya teşvik edileceğine dair her seçim, bilgi, kimlik ve iktidara ilişkin örtük değerleri yansıtır. Eğitimciler düşünme rutinlerini bağlamından kopuk araçlar olarak değil, katılım ve tanınma enstrümanları olarak kullandığında, pedagojiyi etik bir ilişki eylemi olarak yeniden konumlandırırlar (Bingham & Sidorkin, 2004). Bu noktada öğretmen, bilişsel girdiyi yöneten teknisyen değil; karşılaşma ve dâhil oluşun koşullarını şekillendiren ahlaki bir özneye dönüşür.

Bu yönelim, Bell Hooks’un (1994) “katılımcı pedagojisi” ile örtüşür: öğretim yalnızca bilgi aktarımı değil, karşılıklılık, özen ve mevcudiyet pratiğidir. Pedagoji, Biesta’nın (2020) altını çizdiği gibi, yalnızca yeterlik (qualification) kazandıran bir süreç değil; aynı zamanda sosyalleşme (socialization) ve özneleşme (subjectification) için bir oluş alanıdır. Düşünme rutinleri, özellikle öğrencilerin seslerini bulma, farklılıkla konuşma ve demokratik katılıma dahil olma imkânları açtığında, pedagojinin etik doğasını yeniden görünür kılar.

5.2. Epistemik Adalet ve Katılımcı Öğrenme

Bilgi, eğitim ortamlarında yalnızca aktarılmaz; aynı zamanda yetkilendirilir, saklanır ya da tartışılır. Kimin “bilen” olarak görüldüğü, kimin sesinin duyulduğu ve kimin deneyiminin meşrulaştırıldığı epistemik adaletin merkezinde yer alır. Fricker (2007)’in kavramsallaştırdığı epistemik adaletsizlik iki düzeyde ortaya çıkar:

Tanıklık adaletsizliği (testimonial injustice): Öğrencinin ifadesi, dilsel veya kültürel önyargılar nedeniyle güvenilirmez sayılır.

Hermeneutik adaletsizlik (hermeneutical injustice): Öğrenci, yaşadığı deneyimi ifade etmek için gerekli kavramsal araçlardan yoksundur.

Bu iki form, sınıf ortamlarında kolaylıkla yeniden üretilebilir. Çokdilli öğrencilerin aksanlarının ciddiye alınmaması ya da toplumsal cinsiyet deneyimlerini ifade edecek dil bulamamaları, epistemik marjinalleşmeye örnektir. Ancak düşünme rutinleri dikkatli tasarlandığında bu tür adaletsizliklere karşı epistemik onarım araçları hâline gelebilir (Medina, 2013).

Örneğin Circle of Viewpoints veya Compass Points gibi rutinler, farklı sesleri ve deneyimleri meşrulaştırarak öğrencilerin yalnızca “katılımcı” değil, aynı zamanda “epistemik özne” olarak tanınmalarını sağlar. Pohlhaus (2017)’un vurguladığı epistemik öznellik kavramı burada kritik önem taşır: öğrenenler yalnızca bilgi tüketicisi değil, bilgi üreten ve tartışan öznelere olarak görünür hâle gelir. Bu yönüyle düşünme rutinleri, demokratik katılım ve epistemik eşitlik arasında köprü işlevi görür.

5.3. Tekniğin Ötesinde: Rutinlerin Araçsallaştırılmasına Direnmek

Düşünme rutinleri sıklıkla sınıf içi katılımı artırmaya yönelik pratik araçlar olarak tanıtılsa da, neoliberal politika bağlamlarında araçsallaştırılma riskine açıktır. Ball (2017), neoliberal eğitim politikalarının öğrenmeyi ölçülebilir çıktılara indirgediğini, böylece pedagojinin etik ve demokratik boyutlarının gölgelendiğini belirtir. Lingard ve Sellar (2020) ise bu bağlamda pedagojik pratiklerin standartlaştırma, performans yönetimi ve verimlilik mantığına tabi kılındığını göstermektedir.

Bu bağlamda, düşünme rutinleri “kontrol listeleri”ne ya da “performans göstergeleri”ne indirgenme tehlikesi taşır. Bu tür bir araçsallaştırma, farklılıkları bastırarak yalnızca ölçülebilir çıktıları önceleyen bir pedagojik iklim üretir. Oysa rutinlerin gücü, tekbiçim uygulamalarda değil, öngörülemeyen yanıtlar, çoklu sesler ve yaratıcı anlam arayışları için açtıkları alanlarda yatar.

Biesta (2010) bu noktada eğitimin “öğrenmeciliğe indirgenmesi”ni eleştirir—yani bütün eğitsel değerler ölçülebilir öğrenme çıktılarındaki eritilmesi. Düşünme rutinleri bu tuzağa düştüğünde, demokratik yurttaşlık, etik sorumluluk ve eleştirel öznellik gibi eğitimin daha geniş amaçları ihmal edilmiş olur. Bu nedenle rutinlerin praksis-yönelimli pedagojik biçimler olarak yeniden sahiplenilmesi, araçsallaştırmaya karşı etik bir direnç biçimidir.

5.4. Praksis-Yönelimli Eğitim: Dönüştürücü Sınıflara Doğru

Düşünme rutinlerinin pedagojik ve etik potansiyelinin bütünüyle gerçekleşmesi için, öğretim aktarım ya da yönetim değil, praksis—eleştirel yansımayla birleşen ve toplumsal dönüşüme yönelen kasıtlı eylem—olarak kavranmalıdır (Freire, 1970). Bu bakışta sınıflar, içeriğin iletildiği tarafsız mekânlar değil; öğrenciler ve öğretmenlerin anlamı birlikte kurduğu, varsayımları sorguladığı ve mevcut duruma alternatifler tasavvur ettiği oluş alanlarıdır.

Arendt’in (1958) “natality” kavramı burada önemli bir katkıdır: her yeni kuşak, eğitim aracılığıyla dünyada yeni başlangıçlar yapma kapasitesine sahiptir. Düşünme rutinleri, öğrencilerin yalnızca “bilgi tüketicisi” değil; dünyayı yeniden tasavvur eden ve dönüştüren özneler olmaları için gerekli alanı açar.

Greene (1995) ise praksisin hayal gücüyle beslendiğini hatırlatır. Rutinlerin farklı perspektifleri davet eden yapısı, öğrencilerin “olduğu gibi” değil, “olabileceği gibi” bir dünyayı tahayyül etmelerine olanak tanır. Bu durum, düşünme rutinlerini yalnızca pedagojik teknikler değil, toplumsal hayal gücü için epistemik araçlar hâline getirir.

Sonuçta dönüştürücü sınıflar yalnızca “etkili” değil; aynı zamanda etik ve politik mekânlardır. Düşünme rutinleri, öğrencilerin yalnızca bilişsel özneler değil, adil ve çoğulcu bir geleceğin inşasında aktif katılımcılar hâline gelmelerine katkı sunar.

6. Sonuç

Bu çalışma, düşünme rutinlerinin sınıfta anlam kurma, kültürel aracılık ve epistemik adalet için araçlar olarak felsefî ve pedagojik boyutlarını incelemiştir. Başlangıçta daha çok bilişsel iskeleler olarak araçsallaştırılan bu rutinler, burada praksis-yönelimli epistemik araçlar olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Böylece çalışma, düşünme rutinlerinin yalnızca görünür düşünmeyi kolaylaştıran teknikler değil, aynı zamanda eğitim felsefesinin merkezî meseleleri olan öznellik, tanınma, adalet ve demokratik katılım ile doğrudan ilişkili kültürel pratikler olduğunu göstermektedir.

Bu yeniden konumlandırma, üç düzeyde özgün katkı sunmaktadır:

Birinci katkı, düşünme rutinlerinin sosyokültürel kuram perspektifinden ele alınmasıdır. Vygotsky’nin (1978) aracılı eylem teorisi, Cole’un (1996) kültürel araç kavramı ve Wertsch’ün (1991) aracılı söylem analizleri temel alınarak, rutinlerin yalnızca bireysel bilişsel süreçleri desteklemediği; aynı zamanda öğrenenleri belirli epistemik topluluklara dâhil ettiği ortaya

konmuştur. Bu çerçevede düşünme rutinleri, öğrencilerin kimlik inşasına, katılım biçimlerine ve epistemik yönelimlerine aracılık eden kültürel taşıyıcılar olarak anlaşılmıştır.

İkinci katkı, rutinlerin epistemik adalet boyutuna odaklanmasıdır. Fricker'ın (2007) “tanıklık” ve “hermeneutik” adaletsizlik kavramları, Dotson'un (2012) epistemik baskı tartışmaları ve Medina'nın (2013) epistemik direnç yaklaşımıyla birlikte ele alınarak, düşünme rutinlerinin öğrencilerin bilgi öznesi olarak tanınma kapasitelerini ya güçlendirebileceği ya da sınırlayabileceği gösterilmiştir. Özellikle çokdilli, kültürel olarak çeşitlilik arz eden ya da marjinalleştirilmiş öğrenciler açısından rutinlerin nasıl tasarlandığı, epistemik eşitlik ve tanınma açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu nedenle düşünme rutinleri, pedagojik teknik olmanın ötesinde epistemik onarım ve katılımcı adalet araçları olarak görülmelidir.

Üçüncü katkı, düşünme rutinlerinin etik ve politik bir praksis olarak yeniden konumlandırılmasıdır. Freire'nin (1970) eleştirel pedagoji anlayışı, Dewey'in (1938) deneyimci yaklaşımı, Arendt'in (1958) “natality” fikri, Greene'in (1995) hayal gücü vurgusu ve Noddings'in (2003) bakım etiği bu tartışmaya teorik bir zemin sağlamıştır. Bu bağlamda düşünme rutinleri, yalnızca “nasıl daha iyi düşünebiliriz?” sorusuna yanıt arayan teknikler değil; aynı zamanda “nasıl daha adil, daha kapsayıcı ve daha insanî bir dünya kurabiliriz?” sorusunu somutlaştıran felsefi araçlardır.

Makalenin ortaya koyduğu bir diğer önemli bulgu, pedagojinin günümüz neoliberal bağlamda artan araçsallaştırılma riskidir (Ball, 2017; Lingard & Sellar, 2020). Rutinlerin “kontrol listeleri”ne veya “performans göstergeleri”ne indirgenmesi, onların etik ve dönüştürücü potansiyelini zayıflatır. Oysa bu makale, rutinlerin bu tür teknikleştirilmiş kullanımlara direnilerek praksis-yönelimli pedagojik biçimler olarak sahiplenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitim felsefesine katkı, tam da burada yatmaktadır: pedagojiyi teknik olmaktan çıkarıp yeniden etik bir ilişki, demokratik bir diyalog ve dönüştürücü bir praksis olarak konumlandırmak.

Sonuç olarak, bu makale düşünme rutinlerinin pedagojik değerinin yalnızca düşünmeyi “nasıl” desteklediklerinde değil, hangi tür düşünmeyi desteklediklerinde yattığını ileri sürmektedir. Ölçülebilir çıktılara dayalı standartlaşmanın baskın olduğu bir çağda, rutinler eleştirel, konumlanmış ve dönüştürücü düşünmeyi besleyen felsefi araçlar olarak yeniden anlamlandırılmalıdır. Bu yaklaşım, yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, aynı zamanda eğitim felsefesine yönelik üç temel katkı sağlar:

Teorik katkı: Düşünme rutinlerini sosyokültürel kuram, epistemik adalet literatürü ve praksis felsefesi ile buluşturarak yeni bir kuramsal çerçeve geliştirmek.

Pedagojik katkı: Rutinleri öğrencilerin katılımını, tanınmasını ve öznelliğini destekleyen etik ve demokratik araçlar olarak yeniden tasarlamak.

Politik katkı: Rutinlerin araçsallaştırılmasına direnerek, pedagojiyi etik bir pratik ve dönüştürücü bir toplumsal eylem olarak yeniden kazanmak.

Bu üç katkı birlikte düşünüldüğünde, düşünme rutinleri yalnızca sınıf içi konuşmayı düzenleyen pratikler değil; eğitim felsefesinin merkezinde yer alan ilişkileri, sorumlulukları ve olasılıkları şekillendiren kültürel praksis teknolojileri olarak öne çıkmaktadır.

Kaynakça

- Anderson, E. (2017). *Epistemic justice as a virtue of social institutions*. *Social Epistemology*, 31(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/02691728.2016.1249430>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Aristotle (2009). *The Nicomachean Ethics* (D. Ross, Trans.). Oxford University Press. (Original Work Published Ca. 350 B.C.E.)
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3rd ed.). Policy Press.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation*. Peter Lang.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Collins, H. (1990). *Artificial experts: Social knowledge and intelligent machines*. MIT Press.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Dotson, K. (2012). A cautionary tale: On limiting epistemic oppression. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 33(1), 24–47. <https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.33.1.0024>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>

- Lingard, B., & Sellar, S. (2020). Globalization, edu-business and network governance: The policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 18(2), 131–147. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Pohlhaus, G., Jr. (2017). Varieties of epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 13–26). Routledge.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Vossoughi, S., Hooper, P. K., & Escudé, M. (2020). Epistemic justice in practice: Building epistemic communities in maker education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100360. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100360>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wiertz, C., & Rosé, C. (2011). Collective intelligence and epistemic tools in education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(2), 203–221. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9113-5>
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet age*. Routledge.
- Zeichner, K. (2021). Beyond knowledge and skills: Teacher preparation for social justice and civic engagement. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 261–273. <https://doi.org/10.1177/0022487121996200>