

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
KİŞİLİKLERİNE GÖRE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Derya ERKAN**

**TRABZON  
Temmuz, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ**  
**KİŞİLİKLERİNE GÖRE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Derya ERKAN**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek Lisans**  
**Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Raif KALYONCU**

**TRABZON**  
**Temmuz, 2019**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda  
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 08 / 07 / 2019**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Raif KALYONCU .....**

**Üye : Doç. Dr. Tolga AKALIN .....**

**Üye : Dr. Öğr. Üyesi Seda LİMAN TURAN .....**

**Onay**

**Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN**

**Enstitü Müdürü**

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Derya ERKAN

08 / 07 / 2019

## ÖN SÖZ

Sanat insan için gereklidir. İnsanda var olan estetik duyguların, yetenek ve yaratıcılık gücünün ortaya çıkarılması için bireylerin sanat eğitimine ihtiyacı vardır. Sanat eğitiminin genel amaçları arasında bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlar karşısında yaratıcı davranışlar geliştirebilen, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme, bireyde var olan yetenek ve yaratıcılığı ortaya çıkarma, bireylerde özgür ve özgün düşünme, deneme ve üretme kapasitelerini geliştirme vardır. Sanat eğitiminin asıl amacı hayatı boyunca sanatı seven ve sanatı bilinçli izleyen bireyler yetiştirmekken, aynı zamanda geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilen, toplumun gelişmesine uyum sağlayabilen, çağdaş dünyanın gereksinimleri karşılayabilen bireyler yetiştirmekte sanat eğitiminin amaçları arasındadır. Sanat eğitimi amaçları arasında özellikle bireyler için en önemlisinin “eleştirel düşünme” olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin, bireyler için önemini ve gerekliliğini anlatmak için bu çalışmanın bireyleri bilinçlendirmede ve yönlendirmede yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmayı yaparken bütün bilgi, birikim ve ilgisini benden esirgemeyen, tez konumun belirlenmesi ve geliştirilmesinde, tezimin her aşamasında çok önemli katkıları olan, her aradığımda her yardıma ihtiyacım olduğunda bıkmadan usanmadan yol gösteren, her daim yolumu aydınlatan, Lisans ve Yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olduğum, değerli tez danışanım Doç. Dr. Raif KALYONCU'ya emeklerinden, sabrından ve katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde, anketleri uygulama aşamasında gerekli özveriyi göstererek bana zaman ayıran kardeşim Fatma Nur ERKAN'a, veri girişlerinde bana yardımcı olan kuzenlerim Nagehan BİLGİN'e, Mehtap BİLGİN'e ve Arzu ERKAN'a, çalışma sürecindeki yoğunluktan ötürü çalışma sürecinde ihmal ettiğim, ama her zaman beni destekleyen Ayşegül DOKUZPARMAK'a, Saadet YAZICI'ya, Ezgi TOY'a, Semiha KÖSE'ye, Hilal ÖZTÜRK'e, Havva MARABOĞLU'na, aynı zamanda araştırmalarımı yaparken varlığını ve yardımlarını ve esirgemeyen değerli arkadaşım Merve ÖZTÜRK'e, tezimi bitirme umudumu kaybettiğim anda anlattığı hikaye ve yaşamıyla hayatıma dokunan Sema AKYÜZ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Uzun ve yoğun süreçte her zaman yanımda olup moral ve motivasyonumu yüksek tutan, desteğini, esirgemeyen Turgay İRHAN'a ve ailesine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

“Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ni kullanmam için gerekli izni veren Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, “Uluslararası Kişilik Envanteri (Beş faktörlü kişilik envanteri)”ni kullanmam için gerekli izni veren Elif Güneri YÖYEN'e, anketime katılarak araştırmamda

bana yardımcı olan Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında eğitim ve öğretimine devam eden Karadeniz Teknik Üniversitesi ile Giresun Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programındaki öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu günlere gelmemde çok emeği geçen, her zaman yanımda olan ve yaşamım boyunca her türlü maddi ve manevi desteği benden esirgemeyen, esirgemeyecek olan değerli babam Ali Erkan'a, annem Elmas Erkan'a ve kardeşlerim Fatma Nur, Ayşegül, Nazlıcan ve Bedirhan ERKAN'a en içten teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.



**Derya ERKAN**

**Temmuz, 2019**

## ÖZET

### **Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişiliklerine Göre Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**

Bu araştırmanın temel amacı; Güzel sanatlar bölümünde Resim-İş Öğretmenliği programında sanat eğitimi alan 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf öğretmen adaylarının sahip oldukları kişiliklere göre eleştirel düşünme becerilerine ve Görsel Sanatlar eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, sanat derslerine yönelik tutumlarının, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim görmekte oldukları sınıfa göre, mezun olunan okul türü açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına, Costa ve McCrae(1985) tarafından geliştirilen ve yine McCrae tarafından revize edilen, daha sonra Goldberg ve diğerleri(2006) tarafından 50 sorudan oluşan bir envantere dönüştürülen, Yöyen tarafından Türkçe'ye uyarlanarak güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak 40 madde olarak son şekli verilen Uluslararası Kişilik Envanteri (Beş faktörlü kişilik envanteri) uygulanmıştır. Ardından 2000 yılında Semerci tarafından "Kritik Düşünme Ölçeği" adı altında geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği ve Resim-İş öğretmeni adaylarının kişisel bilgi ve özelliklerini gösteren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları 2018-2019 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ve Giresun Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde, SPSS istatistiksel yazılım programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı, öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme becerileri ile Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Yapılacak çalışma ile Resim - İş Programında sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının derslerindeki yaratıcılıkları üzerinde eleştirel düşünmenin etkisinin olup olamadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği bu çalışmada araştırmaya katılan görsel sanat eğitimi almış öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu; elde edilen bu sonucun literatürdeki düşük ve orta düzeydeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

eğilimlerinden farklı olduğu sonucu elde edilmiştir. Söz konusu farklılığın nedeni olarak görsel sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek oluşunun görsel sanatlar eğitimi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir.

Araştırmanın temel amacına uygun olarak kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçları elde edilmiştir. Gelişime/deneyime açık kişilik özelliğine sahip bireyler olabileceği göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın sonucunda çıkan verilere göre günümüz Resim - İş öğretmeni adaylarına üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin eğitim yoluyla nasıl kazandırılması gerektiği konusunda öneriler sunulmuştur

**Anahtar Sözcükler:** Sanat, Sanat Eğitimi, Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerisi, Kişilik.



## **ABSTRACT**

### **Analysis of Critical Thinking Skills According to Personality of Candidates Who Receive Visual Arts Education**

The main purpose of this research is; The aim of this course is to determine the effect of 1st grade, 2nd grade, 3rd class and 4th grade pre-service teachers taking art education in Fine Arts Department according to their personality to critical thinking skills and attitudes towards Visual Arts education course.

In the study, it has been investigated whether the teachers' critical thinking skills and their attitudes towards art courses differ according to their gender and the class they are studying. For this purpose, prospective teachers were developed by Costa and McCrae and revised by McCrae and then converted into an inventory of 50 questions by Goldberg et al.. (Five-factor personality inventory) was applied. Then, in 2000, Semerci's er Critical Thinking Tendency leştir scale developed under the name of ve Critical Thinking Scale er and personal information form which shows the personal information and characteristics of the candidates of the teacher candidates were used. Data collection tools were applied to pre-service teachers in Black Sea Technical University Fatih Education Faculty and Giresun University in 2018-2019 academic year. SPSS statistical software program was used to analyze the quantitative data obtained. According to the results of the research, it is determined whether there is a relationship between the critical thinking skills of the trainees 'personality traits and the relationship between their teachers' critical thinking skills and their attitudes towards the Visual Arts course. It has been determined that there is no effect of critical thinking on the creativity of the teacher candidates who take art education in the Painting - Work Program. In addition, according to the results of the study, it was determined whether there was a statistically significant difference between the critical thinking skills and the gender, class level variable of the prospective teachers who took the visual arts education. In this study, in which the pre-service teachers who have received visual arts education have critical thinking skills according to their personalities, they have a high level of critical thinking tendency. This result is different from the critical thinking tendencies of low and middle level teacher candidates in the literature. As a result of this difference, it has been concluded that the high level of critical thinking skills of prospective teachers who take visual art education is related to visual arts education.

The results showed that there was no significant difference between the critical thinking tendency and sub-dimension scores of the pre-service teachers according to the demographic variables.

When the relationship between personality traits and critical thinking tendency is examined in accordance with the main purpose of the research, it is found that there is a positive and significant relationship between extroversion, responsibility, compliance and openness to development personality traits and critical thinking tendencies. It is considered that there may be individuals with personality traits that are open to development / experience.

As a result of the research, according to the results of the study, it was presented to the students of the contemporary art - job teacher candidates how to gain critical thinking skills, which is one of the high-level thinking skills, through education.

**Keywords:** Art, Art Education, Thinking, Critical Thinking, Critical Thinking Skills, Personality.

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları .....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımı.....	4
1. 5. Tanımlar .....	4
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>5</b>
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	5
2. 1. 1. Sanat .....	5
2. 1. 2. Sanat Eğitimi.....	7
2. 1. 2. 1. Sanat Eğitiminin Gerekliliği .....	8
2. 1. 2. 2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi.....	11
2. 1. 3. Düşünme ve Önemi .....	13
2. 1. 4. Düşünme Türleri .....	14
2. 1. 4. 1. Yaratıcı Düşünme.....	14
2. 1. 4. 2. Yansıtıcı Düşünme .....	15
2. 1. 4. 3. Eleştirel Düşünme .....	15
2. 1. 4. 4. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri .....	18
2. 1. 4. 5. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	19
2. 1. 4. 6. Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	21
2. 1. 4. 7. Eleştirel Düşünmenin Önemi .....	22
2. 1. 4. 8. Eleştirel Düşünmenin Eğitimi .....	22

2. 1. 4. 8. 1. Eleştirel Düşünme Eğitiminde Okul ve Öğretmenin Rolü .....	23
2. 1. 4. 8. 2. Eğitim Programları ve Eleştirel Düşünme .....	24
2. 1. 5. Kişilik Kavramı .....	25
2. 1. 6. Kişilik Gelişimi .....	26
2. 1. 6. 1. Kalıtsal ve Bedensel Faktörler .....	26
2. 1. 6. 2. Çevresel Faktörler .....	27
2. 1. 7. Kişilik Kuramları .....	28
2. 1. 7. 1. Psikodinamik Yaklaşım .....	28
2. 1. 7. 2. İnsancıl / Varoluşsal Kuramlar .....	29
2. 1. 7. 3. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı .....	29
2. 1. 7. 4. Davranışsal-Bilişsel Kuramlar .....	30
2. 1. 7. 5. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı .....	31
2. 1. 7. 5. 1. Dışadönüklük .....	32
2. 1. 7. 5. 2. Uyumluluk .....	33
2. 1. 7. 5. 3. Sorumluluk .....	33
2. 1. 7. 5. 4. Duygusal Denge .....	34
2. 1. 7. 5. 5. Gelişime Açıklık .....	34
2. 1. 8. İlgili Araştırmalar .....	35
2. 1. 8. 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar .....	35
2. 1. 8. 2. Kişilik Kavramı ile İlgili Araştırmalar .....	38
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu .....	42
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>44</b>
3. 1. Araştırmanın Modeli .....	44
3. 2. Araştırma Grubu\ Evren ve Örneklem .....	44
3. 3. Verilerin Toplanması .....	44
3. 3. 1. Verileri Toplama Araçları .....	44
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu .....	45
3. 3. 1. 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE) .....	46
3. 3. 1. 3. Uluslararası Kişilik Envanterinin Kısa Versiyonu-(IPISV) (Beş Faktörlü Kişilik Envanteri) .....	47
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci .....	47
3. 4. Verilerin Analizi .....	48
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>49</b>
4. 1. Betimsel Bulgular .....	49
4. 2. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular .....	51

<b>5. TARTIŞMA</b> .....	<b>76</b>
<b>6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	<b>80</b>
6. 1. Sonuçlar .....	80
6. 2. Öneriler .....	81
6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	81
6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	82
<b>7. KAYNAKLAR</b> .....	<b>83</b>
<b>8. EKLER</b> .....	<b>90</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ</b> .....	<b>100</b>



## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Eleştirel Düşünme Ve Olağan Düşünme Arasındaki Farklar .....	17
2.	Eleştirel Düşünmenin Ögeleri .....	18
3.	Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı .....	49
4.	Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler .....	50
5.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları.....	51
6.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları .....	52
7.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	53
8.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	54
9.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Akademik Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	55
10.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Barınma Şekline Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	56
11.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Üniversite Öncesi Eğitimi Tamamladığı Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları.....	57
12.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	58
13.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları .....	59
14.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	60
15.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları .....	61
16.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Bulunduğu Üniversiteyi Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	62

17.	Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının En Sevdiği Derse Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	63
18.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları.....	63
19.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları.....	64
20.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	65
21.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	66
22.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Akademik Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	66
23.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Barınma Şekline Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	67
24.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları .....	68
25.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	68
26.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları.....	69
27.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	70
28.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları .....	70
29.	Kişilik Özellikleri Puanlarının Bulunduğu Üniversiteyi Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	71
30.	Kişilik Özellikleri Puanlarının En Sevdiği Derse Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları .....	72
31.	Ölçek Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	73
32.	Kişilik Özelliklerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları.....	74

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Kişilik gelişimi ve üzerinde etkili olan faktörler .....	32





## KISALTMALAR LİSTESİ

Çalışmada yer alan simgeler ve açıklamaları aşağıdaki gibidir:

<b>n</b>	: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı
<b>%</b>	: Yüzde
$\bar{X}$	: Ortalama
<b>SS</b>	: Standart sapma
<b>p</b>	: Anlamlılık düzeyi
<b>t</b>	: t değeri
<b>F</b>	: ANOVA istatistik değeri
<b>r</b>	: Pearson korelasyon katsayısı
<b>B</b>	: Regresyon katsayısı
<b>SH<sub>B</sub></b>	: Regresyon katsayısının standart hatası
<b>B</b>	: Standardize edilmiş regresyon katsayısı
<b>EDE</b>	: Eleştirel Düşünme Eğilimi
<b>GSE</b>	: Görsel Sanatlar Eğitimi
<b>IPISV</b>	: Uluslararası Kişilik Envanterinin Kısa Versiyonu
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu

## 1. GİRİŞ

Çağdaş uygarlığa ve yeniliklere ayak uydurmak için bireylerin eğitime ihtiyacı vardır. Anne karnında başlayan eğitim birey doğduktan sonra önce ailede sonra okullarda ve çevrede devam etmektedir. Birey günlük yaşamına devam ederken bile eğitim ve öğretim içerisinde yer almaktadır. Çünkü birey hızla değişen topluma ve şartlara ayak uydurmak için sürekli olarak bildiklerine yeni bir şeyler eklemek zorundadır. Durkheim eğitim için "Eğitim, yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşitten etkidir derken J.J.Rousseau'ya göre ise eğitim; doğaya göre insan yetiştirmektir" (Türkdoğan, 1984, s.13). Bireylerin bulunduğu toplum ve bireylerin içinde bulunduğu koşullar eğitimi etkilerken bireyi de etkiler. Toplum ve insan ilişkileri açısından eğitimin amacı bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına destek olmaktır(Aybek, 2016). Hızla değişen dünyaya uyum sağlayan bireylerin yaratıcı ve özgün olmaları, bireyin kendi öğrenmeleri, olayların bütününe görebilmeleri, farklı açıdan bakabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekir. "Bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde, kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü büyük yer kaplar" (Özsoy, 2015, s.13). Bu yüzden yaratıcı, yeteneğini farkında olan, eleştirel düşünebilen bireyler için eğitim göz ardı edilmemelidir. İnsanın kendini tamamlaması, eksikliklerini gidermesi, soyutlama yapabilmesi ve akıl yürütme becerisine sahip olması için bireyin alacağı eğitim toplumun gelişimi için de önemlidir. Toplumun gelişimi, çağdaş dünyanın gereksinimleri ve bireylerin yaşamdaki başarıları için, günümüz bireylerine eğitim yoluyla üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Alagözlü, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Eleştirel düşünme düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir (Nosich, 2015). Aybek'e (2010) göre ise; eleştirel düşünmeyi gerektiren en önemli gelişme çağımızda yaşanan bilgi patlamasıdır. Giderek artmakta ve değişmekte olan bilgi çağına uyum sağlayabilecek becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bilgi çağındaki gelişmelerden daima etkilenmekte olan eğitim ve öğretim kurumları da değişime uyum sağlayabilmek için kendilerini sürekli yenilemek ve geliştirmek zorunda kalmaktadırlar.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak görsel sanatlar alanında öğretmen adaylarının kişiliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Bu

bağlamda araştırmada, adayların sahip olduğu kişiliklerin eleştirel düşünme becerisinin sanat eğitimi derslerine etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.

### 1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki amaç: Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

#### 1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Görsel Sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde;

- Cinsiyete göre,
- Yaş gruplarına göre,
- Sınıf düzeyine göre,
- Mezun olduğu lise türüne göre,
- Akademik başarı puanına göre,
- Barınma şekline göre,
- Üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre,
- Yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre,
- Ekonomik düzeye göre,
- Kardeş sayısına göre,
- Bulunduğu programa göre,
- Bulunduğu üniversiteyi tercih sebebine göre,
- En sevdiği derse göre,

anlamli farklılaşma var mıdır?

2. Görsel Sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinde;

- Cinsiyete göre,
- Yaş gruplarına göre,
- Sınıf düzeyine göre,
- Mezun olduğu lise türüne göre,
- Akademik başarı puanına göre,
- Barınma şekline göre,
- Üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre,

- Yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre,
- Ekonomik düzeye göre,
- Kardeş sayısına göre,
- Bulunduğu programa göre,
- Bulunduğu üniversiteyi tercih sebebine göre,
- En sevdiği derse göre,

anlamli farklılaşma var mıdır?

3. Görsel Sanatlar Eğitimi alan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkide anlamli farklılaşma var mıdır?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Literatürde eleştirel düşünme ile ilgili farklı alanlarda birçok araştırma olmasına rağmen sanat eğitimi alanında ilk defa uygulanacaktır. Bu çalışma literatürdeki belirtilenlerden farklı olarak Görsel Sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerini seçilen değişkenlere göre bir farklılaşmaya sahip olup, olmadığını belirleyebilmek adına önemli bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Görsel Sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin eleştirel düşünmeyi ne derece, nasıl etkilediği üzerinde durulacak ve adaylara 2016 yılında, Yöyen tarafından Türkçe uyarlaması geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Uluslararası kişilik envanteri kısa versiyonu ve Semerci'nin geliştirdiği "*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*" uygulanacaktır. Öğretmen adaylarına uygulanan bu ölçekler bize kişiliklerinin eleştirel düşünmeyi nasıl etkilediği hakkında bilgi verecektir. Bu bağlamda Görsel Sanatlar Eğitimi alan öğrencilerin sahip oldukları kişilik özellikleriyle eleştirel düşünceleri arasında anlamli bir dağılıma sahip olup olmadığı incelenirken aynı zamanda öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik özellikleriyle, eleştirel düşünmenin üzerinde bazı demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olduğu lise, akademik başarı puanı, yaşadığı yer, üniversite öncesindeki eğitimi tamamladığı şehir, yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer, yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer, ekonomik düzey, kardeş sayısı, bulunduğu programı seçme nedeni, bulunduğu üniversiteyi seçme nedeni, en çok sevdiği ders) bulunduğu kişisel bilgi formu ile ne yönde ve nasıl etkilediği araştırılacaktır. Çıkacak sonuçların çalışmaya özgün bir değer kazandırılacağı düşünülmektedir. Elde edilecek olumlu ya olumsuz sonuçlara göre eleştirel düşünme becerisini geliştirme sorumluluğunu yüklenen ve üniversite programını bitirdikten sonra öğretmenliğe başlayacak olan öğretmen adaylarının bu beceriye sahip olup olmadıklarının belirlenmesi açısından, düşünme becerilerini sorgulamalarına, öz

eleştiride bulunarak varsa eksikliklerini görmelerine yardımcı olacağı düşünüldüğünden önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın eleştirel düşünen, kendine güvenen bireyler yetiştirebilmek adına sanat eğitiminin gerekliliğine, sanat eğitiminin artırılmasına, eleştirel düşünme becerisinin eğitim yoluyla kazandırılmasına yönelik çalışmalara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### 1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Karadeniz Teknik Üniversitesine bağlı Fatih Eğitim Fakültesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Güzel Sanatlar Eğitimi alan Resim-İş öğretmenliği bölümündeki 1. 2. 3. 4. Sınıfında okuyan 133 kız, 47 erkek toplam 180 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

### 1. 4. Araştırmanın Varsayımı

Araştırmaya katılan Resim-İş öğretmenliğinde Görsel Sanatlar Eğitimi alan tüm öğretmen adaylarının, ölçekleri samimi ve içten gelerek cevapladıkları varsayılmaktadır.

### 1. 5.Tanımlar

*Sanat Eğitimi:* “Bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacı ile yapılan tüm eğitim çabasına denir” (Türkdoğan, 1984, s.14).

*Düşünme:* “Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçlere verilen addır” (Kurnaz, 2013).

*Eleştirel düşünme:* “Eleştirel düşünme, bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabilir” (Chaffe, 1994'den akt. Kökdemir, 2003, s. 43).

*Eleştirel Düşünme Becerisi:* Soğukpınar' a (2017) göre eleştirel düşünme becerisi, sunulan bilgilerin doğru şekilde alınması bu bilgilerin zihinsel süreçlerden geçirilip tarafsız bir şekilde değerlendirilerek doğru bir sonuca ulaşılması için gerekli olan yetenek olarak tarif edilebilir.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

### 2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

#### 2. 1. 1. Sanat

Bireylerin yeniliğe, çağdaş uygarlığa uyum sağlamasının en önemli yollarından biri olan eğitim, yer ve zaman fark etmeden öğrenebilen, kendini geliştirebilen, eleştirebilen ve araştırabilen, sorgulayabilen, tartışabilen, düşünüp fikir yürütebilen bireylere ihtiyacın artmasıyla ortaya çıkmıştır. Hızla gelişen dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmek için kullanılabileceğiniz en güçlü silahlardan biri eğitimidir. Eğitim aslında yaşamın her evresinde olmasına rağmen bireyler bunu farkında değildir. Birey günlük yaşamına devam ederken bile her an eğitim ve öğretim içerisindedir. Çünkü birey günlük hayatta karşılaştığı sorunlarla baş edebilmek için, değişen ortama ve şartlara uyum sağlayabilmek için sürekli yeni bir şeyler öğrenmek zorundadır. Bireylerin gün içerisinde karşılaştıkları olaylar, araç ve gereçler bireylerin davranışlarında değişikliğe sebep olmaktadır. “Örneğin; eğitim anne karnında işitme yoluyla başlar ardından dünyaya gelen bir bebek zamanla yürümesini, konuşmasını, yemek yemesini öğrenir. Başlangıçta, annesi, babası ya da ailesinin diğer bireyleri bebeğin bir şeyler öğrenmesine yardımcı olur” (Ayaydın, 2015, s.48). Bu öğrenilen davranış ve değişikliklere eğitim denir. Daha sonra ise birey asıl eğitim yaşamı olan planlı programlı eğitimden yani öğretimden geçer (Küçükahmet, 2003, s.2). “Böylece bireyler günlük hayatta karşılaştıkları olaylar karşısında ve okul içinde öğrendikleri onun aldığı eğitim sürecini oluşturmuş olur” (Ayaydın, 2015, s.48). Eğitim sürecinin temel elemanlarından biri olan sanat da tıpkı eğitim gibi insan yaşamında vardır. Nasıl eğitim insan için vazgeçilmez ise sanat da insan için vazgeçilmezdir. “Çünkü sanat, insanın yapısındaki boşluğu dolduran bir olgudur. Yani insanın ruhsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel tatminini sağlayan, yaratıcısına ve tüketicisine mutluluk veren çok kapsamlı bir kavramdır” (Mercin, 2009, s.1). Hicks’e (2004) göre; “Sanat, bireyin yaşadığı toplumda etrafında olup bitenlere karşı kendini farklı biçimlerde ifade edebildiği dinamik bir süreçtir”. Türkdoğan’a göre; “Sanat, sanatçının kendisini anlatma çabasıdır” (1984, s.11). Dewey (1934) ise sanatı; “Sanat, yaşamaktır ve insan bilincini yeniden düzenleyebilecek kazanımlarını sağlayan ve bu sayede duygu birliği oluşturan; gücü ve insanın yaratıcı yönünü teşvik eden farklı bir etkinliktir” diye ifade etmiştir (akt. Eisner, 1972, s. 1).

Sanat geçmiş ile bugünü, bugün ile yarını birbirine bağlayan bir köprü görevi görür. “Sanat bu işlevini, yeni kuşağı birçok açıdan bilgilendirerek, eğiterek donatarak yapmaktadır” (Özsoy, 2015, s.6). “Sanat, eski bakış açılarının yeni görüşlerle

karşılaştırılmasını sağladığı gibi, var olan düşüncelerin özgün açıklamalarını da sunmaktadır. Birey sanat yoluyla zengin ve farklı düşünme alışkanlıkları kazanır” (Özsoy, 2015, s.6). Sanatın geçmişten bugüne birçok tanımı olmakla birlikte net bir tanımı bulunmamaktadır. Sanatı bazı kişiler, aşağıdaki ifadelerle tanımlamaya çalışmışlardır. Türkdoğan’a (1984, s.11 ) göre “Sanat, insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilmek çabasıdır”. “Platon sanatı bir kopyayı tekrar kopya etmek, imgeyi tekrar imgelemek olarak tanımlamış ve sanatın bir yansıtma (mimesis) olduğunu söylemiştir” (Read, 1981, s.10). Platon sanat eserlerinin gerçeği yansıtmadığını, insanları gerçeklikten uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Sanatçı asıl gerçekliği değil, görünen yüzeysel gerçekliği yansıtmaktadır. “Aristoteles göre sanatçı Platon’un sandığı gibi gerçeklikten uzaklaştıran, sahte bilgiler sunan değil, insanlara hayatı açıklayan kişidir” (Moran, 1983, s.21). “Platon sanatı tanımlarken evrendeki varlıkların yansıması olarak açıklamaya çalışmıştır. Aristo ise sanatı taklit olarak açıklamayı uygun bulmuştur”. Hegel’e göre ruhun madde içindeki görünümü olarak nitelenen sanat, ünlü estetikçi Kant’a göre bir oyundur. “Sanat, başkalarıyla paylaşılabilir estetik nesnelerin, çevrelerin ya da deneyimlerin yaratılmasında yeteneğin ve düş gücünün kullanılmasıdır” (Anabritannica, 1993, s.80). Tolstoy, “İnsanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının da hissedebilmesi için hareket, ses, çizgi, renk veya kelimelerle belirlenen biçimlerle ifade etme ihtiyacından sanat ortaya çıkmıştı der” (Mirza, 2010, s12). Atatürk ise sanatın tanımını şu sözüyle belirtmiştir. "Sanat güzelliğin ifadesidir. Bu anlatım sözle olursa şiir, ezgi ile olursa müzik, resim ile olursa ressamlık, oyma ile olursa heykeltıraşlık, bina ile olursa mimarlık olur” (URL-1 ,2019). “Sanat kimi zaman ruhsal ve duygusal bir anlatımdır, dışavurumdur; kimi zaman biçimlerin oluşturduğu bir düzenleme; kimi zamanda işlevselliği ile kendisini gösteren bir olgudur” (Özsoy ve Alakakuş, 2009, s.37).

Sözcük anlamıyla sanat bir duygunun, bir tasarımın, bir güzelliğin ortaya konmasında kullanılan yöntemlerin tümü ve yaratıcılıktır. Sanat eğitiminde kullanılmak üzere bir tanım yapmak gerekirse sanat, ‘duygu ve düşüncelerin, algıların ve imgelerin (hayallerin, imajların, tasarıların), arzu ve isteklerin güzel, yaratıcı ve özgün bir biçimde çeşitli araçlarla duyulara yansıtılması, iletilmesidir’ ya da ‘güzellikler ve incelikler oluşturma sürecidir’ denilebilir (Özsoy ve Alakakuş, 2009, s. 37-38).

Yapılan tanımlardan da yola çıkarak, sanatın sadece bireye özgü, yapay bir olgu, bir olay olduğu ortaya çıkmaktadır. Yani sanat, yalnızca bireyin kendisi için ve birey tarafından yapılabilen bir iştir.

## 2. 1. 2. Sanat Eğitimi

Bireyin sanatla eğitimine sanat eğitimi denir. “Sanat eğitimi, yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ıraksak düşünmenin geliştirildiği, her öğrencinin kişisel gelişimi ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir” (Buyurgan, 2012). “Kapsamsal ve genel anlamda sanat eğitimi kavramı, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda, sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri anlatır” (San, 2010, s.17). “Bütün sanatları ve bu sanatların birbiriyle ilişkisini düşünsel boyutta, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında inceleyen kuramsal çalışmalara Güzel Sanatlar Eğitimi denir” (Buyurgan, 2012, s. 2).

Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yüksek öğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara ‘Görsel Sanatlar Eğitimi’ ya da yalnız ‘Sanat Eğitimi’ diyebiliriz (Buyurgan, 2012, s. 2).

Sanat eğitiminde özellikle insanların özgürleşmesi, doğaya hâkimiyeti, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin sağlayabilesi, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası da güdüdür (Artut, 2004). “ Sanat eğitimi ve öğretimi boyunca, eğitimin her kademesinde, her öğrencinin kişisel gelişim ve eğilimlerine uygun kullanılacak bilgi, yönlendirme, yöntem ve teknikler işleniş basamaklarıyla yer verilmiştir” (Buyurgan, 2012). Sanat eğitimi dersi yalnızca Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları’ nda eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarına verilmemektedir. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları’nın yanında Sınıf ve Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalları’ nda eğitime ve öğretime devam eden öğretmen adaylarına, sınıf öğretmenlerine, sanat eğitimcilerine, okulöncesi öğretmenlerine, ilkökul, ortaokul ve lise döneminde çocuklara da verilmektedir. İlkokul ve bazı ortaokullarda ders sayısı mecburi bir iken liselerde sanat eğitimini seçmeli koymaktadırlar. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Sanat Tarihi, Sanat Eğitimi, Estetik, Eleştiri, Uygulama boyutları bir bütün olarak öğrencilere verilmelidir. Aynı zamanda öğretmen adayları Sanat eğitimi ve öğretimi boyunca teorik derslerde doyurulurken, düşündürülmeli, düşündürülürken de konuşturulmalıdır. “Uygulama boyutunda bile, önce yaptırılacak konu ve teknik ile ilgili görsel materyallerle teorik bilgilendirmeler yapılmalı, öğrenciler soru ve cevaplarla çalışma öncesi aktif kılınarak (beyin fırtınası) düşündürülmeli ve uygulamaya sonra geçilmelidir” (Buyurgan, 2012, s.2).

Sanat eğitimi ile görsel algısı gelişmiş, kendini sanatsal yollarla ifade ede bilen, içinde yaşadığı kültürü tanıyan, öğrenen, koruyan ve gelecek nesillere taşıma sorumluluğunu üstlenen, dünya kültür mirasına saygılı, yaratıcı ve yapıcı bireyler



yetiştirilmesi hedeflenir. Sanat eğitiminin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için eğitimin her kademesinde, kesintiye uğramadan, seviyeye uygun programlarla yerini alması önemlidir. Özellikle teknolojinin hızla ilerlediği, makineleşmenin bazı sorunları da beraberinde getirdiği günümüzde bireyin kendini farklı sanatsal yollarla ifade edebilme ortamları hazırlamak mutlu ve üretken nesillerin oluşması için sanat eğitimi gereklidir. Sanat eğitimi; kişiye estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretmektedir. Demek ki sanat eğitimi, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip, onun bilgisel, bilişsel, duysal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir (URL-2, 2019).

İnsanda var olan estetik duyguların, yetenek ve yaratıcılık gücünün ortaya çıkarılması için bireylerin sanat eğitimine ihtiyacı vardır. Türkdoğan'a göre (1984); "Sanat eğitimi bireyin duygu düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek için yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırma amacı ile yapılan tüm eğitim çabalarını oluşturur"(s.14). Sanat eğitimi çabalarının genel amaçları arasında; bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlar karşısında yaratıcı davranışlar geliştirebilen, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme, bireyde var olan yetenek ve yaratıcılığı ortaya çıkarma, bireylerde özgür ve özgün düşünme, deneme ve üretme kapasitelerini geliştirme vardır. Estetik duyguları ve görsel algıları gelişmiş hayatı boyunca sanata ilgi duyan ve sanatı bilinçli izleyen bireyler yetiştirirken, aynı zamanda geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilen, toplumun gelişmesine uyum sağlayan, çağdaş dünyanın gereksinimleri karşılayan bireyler yetiştirmekte sanat eğitiminin amaçları arasındadır (Özsoy ve Alakuş, 2009). Sanat eğitimi amaçlarına bakıldığında, bu amaçlardan özellikle bireyler için en önemlisinin "eleştirel düşünme" olduğu görülmektedir. eleştirel düşünme becerisi üst düzey düşünme becerilerinden biri olduğu için, bireylerin yaşamlarının her alanında önemli bir yer kaplamaktadır. Eleştirel düşünme, bireylerin hayatında bu kadar önemli olmasına rağmen "Günümüzde artık bütün eğitimciler özgün, eleştirel düşüneyen insanlara sahip toplumların çağın gerisinde kalmaya mahkûm oldukları ve bu toplumların ilerleyemeyeceği konusunda aynı düşünceyi paylaşmaktadır" (Aybek, 2016 s.2). Program içerisindeki yer alan sanat eğitimi dersleri ile özgün, özgür düşünebilen, eleştirebilen, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar göz önüne alınarak yapılan araştırmalarda birey ve toplum için eğitime, sanat eğitimine, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine gereken önemin verilmesi konusunda açıklamalar yapılmaktadır.

### **2. 1. 2. 1. Sanat Eğitiminin Gerekliliği**

İnsana özgü bir olay olan sanat eğitimi, bireylerin eğitim ve öğretimleri süresince, bireylerin estetik duygularının oluşmasında ve geliştirilmesinde aynı zamanda gelişmiş bir toplum yaratmada karşımıza çıkar(Türkdoğan, 1984). "Sanat eğitimi, birey de yaratıcılık eğitiminin ön planda tutulduğu, ıraksak düşünmenin geliştirildiği, her bireyin kişisel gelişimi

ve eğilimleri paralelinde yönlendirilmeye çalışıldığı en güvenilir ortamlardan biridir” (Buyurgan, 2018 s. v). Sanat eğitiminin temel amacı bireyi görmeye, aramaya, düşündürmeye, sorup sorgulamaya, deneyerek yapmaya, bir sonuca ulaştırmaya yöneliktir. Sanat eğitimi, anne karnından başlayarak eğitim ve öğretimin bütününde hiç duraksamadan devam etmelidir.

Bir çağdaş eğitim sisteminde olması gereken bilim, teknoloji, sanat bireyin kendini geliştirebilmesi için gereklidir. Bilimin, teknolojinin, sanatın yeri ayrıdır ama hepsi birey ve toplum için iç içe olmalıdır ve birbirine dayandırılmalıdır. Bireye ve topluma hizmet eden bilim kadar sanat eğitimi de gereklidir. Sanatın ve bilimin amacı; insana hizmet etmenin yanında yeniyi keşfetmektir. Birey ve toplum sanatın işlevini belirler. Teknolojinin hızla ilerlediği, bilim ve teknoloji dünyasının beraberinde getirdiği iyi ve kötü yanlarının yanında bireyin farklı sanatsal yollar ile birlikte ifade edebilme ortamını sağlamak, mutlu, yaratıcı, üretken ve eleştirel düşünebilen nesillerin oluşması için sanat eğitimi gerekli görülmektedir.

Sanat ve sanat eğitimi insanın göz ardı edemeyeceği ihtiyaçlardan biridir. “Çünkü sanat, insanın psikolojik ve sosyolojik yapısındaki boşluğu tamamlayan bir olgudur. Yani sanat, insanın duygusal, ruhsal, fiziksel ve zihinsel gereksinimlerini karşılayan sanatçısına ve tüketicisine haz veren bir olgudur” (Mercin, 2011, s.1). Türkdoğan (1984, s.11); sanat eğitimi yöntemleri kitabında sanatı şöyle ifade eder. “Sanat, insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilmek çabasıdır”. Yine Türkdoğan’ın kitabında yer alan sanat tanımları arasında sanatı, sanatçının kendisini anlatma çabasıdır diye belirtmektedir (Türkdoğan, 1984, s.11). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere sanat insanın ve insanlık tarihinin ilk yıllarından bu yana hayatın içinde var olmuş ve insan var olduğu sürece sanatta var olacaktır. “Dünya sanat tarihine bakıldığında plastik sanatların, ilkel insanın mağara resimleriyle ortaya çıktığı görülmektedir. İkel insan; yaşam biçimini, duygu ve düşüncelerini, doğa olaylarını, bu olaylar karşısındaki korku, heyecan vb. duygularını resim, heykel mimari vb. eserlere yansıtmıştır” (Mirza, 2010, s.18). İlk insanlar yaptıklarının sanat olduğunu farkına varmamışlardır. İlk insanlar ihtiyaç duydukları günlük eşyaları yaparak sanatın sürecini başlatmışlardır.

Binlerce yıldır varlığını sürdüren insan, hayvanlara göre daha savunmasızdır, buna rağmen avcılık yeteneğiyle zekasını birleştirerek doğayla mücadele etmiştir. Yaşama, yeme ve giyinme gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla avlanmıştır. Yiyecekleri parçalayabilmek için taş kullanmayı, keskin taşı ve kemikleri biçimlendirerek av aletleri yaparak kendilerini savunmayı öğrenmişlerdir. Açık arazi savunma güçlüğü yarattığı için mağaraları barınma ve korunma amacıyla kullanmışlardır. Mağaralarda yaşamını sürdüren tarih öncesi insan; avladığı hayvanın etini yemiş, postundan giysi, kemiğinden savunma aletleri yapmıştır. Hayvanın gücünden ve doğadaki

varoluşundan etkilenen insan bu hayvanların resimlerini yaşadıkları mekanlara yaparak onlara kutsal bir misyon yüklemiştir. Bu sayede avda daha başarılı olacağına inanılmıştır (Yaman, Sungur ve Özer, 2010).

Tarihi süreç içerisinde sanatın rolü, başlangıçta görünen bir belgesel özelliği taşıırken daha sonrasında sanatın çağlar içinde geliştiği, toplumları etkileyen ve sürekli etkileşim halinde olan bir olgu haline gelmiştir. Gelişen toplum şartları ve ihtiyaçları sanatçıyı etkilemiştir. Sanatçı yaşadığı dönemin tanığıdır. Sanatçı bulunduğu dönemin özelliklerini eserlerine yansıtarak gelecek nesilleri yaşadıkları dönem hakkında fikir edinmelerini sağlamıştır. Örneğin;

Fransa'daki devrimci ayaklanma ile sanat arasındaki ilişki,18.yy.da yaşamış David'in eserlerinde görülebilir. David'in benimsediği klasik görüş, Napolyon imparatorluğunun Fransa'yı alt üst eden büyük devrimini 'Marat'ın Ölümü' adlı tablosu(1793)nda çok iyi yansıtmıştır. Resimlerini devrimi yüceltmek ve Roma ihtişamına benzer bir etki yaratmak için yapmıştı (Mirza, 2010, s.19).

Görüldüğü üzere toplum sanatçıyı ve sanatçıda toplumu etkilemektedir. Sanat, sanat için olduğu kadar toplum içindir (Mirza, 2010). Toplumun manevi yaşam içindeki rolü ve gelişen toplumsal bilincin artışı sanatı ilerletmiştir. Klee'nin "sanat görüneni vermez, onun işlevi (görünmeyeni) görünür kılmaktır, yani düşünceyi görselleştirmektir" (İpşişoğlu, 1993) sözünde sanatın ne kadar canlı ve gelişmeye açık bir olgu olduğunu göstermektedir. Atatürk; sanatın toplumdaki önemini ve sanatın toplumdaki ilerlemesini şu sözleriyle ifade etmiştir; "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir," "Bir millet sanata önem vermedikçe büyük bir felâkete mahkûmdur," "Dünyada medenî, ileri ve gelişmiş olmak isteyen herhangi bir millet, mutlaka heykel yapacak ve heykeltıraş yetiştirecektir" (URL-1, 2019). Gelişen toplum, gelişmek isteyen toplumlar için sanatın ve sanat eğitiminin önemini belirtilmelidir. Bireylerin kendilerini ve yaşadığı dönemi daha iyi ifade etmeleri için sanat eğitimi almaları sağlanmalıdır.

Son yıllarda sanata ve sanat eğitimine önem verilmemektedir. Çocuk ve genç için gerekli görülen sanat eğitiminde, okullarda sanat ile ilgili derslerin işlenmesinden ders saatlerinin yetersiz oluşuna ve ders saatlerinin düzenlenmesine kadar pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Çoğunluğu velilerden kaynaklanan sorunlar öğrencileri kaygıya sokmaktadır. Velilerin öğrencilerin ileriki iş yaşamlarını belirleyecek olan sınavların başarılması için sanat eğitimi derslerini göz ardı etmektedir.

Çoğu eğitim kurumunda müzik, resim dersleri daha basit dersler olarak görülmekte, okul idarecileri tarafından da elden geldiğince bu dersler yerine matematik, fen bilgisi, Türkçe derslerine ağırlık verilmektedir. Çoğunlukla ilköğretimdeki çocuklar iki bilinmeyenli denklemleri çok rahat olarak çözümlayebildikleri halde müzikteki nota yazımı hakkında ve ya resimdeki perspektif konusunda hiçbir bilgilendirme alamadan gittikleri okullardan mezun olmaktadır.

Oysa günümüzde okula başlama yaşı 6 olarak belirlenirken bu yaştaki çocukların eğitimlerinde dikkatlerini canlı tutmayı sağlayacak ve onlara daha esnek olarak kendilerini ifade edebilecek bir alan sağlayacak olan resim ile müzik derslerine ağırlık verilmelidir. Okullardaki sanat eğitimi, öğrenciler arasında ortak çalışma yaparak üretimde bulunma, kendini geliştirme, ekip içinde bireysel çabayla ortaklaşa bir veri oluşturmanın duygusal paylaşımcılığına çocukları hazırlayarak bu yönde çalışmalar yapan çocukları iler ki yaşlarında ekip çalışması bilinciyle sahip çıkabilme yetisi kazandırmaktadır (URL-3, 2019).

Sonuç olarak okullardaki görsel sanatlar eğitiminin birey ve toplum açısından önemli olduğu ve yaşam boyu elde edinilmesi gereken bir eğitim alanı olduğunu farkına varılmalıdır. “Sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak okul sürecinde matematik, fen ve Türkçe dersleri kadar ciddiyetle ele alındığı sürece, biz yaşam algısı çok daha yüksek ve insani değerleri daha gelişmiş olan hoşgörü sahibi gençlere sahip olabiliriz” (URL-3, 2019).

## **2. 1. 2. 2. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi**

Sanat ve Görsel Sanatlar eğitimi insanın hayatının her aşamasında iç içedir. Bu durum Sanat ve Görsel Sanatlar eğitimini aynı şeyleri ifade ediyor gibi düşündürmektedir. Ancak Görsel sanatlar eğitiminin özgünlüğü sağlayan bazı farklar bulunmaktadır. Sanat ile görsel sanatlar eğitimi birçok ortak paydaya sahip olmasına rağmen, aynı zamanda bu iki kavram eğitim bilimi açısından bakıldığında farklı değerlere sahip olduğu görülmektedir (Ayaydın, 2015, s.49). Görsel Sanatlar bireyin, duygu, düşünce ve arzu ve isteklerini başkalarına aktarmasına, başkalarıyla paylaşmasına aracılık eden estetik bir olgudur (Özsoy ve Alakuş, 2009). Görsel sanatlar eğitiminin genel eğitim içindeki özgünlüğü Gardner’a (1973) göre; “öğrencilere birçok fırsat sağlaması öğrencilerin dünyayı kendi, öz sanatsal anlatımıyla nasıl algıladıklarını bilmeye başlaması ve bunun sonucunda, kendi duygularıyla daha tarafsız ve etkili olarak ilgilenebilmesidir” (s.4). Böylece öğrenciler kendi fikirlerini ve hislerini ifade etmede olanak sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi çağdaş toplumda yetişen bireylerin her alanda yaratıcı olmasını sağlayan etkinlikler içermektedir. Bu eğitim yalnızca yetenekli bireyler için değil tüm öğrenciler için öğrenme fırsatı hazırlar ve tüm öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için gereklidir. Görsel sanatlar eğitimi her öğrencinin ilerde sanatçı olması için değildir. Her öğrenci sanatçı olmamakta ama sanat izleyicisi ve alıcısı olabilmektedir. “Görsel sanatlar eğitimini genel eğitim içinde farklı kılan unsurlardan biride Görsel sanatların sadece yetenekli bireyler için olduğu düşüncesidir” (Ayaydın, 2005, s. 31). Bu düşünce Görsel Sanatlar eğitiminin yanlış değerlendirmesine yol açar. Görsel sanatlar eğitiminin genel amaçları öğrencilerin fikir ve duygularını birkaç şekilde ifade edebilmesine rehberlik etmektedir. “Soyut düşünce ve duygularını ifade etmeleri için hem sözel hem sözel olmayan yöntemleri öğretmektedir. Böylelikle öğrenciler

hem yaratıcı zekâlarına güvenmeyi hem de problemleri birkaç farklı şekilde çözmeyi öğrenirler” (Ayaydın, 2015, s.50).

Özsoy ve Alakuş (2009, s.13-14) Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri Kitabı'nda Görsel Sanatlar Eğitiminin genel amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir.

- Bireyin her alanda kullanabilecekleri yaratıcı davranışlar geliştirme,
- Sanatsal yetenek ve yaratıcılığı ortaya çıkarma,
- Sanatsal düşünceleri ve hayalleri gerçekleştirmek ve sanat eserleri yaratmak amacıyla bireysel anlayış, teknik yetenekleri ve yetiler (meleke) geliştirme,
- Görsel bir iletişim aracı olarak sanatı değerlendirmek ve kullanmak için gerekli güven ile yeterliliği kazandıracak olan 'görsel okur-yazarlığı' sağlama,
- Her türlü düzensizlikten rahatsız olmayı ve yaşanılan çevreyi güzelleştirmeyi sağlayacak estetik ve eleştirel kişilik kazandırma,
- Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla bilinçli estetik yargılarda bulunmayı sağlama,
- Yaygın sanatsal uygulamaları ve tasarım çalışmalarını eleştirel bir anlayışla çözümlenerek yorumlama ve değerlendirme yeteneği kazandırma,
- Bireylerde özgün ve özgür düşünme, deneme ve üretme kapasitelerini geliştirme,
- Sanatsal uygulamalar ve tasarım çalışmaları yoluyla her yaşta bireylere kendilerini ifade imkânı vererek ruh sağlıklarına yardımcı olma,
- Bireylerin sanatın gerekliliğine inanmasını, sanatçıya ve sanata saygı duyulmasını sağlayabilme,
- Sanatsal grup çalışmalarını karşılıklı hoşgörü, sevgi, yardımlaşma, anlayış, dayanışma; toplumsal ve bireysel sorumluluk bilinci kazandırma,
- İsteki ve yetenekli bireylerin arzuladıkları bir sanat veya tasarım alanında uzmanlaşmaları için gerekli bilgilendirme ve uygulama ortamını ve imkanını sunma,
- Tüm bireylerin görsel algıları ve estetik duyguları gelişen, ömürleri boyunca sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olmalarını ve sanattan zevk almalarını sağlama,
- Geçmiş uygarlıklara ait sanatsal ve kültürel varlıkların her acıdan değerinin bilinmesi ve korunmasına yardımcı olma,
- Geçmiş ve çağdaş kültür ve sanat varlıkları ile doğal güzelliklere sahip çıkma ve koruma bilincini kazandırma,
- Farklı yörelere özgü ve geleneksel sanatsal çalışmaların bir kültürel zenginlik olarak algılanmasına, öğrenilmesine ve takdir edilmesine katkıda bulunma,
- Toplumun farklı ve çeşitli gelenek, görenek ve inançları ile ilgili olarak bireylerin duyarlılığını ve hoşgörülülüğünü sanatsal çabalarla geliştirebilme,
- Bireylerin diğer ülkelerin geleneksel ve çağdaş kültür ve sanatlarından haberdar olmalarını ve bunlardan uygulamalarda yararlanmalarını sağlamadır.

Görsel sanatlar eğitiminin amaçlarına bakıldığında eğitim öğretim süreci içindeki diğer disiplinlerle yakın ilişkiler içinde olan ve olması gereken bir eğitim alanıdır. Görsel sanatlar eğitiminin kendi içinde bütünlüğünü sağlaması için öncelikle bu alanın, eğitim içinde neden var olduğunun bilinmesi gerekir. Eğitimin amaçları doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinin de amacı belirlenmeli ve Görsel Sanatlar dersi birey için etkili hale getirilmelidir.

### 2. 1. 3. Düşünme ve Önemi

Diğer canlılar ile insanları ayıran en önemli özellik olan düşünme basit veya sistemli düşünce oluşturan zihinsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. İlk kez Aristo döneminde kullanılmaya başlayan düşünme kavramı günümüze kadar birçok bilimsel ve felsefi araştırmalara konu olmuştur. Ancak düşünme üzerine insanların fikir yürütmesi insanlığın var oluşundan beri devam etmekte ve her gün yeni bir tanımla karşılaşılmaktadır. Düşünmenin karmaşık yapısı tanımların zamanla veya aynı dönemlerde farklılık göstermesine neden olmaktadır. Düşünmeyi “mevcut durumu anlayabilmek için aktif bir şekilde yapılan organize zihinsel süreç” olarak tanımlamak mümkündür (Cüceloğlu, 2008).

Türk Dil Kurumu (2006) bilim ve sanat terimleri sözlüğünde belirtilen düşünme “Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği.”, “Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma.”, “Tasarlama, anımsama” olarak tanımlanmıştır. Geniş anlamda ise “Aristoteles'in öne sürdüğü biçimiyle, insanı hayvandan ayıran belirgin öznelik: Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi.”; dar anlamda “Mantıksal- biçimsel olarak: Anlığın yanlış yapmadan işlemesi.”, “Algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünmeleri kullanarak sorun çözme etkinliği.” olarak geçmektedir (TDK, 2006).

Düşünmenin süreç olarak tanımlanması sürecin basamaklarını da açıklamayı gerektirmektedir. Genel anlamda altı aşamadan oluşan düşünme sürecinin ilk adımı mevcut durumun tanımlanmasını içermektedir. İkinci adımda tercihler arasından seçim yapmayı, üçüncü adım çıkarımlarda bulunarak sembolik tasvir ve canlandırmayı ifade etmektedir. Düşünme sürecinin dördüncü adımı kanıtlara dayalı sonuç çıkarma aşamasından oluşmaktadır. Sentez olarak ifade edilen beşinci adımda bütünün karmaşıklığından bölümlenmeler yapma ve öğeleri düzenleme yer almaktadır. Altıncı ve son adımda ise tutarlılık, uygunluk veya kanıtların doğruluğunu ifade etmektedir. Düşünme sürecine ilişkin öne sürülen altı adımın üç temel aşamaya indirgenmesi de mümkündür. Girdi, işlem ve çıktıdan oluşan temel boyutlardan girdi, bilgi toplama ve öğrenmeyi ifade etmektedir. İkinci adım olan işlem aşaması toplanan bilginin amaca yönelik ve bilinçli bir şekilde kullanılmasıdır. Çıktı aşamasında yeni bilgiler elde etme veya karar verme, alıştırma, sorun çözme ve düzenleme gibi davranışlardan oluşmaktadır (Higuchi ve Donald, 2002).

## 2. 1. 4. Düşünme Türleri

Düşünme sürecine ilişkin yapılan tanımlarda dikkat çeken diğer bir konu farklı düşünme yapılarının olduğudur. Genel olarak düşünmenin yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel olmak üzere dört farklı yapıda ele alındığı görülmektedir.

### 2. 1. 4. 1. Yaratıcı Düşünme

Teknoloji ve bilim insanlığın toplumsal yaşamından doğan ihtiyaçlarına pratik çözüm ihtiyaçlarını karşılama amacıyla sürekli gelişme göstermektedir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme bireyin hayatına kolaylık sağladığı gibi beraberinde yeni sorunların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ortaya çıkan yeni sorunlar beraberinde yeni çözüm ihtiyaçlarını doğurmaktadır. Dolayısıyla her yeni sorun çözüme kavuşturulma ihtiyacını da beraberinde getirmekte ve doğal olarak yaratıcı fikirleri, yaratıcı düşünmeyi gerekli kılmaktadır. İnsan zekasının diğer canlılara göre olan üstünlüğü tartışılmamakla birlikte her insanın zekasının da bireysel veya çevresel etkenlerle farklılık gösterdiği de bilinmektedir. Burada yaratıcı düşünmenin tanımı önem kazanmakta ve doğal olarak bilim insanlarının yaratıcı düşünme üzerine farklı tanımlar getirilmesine neden olmaktadır. Yakın zamanda yapılan tanımların ortak yönü yaratıcı düşünmenin dikkatli, çok yönlü ve kendinden emin bir şekilde, farklı bakış açısı geliştirme, öne sürdüğü çözüm yolları ile toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme olarak ifade edildiği görülmektedir (Yaşar ve Aral, 2010).

Yaratıcılığa ilişkin ilk tanımlarda zihinsel düşünme becerisi kavramı öne çıkmakta ve günümüzde psikologlar ve eğitimciler başta olmak üzere modern düşüncede de yaratıcılığın bütün insanlarda bulunan, hayal gücüne dayalı olarak yeni şeyler ortaya koyabilme yeteneği olduğu kabul edilmektedir. Bilgiden ayrı düşünülemediği ve bilginin kullanılıp düzenlenerek yeni düşüncelerin ortaya çıkarılabildiği bir süreç olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda bir tanım daha yapmak gerekirse çok yönlü, önceden tahmin edilemeyen, dinamik, çok fazla seçeneğin olduğu, yeniliklere açık, çıktılarını ile farklı bir düşünce tekniği olduğunu söylemek mümkündür. Sözü edilen özellikler yaratıcı düşünmenin zengin olan yönünü de göstermektedir (Ülger, 2014).

Yaratıcı düşünmeye ilişkin zenginlik tanımlarının da çeşitlenmesine imkan tanımaktadır. Karşılaşılan sorunlara yeni ve farklı çözüm üretme veya çözüm üretme arayışı beraberinde orijinal düşüncenin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. Yaratıcı düşünme olarak ifade edilen bu sürecin sonunda ortaya çıkan çıktılarının da orijinallliğini ifade etmektedir. Yeni olan üretilmiş olarak kabul edilmekte ve bu nedenle yaratıcı düşünmenin ilk koşulunun üretme olduğu kabul edilmektedir. Yaratıcı düşünmeye ilişkin

diğer kriterler; olumlu düşünme, kendini ifade edebilme, aktif olarak öğrenme, yeni çözüm seçenekleri sunma olarak sayabilmek mümkündür (Aminolroaya vd. , 2016).

Yaratıcı düşünme sürecinin aşamaları düşünme süreci genel tanımındaki benzerlik göstermekle birlikte hazırlık, ara verme, çözümlenme ve sonuç/çıktıların ortaya çıkması olmak üzere dört aşamadan oluştuğu ifade edilmektedir. Hazırlık aşamasında sorunun sistematik ve bilişsel bir yaklaşımla ele alınması; ara verme aşamasında bilinçdışı yeni analiz ve özgün fikirlerin ortaya çıkması; çözümlenme aşaması önceki bilgilerin sentezlenerek aydınlanma yaşanması; son aşamada ise yaratıcı düşüncenin ürünlerinin ortaya çıkması ve önceki çözümlerin doğruluğunun kontrol edilerek gerekiyorsa yeniden düzenlenmesi söz konusudur (Gök ve Erdoğan, 2011).

#### **2. 1. 4. 2. Yansıtıcı Düşünme**

Geçmişteki yaşantılar ve mevcut yaşananların derinlemesine ele alınarak, öz öğrenme ve düşünme süreci yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte bireyin öz değerlendirmesi ve sorgulaması sonucunda mevcut sorunları çözmek için ne yapabileceğini düşünmesi söz konusudur. Bu bakımdan yansıtıcı düşünmenin dört unsurunun ön plana çıktığını ifade edebilmek mümkündür (Ünver, 2011):

- Görüşler basit bir sıralamadan ziyade anlamlı ilişkilerin olduğu ardışıklığa sahiptir. Diğer bir ifadeyle görüşler daha önceki görüşlere dayanırken aynı zamanda kendisinden sonraki görüşün uygun olup olmadığına karar vermede de kullanılır.
- Olgular, duygu ve inançlar önem arz etmektedir ve duyguların olumlu duruma getirilmesi veya geliştirilmesi söz konusudur.
- İnanç temellere dayandırılır. Bu temeller mantıksal olarak sınıp uygunluğu denetlenir.
- İnançın temellerinin sağlamlığı için bilinçli araştırma yapılması gerekir.

Yansıtıcı düşünmenin teoriden uygulamaya ve tekrar teoriye giden dönüşümlü bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Bilimsel araştırmaları temel alan, sistematik, zorlu ve düzenli bir düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Sorunları farklı açılardan ele alması ve değerlendirmesi, yeni bakış açıları getirmesi bakımından diğer düşünme süreçlerinden farklılık göstermektedir. Söz konusu bakış açılarının çeşitlenmesi deneyim, deneyimlerin gözden geçirilmesi, çıkarsamalar yapılarak problemin tanımlanması, çözüm yollarının bulunması, hipotezler kurularak test edilmesi yansıtıcı düşünmenin aşamaları olarak gösterilmektedir. Bu aşamalara daha sonradan problem çözme ve duygu da eklenmiştir (Bayrak ve Usluel, 2011).



### 2. 1. 4. 3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme tanımları da düşünme üzerine yapılan tanımlarda olduğu gibi çeşitlilik kazanmış olduğu görülmektedir. Burada yer verilecek olan tanımlardan ilki Facione'ye ait olup kavram, yöntem, analiz, değerlendirmelerin algılanıp açıklanması; çıkarımlarda bulunulması ve bu doğrultuda hedefe ulaşmak için yargıda bulunma süreci eleştirel düşünme olarak ifade edilmiştir (Özalp, 2018).

Eleştirel düşünmeye ilişkin diğer bir tanımda Roberts; olayların analizi, kanıtların bir araya getirilerek varsayımlarda bulunulması, değer ve inançların sorgulanması, farklı düşünme tekniklerinin geliştirilmesi üzerinde durmakta ve sözü edilen kavramlarla sınırlı olmadığını ifade etmektedir. Wisdom ise eleştirel düşünmeyi karar verme ve problem çözme süreçleri için kullanılan bilişsel bir mekanizma olarak tanımlamaktadır (Söyler ve Kaptanoğlu, 2017).

Eleştirel düşünme bilginin kullanılarak tutum ve davranışların ortaya çıkması, bilginin uygulamaya geçirilebilmesine ilişkin becerilerin bütünüdür. Sistematik ve mantıksal bir incelemeyi gerektiren eleştirel düşünme süreci muhakeme ve kanıtlarla desteklenen sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır. Bireyin kendisine ait veya başkalarının düşüncelerini anlaması, yeniden yapılandırması ve sonuç olarak potansiyel yeteneklerini hayata geçirebilmesi için işlevsel ve etkin bir süreç olduğu tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünmeye ilişkin başka bir tanımda teorilerin veya inançların doğruluk, geçerlikleri hakkında karar vermek için analiz yeteneğini kullanma becerisi ifadesi yer almaktadır. Üst düzey zihinsel beceri olarak da görülen eleştirel düşünme belirli bir hedefi olan, zihinsel örgütlenme ile gerçekleştirilebilen, kanıtları dayanak olarak kabul eden, sorgulamacı, çıkarımlarda bulunabilmek için yargılama yeteneğinden yararlanan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Arslan, 2016).

Eleştirel düşünmenin tutum, bilgi ve davranışın bileşimi olduğunu ifade eden Watson ve Glaser tutumu kanıt aramada doğru yöntemin ne olduğunu bulma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bilgiyi mantıksal çıkarımların doğruluğunu test eden ve tekrar doğru çıktılar alınmasını sağlayan bileşim olarak görmekte; davranışı ise tutum ve bilgiyi kullanıp uygulama konusundaki beceri olarak tanımlamaktadır (Vural ve Kutlu, 2004).

Cüceloğlu (2008); eleştirel düşünmeyi bireyin kendi düşüncesinin farkında olması, başkalarının düşüncelerini de göz ardı etmeden öğrendiklerini uygulama, kendisi ve etrafındaki olup bitenleri kavrayabilme amacıyla aktif, işlevsel ve zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme sürecinin beş temel aşamasından söz edilmektedir (Cüceloğlu, 2008):

- Problemin tanımı: Problemin açık bir şekilde ifade edilmesi ve problemin çözümünüyle varılmak istenen hedefin belirlenmesi,

- Problemin sınırlarını tespit etme: Problemin hangi sınırlar dahilinde analiz edileceği ve bu sınırlar içindeki seçeneklerin doğru tespit edilmesi,
- Seçeneklerin ayrıştırılması: Seçeneklerin getirileri ve kaybettirecekleri göz önünde bulundurulması ve ihtiyaç duyulan başka bilgi ve kaynağın tespit edilmesi,
- Çözüm: Uygulamaya geçirecek seçeneklerin belirlenmesi ve nasıl uygulanacağını kararlaştırılması,
- Değerlendirme: Problemin çözülme ihtimalinin gözden geçirilerek değişikliğin gerekli olup olmadığı ve gerekliyse hangi değişikliklerin yapılacağına karar verilmesidir.

Eleştirel düşünmeyi süreç yerine düşünme biçimi olarak değerlendiren Paul ve Elder bireyin herhangi bir konu, problem veya olay hakkındaki düşüncesindeki kalite ve analiz etme, yeniden düzenleme ve geliştirme becerisini eleştirel düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme biçimi zihinsel öz kontrol ve disipline etme ile karakterize olan, denetleyici ve düzenleyici bir düşünme biçimi olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre eleştirel düşünme mükemmeliyete çık sıkı bir şekilde bağlı olup mükemmeliyetçi standartları kullanma konusunda oldukça titiz tutumlar sergilemeyi gerektirmektedir (Paul ve Elder, 2013).

Etkili iletişim için kullanışlı bir araç olarak kabul edilen eleştirel düşünme problem çözme becerilerindeki üstünlüğü ile öz kontrol, öz disiplin ve diğer bireyleri takip edip doğru analiz edilerek öz düzenlemeyi içermektedir. Eleştirel düşünmenin diğer düşünme biçimlerinden farkını Tablo 1'deki gibi göstermek mümkündür (Vicdan ve Özer, 2011).

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Ve Olağan Düşünme Arasındaki Farklar

Normal Düşünme Biçimleri	Eleştirel Düşünme
Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahminde bulunma	Karar verme
Tercihde bulunma	Değerlendirme
Sınıflandırma	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Anlama	Mantıksal olarak kavrama
Kavramları çağrıştırma	İlkeleri anlama
Bağıntıları not alma	Diğer bağıntılar arasındaki bağıntıları not etme
Kanıtızsız düşünceleri sunma	Kanıtı dayalı düşünceleri sunma
Ölçüte dayanmayan kararlar alma	Kanıtı dayalı kararlar verme

Connerly'e göre eleştirel düşünme ile diğer düşünme biçimleri arasındaki ayrım gözetilirken eleştirel düşünmenin de kendi içinde üç biçimde değerlendirmek gerekmektedir. Bunlardan ilki tarafsız eleştirel düşünme olup kaliteli düşüncelere sahip olup çevresindekilerin düşüncelerini eleştirirken adil bir şekilde davranır ve taraf tutmazlar.

Eleştirel düşünmenin ikinci biçimi bencilce eleştiren kişiler olup düşünce yapıları genellikle kaliteli olmakla birlikte etrafındakilerin düşüncelerine karşı taraflı tutum sergilemektedirler. Üçüncü grupta yer alan eleştirmeyen kişiler ise; sakin yapıları ve başkalarının düşüncelerine önem vermemeleri ile karakterize olmaktadır (Emir, 2012).

Eleştirel düşünmenin tanımları yirminci yüzyılın başlarında Dewey tarafından başlatılmış ve Perry ve Paul tarafından geliştirilerek günümüze kadar aktarılmıştır. Yapılan tüm tanımlar bir araya getirildiğinde eleştirel düşünmenin temel öğeleri tablo 2'deki gibi özetlenmektedir (Doğanay, 2006).

Tablo 2. Eleştirel Düşünmenin Öğeleri

Alçak gönüllülük	Problem çözme	Disiplin
Tarafsızlık	Tartışma	Dürüstlük
Deneyim	Karar verme	Özerklik
Analiz etme	Cesaret	Akıl yürütme
Örgütlenme	Tutarlılık	Yaratıcılık
Rasyonellik	Geçerlilik	Gözlem yapma
Alternatif arama	Çok yönlü sorgulama	Çıkarımda bulunma
Empati	Bilişsel farkındalık	Değerlendirme
Azim	Yansıtıcılık	Merak
Güvenme	Bilgi birikimi	

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak nitelendirildiği günümüzde teknolojiye gelişmelerin de olağanüstü etkisi ile sosyal ve kültürel hayat değişimden hızla etkilenmekte; ekonomik ve siyasal bu yönde şekillenmektedir. Bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yaşamdaki gelişme ve tartışmalardan uzak kalmaması için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gereklilik olarak görünmektedir (Tümkiye ve Aybek, 2008).

#### 2. 1. 4. 4. Eleştirel Düşünme Eğilimine Sahip Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmalarda eleştirel düşünen bireylerin hangi özellikleri taşıdığı veya hangi özelliklere sahip bireylerin eleştirel düşünceye sahip oldukları üzerinde de durulmaktadır. Branch (2002) eleştirel düşünme sistematığına sahip bireylerin “yaratıcı, meraklı, araştıran, sorgulayan, esnek, açık görüşlü, edindiği bilgilerin kaynağının güvenilirliğini sorgulamadan kabul etmeyen, seçimler yapan, belirli bir hedefi olan, gerçekler veya iddiaları kanıtlara dayalı olarak irdeleyen, gereksiz bilgileri ayıklayan, sözel ve yazılı dili etkin olarak kullanabilen, olayları ve problemleri çok yönlü olarak ele alabilen, çelişki ve tutarsızlıkların farkına varan, analitik düşüncesini çift yönlü kullanabilen” bireyler olarak tanımlamaktadır (Arslan, 2016).

Eleştirel düşünme eğiliminde olan bireylerin aşağıdaki özellikleri taşıdığını ifade etmek mümkündür (Paul ve Elder, 2013):

- Önemli problemleri tespit ettiği gibi mevcut durumu detayları ile açıklayabilme yeteneğine sahiptir.
- Problemlerle ilgili bilgileri toplayıp değerlendirme; etkin bir şekilde değerlendirmeye yönelik olarak soyut düşünceleri kullanır.
- Değerli akıl yürütmelerle problemler için uygun çözüm ve sonuçlar elde eder.
- Elde edilen sonuç ve çözümleri uygun kriterler ve standartlara göre yeniden gözden geçirir.
- Sabit fikirli olmak yerine alternatifler arasından en iyi seçimi yapabilecek açık fikirliliğe sahiptir.
- Gerektiğinde problem çözümünün başlangıcındaki varsayımları ile çıkarımlarını yeniden değerlendirir.
- Problem çözümünde etrafındakilerle etkili bir iletişim kurar.
- Çözüm veya sonucun etkilerini değerlendirebilir.

Eleştirel düşünen bireylerin sergilemesi gereken tutumlar üzerinde de durulmakta ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip bireylerin aşağıdaki tutumları sergilemelerinin gerekliliği ifade edilmektedir (Halpern, 1998):

- Çözülmesi gereken sorunla karşılaştığında uygulamaya geçmeden önce planlama yapmalıdır.
- Seçeneklerin tümünü göz önünde bulundurmalı ve farklı seçeneklere karşı açık olmalıdır.
- Belirsiz durumlar ve karşılaşılabilecek zorluklara karşı kararlı bir duruş sergilemeli ve vazgeçilmemesi gerektiği bilincinde olarak ısrarcı olmalıdır.
- Hatalarını kabul edip hangi noktada hata yaptığını tespit etmeye ve düzeltmeye çaba göstermelidir.
- Düşünme sürecini iyi organize etmeli, uygulama öncesinde doğru değerlendirmelerde bulunmalıdır.
- Savunduğu görüşler konusunda çevresindekilerle etkili iletişim halinde olmalı, uzlaşma yolları aramalı olabildiğinde görüş birliği sağlamalıdır.

#### **2. 1. 4. 5. Eleştirel Düşünme Becerileri**

Eleştirel düşünme eğiliminin bireyin yaşamında etkili olabilmesi, eleştirel düşünme becerisine de sahip olmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi olmadan eleştirel düşünme becerilerinin sergilenmesi mümkün olmadığı gibi eleştirel düşünme becerilerine

sahip olmayan eleştirel düşünme eğilimindeki bireylerin düşüncelerini hayata geçirmeleri de mümkün olmayacaktır. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireyler bunu beceriye dönüştürme konusunda istekli olmaktadır. Ancak uygun eleştirel düşünme becerilerine sahip olunamadığında bireyin yaşamına yansıtabilmesi de mümkün olmamaktadır (Yıldırım ve Şensoy, 2017).

Eleştirel düşünme becerilerinin olması bireyin bunu uygun ortamda kullanabileceği anlamına gelmediği, öncelikle eleştirel düşünme eğiliminin olmasının gerektiği çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ile birlikte araştırmacı, risk almayı göze alan bireylerin eleştirel düşünme becerilerini sergileyebildikleri ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin en etkili kullanımı için özgüven, açık görüşlülük, sistematiklik, meraklı olma, çözümleyicilik, entelektüel olgunluk ve doğruya ulaşma çabasından oluşan bileşenlerin bir arada bulunması gerektiği öne sürülmektedir. Eleştirel düşünme sürecinde aşağıdaki becerilere sahip olunması gerektiği vurgulanmaktadır (Carkhuff, 1996):

- Olay ve problemleri kanıtlara göre doğrulayabilme,
- Uygun bilgi ve teorileri yanlış olanlarından ayırabilme,
- Bilgi kaynağının güvenilirliğini ölçebilme,
- Teori ve karmaşık düşüncelerin değersiz olanlarını ayıklayabilme,
- Varsayımların bulanık olanları ile açık olanlarını ayırt edebilme,
- İfadelerin doğru ve yanlışlığını ayırt edebilme,
- Önyargılı düşüncelerin farkına varabilme,
- Mantıksal tutarsızlıkları fark etme,

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın önemi üzerinde durulurken eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğu konusunda ortak fikir geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu konuda en kapsamlı araştırmayı yapan Ennis'e göre eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğu aşağıdaki on iki beceri ile özetlenebilir (Aybek, 2007):

- İfadelerin anlamını algılayabilme
- Zihinsel dışı vurumda belirsizliği değerlendirebilme
- Çelişkili ifadeleri ayırt edebilme
- Mutlak bir sonuca ulaşılabilme durumunu değerlendirebilme
- İfadelerin kesinliğini ayırt edebilme
- İfadelerin ilkellik durumunu denetleyebilme
- Gözleme dayalı ifadelerin güvenilirliğini denetleyebilme
- İfadelerin tümevarımı garantileme durumunu sorgulayabilme
- Problemin tanımlanma durumunu sorgulayabilme

- İfadelerin sayılılara dayalı olma durumunu denetleyebilme
- Tanımların yeterliliğini değerlendirebilme
- İfadelerin alandaki uzmanlar tarafından doğru kabul edilip edilmeyeceğini ayırt edebilme

Eleştirel düşünmenin tanımlarında vurgulanmak istenen diğer önemli bir unsur, mevcut durum ve sorunları açıklamada alternatiflerin olabileceğinin dikkate alınmasıdır. Olay ve problem hakkında yargıda bulunmadan önce varılacak yargının dayandığı delillerin, kavramsal, metodolojik, mantıksal, yorumlayıcı, analiz ve değerlendirmeci, amaçlı bir yaklaşımla ele alınarak gözden geçirilmesi, sonuca ulaşmak kadar önemli olarak nitelendirilmektedir (Çubukçu, 2014).

#### **2. 1. 4. 6. Eleştirel Düşünme Stratejileri**

Eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmalarda eleştirel düşünen bireylerin üç farklı strateji geliştirdikleri üzerinde durulmaktadır. Paul ve diğerlerinin (1990) öne sürdüğü “Eleştirel düşünme stratejileri, eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireylerin eleştirel düşünme becerilerini sergilerken takip ettikleri yol ve yöntemleri açıklayabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılara göre; otuz beş strateji duyuşsal, bilişsel-mikro ve bilişsel-makro olmak üzere üç başlık altında toplanabilir”(Paul vd. 1990’dan akt. Uğurlu, 2018). Bunlar:

1. Duyuşsal stratejiler: Bağımsız düşünce ile birlikte bireysel veya toplumsal içgörü geliştirme, tarafsız, duygu ve düşüncelerin altında yatan duygu ve düşüncüyü keşfetme, entelektüel düzeyde alçakgönüllülük, cesaret, iyi niyet, dürüstlük, azim ve akla güven geliştirme.

2. Bilişsel Stratejiler (Makro Yeterlikler): Basitlikten uzak, genellemelerden arınmış bir bakış açısı geliştirerek inanç ve görüşler ortaya koyma. Olaylar ve inançları açıklığa kavuşturma. Cümle ve kelimelerin anlamlarını analiz etme. Değerlendirme amaçlı ölçüt, değer ve standartları açıklayabilme. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla önemli sorular sorabilme, tartışma, yorum ve inançları analiz edebilme; çözümler üretebilme becerisine sahip olma. Eleştirel okuma, dinleme yapabilme. Disiplinler arası bağlantı kurup inanç, teori ve görüşleri açıklayabilme. Etkili iletişimi kullanarak görüş, yorum ve teorileri karşılaştırma.

3. Bilişsel Stratejiler (Mikro Yeterlikler): Gerçek duruma benzeyen veya zıtlık arz eden idealleri fark etme; önemli olanlarını vurgulama. Varsayımları analiz etme, açıklama, ilgisiz olanları ayırt etme. Akla uygun çıkarımlarda bulunma, yorumlayabilme. Teorileri

kanıtlara dayalı olarak değerlendirme; çelişkileri dikkate alma, etki ve sonuçlarını araştırma.

#### **2. 1. 4. 7. Eleştirel Düşünmenin Önemi**

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalarda (Elias, 1994; Ennis, 1991; Ferret, 1997; Fisher, 1995; Kökdemir, 2003; Kress, 1994; Tümkeya, 2011; Zoller vd., 2000) eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğiliminin aşağıda sayılan faydaları bakımından önemli olduğu ifade edilmektedir (Emir, 2012):

- Akademik başarıyı artırmaktadır.
- Bireyin öz güvenini geliştirmektedir.
- Yardım severlik davranışına olumlu katkı yaparak toplumsal fayda sağlamaktadır.
- Kitap okuma alışkanlığına katkı sağlamaktadır.

Toplumun gelişmesi, modern yaşamın ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, bireylerin hayatındaki başarı için üst düzey eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi ile bir yandan mevcut şartları daha iyi anlayabilmek mümkün kılınmakta; diğer yandan daha iyi yaşam koşullarının sağlanabilmesi için bireylerin sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri hayata geçirilebilmektedir (Arslan, 2016).

#### **2. 1. 4. 8. Eleştirel Düşünmenin Eğitimi**

Eleştirel düşünme eğitimi eğitimin temel amacı olan düşünceyi öğretmekle ilişkilendirilmekte ve dört önemli hedefe ulaşılması gerektiği ifade edilmektedir (Halpern, 1998):

- Eleştirel düşünme becerisini uygulayabilme becerisi kazandırma,
- Düşünme ve öğrenme sürecine istekliliği artırma,
- Değişime açık ve süreklilik gösteren öğrenme faaliyetleri içinde olmayı teşvik etme,
- Davranışları ve davranış değişikliklerini üst biliş mekanizması kontrolünde tutmadır.

Eleştirel düşünme eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biri öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeylerin planlanıp uygulanmasıdır. Ancak bunun gerçekleştirilmesi eğitim müfredatlarının uygun şekilde düzenlenmesi ile mümkündür. Genel yaklaşımlar kullanılarak eleştirel düşünmenin öğretilmesi temel disiplinlerin tekrarından kaçınılarak bilişsel becerilerin diğer derslerde uygulanmasına ve diğer dersler tarafından desteklenmesine olanak tanınmaktadır (Gelder, 2005'ten akt. Polat, 2014).

### 2. 1. 4. 8. 1. Eleştirel Düşünme Eğitiminde Okul ve Öğretmenin Rolü

Eleştirel düşünme eğitiminin verilebileceği en uygun ortam okuldur. Eleştirel düşünme eğitiminde okulda ki en önemli görev de öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenin eğitim ortamını eleştirel düşünmeye uygun hale getirmesi öğrencilerin düşünme biçimlerini yönlendirmesi onların algılayış ve yorumlamalarını etkileyecektir.

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen sanat eğitimi derslerinde de öğrencilerin ilgili oldukları disipline yönelik eleştirel düşünme geliştirebilmeleri ancak derslerdeki uygun içerikle mümkün olacaktır. Öncelikle öğretmen adaylarının soyut ve sistematik bir şekilde düşünebilmesi, ölçüm ve karşılaştırma yapabilmesi, iletişim, işbirliği yanında akıl yürütme becerisine sahip ve bu becerileri üst düzeyde olan eğiticiler olarak yetiştirilmesi eleştirel düşünme eğitimi açısından önemli görülmektedir. “Güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, araştırmacılık ve yeniliklere açık olma, üreticilik, kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişmeye isteklilik gibi bireysel özellikler görsel sanatlar öğretmenlerinin de mesleki başarılarını etkileyebilir” (Kalyoncu, 2004). “Öğretmenlik mesleğinde ve görsel sanatlar öğretmenlik mesleği özelinde araştıran, yaratıcı olan ve eleştirel düşünen öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Sanat alanındaki teknolojik gelişmeler sayesinde, birçok öğretim materyalinin, yeni öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi, görsel sanatlar eğitimine zenginlik kazandırmaktadır. Bu gelişmelerden yararlanması için, görsel sanatlar öğretmenin yenilikleri araştırması, sorgulaması ve değerlendirmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir” (Arslan, 2016).

İlk ve orta öğretimde çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde temel kavramların öğretilmesi eleştirel düşünme becerisi öğretiminin etkili olmasına katkı sağlayacaktır. Eleştirel düşünme tanımları içinde geçen “ayır etme”, “kanıt”, “yorum”, “görüş” gibi analitik sözcükler öğrencilerin konuya en iyi şekilde hâkim olmalarına imkân tanıyacaktır. Günümüz teknolojik gelişimi ve iletişimdeki hız ile birlikte okulların görevini arttırmıştır. En önemli görevleri ise yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen, eleştirel düşünme eğiliminde bireyler yetiştirmektir. Burada önemli sorulardan biri de öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağıdır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve literatür incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi kazandırma ve yaşam boyu sürdürülmesinde iki önemli yaklaşım göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki konu temelli yaklaşım olup eleştirel düşünme öğretiminin müfredata eklenmesi ve ders programları içine yayılmasıdır. Beceri temelli yaklaşım olarak ifade edilen ikinci yöntem ise eleştirel düşünme eğitiminin okullarda ayrı bir ders olarak planlanması, ders programının bu derse özel olarak düzenlenmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır (Aybek, 2007).



## 2. 1. 4. 8. 2. Eğitim Programları ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme eğitiminde okul ile öğretmen kadar önemli olan diğer bir konu eğitim programlarının içerik ve planlanmasıdır. Temel eğitim müfredatına ek olarak eleştirel düşünme eğitiminin de verilmesi öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı gibi toplumsal anlamda da yararlar sağlayacak; yardım sever ve madde kullanımından uzak bireyler yetişmesine imkân tanıyacaktır. İlk ve orta öğretim başta olmak üzere eleştirel düşünme becerisi eğitimi için ders ve içeriklerinin planlanması ve düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Ders programlarında yapılacak düzenlemeler ile öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine imkân tanınmalıdır. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili örnekler incelendiğinde öğrencilerin üç alandaki gelişimine odaklanıldığı görülmektedir (Emir, 2012):

1. Öğrencilerin verilere dayalı analiz becerileri üst düzeye çıkarılarak tartışma yeteneklerinin geliştirilmesi
2. Öğrencilerin sahip oldukları bilgilere dayalı olarak olay ve olguları yorumlamayı öğrenmesi, iddia ve hipotezleri delile dayalı olarak, zihinsel model oluşturarak yorumlaması.
3. Yaşamda siyah ve beyazın dışında gri bölgelerin olduğunu öğrencinin düşünerek öğrendiği bir süreci hayata geçirmek.

Eleştirel düşünme eğitimine yönelik ders programları hazırlanırken bilgi edinmeye yönelik içeriğin ezberden ziyade analitik düşünmeyi gerektiren karmaşık süreçlerden oluşması önerilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi bu şekilde geliştirilebilir ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile pekiştirildiğinde eğitim süreci daha sağlıklı sonuçlar üretecektir (İnirkuş, 2018).

Görsel sanatlar eğitimi özelinde eleştirel düşünme eğitimi değerlendirildiğinde görsel sanatlar eğitiminin ne olduğu konusunda açıklamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyin düşünce, duygu ve izlenimlerini aktarmasına yönelik yaratıcılık, yetenek ve estetik becerilerinin üst düzeye çıkarılması; eğlence ve heyecanın doğru yöne kanalize edilmesi görsel sanatlar eğitim faaliyetleri olarak tanımlanabilir. Ancak dikkate alınacak tek konunun yetenek olmaması gerektiği, zira görsel sanatların yalnızca yetenekli bireyler için geçerli olmadığı da vurgulanmaktadır. Sanat eğitiminin her yaş ve yetenek grubu için gerekli ve geçerli olduğu dikkate alınarak yaratıcılığın geliştirilmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminin bireyin algısal yeteneğini geliştirici, zihinsel birikimini ve kendini özgürce görsel olarak ifade edebilmesine yardımcı olmasını sağlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda amaç sadece sanat yapan bireyler yetiştirmek değil aynı zamanda sanat yapmayı seven, kültürüne sahip çıkabilen, algılayabilen bireyler yetiştirmektir. Diğer bir ifadeyle toplumdaki her bireyin sanatçı olması mümkün olmamakla

birlikte sanatı ve sanatçıyı anlayan bir bilinç kazandırılması önemlidir. Bu bilincin kazandırılacağı en doğru yöntem eğitim, en uygun ortam da okullar olmaktadır. Sanat ile bireyin yaratıcı, düşüncelerini ifade edebilen, yetenekleri gelişmiş, özgür kültürel birikimini yaşamın her alanında geliştirip sergileyebilecek düzeye erişmesi mümkündür (Arslan, 2016).

### 2. 1. 5. Kişilik Kavramı

Kişilik kavramı üzerine yapılan çok sayıda araştırmaya ve yaklaşımlara rağmen ortak bir kavram üzerinde anlaşıldığını söylemek mümkün görünmemektedir. Kavramın ortak tanımının bulunamamasının en önemli neden; kuramcıların odaklandıkları konuların farklılığıdır. Bilinç altı, öğrenme, sosyal faktörler, bireysel özellikler gibi odak merkezleri kişiliğin tanımının farklılaşmasına neden olmaktadır. Kişilik tanımlarında görülen farklılıklara rağmen; ortak nokta, bireysel farklılıklara önem verilmesi, kuramsal yapı olarak kabul edilmesi ve tutarlı davranış kalıplarının ortak özelliklerini barındırmasıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2015).

Köknel (2005) kişiliği duygu, düşünce, yetenek ve alışkanlıkların bireysel farklılıklarının oluşturduğu işlevsellik olarak tanımlamaktadır. Bireyin başkalarından ayırt edici zihinsel ve ruhsal özelliklerinin tamamını kişilik olarak ifade etmektedir. Zihinsel farklılığı nesnel olarak; ruhsal özellikleri ise öznel olarak ayırt edici nitelikler olarak kategorize etmektedir.

Cüceloğlu'nun (2016) tanımına göre; bireyin kendisi veya çevresi ile ayırt edici nitelikteki, tutarlı ve yapısal ilişki şekli kişilik olarak tanımlanabilmektedir. Benzer şekilde ayırt edicilik üzerine odaklanan Cüceloğlu'na göre bireyi başkalarından ayrı tutan kendine özgü nitelikleri barındırması durumunda kişilikten söz etmek mümkündür. Bu özelliklerin aynı zamanda tutarlı olması ve yapısal nitelikte olması gerektiği de ifade edilmektedir. Yapısal niteliği ve tutarlı özelliği nedeniyle kişilik, bireyin benzer durumlarda benzer tepkiler göstermesine ve sahip olduğu farklı özelliklerinin birbiriyle çelişmeden, birbirini tamamlayıcı yapıda olmasına imkan tanımaktadır.

TDK (2006) güncel sözlüğünde kişilik kavramı kelime anlamı olarak "bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet"; sosyal bilimlerdeki bir terim olarak "bireyin toplumsal hayatı içinde edindiği alışkanlıkların ve davranışların bütünü" olarak yer almaktadır.

Kişilik kelime anlamı olarak Latince "persona" sözcüğünden türediği de ifade edilmektedir. Roma döneminde ayırt edici anlamında kullanılan persona (kişilik) kavramı bireyleri bir birinden ayırt edicilik anlamını taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında kişiliğin tutarlılık taşıması da diğer bir özelliğidir. Sosyal bilimlerde kişiliğin toplum içinde

kazanılmış davranışlar bütünü olarak tanımına rastlanırken psikolojide bireyin tutarlı ve kişiye özel ruhsal, fiziksel ve fizyolojik özellikleri olarak yer bulmaktadır (Zel, 2011).

Kişiliğin tanımı yapılırken kişilik özellikleri kavramına da yer verilmektedir. Bireyin sahip olduğu tecrübe ve davranışların tanımlanabilmesi, tasnif edilmesi kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir. Bireyin mevcut durumda gösterdiği tepki ve davranışlar tanımlayabilmek amacıyla ortaya atılan kişilik özellikleri kavramı kişiliğin değişkenliği ve gelişimini vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır. Bireyin farklı durumlara karşı içinde bulunduğu koşulları dikkate alarak davranış değişikliğine gitmesi, bunun sonucu olarak da yeni davranışlar edinmesi kişilik özelliğindeki değişimlerle açıklanmaktadır (Somer vd. 2004).

Kişiliğin oluşum ve gelişimine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte kişiliğin yansıması birey ve çevresindekiler için farklılık gösterebilmektedir. Bireyin algısına göre zihinsel, fiziksel ve ruhsal durumu hakkındaki farkındalığı kişilik algısı üzerinde etkili olmaktadır. Çevresindekilerin bakış açısına göre bireyin toplumda üstlendiği roller kişiliğinin algılanması üzerinde etkili olmaktadır. Sonuç olarak kişiliğin içsel ve dışsal yansımaları aynı zamanda algılanmasını da ifade etmektedir. Dışsal yansımalar bireyin gözlenebilir davranışlarını; içsel yansımalar ise bireyin sahip olduğu genetik özellikleri, düşünce yapısı ve değer yargılarından oluşmaktadır. Kişilik özelliklerinin davranışlarla birebir ilişkisi olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Zira toplumdaki normlar, kısıtlamalar çoğu zaman bireyin davranışlarını kısıtlamakta veya yönünü değiştirmektedir. Diğer bir ifadeyle kişilik tanımlarındaki farklılıkların temelinde bireyin ve çevrenin algısı ve beklentilerinin karşılaşma durumunun önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmek mümkündür (Eren, 2017).

## **2. 1. 6. Kişilik Gelişimi**

Kişilik kavramının tanımında ifade edildiği gibi kişiliğin oluşumu ve gelişimi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişmektedir. Kişilik kuramlarında her ne kadar farklı bakış açılarıyla yer verilse de kişiliği oluşturan faktörleri genetik/bedensel ve çevresel faktörler olmak üzere iki kategoride ele almak mümkündür.

### **2. 1. 6. 1. Kalıtsal ve Bedensel Faktörler**

Genetik veya kalıtımın bireyin kişilik özellikleri üzerindeki etkisi halk arasında çocukların ebeveynlerine benzetilmesi ve bu benzetimin fiziksel olduğu kadar davranışsal olarak da yapılmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bilimsel olarak bireylerin fiziksel özelliklerini ebeveynlerinden alması genetik kodlamalarla açıklandığı gibi psikoloji biliminde bireylerin

kişilik oluşumlarının da ebeveynlerinden etkilendiği kabul edilmektedir. Kişilik oluşumunu tam anlamıyla açıklamadığı gerçeği de dikkate alınarak yapılan araştırmalarda ikiz bireylerin birbirlerinden ayrı yaşadıkları halde yetişkinliklerinde benzer davranışlar sergiledikleri gözlemlendiğinden kişilik üzerinde genetik kodların etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Bireylerin zihinsel özellikleri ve fiziksel yapılarının yanı sıra duygusallık gibi özelliklerinin de genetik yapılarıyla ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Ancak çevresel etmenlerin kişilik üzerindeki etkisinin daha fazla olduğu kabul edilmektedir (Bozkaya, 2013).

Genetik kodlamaların kişilik üzerindeki etkisi üzerinde araştırmalar ve tartışmalar halen devam etmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda tek yumurta ve çift yumurta ikizlerinin çevre kaynaklı olduğu kadar kalıtsal olarak da kişilik yapılarıyla benzerlikler gösterdikleri tespit edilmiştir. Zira çift yumurta ikizlerinin kişilik benzerliklerinin tek yumurta ikizlerine göre daha yüksek olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Ancak hangi kişilik özelliklerinin genetik kodlamayla aktarıldığı konusu henüz netleştirilmiş değildir. Özellikle zeka faktörünün potansiyel yetenekleri etkilediği ve dolaylı olarak kişilik oluşum ve gelişimini etkilediği kabul edilmektedir. Örneğin erkek çocuklarda yüzük parmağı işaret parmağından daha uzun olduğunda hiperaktif ve kavgacı kişilik özelliklerinin ön plana çıktığı belirtilmiştir (Yılmaz ve Eroğlu, 2017).

## **2. 1. 6. 2. Çevresel Faktörler**

İnsanların yetiştiği çevre onun idealleri ve ilgi alanlarını etkileyerek kişiliğini oluşturacak önemli öğeleri barındırmaktadır. Birey çocukluğundan itibaren çevresine uyum sağlama çabası göstermekte, toplumla uyumlu yaşamak ve topluma benzemek için doğuştan getirdiği yetenekleri kullanmaktadır. Aynı zamanda doğuştan getirdiği özellikleri nedeniyle toplumdan farklılık gösterecek ve kendine özel ayırt edici özellikleri ile birey kimliğini kazanması mümkün olacaktır. Bireyin sahip olduğu değerler çevresindeki normlardan etkilenecek onlara uyumlu hale gelmekte ve bireyin zihninde yerleşen kültürel değerler davranışlarına yansiyarak toplumun bir üyesi olmasına yol açmakta; aynı zamanda ayırt edici özelliklerini de korumasına izin vererek toplumdaki diğer bireylerle ortak özellikler geliştirmesine neden olmaktadır. Kişiliğin oluşmasında etkili olan çevresel faktörleri iklim, fiziki koşullar, farklı kültürdeki insanlar olarak saymak mümkündür. Benzer coğrafi koşullarda yaşayan insanların yeryüzünün farklı yerlerinde olmasına rağmen benzer kişilik özelliklerine sahip olması bu konudaki en güzel örneklerden sayılabilmektedir (Zel, 2011).

Çevrenin etkisiyle bireyin kişiliği şekillenirken kişiliğin kararlı yapısı ve bireyin dışadönüklüğü özümsemesi sonucu tutarlı davranışlar sergilemesi söz konusudur. Farklı

durumlarda tutarlı bir durum sergileyecek olan kişilik uzun vadede ise çevrenin etkisi ile davranışlarda değişikliğe açık bir şekilde dinamik ve sürekli güncellenen bir olgu olarak devam edecektir (İnanç ve Yerlikaya, 2015).

## **2. 1. 7. Kişilik Kuramları**

### **2. 1. 7. 1. Psikodinamik Yaklaşım**

Sigmund Freud tarafından öne sürülen ve kişilik üzerinde etkili olduğu ifade edilen “id, ego ve süperego” yapılarının bireyin dürtülerini şekillendirdiği varsayımı psikodinamik yaklaşımlarından psikanalitiğin temellerini oluşturmaktadır. Freud’a göre; id dürtülerin psikolojik kapsamını, ego çevre ilişkilerine ilişkin işlevleri, süperego ise ahlak, ideal, hedef gibi değer yargılarını içermektedir. Freud duygusal yaşamın bilinç ve bilinçaltı olmak üzere iki bölümden oluştuğunu ifade etmektedir. Bilinç görünen ile gözlenebilen kısım olmakla birlikte gerçeğin çok küçük bir bölümünü tercih etmekte; asıl gerçekliğin bilinçaltında olduğunu kabul etmektedir. Öyle ki bireyin tüm davranışlarının arka planındaki dürtüsel gücü temsil ettiği öne sürülmektedir (Schultz ve Schult, 2016).

Psikanalitiğin abartılı olarak görülen bu yaklaşımına karşın Jung dürtülerin diğer kısımlarının da önemle dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Freud’un üzerinde çokça durduğu cinsel dürtülerden daha önemli olanın bireyin amaçları ve bu amaçlar için gösterdiği çabalar olduğunu ifade etmektedir. Bilinçaltını kabullenmekle birlikte psikanalitikten farklı olarak bilinçaltının bireye özel olan bilinçaltı ve diğer insanların duygularının gizlendiği ortak bilinçaltı olmak üzere boyuta ayırmaktadır. Bireyin her iki bilinçaltını da dikkate aldığı ve davranışlarının bu yönde etkilendiği ifade edilmektedir. Özellikle sanat alanındaki örnekleriyle ön plana çıkan bu yaklaşım felsefe alanında da etkili olmuştur (Cüceloğlu, 2016).

Carl Jung’un psikodinamik yaklaşımının psikanalitikten farklı olan diğer bir yönü de bireyin kişiliği üzerinde etkili olan faktörlerin farklı değerlendirilmesidir. Yukarıda ifade edildiği gibi bireyin amaçları ve hedefleri, tutkuları ile birlikte dış çevrenin etkisiyle duygu, düşünce ve sezgilerinin farklılaştığı ve kişilik oluşumu üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Düşünce beraberinde anlamayı getirmekte; duygu ise öznel bir yapıdadır. Jung’un düşünme ve hissetme olarak ifade ettiği mantıksallık rasyonel olarak kabul edilirken sezgi irrasyonel bir yapıdadır. Akıl/us gerektiğinde kullanılarak aktif duruma geçmekte kişilik özellikleri ortaya çıkmaya başlamaktadır. Düşünme ve hissetmeyi içe dönüklük olarak nitelendirirken bireyin sosyalleşmesinin düşük olması sonucunu doğuracağı ifade edilmektedir. İlk kez Jung tarafından ifade edilen içedönüklük ile tersi bir durum olan dışa dönüklük bireyin çevresindekilerle iletişim ve etkileşiminin yüksekliği

sonucunu doğurmaktadır. Jung'un yaklaşımıyla sağlıklı bir kişiliğin oluşması bu iki özelliğin dengeli olmasıyla mümkün olabileceği; aksi durumda kişilikte sorunlarla karşılaşılabilir (Schultz ve Schultz, 2016).

### **2. 1. 7. 2. İnsancıl / Varoluşsal Kuramlar**

Kişilik kuramı yaklaşımlarından insancıl yaklaşımı öne süren Carl Rogers insan doğası üzerinde durmakta ve genel olarak olumlu bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla kişilik özelliklerinde insancıl yaklaşımı içindeki değer ve güçlerden alarak başlatılabileceğini öne sürmektedir. Benlik tasarımı söz ederken her bireyin kendisini kendine ait özelliklerin dinamik görüntüsünden oluşan algılama şekline söz etmekte ve doğuştan itibaren şekillendiğini ifade etmektedir. Kişiliği benlik tasarımı ile açıklarken kişiliğin insan yaşamı boyunca süreklilik arz eden bir süreç olduğunu belirtmiştir (Erden ve Akman, 2016).

İnsancıl kuramın kurucularından olan Rogers, her insanın mutlu olmak ve varoluşunu tamamlamak için çaba gösterdiğini öne sürmektedir. İnsanın sürekli olarak iyi olana doğru gelişmesi ve pozitif benlik bilincinin oluşumu için koşulsuz sevgi ile büyütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Koşulsuz sevgi ile kastedilen bireyin her tür davranışının saygı ve sevgi ile karşılanmasıdır. Koşulsuz sevgi ile yetişen bireyin güçlü ve olumlu bir benliğe sahip olacağı öne sürülmektedir (Cüceloğlu, 2016) Bireyin yaşamının devamındaki olumlu davranışlar için ihtiyacı olan motivasyonu kişiliğinden alacağı ve bu ihtiyacı karşılayacak kişiliğin çocuklukta koşulsuz sevgi ile oluşturabileceği ifade edilmektedir. Özellikle çocuk ile anne arasındaki ilişkinin bireyin psikolojik sağlığı ve kişilik oluşumunda büyük öneme sahip olduğu kabul edilmektedir (Schultz ve Schultz, 2016, s. 609-611).

### **2. 1. 7. 3. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı**

Gordon Allport tarafından yirminci yüzyılın başında öne sürülen ayırt edici özellik yaklaşımı kişiliği tanımlamak için kullanılan psikolojik yorumlardan biridir. Allport tarafından başlangıçta öne sürülen kırk dokuz farklı kişilik tanımına karşın "bireyin çevreye uyumunu sağlayan fiziksel ve psikolojik fonksiyonların bir bütününden oluşan dinamik bir örgütlenme" tanımı en spesifik olanıdır. Çevreye yönelik uyum üzerinde özellikle duran Allport çevreye uyum için yirmi bir önemli olgunun anlaşılması gerektiğini ifade etmiş ve son tanımında "bireyin karakteristik düşünce ve davranışlarını ifade eden fiziksel ve psikolojik bir örgütlenme" ifadesini kullanmıştır. Kişiliğin belirli kalıplarının olmadığını veya

bu şekilde ele alınmaması gerektiğini öne sürerek her bireyin kendine özgü ve benzersiz özellikleri ile kişiliğinin oluştuğunu ifade etmiştir (Şahin, 2017).

Bireyin sergilediği tutarlı davranışların özel oluşu ve bu davranışların kendisini diğer bireylerden ayırması nedeniyle ayırt ediciliği kişiliğin iki önemli özelliği olarak sayılmaktadır. Kişiliğin bireye özgü oluşu nedeniyle bireyin kendine özgü eğilim ve davranışlar sergilemesi ve diğer bireylerden ayırt edilebilmesi mümkün olmaktadır. Her ne kadar toplumda benzer davranışlar sergilense de kişilik sayesinde bireye özgü ve bireyin özelliklerini ortaya çıkaracak davranışlar ayırt edicilik sayesinde sergilenebilmektedir. Diğer bir ifadeyle kişilik bireyin özel eğilim ve davranışlar sergilemesini, farklı ve özel olmasını sağlayan ayırt edici özellikler barındırmaktadır (Tomrukçu, 2008).

Ayırıcı özellik kuramında kişiliğin derinlemesine ele alınmadığı; bilinçaltı ve davranışların soyut yönlerine ilişkin yaklaşım yerine bilinç ve somut davranışlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinden hangisini ne düzeyde sergilediği onun ayırt edici kişilik özelliğini yansıtmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireyde kişilik özelliklerinin çoklu olarak bulunabileceği ancak bu özelliklerden ayırt edici olanın zamanla değişmediği; duruma göre farklılık göstermediği gibi iki farklı yaklaşım sergilenmektedir (Burger, 2016).

#### **2. 1. 7. 4. Davranışsal-Bilişsel Kuramlar**

Davranışın ve kişiliğin belirleyicilerinin toplumsal faktörlerde aranması gerektiğini ifade eden Alfred Adler bu yönüyle Freud ve Jung'un teorilerine karşı çıkmıştır. Bireyin kişiliğinin oluşumunda toplumun daha büyük bir etkisinin olduğunu, bireyin davranışlarını ve kişiliğini toplumun şekillendirdiğini düşünen Adler'e göre; bunun nedeni insanın sosyal bir varlık olmasıdır. Bireyin davranışlarını anlamak için biyolojik güçler yerine toplumsal güçlere bakılması gerektiğini savunmuştur. Bireysel ve toplumsal hedeflerin yerine getirilmesi için de sosyal ilişkilerin güçlü olması, işbirliğine açık, gelişime dönük olması gerektiğini ifade etmiştir. Bireyin nihai hedefinin üstünlük ve mükemmellik olduğunu ve bunun sosyal bir varlık olarak açıklanabileceği zira üstünlük ve mükemmellik duygusunun tek başına bir anlam ifade etmediğini savunmuştur. Diğer yandan bireylerin çocukluktan itibaren ben merkezci yetiştirilmelerinin söz konusu toplumsal ilgiyi ortadan kaldıracağı ve sürekli boyun eğici ve başkalarının isteklerini yerine getiren kişiliğin oluşmasına neden olacağını ifade etmiştir (Schultz ve Schultz, 2016, s. 569-575).

Psikanalitik ve biyolojik yaklaşımdan ayrı duran ve davranışsal yaklaşım ile benzerlik gösteren bilişsel yaklaşıma göre; bireyin kişiliği bilişsel bir sürecin ürünü olup birey kişiliği ile çevresini de yapılandırıp yön vermekle aynı zamanda davranışlarını da değiştirmektedir. Bilişsel yaklaşımın temel argümanı bireyin kişiliğinin olaylar hakkındaki

beklentisi yoluyla psikolojik olarak yönlendirildiğidir. Bu noktadan hareketle bilişsel yaklaşımda bireysellik, toplumsallık, benzerlik, bölümlendirme, ayarlama, örgütleme, yapılandırma gibi kişilik yapısı unsurları tanımlanmıştır. Bilişsel yaklaşıma göre patolojik durumlar haricinde kişilik gelişimi üzerinde biyolojik veya genetik yapının etkisinin olmadığı ifade edilmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2015).

### **2. 1. 7. 5. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı**

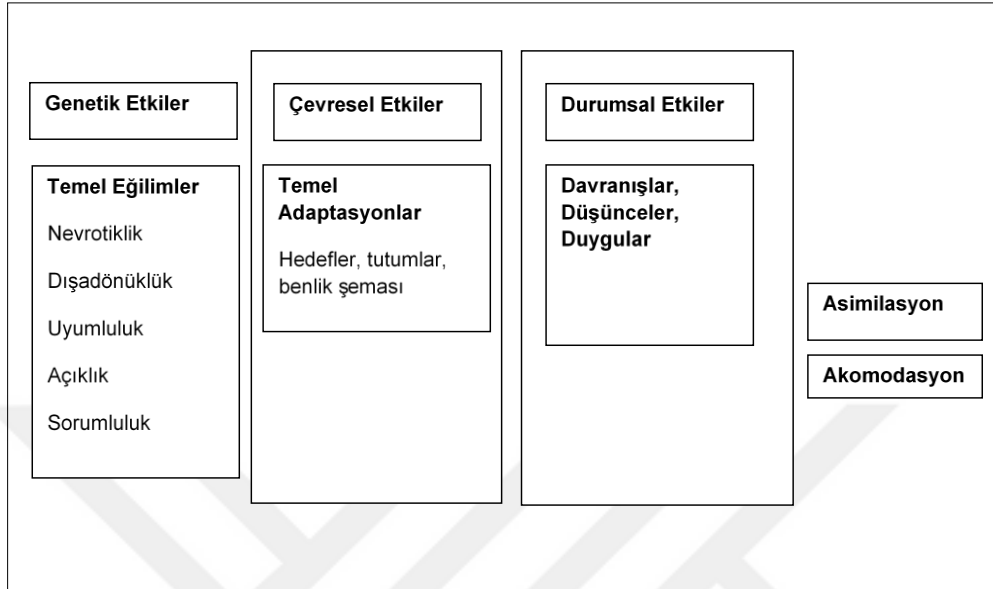
Kişilik yaklaşımlarının zamanla geliştirilmesi ile yaklaşımların beş farklı kişilik özelliğine işaret ettiği tespitinden hareketle R.R. McCrae ve P.T. Costa'nın beraber geliştirdiği beş faktörlü kişilik kuramı tüm dünyada kabul gören evrensel hiyerarşik bir sınıflandırmayı içermektedir. Beş faktörlü kişilik kuramında bireyin sorumluluk sahibi, uyumlu, duygusal olarak dengeli, deneyime açık ve dışa dönük özelliklere veya bu özelliklerin tam tersi olarak sorumsuz, uyumsuz, nevroitik, gelişime kapalı, içedönük özellikleri barındırdığı ifade edilmektedir (Somer, 2002).

Günümüzde oldukça yüksek kabul düzeyine ulaşan beş faktörlü kişilik kuramına göre sözü edilen kişilik özelliklerinin her bireyde farklı düzeylerde bulunduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla kişiliğin tek bir davranış şekli ile değil söz konusu özelliklerin bir arada olduğu bir yapı ile açıklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Beş faktör kişilik kuramının yaygınlaşması ve kabul görmesinin en önemli nedeni kişiliğin tanımlanmasında tutarlı olmasının yanı sıra kişisel psikolojinin davranış, karakter, sosyal yapı gibi yapıları içermesidir. Bu nedenle beş faktörlü kişilik kuramı "büyük beşli" olarak da ifade edilmektedir. Beş faktörlü kişilik kuramını diğer kuramlardan ayıran en temel özelliklerden ilki bireyin kişilik özelliğini tek başına açıklamak yerine yapı olarak ele alması, ikincisi ise diğerlerinden farklı bir şekilde kişilik özelliklerine ilişkin değişkenleri açıklarken günlük, sıradan bir dil kullanmasıdır (Cervone ve Pervin, 2016).

Beş faktörlü kişilik kuramına göre kişiliğin beş boyutu insanların sahip olduğu kişilik özellikleridir ve bu özellikler tüm insanlar için genellenebilir neden-sonuç ilişkileri sunmaktadır. Bireyin kişilik özellikleri üzerinde çevre ile etkileşiminin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir. Temel kişilik özelliklerindeki farklılıklar farklı davranışların sergilenmesine, farklı duygu ve düşüncelere yol açmaktadır. Bireylerin farklı çevrelere ayrıldığı böyle bir süreçte insan çevresini farklı algılamakta veya çevreden aldıkları tepkiler farklılaşmaktadır. İki yönlülük, etkileşim veya karşılılık ilkesi olarak ifade edilen bu süreçte deneyimin doğuştan gelen temel kişilik eğilimlerini değiştirmede ancak güçlendirebileceği öne sürülmektedir. McCrae ve Costa'nın (1988) altı yıllık süren çalışmalarında beş kişilik özelliğinin çok fazla değişim göstermediği tespit edilmiştir. Beş faktör kuramı ile kişilik özellikleri üzerinde etkili olan faktörler Şekil 1'de gösterildiği gibi



genetik, çevresel ve durumsal etkiler olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016).



Şekil 1. Kişilik gelişimi ve üzerinde etkili olan faktörler

### 2. 1. 7. 5. 1. Dışadönüklük

Dışadönük bireyler konuşkan, sosyal ve kararlı insanları tanımlamaktadır. Dışadönüklüğün zıt ucunda ise içedönüklük bulunmakta olup sessiz, utangaç ve temkinli bireyler için kullanılmaktadır. İçedönük bireylerin sosyal becerileri düşük düzeyde olup sosyal etkinlikler yerine yalnız kalmayı tercih etmektedirler. Dışadönük bireyler ise tam tersine yalnız kaldıklarında rahatsız olmakta, sürekli olarak bir topluluk içinde bulunmak ve kendini ifade etmek ihtiyacı hissetmektedirler. Uyumluluk boyutu ile benzerlik göstermekle birlikte uyumlu bireyler mevcut duruma uyum sağlama eğiliminde iken dışadönük bireyler içinde bulunduğu ortamda kontrolü elinde bulundurma ve sürekli olarak iletişim devam ettirme ihtiyacı içindedirler. Bu nedenle dışadönük bireyler için atılgan, neşeli, enerjik, sosyal gibi tanımlamaların yapıldığı sıkça görülmektedir. Girişimcilik özellikleri de yüksek olan dışadönük bireylerin güçlü sosyal ilişkileri onların bu özelliklerinin başarıya ulaşmasına da olumlu katkı sağlamaktadır. İçedönük bireyler ise pasif, neşesiz, yaşam için yeterli enerjisi olmayan, asosyal bireyler olarak tanımlanmakta ve sosyal ilişkiler bakımından zayıf bireyler olarak görülmektedir (Somer vd., 2002).

### **2. 1. 7. 5. 2. Uyumluluk**

Uyumluluk boyutu beş faktörlü kişilik kuramına göre bireyin işbirliğine yatkınlığını ifade etmektedir. Uyumlu bireyler iyi huylu, çevresine karşı kibar ve kırııcı olmayan, arkadaşçı kişiler olarak kabul edilmektedir. Uyumluluk boyutu bu nedenle yumuşak başlılık boyutu olarak da ifade edilmektedir. Bireylerin kaba, kötü huylu, çevresine karşı kırııcı, düşmanca tavırlar alan özelliklere sahip olması da boyutun zıddı olan uyumsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016).

Uyumlu (yumuşak başlı) kişilik özelliklerine sahip bireylerin empatik davranabildikleri, ekiple ve işbirliği içinde çalışmayı sevdiğikleri bilinmektedir. Ayrıca rekabet etmektense işbirliğini tercih eden bireyler oldukları bilinmektedir. Bu yönüyle bencillikten uzak tavırlar sergileyen, sempatik, düşünceli ve merhametli özelliklere de sahip oldukları ifade edilebilir. Uyumlu bireylerin sosyal ilgi düzeyleri yüksek ve kişiler arası ilişkilerde oldukça yetenekli oldukları kabul edilmektedir (Somer vd., 2002).

Beş faktörlü kişilik kuramı içinde yumuşak başlılık (uyumluluk) boyutunun dışa dönük kişilik boyutu ile benzer özellikleri taşıdığı da ifade edilebilir. Zira dışa dönük bireyler de kişiler arası ilişkilerde başarılıdır. Ancak uyumluluk boyutunda kişiler arası ilişkilerin niteliği önemli iken dışa dönüklük boyutunda sosyal uyarıların düzeyi önem kazanmaktadır. Uyumlu bireyler buldukları ortama uygun davranışlar sergilemekte, problemleri durumlarda soğukkanlılıklarını koruyarak çözüm odaklı yaklaşımları, kişilerarası ilişkilerini devam ettirme arzusu içinde oldukları ifade edilebilir (Morsünbül, 2014).

### **2. 1. 7. 5. 3. Sorumluluk**

Beş faktörlü kişilik kuramına göre bireyin dikkatli, güvenli ve öz disiplinli özellikleri sorumluluk (veya dağınıklık) kişilik boyutunu oluşturmaktadır. Literatürde başarıma isteği olarak da yer aldığı görülmektedir. Bireyin dikkat, detaycılık, düzen ve sorumluluk alma eğilimleri yüksek bireyler sorumlu kişilik özelliğini; tersi durumda ise dağınık kişilik özelliklerine sahip olunması ise dağınık kişilik özelliklerini yansıtmaktadır. Sorumlu kişilik özelliklerine sahip bireyler bulunduğu ortamda ciddi, güvenilir, başarıma ihtiyacı yüksek, çalışma kararlılığı gösteren, tedbirlik, dakik, pratik, özenli, ihtiyatlı, etkili, yeterli, ahlaki özen gösteren, görev adamı ve öz disiplinli gibi davranışlar sergilenmekte ve çevresinde bu tutum ve davranışlar ile tanınmaktadırlar. Sorumlu kişilik özelliklerine sahip bireylerin diğer bir özelliği de planlı, organize, disiplinli, sorumluluklarını görev aşkıyla yerine getirmeye çalışan kişiler olarak tanınmaları ve bu davranışları alışkanlık haline getirmiş olmalarıdır (Somer vd., 2002).

#### **2. 1. 7. 5. 4. Duygusal Denge**

Duygusal denge, duygusal dengesizlik, nevrotizm, duygusal tutarsızlık olmak üzere dört farklı şekilde ifade edilen nevrotizm boyutu bireyde endişe, depresyon, düşmanlık gibi tutumların yüksek düzeyde olması ile karakterize olmuştur. Duygusal dengesizlik boyutunun tersi durumda duygusal dengeden söz edilmekte ve bireylerin duygusal olarak dengeli, güvenilir ve sakin oldukları ifade edilmektedir. Duygusal olarak dengesiz bireylerin olumsuz duygu durumları ile baş etme becerileri düşük düzeyde olup günlük yaşamlarında daha sık ve daha yüksek düzeyde stres yaşamaktadırlar. Kendilerine olan güvensizlikleri nedeniyle sürekli olarak kaygılı, endişeli ve sinirli tutum sergilemektedirler. Yaşadıkları karmaşık duygular nedeniyle kuruntulu düşüncelere sahiptirler ve savunma mekanizması olarak çevrelerine karşı düşmanca tepkiler geliştirme tutum ve davranışları sergileme eğilimindedirler (Burger, 2016).

Nevrotik kişilik özelliklerine sahip bireylerin strese karşı duyarlı olmaları psikolojik uyum düzeylerinin düşüklüğünü göstermektedir. Psikolojik uyumu düşük olan bireyler sinirli, endişeli, özgüveni olmayan, karamsar eğiliminde iken psikolojik olarak uyum düzeyi yüksek olan bireyler özgüveni yüksek, sabırlı, sakin ve stresle baş etme eğilimindedirler. Birbirine zıt eğilimlerden duygusal dengeli özellikleri baskın olan bireyler çevrelerinde mutlu, rahat ve iyimser gibi tanımlamalara karşın nevroitik kişilik özelliklerini barındıran bireyler tutarsız, sosyal destek ihtiyacı karşılanamayan, sinirli ve kötümser bireyler olarak tanınmaktadırlar (Robbins ve Judge, 2015).

#### **2. 1. 7. 5. 5. Gelişime Açıklık**

Beş faktörlü kişilik kuramının anlaşılması en güç veya en karmaşık boyutu olarak kabul edilmektedir. Literatürde bu konuda net bir düşüncenin olmayışı boyutun deneyime açıklık, gelişime açıklık, açıklık gibi isimlerle anılmasına neden olmuştur. Deneyime açık kişiler esnek, meraklı ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahiptirler. Deneyime ve gelişime kapalı bireyler ise; değişime direnmekte, yeni düşünce ve gelişimlere karşı tavrı alan ve mevcut yöntemleri kullanmaya eğilimli olan bireylerdir. Deneyime açık bireyler esnek yapıları nedeniyle yeniliklere açık, meraklı, yaratıcı ve hayal gücü yüksek bireylerdir. Deneyime açık bireyleri; hayal gücü yüksek, derin düşünceli, sanata yatkın, keşfedici, bilgili, entelektüel, geniş ilgi alanlarına sahip, analitik düşünebilen, bağımsız ve geleneksel olmayan kararlar alabilen ve değişikliği seven bireyler olarak tanımlamak da mümkündür. Deneyime, gelişime açık bireylerin belirtilen çok yönlü özelliklerinin düşük düzeyde olması ise gelişime kapalılık olarak nitelendirilebilmektedir (Somer vd., 2002).

## 2. 1. 8. İlgili Araştırmalar

### 2. 1. 8. 1. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Araştırmalar

Aybek (2007) eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarından oluşan 76 öğretmen adayı ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme eğiliminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde artışa neden olduğu; benzer şekilde kontrol grubu ile oluşan farkın da anlamlı olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanan Kürüm ve Güven (2007); eğitim fakültelerinde öğrenim gören 251 üniversite öğrencisi ile öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu; cinsiyet, devam edilen program, sınıf düzeyi ve akademik başarı ortalamalarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Emir (2012) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak, eğitim fakültesi son sınıf öğrencisi 279 öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin orta düzeyde olduğu; öğrencilerin okuduğu bölüm, akademik başarı, yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma göstermediği; erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Çelik ve diğerlerinin (2015) hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında; Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu; cinsiyet, bulunduğu sınıf düzeyi, öğrenci kulüplerine üyelik, kitap okuma sevgisi, bilimsel etkinliklere katılma durumlarının eleştirel eğilimi etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Çınardal ve diğerlerinin (2015) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak müzik öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, mezun olduğu lise türü, öğrenim görülen yüksek öğretim kurumu ve sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimini anlamlı düzeyde etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Palavan ve diğerleri (2015); yarı yapılandırma yöntemini kullanarak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi ve geliştirilmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında, empati kurmanın eleştirel düşünmeyi geliştirdiği, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi geliştirici teknikler ve yöntem ve konusunda eksikliklerinin olduğu, aile

yapılarının ve aile sorumluluğunun eleştirel düşünme eğilimi konusunda önemli etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Can ve Kaymakçı'nın (2015) fen ve sınıf öğretmeni adayı 421 son sınıf ve 1. sınıf eğitim fakültesi öğrencisi ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük olduğu; sınıf düzeyi ve cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu; öğretim türü, öğretim programı, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba öğrenim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Şentürk ve Yüksel (2015); müzik öğretmeni adayları ile psikolojik tipleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmaya 217 üniversite öğrencisi katılmış olup eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğu; müzik öğretmeni adaylarının psikolojik tiplerinden dış dünyaya yönelme şekli yargısal olan, düşünsel karar veren psikolojik tiplerin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Açışlı (2015) öğretmen adayları ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Arslan (2016) görsel sanat öğretmeni adayları ile eleştirel düşünme eğilimlerini Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak incelediği çalışmasında; görsel sanat öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyete göre eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı farklılaşma göstermediği sonuçlarını elde etmiştir.

Ocak ve diğerleri (2016) 278 eğitim fakültesi öğrencisi ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu düzeyde olduğu; cinsiyet, öğretim görülen alan ve anabilim dalı değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi olduğu; sınıf değişkeninin anlamlı etkiye sahip olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Mutlu ve diğerlerinin (2016) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak spor yüksek okulu öğrencileri ve 295 beden eğitimi öğrencisi ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Nalçacı ve diğerlerinin (2016) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 294 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile eleştirel düşünme eğilimi ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Gökkuş ve Delican'ın (2016) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 201 sınıf öğretmeni adayı ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, sınıf değişkeni, kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Yıldırım ve Şensoy'un (2017) fen bilgisi öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, öğretim türü değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi olmadığı; eleştirel düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Söyler ve Kaptanoğlu'nun (2017) sağlık yönetimi öğrencileri ile eleştirel düşünme davranışlarını inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalamasının üstünde olduğu; cinsiyet, kaldıkları yer, aile gelir durumu ve yaş değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Hakkoymaz (2017) eğitim fakültesi öğrencileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, bölüm, anne ve baba öğrenim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı sonuçlarını elde etmiştir.

Kılıç ve diğerleri (2017) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 131 müzik öğretmeni adayı ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; cinsiyet, anne-baba tutumu, mezun olunan okul türü, günlük televizyon izleme sıklığının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı; her gün gazete ve kitap okumanın eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Hayırsever ve Oğuz'un (2017) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 519 öğretmen adayı ile eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu; esasicilik eğitim felsefesine dayanan eğitim inancının eleştirel

düşünme eğilimi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu; daimicilik, varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesine dayalı eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkisinin olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Unlu ve Dökme (2017) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 447 fen bilgisi öğretmen adayı ile epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; eleştirel düşünme eğilimi ile epistemolojik inançlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkili olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Altuntaş ve diğerlerinin (2018) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 82 biyoloji öğretmen adayı ile eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında; biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimlerinin orta düzeyde ilişkili olduğu; sınıf düzeyi ve akademik başarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Özdemir ve diğerleri (2018) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini kullanarak 450 psikolojik danışma ve rehberlik ile sınıf öğretmenliği öğretmen adayı ile eleştirel düşünme eğilimleri ve liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, program, sınıf değişkenlerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı etkisi olduğu; eleştirel düşünme eğiliminin liderlik yönelimini pozitif yönde etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Erişti ve Erdem (2018), UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini kullanarak 517 öğretmen adayı ile medya okuryazarlığı beceri düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, sınıf düzeyi ve program türünün eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmadığı; eleştirel düşünme eğiliminin medya okuryazarlığını anlamlı düzeyde etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Çolak ve diğerleri (2019), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olan faktörleri inceledikleri meta analiz çalışmasında; cinsiyet, sınıf düzeyi, annenin ve babanın eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde çok düşük düzeyde etkiye sahip olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

## **2. 1. 8. 2. Kişilik Kavramı ile İlgili Araştırmalar**

Çelik (2017), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin mesleki kaygı ile ilişkili olduğu; içe dönük ve duygusal olarak dengesiz bireylerin mesleki

kaygılarının da yüksek olduğu; buna karşın dışa dönük ve duygusal olarak dengeli bireylerin mesleki kaygılarının daha düşük olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Uzun (2017), 344 sınıf öğretmeni ve okul öncesi adayı ile görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutumun sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu; okul öncesi öğretmenlerinin deneyime açık ve yumuşak başlılık kişilik özellikleri arttıkça görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonuçlarını elde etmiştir. Çalışmada ayrıca kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiştir.

Sevgi (2017), 457 sınıf öğretmeni ile sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; gelişime açık, dışa dönük ve uyumlu kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; duygusal dengesizlik ile sınıf yönetimi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Singh ve Kumar (2017), 250 lise öğrencisi ile kişilik özellikleri ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; içsel motivasyon ve gelişime açıklık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; dışa dönük, uyumlu, sorumlu, duygusal olarak dengeli ve deneyime açık kişilik özellikleri ile motivasyonun yaratıcı düşüncüyü olumlu yönde etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Göksal (2017), 372 sınıf öğretmeni ile kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin uyumlu kişilik özelliğinin ön plana çıktığı; örgütsel vatandaşlık davranışları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Niazi ve Mehmood (2017), 240 üniversite öğrencisi ile benlik saygısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; duygusal dengesizlik, içe dönüklük, uyumsuzluk ile benlik saygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca dışa dönük, duygusal olarak dengeli ve deneyime açıklığın benlik saygısının anlamlı yordayıcıları olduğu; duygusal dengesizliğin cinsiyet ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sır (2016), 1157 öğretmen adayı ile kişilik özellikleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; nevrotik kişilik özelliklerinin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu, yaşça ileri olan öğretmen adaylarının yaşça küçük olanlara göre daha dengeli, sorumlu ve uyumlu kişilik özellikleri sergiledikleri sonuçlarını elde etmiştir.



Kim ve MacCann (2016), 515 üniversite öğrencisi ile ideal öğretim üyesi kişilik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerin beş temel kişilik özelliğini (uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk, dışa dönüklük, deneyime açıklık) kendileri, öğretim üyeleri ve tüm eğitmenler için idealleştirdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmada en yüksek düzeyde idealleştirilen kişilik özelliğinin duygusal denge olduğu sonuçları elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin kendilerinin ve öğretim üyelerinin kişilik özelliklerinin idealleştirdikleri kişilik özellikleri ile benzerlik gösterdiği ve ideallerindeki kişilik özelliklerini algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uysal (2015), 321 öğretmen ile kişilik özellikleri ve iş değerleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; öğretmenlerin duygusal denge, deneyime açık, dışa dönük, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin orta düzeyde olduğu; dışa dönük, deneyime açık, duygusal olarak dengeli, uyumlu ve sorumlu kişilik özellikleri yüksek olan öğretmenlerin işlerine daha fazla değer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Jong ve diğerleri (2014), 120 öğretmen adayı ile kişilik özellikleri, öz yeterlik ve disiplin stratejileri arasındaki ve bu ilişkinin öğretmen öğrenci ilişkisine katkısını inceledikleri çalışmalarında; dışa dönük ve gelişime açık kişilik özellikleri ile özyeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Yıldız (2012), 1245 öğretmen adayı ile benlik saygısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; kişilik özellikleri ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Sıfatlara dayalı kişilik testinin kullanıldığı çalışmada duygusal dengesiz kişilik özelliği ile güç değeri arasında pozitif; diğer benlik değerleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dışa dönük ve deneyime açık kişilik özellikleri ile değerler arasında pozitif yönlü; uyumlu (yumuşak başlı) kişilik özelliği ile benlik değerleri (benlik saygısı güç- alt boyutu hariç) arasında; sorumlu kişilik özelliği ile tüm benlik saygısı değerleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Levent (2011), 590 sınıf öğretmeni ile kişilik özellikleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ve kişilik özelliklerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında; iletişim becerileri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu; dışa dönük, uyumlu, sorumlu (öz denetim), duygusal dengeli ve gelişime açık kişilik özelliğine sahip bireylerin saydamlık, eşitlik, etkililik, yeterlik gibi iletişim becerilerini daha fazla taşıdıkları sonuçlarını elde etmiştir.

Tortop ve diğerleri (2012), 120 öğretmen adayının katılımı ile kişilik ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; dışa dönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk kişilik özellikleri ile öznel, yargılayıcı, tekilci, aşamalı ve eş değerci düşünme stilleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Çalışmada ayrıca kişilik özelliklerinin bölümlere, yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma göstermediği; sorumlu kişilik özelliğinin kız öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; diğer kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Erdal ve Parlak (2009), kişilik özellikleri ile müzik tercihi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; müzik tercihinde kişilik özellikleri ve müzik türü ilişkisi arasında bağlantılar olduğu; Türk ve klasik müzik dinleyicilerinin kişilik özelliklerinin birbirine yakın iken rock müzik dinleyicilerinin kişilik özelliklerinin belirgin farklılıklar gösterdiği sonuçlarını elde etmişlerdir.

Sazlaya ve Parlak (2018), iş yaşamında yalnızlık ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; uyumluluk, dışadönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile iş yaşamında yalnızlık arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; duygusal dengesizlik ile iş yaşamında yalnızlık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Özer ve diğerleri (2019), girişimcilik eğitimi alan bireylerin girişimciliğe yönelik kişilik özellikleri ile eğitime katılım amaçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri nitel çalışmalarında; belirli bir iş fikri ile gelen, maddi destekten faydalanmayı amaçlayan ve herhangi bir iş fikrine sahip olmayan girişimci bireylerin eğitime katılma amaçları ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Sayın ve Sayın (2019), Y kuşağı üniversite son sınıf öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile liderlik uygulamaları tercihleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; uyumluluk, dışa dönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile model olma, vizyon oluşturma, tanıma takdir etme ve takım çalışması liderlik uygulamalarına ilişkin tercihleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Bayram ve diğerleri (2019), 410 mavi yakalı çalışan ile beş faktör kişilik özelliklerinin insan enerjisi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında; insan enerjisi, zihinsel enerji, fiziksel enerji ve duygusal enerji ile nevroz arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki; dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Karadağ ve Kaya (2019), üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin iletişime gönüllülüğü üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile iletişime gönüllülük arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Bahar ve Kağan (2018), eğitim fakültesi öğrencisi 318 öğretmen adayı ile özyeterlik algısı ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; duygusal dengesizlik, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile öğrenci

katılımına yönelik özyeterlik algısı arasında; dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri ile sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik algısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Çalışmada ayrıca deneyime açıklık ,dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin öğretmen özyeterlik algısını pozitif yönde; duygusal dengesizlik kişilik özelliğinin negatif yönde etkili olduğu ve uyumlu kişilik özelliğinin anlamlı etkiye sahip olmadığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Çelik ve Topkaya (2018), eğitim fakültesi öğrencisi 275 öğretmen adayı ile kişilik özellikleri ve kişilerarası ilişki tarzları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında; gelişime açıklık, uyumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile besleyici ilişki tarzı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu; duygusal denge ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile ketleyici ilişki tarzı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir. Çalışmada ayrıca gelişime açıklık ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin besleyici ilişki tarzının pozitif yordayıcısı olduğu; uyumlu ve dışa dönük kişilik özelliklerinin ketleyici ilişki tarzının negatif yordayıcısı olduğu sonuçları elde edilmiştir.

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği bu çalışmada, ilk olarak araştırma kapsamına giren örneklemin görsel sanatlar eğitimi ve görsel sanat eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Literatür taramasına göre görsel sanat eğitiminin bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin iki yönlü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin görsel sanatlara ilgi duydukları, görsel sanatlar ilgi duyan bireylerin de eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca görsel sanatlar eğitiminin bireylerin kişilik özellikleri üzerinde de etkiye sahip olduğu literatür sonuçlarından elde edilmiştir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinden araştırmanın ikinci bölümünde düşünme kavramı üzerinde durulmuş, tanımlar, düşünme süreci kavramları incelendikten sonra düşünme çeşitleri incelenmiştir. Düşünme biçimlerinden olan eleştirel düşünme eğiliminin eğitim ile farklılaşabileceği bulgularına rastlanmıştır. Araştırmada ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin bireylerin cinsiyeti ile ilişkili olmadığı; kişilik özellikleri ile ilişkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni kişilik özelliklerine yönelik yapılan literatür taramasında farklı kişilik kuramları olduğu; kişilik kuramları ile kişilik özelliklerinin tipik özellikleri açıklanmaya çalışılırken bir yandan da kişilik özellikleri üzerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Sonuç olarak kişilik özellikleri üzerinde genetik faktörlerin etkisi olmakla birlikte en önemli etkinin sosyal çevreye ait olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan

kişilik özelliklerine ilişkin kuramlar arasında beş faktörlü kişilik özelliğinin evrensel olarak kabul gören yaklaşım olduğu sonuçları elde edilmiştir.



### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin nasıl elde edildiğine dair bilgilere yer verilmektedir.

#### **3. 1. Araştırmanın Modeli**

Yapılan araştırmanın amacına uygun olarak araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemlerinden biri olan nicel araştırma, “elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir” (Ekiz, 2013, s.99). Baştürk'e (2013) göre nicel araştırma ise eylem yada davranışın veriye dönüştürülerek sayısallaştırılmasıdır. Araştırma da nicel araştırma yöntemlerinin içinde olan survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Deneysel olmayan (tarama) desenler kapsamında olan survey (tarama) yöntemi “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmadır” (Baştürk, 2013, s. 362). Nicel araştırmalarda veri toplamak için survey yönteminde sıklıkla anketten yararlanılmaktadır (Ekiz, 2013, s.115). Bu araştırma da kullanılacak anket öğretmen adaylarının kişiliklerine göre sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Semerci (2003) tarafından geliştirilmiş “*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*” ardından Yöyen tarafından Türkçe uyarlaması yapılan beş faktörlü kişilik envanteri ve Resim-İş öğretmeni adaylarının kişisel bilgilerini, kişisel özelliklerini gösteren kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### **3. 2. Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ve Giresun Üniversitesi'nde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim gören 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıftaki toplam 180 görsel sanatlar öğretmen adayı oluşturmaktadır.

#### **3. 3. Verilerin Toplanması**

##### **3. 3. 1. Verileri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, mezun olduğu lise, akademik başarı puanı, yaşadığı yer, üniversite öncesindeki eğitimi tamamladığı şehir, yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer, ekonomik düzey, kardeş sayısı, bulunduğu programı seçme nedeni,

bulunduğu üniversiteyi seçme nedeni, en çok sevdiği ders bilgilerinden oluşan, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yer almaktadır (Ek 1).

Anket formunun ikinci bölümünde; Semerci (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: hiç katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum) 49 madde yer almaktadır. Ölçek açık fikirlilik (3 madde), sistematiklik (13 madde), esneklik (11 madde), azim ve sabır (8 madde), üst biliş (14 madde) olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek ve alt boyutlarda yüksek puan eleştirel düşünme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,95; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,60 / 0,87 / 0,85 / 0,80 / 0,87 olarak tespit edilmiştir (Ek 2).

Anket formunun üçüncü bölümünde; McCrae (1985) tarafından geliştirilen ve yine McCrae (1992) tarafından revize edilen, daha sonra Goldberg ve diğerleri tarafından 50 sorudan oluşan bir envantere dönüştürülen, Yöyen (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak güvenilirlik geçerlik çalışmaları yapılarak 40 madde olarak son şekli verilen Uluslararası Kişilik Envanteri yer almaktadır. Ölçekte 5 boyut (dışadönüklük-7 madde-, uyumluluk-8 madde-, sorumluluk-9 madde-, duygusal denge-9 madde-, gelişime açıklık-7 madde-) bulunmaktadır. Ölçekte 20 madde ters kodlanmaktadır. Her boyut farklı bir kişilik özelliğini yansıttığından ölçeğin toplam puanı alınmamaktadır. Boyutlardaki madde sayısı farklı olduğundan boyut puanları madde puan toplamalarının madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Her boyutta yüksek puan bireydeki ilgili kişilik özelliğinin daha belirgin olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,83; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,64 / 0,70 / 0,69 / 0,79 ve 0,75 olarak tespit edilmiştir (Ek 3).

### **3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından ‘Kişisel bilgi formu’ hazırlanmıştır. Uzman kişilere danışılarak hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda, öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amaçlı cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olduğu lise, akademik başarı puanı, yaşadığı yer, üniversite öncesindeki eğitimi tamamladığı şehir, yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer, ekonomik düzey, kardeş sayısı, bulunduğu programı seçme nedeni, bulunduğu üniversiteyi seçme nedeni, en çok sevdiği ders bilgilerinden oluşan toplam 13 madde yer almaktadır.

### 3. 3. 1. 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDE)

Araştırmada Semerci'nin 2000 yılında (2000, s. 23-26) 'Kritik Düşünme Ölçeği' adı altında geliştirdiği 'Eleştirel Düşünme Eğilimi' ölçeği kullanılmıştır.

"Bu ölçek 150 maddelik bir havuzdan uzman görüşüyle 102 maddeye indirilmiş ve 200 örneklem grubunda tek boyutlu olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin farklı boyutlarının olması tek boyutlu olan kritik düşünme ölçeğinin sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda, istatistiki bilginin ve yöntemlerinin gelişmesi sadece faktör analizi kullanılarak ve madde sayısının sadece iki katı kadar olan pilot uygulamanın ölçek geliştirmede yetersiz kaldığı düşünülmüştür. Bu nedenlerle 'Kritik Düşünme Ölçeği' nin adının 'Eleştirel Düşünme Eğilimi' ölçeği olarak değiştirilmesine ve revize edilmesine karar verilmiştir" (Semerci, 2016).

Daha sonra Semerci (2016) tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği beşli likert tipinde "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)" oluşturulmuştur. Ölçek açık fikirlilikte 3 madde, esneklikte 11 madde, üst bilişte 14 madde, azim-sabırlılıkta 8, sistematiklikte 13 madde olmak üzere 49 madde ve 5 boyuttan oluşturulmuştur. Semerci EDE Ölçeğini geliştirilmesi aşamasında ölçeği 1081 öğretmen adayı ve öğretmene uygulamıştır.

"Uygulama, Bartın Üniversitesi (226), Bülent Ecevit Üniversitesi (218), Kilis 7 Mart Üniversitesi (213) ve Van ilinde (424 öğretmen) yapılmıştır. EDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.33-0.71 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.30-0.70 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.76 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 bulunmuştur. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.96'dir. Diğer taraftan, AMOS programı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri ( $\chi^2/Sd = 2.590$ , RMSEA=0.0378, SRMR=0.0305, GFI=0.903, AGFI=0.889, CFI=0.932, NFI=0.90) ölçeğin geçerli bir yapıda olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir hale gelmiştir" (Semerci, 2016).

### 3. 3. 1. 3. Uluslararası Kişilik Envanterinin Kısa Versiyonu-(IPISV) (Beş Faktörlü Kişilik Envanteri)

Costa ve McCrae(1985) tarafından geliştirilmiş olan “Beş faktör kişilik kuramı”ndan hareketle 1999 yılında Goldberg tarafından geliştirilen Uluslararası kişilik envanteri kısa versiyonunun, Türkçe uyarlaması güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Yöyen tarafından 2016 yılında yapılarak ülkemize kazandırılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin, alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları için cronbach alfa 0.64 ile 0.75 arasında değişirken, tüm ölçek için bu oran 0.82; ölçeğin kapsam geçerlilik oranı (KGO) “Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizlerinin faktör yükleri dışadönüklük alt boyutu için 0,448 ile 0,656; duygusal denge alt boyutu için 0,408 ile 0,606; sorumluluk alt boyutu için 0,387 ile 0,629; açıklık alt boyutu için 0,339 ile 0,698; uyumluluk alt boyutu için 0,290 ile 0,589; düşmanlık alt boyutu için 0,466 ile 0 690 arasında değişmektedir” (Yöyen, 2016).

Ölçeğin orijinal inde 50 madde bulunurken, yapılan geçerlilik güvenilirlik ve uyarlama çalışmasında 10 madde faktör yükleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplam 40 soruya indirilen ölçeğin; düşmanlık- yumuşakbaşlılık, içedönüklük- dışadönüklük, duygusal dengesizlik-duygusal denge, dağınıklık -sorumluluk ve yeniliğe kapalılık- gelişime açıklık olmak üzere iki uçlu beş boyutu mevcuttur. Alt boyutlara ilişkin madde numaraları şu şekildedir:

Dışadönüklük-İçedönüklük alt boyutu: 1, 6, 9, 13, 16, 20, 25, 36. maddeler

Yumuşakbaşlılık- Düşmanlık alt boyutu: 2, 7, 14, 17, 21, 26, 30, 37. maddeler

Sorumluluk- Dağınıklık alt boyutu: 3, 8, 10, 15, 22, 27, 31, 34, 38. maddeler

Duygusal denge- Duygusal dengesizlik alt boyutu: 4, 11, 18, 23, 28, 32, 35, 39. maddeler

Gelişime açıklık- yeniliğe kapalılık alt boyutu: 5, 12, 19, 24, 29, 33, 40. maddeler

(Puanlandırılırken her alt ölçek için verilen puanlar toplanır. Ölçeğin kesme puanı bulunmamaktadır.)

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Yapılan araştırmada kullanılacak olan Kişisel Bilgi Formu, EDE Ölçeği, Beş Faktörlü Kişilik Envanterinden oluşan anket kullanıma hazır hale getirilerek, kullanılacak sayı kadar çoğaltılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulama aşamasında sınıf ortamında bir arada öğretmen adaylarının bulunduğu bir zamanda ilgili dersin öğretim üyesinden izin alınarak, öğretmen adaylarının ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülüğün esas olduğu vurgulanmıştır ve veriler toplanmıştır. Uygulanan anketlerde eksik ve yanlış işaretlenmiş anketler analize dâhil



edilmemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistiksel yazılım programı kullanılacağından veriler SPSS programına girilmiş ve analiz yapılmıştır.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 16.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri ise frekans ve yüzde tablosu olarak gösterilmiştir. “Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness)  $\pm 1$  sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir” (Büyüköztürk, 2011). Yapılan normallik sınavında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden puanların yaş, cinsiyet, üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yer, ekonomik düzey, programı tercih nedeni değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız iki örneklem t testinden; mezun olduğu lise türü, okuduğu sınıf, akademik başarı puanı, barınma şekli, yaşamın çoğunu geçirdiği yer, kardeş sayısı, bulunduğu üniversiteyi tercih nedeni, en çok sevdiği dersler değişkenlerine göre karşılaştırılmasında ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD post hoc testi kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki analizinde Pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05  $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, GSE alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amacıyla elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, araştırma problemini ve her bir alt amacı ayrı ayrı irdeleyecek şekilde bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

### 4. 1. Betimsel Bulgular

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	133	73.9
	Erkek	47	26.1
Yaş	18-20 yaş	90	50.0
	21-25 yaş	90	50.0
Sınıf	1. sınıf	53	29.4
	2. sınıf	40	22.2
	3. sınıf	58	32.2
	4. sınıf	29	16.1
Mezun olduğu lise türü	Güzel sanatlar	90	50.0
	Anadolu Lisesi	19	10.6
	Düz lise	71	39.4
Akademik başarı puanı	41-60	61	33.9
	61-80	85	47.2
	80+	34	18.9
Barınma şekli	Ailesiyle Trabzon/Giresun'da	57	31.7
	Ailesinden ayrı evde	40	22.2
	Yurtta	83	46.1
Üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yer	Trabzon/Giresun'da	57	31.7
	Diğer şehirlerde	123	68.3
Yaşamın çoğunu geçirdiği yer	Köy/kasaba	25	13.9
	İlçe/il	87	48.3
	Büyükşehir	68	37.8
Ekonomik düzey	Orta	152	84.4
	Yüksek	28	15.6
Kardeş sayısı	2 kardeş	50	27.8
	3 kardeş	64	35.6
	4 ve üstü	66	36.7
Programı tercih nedeni	Aile/arkadaş etkisi	14	7.8
	Kendi isteği	166	92.2
Üniversiteyi tercih nedeni	Eğitim kalitesi	86	47.8
	Zorunlu sebepler	61	33.9
	Aile isteği	33	18.3
En çok sevdiği dersler	Ana sanat atölye	120	66.7
	Desen	47	26.1
	Teorik	13	7.2

Tablo 3'te öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımı gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan 180 öğretmen adayın %73.9'u kadın, %26.1'i erkektir. Öğretmen adaylarının %50'si 18-20 yaş, %50'si 21-25 yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının %29.4'ü 1. sınıfta, %22.2'si 2. sınıfta, %32.2'si 3. sınıfta, %16.1'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %50'si güzel sanatlar lisesi, %10.6'sı Anadolu lisesi, %39.4'ü düz lise mezunudur. Öğretmen adaylarının %33.9'unun akademik başarı puanı 41-60 arası, %47.2'sinin 61-80 arası, %18.9'unun 80 üzeridir. Öğretmen adaylarının %31.7'si Trabzon/Giresun'da ailesiyle birlikte, %22.2'si ailesinden ayrı evde, %46.1'i yurtda barınmaktadır. Öğretmen adaylarının %31.7'si üniversite öncesi eğitimini Trabzon/Giresun'da, %68.3'ü diğer şehirlerde tamamlamıştır. Öğretmen adaylarının %13.9'u yaşamının çoğunu köy/kasabada, %48.3'ü ilçe/il merkezinde, %37.8'i büyükşehirlerde geçirmiştir. Öğretmen adaylarının %84.4'ünün ekonomik durumu orta, %15.6'sının yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının %27.8'i 2 kardeş, %35.6'sı 3 kardeş, %36.7'si 4 ve daha fazla kardeşlidir. Öğretmen adaylarının %7.8'i aile ve diğerlerinin etkisi ile, %92.2'si tamamen kendi isteğiyle bulunduğu programı tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının %47.8'i bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesinin yüksekliği nedeniyle, %33.9'u zorunlu nedenlerle (askerlik erteleme, üniversite diplomasının gerekliliği, başka üniversiteye puanının yetmemesi), %18.3'ü ailesinin isteğiyle tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının %66.7'si ana sanat atölye derslerini, %26.1'i desen derslerini, %7.2'si teorik dersleri daha çok sevmektedir (Tablo 3).

Tablo 4'te ölçek ve alt boyutlarının standart sapma, ortalama ve çarpıklık (Skewness) bilgilerinden oluşan betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyut	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Skewness
Açık Fikirlilik	180	1.67	5.00	4.08	0.67	-0.80
Sistematiklik	180	2.23	5.00	4.01	0.58	-0.52
Esneklik	180	2.36	5.00	3.95	0.61	-0.38
Azim ve Sabır	180	1.75	5.00	3.84	0.65	-0.49
Üst Bilgi	180	2.21	5.00	3.90	0.61	-0.47
Eleştirel Düşünme Eğilimi	180	2.17	4.91	3.96	0.54	-0.43
Dışa Dönüklük	180	1.14	5.00	3.31	0.72	-0.19
Uyumluluk	180	1.50	5.00	3.62	0.66	-0.41
Sorumluluk	180	2.00	5.00	3.78	0.63	-0.10
Duygusal Denge	180	1.11	4.78	2.68	0.79	0.24
Gelişime Açıklık	180	2.00	5.00	3.77	0.68	-0.47

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeği puan ortalaması  $3.96 \pm 0.54$  olarak tespit edilmiş olup alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puanlar dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 4) ( $5-1=4$ ;  $4/5=0.80$ ; 1.00-1.80: çok düşük; 1.81-2.60: düşük; 2.61-3.40: orta; 3.41-4.20: yüksek; 4.21-5.0: çok yüksek).

Kişilik özellikleri envanteri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en yüksek puana sahip kişilik özelliklerinin sırasıyla sorumluluk ( $3.78 \pm 0.63$ ), gelişime açıklık ( $3.77 \pm 0.68$ ) ve uyumluluk ( $3.62 \pm 0.66$ ) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4).

#### 4. 2. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 5'te eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Açık Fikirlilik	Kadın	133	4.06	0.65	-0.51	0.611
	Erkek	47	4.12	0.73		
Sistematiklik	Kadın	133	4.01	0.59	-0.36	0.721
	Erkek	47	4.04	0.56		
Esneklik	Kadın	133	3.92	0.60	-1.07	0.285
	Erkek	47	4.03	0.63		
Azim ve Sabır	Kadın	133	3.80	0.68	-1.45	0.150
	Erkek	47	3.95	0.56		
Üst Biliş	Kadın	133	3.90	0.60	-0.08	0.940
	Erkek	47	3.91	0.65		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	133	3.94	0.53	-0.81	0.418
	Erkek	47	4.01	0.55		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p > 0.05$ ) görülmüştür (Tablo 5).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Yaş Gruplarına Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 6'da eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Açık Fikirlilik	18-20 yaş	90	4.00	0.70	-1.65	0.102
	21-25 yaş	90	4.16	0.63		
Sistematiklik	18-20 yaş	90	3.92	0.59	-2.20	0.029
	21-25 yaş	90	4.11	0.56		
Esneklik	18-20 yaş	90	3.86	0.64	-1.84	0.067
	21-25 yaş	90	4.03	0.57		
Azim ve Sabır	18-20 yaş	90	3.77	0.65	-1.33	0.185
	21-25 yaş	90	3.90	0.65		
Üst Biliş	18-20 yaş	90	3.80	0.61	-2.17	0.032
	21-25 yaş	90	4.00	0.60		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	18-20 yaş	90	3.87	0.54	-2.12	0.036
	21-25 yaş	90	4.04	0.52		

Sistematiklik ( $t=-2.20$ ;  $p<0.05$ ), üst biliş ( $t=-2.17$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek ( $t=-2.12$ ;  $p<0.05$ ) puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. 21-25 yaş grubu öğretmen adaylarının sistematiklik, üst biliş ve eleştirel düşünme eğilimi puanları, 18-20 yaş grubu öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 6).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 7'de eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre karşılaştırılmasına ait (ANOVA) tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okuduğu Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Açık Fikirlilik	A-1. sınıf	53	4.01	0.80	1.58	0.196	
	B-2. sınıf	40	3.99	0.61			
	C-3. sınıf	58	4.08	0.63			
	D-4. sınıf	29	4.31	0.51			
Sistematiklik	A-1. sınıf	53	3.89	0.67	4.20	0.007	D>A,B,C
	B-2. sınıf	40	3.90	0.56			
	C-3. sınıf	58	4.05	0.50			
	D-4. sınıf	29	4.32	0.45			
Esneklik	A-1. sınıf	53	3.85	0.68	4.58	0.004	D>A,B,C
	B-2. sınıf	40	3.85	0.65			
	C-3. sınıf	58	3.92	0.53			
	D-4. sınıf	29	4.31	0.42			
Azim ve Sabır	A-1. sınıf	53	3.71	0.73	2.34	0.075	
	B-2. sınıf	40	3.80	0.62			
	C-3. sınıf	58	3.85	0.59			
	D-4. sınıf	29	4.10	0.60			
Üst Biliş	A-1. sınıf	53	3.81	0.73	6.86	0.000	D>A,B,C
	B-2. sınıf	40	3.70	0.60			
	C-3. sınıf	58	3.91	0.49			
	D-4. sınıf	29	4.31	0.41			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-1. sınıf	53	3.86	0.65	4.73	0.003	D>A,B,C
	B-2. sınıf	40	3.85	0.50			
	C-3. sınıf	58	3.96	0.46			
	D-4. sınıf	29	4.27	0.38			

Sistematiklik ( $F=4.20$ ;  $p<0.05$ ), esneklik ( $F=4.58$ ;  $p<0.05$ ), üst biliş ( $F=6.86$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek ( $F=4.75$ ;  $p<0.05$ ) puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sistematiklik, esneklik, üst biliş ve eleştirel düşünme eğilimi puanları, 1. 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 7).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 8'de eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Lise	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Açık Fikirlilik	A-Güzel sanatlar	90	4.03	0.73	0.53	0.589
	B-Anadolu lisesi	19	4.19	0.66		
	C-Düz lise	71	4.10	0.59		
Sistematiklik	A-Güzel sanatlar	90	3.96	0.64	1.15	0.318
	B-Anadolu lisesi	19	3.98	0.52		
	C-Düz lise	71	4.10	0.50		
Esneklik	A-Güzel sanatlar	90	3.93	0.64	0.13	0.874
	B-Anadolu lisesi	19	3.94	0.61		
	C-Düz lise	71	3.98	0.57		
Azim ve Sabır	A-Güzel sanatlar	90	3.80	0.70	0.27	0.767
	B-Anadolu lisesi	19	3.84	0.67		
	C-Düz lise	71	3.88	0.59		
Üst Biliş	A-Güzel sanatlar	90	3.90	0.65	0.01	0.987
	B-Anadolu lisesi	19	3.92	0.56		
	C-Düz lise	71	3.90	0.58		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-Güzel sanatlar	90	3.92	0.59	0.32	0.726
	B-Anadolu lisesi	19	3.98	0.50		
	C-Düz lise	71	3.99	0.48		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür.(Tablo 8).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Akademik Başarı Puanı arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 9'da eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Akademik Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Akademik Başarı Puanı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Açık Fikirlilik	A-41-60	61	4.14	0.72	0.49	0.613
	B-61-80	85	4.06	0.67		
	C-80+	34	4.01	0.59		
Sistematiklik	A-41-60	61	3.99	0.57	1.88	0.156
	B-61-80	85	4.09	0.57		
	C-80+	34	3.87	0.60		
Esneklik	A-41-60	61	4.01	0.57	1.67	0.191
	B-61-80	85	3.97	0.62		
	C-80+	34	3.78	0.63		
Azim ve Sabır	A-41-60	61	3.85	0.62	1.20	0.305
	B-61-80	85	3.89	0.63		
	C-80+	34	3.68	0.76		
Üst Bilgi	A-41-60	61	3.85	0.58	1.54	0.217
	B-61-80	85	3.98	0.60		
	C-80+	34	3.78	0.69		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-41-60	61	3.97	0.52	1.28	0.280
	B-61-80	85	4.00	0.53		
	C-80+	34	3.82	0.58		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 9).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Barınma Şekline Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 10'da eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının barınma şekline göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.



Tablo 10. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Barınma Şekline Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Barınma Şekli	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Açık Fikirlilik	A-Ailesiyle	57	4.18	0.56	0.91	0.404	
	B-Ayrı evde	40	4.05	0.78			
	C-Yurtta	83	4.02	0.68			
Sistematiklik	A-Ailesiyle	57	4.16	0.54	4.10	0.018	A>C
	B-Ayrı evde	40	4.07	0.54			
	C-Yurtta	83	3.89	0.60			
Esneklik	A-Ailesiyle	57	4.10	0.63	3.00	0.052	
	B-Ayrı evde	40	3.95	0.60			
	C-Yurtta	83	3.84	0.59			
Azim ve Sabır	A-Ailesiyle	57	3.97	0.58	2.43	0.091	
	B-Ayrı evde	40	3.86	0.73			
	C-Yurtta	83	3.73	0.65			
Üst Bilgi	A-Ailesiyle	57	4.10	0.55	4.86	0.009	A>B,C
	B-Ayrı evde	40	3.76	0.58			
	C-Yurtta	83	3.83	0.64			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-Ailesiyle	57	4.10	0.48	3.42	0.035	A>C
	B-Ayrı evde	40	3.94	0.55			
	C-Yurtta	83	3.86	0.56			

Sistematiklik ( $F=4.10$ ;  $p<0.05$ ), üst bilgi ( $F=4.86$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek ( $F=3.42$ ;  $p<0.05$ ) puanlarının öğretmen adaylarının barınma şekline göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

- Ailesiyle birlikte Giresun/Trabzon'da ikamet eden öğretmen adaylarının sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi puanları, yurttan barınan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 10).

- Ailesiyle birlikte Giresun/Trabzon'da ikamet eden öğretmen adaylarının üst bilgi puanları, ailesinden ayrı evde ve yurttan barınan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 10).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminin Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 11'de eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yer		$\bar{X}$	SS	t	p
		n				
Açık Fikirlilik	Trabzon/Giresun'da	57	4.18	0.59	1.34	0.182
	Diğer şehirlerde	123	4.03	0.70		
Sistematiklik	Trabzon/Giresun'da	57	4.15	0.60	2.09	0.038
	Diğer şehirlerde	123	3.95	0.56		
Esneklik	Trabzon/Giresun'da	57	4.07	0.65	1.81	0.073
	Diğer şehirlerde	123	3.89	0.59		
Azim ve Sabır	Trabzon/Giresun'da	57	3.91	0.66	1.03	0.306
	Diğer şehirlerde	123	3.80	0.65		
Üst Biliş	Trabzon/Giresun'da	57	4.02	0.59	1.79	0.076
	Diğer şehirlerde	123	3.84	0.61		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Trabzon/Giresun'da	57	4.06	0.52	1.85	0.067
	Diğer şehirlerde	123	3.91	0.54		

Sistematiklik alt boyut puanlarının üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $t=2.09$ ;  $p<0.05$ ). Üniversite öncesi eğitimini Trabzon/Giresun'da tamamlayan öğretmen adaylarının sistematiklik puanları, üniversite öncesi eğitimini diğer şehirlerde tamamlayan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 11).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Tablo 12'de eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 12. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yer	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Açık Fikirlilik	A-Köy/kasaba	25	4.07	0.69	0.62	0.539	
	B-İlçe/il	87	4.03	0.69			
	C-Büyükşehir	68	4.15	0.63			
Sistematiiklik	A-Köy/kasaba	25	3.72	0.69	4.31	0.015	B,C>A
	B-İlçe/il	87	4.02	0.59			
	C-Büyükşehir	68	4.11	0.48			
Esneklik	A-Köy/kasaba	25	3.78	0.61	1.08	0.341	
	B-İlçe/il	87	3.98	0.63			
	C-Büyükşehir	68	3.96	0.58			
Azim ve Sabır	A-Köy/kasaba	25	3.69	0.79	0.84	0.433	
	B-İlçe/il	87	3.84	0.69			
	C-Büyükşehir	68	3.89	0.55			
Üst Bilış	A-Köy/kasaba	25	3.80	0.74	0.43	0.653	
	B-İlçe/il	87	3.91	0.64			
	C-Büyükşehir	68	3.93	0.52			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-Köy/kasaba	25	3.81	0.61	1.21	0.301	
	B-İlçe/il	87	3.96	0.57			
	C-Büyükşehir	68	4.01	0.47			

Sistematiiklik alt boyut puanlarının yaşamın çoğunu geçirdiği yere göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $F=4.31$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre yaşamın çoğunu ilçe/il ve büyükşehirlerde geçiren öğretmen adaylarının sistematiiklik puanları, yaşamın çoğunu köy/kasabada geçiren öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 12).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Ekonomik Düzeye Göre Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Tablo 13'te eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Açık Fikirlilik	Orta	152	4.01	0.68	-3.10	0.002
	Yüksek	28	4.43	0.48		
Sistematiklik	Orta	152	3.95	0.56	-3.58	0.000
	Yüksek	28	4.36	0.57		
Esneklik	Orta	152	3.89	0.61	-3.15	0.002
	Yüksek	28	4.27	0.51		
Azim ve Sabır	Orta	152	3.78	0.65	-2.79	0.006
	Yüksek	28	4.15	0.58		
Üst Biliş	Orta	152	3.84	0.61	-3.29	0.001
	Yüksek	28	4.24	0.49		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Orta	152	3.89	0.53	-3.71	0.000
	Yüksek	28	4.29	0.45		

Açık fikirlilik ( $t=-3.10$ ;  $p<0.05$ ), sistematiklik ( $t=-3.58$ ;  $p<0.05$ ), esneklik ( $t=-3.15$ ;  $p<0.05$ ), azim ve sabır ( $t=-2.79$ ;  $p<0.05$ ), üst biliş ( $t=-3.29$ ;  $p<0.05$ ) alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek ( $t=-3.71$ ;  $p<0.05$ ) puanlarının ekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiği görülmüştür. Ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanları, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 13).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminde Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 14'te eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Açık Fikirlilik	A-2 kardeş	50	4.00	0.65	1.15	0.318
	B-3 kardeş	64	4.18	0.68		
	C-4 ve üstü	66	4.04	0.67		
Sistematiklik	A-2 kardeş	50	4.00	0.47	1.11	0.332
	B-3 kardeş	64	4.10	0.60		
	C-4 ve üstü	66	3.95	0.63		
Esneklik	A-2 kardeş	50	3.91	0.58	0.55	0.578
	B-3 kardeş	64	4.01	0.62		
	C-4 ve üstü	66	3.91	0.63		
Azim ve Sabır	A-2 kardeş	50	3.80	0.65	0.32	0.724
	B-3 kardeş	64	3.89	0.64		
	C-4 ve üstü	66	3.82	0.68		
Üst Biliş	A-2 kardeş	50	3.84	0.55	1.03	0.359
	B-3 kardeş	64	3.99	0.57		
	C-4 ve üstü	66	3.86	0.69		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-2 kardeş	50	3.91	0.47	1.02	0.362
	B-3 kardeş	64	4.03	0.54		
	C-4 ve üstü	66	3.92	0.58		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 14).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminin Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Tablo 15'te eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının bulunduğu programı tercih nedenine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Programı Tercih Nedeni	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Açık Fikirlilik	Aile/arkadaş etkisi	14	3.98	0.69	-0.59	0.555
	Kendi isteği	166	4.09	0.67		
Sistematiklik	Aile/arkadaş etkisi	14	3.95	0.71	-0.43	0.665
	Kendi isteği	166	4.02	0.57		
Esneklik	Aile/arkadaş etkisi	14	3.95	0.73	0.05	0.962
	Kendi isteği	166	3.95	0.60		
Azim ve Sabır	Aile/arkadaş etkisi	14	3.76	0.72	-0.46	0.643
	Kendi isteği	166	3.84	0.65		
Üst Bilgi	Aile/arkadaş etkisi	14	3.77	0.69	-0.86	0.392
	Kendi isteği	166	3.91	0.60		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Aile/arkadaş etkisi	14	3.88	0.61	-0.54	0.593
	Kendi isteği	166	3.96	0.53		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının buldukları programı tercih nedenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 15).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminin Bulduğu Üniversiteyi Tercih Nedenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 16'da eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteyi tercih nedenine göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Bulunduğu Üniversiteyi Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversiteyi Tercih Nedeni	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Açık Fikirlilik	A-Eğitim kalitesi	86	4.14	0.62	2.00	0.139	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.94	0.79			
	C-Aile isteği	33	4.16	0.51			
Sistematiklik	A-Eğitim kalitesi	86	4.03	0.54	2.30	0.103	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.91	0.58			
	C-Aile isteği	33	4.17	0.64			
Esneklik	A-Eğitim kalitesi	86	3.92	0.59	3.87	0.023	C>A,B
	B-Zorunlu sebepler	61	3.84	0.64			
	C-Aile isteği	33	4.20	0.57			
Azim ve Sabır	A-Eğitim kalitesi	86	3.84	0.60	1.50	0.226	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.75	0.71			
	C-Aile isteği	33	3.99	0.67			
Üst Biliş	A-Eğitim kalitesi	86	3.98	0.56	3.24	0.041	A>B
	B-Zorunlu sebepler	61	3.74	0.63			
	C-Aile isteği	33	3.98	0.67			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-Eğitim kalitesi	86	3.99	0.49	2.89	0.058	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.84	0.60			
	C-Aile isteği	33	4.10	0.51			

Esneklik ( $F=3.87$ ;  $p<0.05$ ) ve üst biliş ( $F=3.24$ ;  $p<0.05$ ) alt boyut puanlarının bulunduğu üniversiteyi tercih nedenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre;

- Bulunduğu üniversiteyi aile isteğiyle tercih eden öğretmen adaylarının esneklik puanları, bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesi ve zorunlu sebeplerle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 16).

- Bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle tercih eden öğretmen adaylarının üst biliş puanları, bulunduğu üniversiteyi zorunlu sebeplerle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 16).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğiliminin En Sevdiği Derse Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 17'de eleştirel düşünme eğilimi puanlarının öğretmen adaylarının en sevdiği derse göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının En Sevdiği Derse Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	En Sevdiği Ders	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Açık Fikirlilik	A-Ana sanat atölye	120	4.07	0.66	0.16	0.851
	B-Desen	47	4.07	0.71		
	C-Teorik	13	4.18	0.65		
Sistematiklik	A-Ana sanat atölye	120	4.05	0.52	0.80	0.452
	B-Desen	47	3.93	0.62		
	C-Teorik	13	3.96	0.87		
Esneklik	A-Ana sanat atölye	120	3.99	0.57	1.08	0.341
	B-Desen	47	3.84	0.66		
	C-Teorik	13	3.95	0.79		
Azim ve Sabır	A-Ana sanat atölye	120	3.86	0.62	0.35	0.706
	B-Desen	47	3.77	0.68		
	C-Teorik	13	3.82	0.87		
Üst Biliş	A-Ana sanat atölye	120	3.96	0.56	1.65	0.196
	B-Desen	47	3.77	0.68		
	C-Teorik	13	3.85	0.79		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	A-Ana sanat atölye	120	3.99	0.50	0.71	0.491
	B-Desen	47	3.88	0.60		
	C-Teorik	13	3.95	0.69		

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının en sevdiği derse göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 17).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinde Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Tablo 18'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18. Kişilik Özellikleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Dışa Dönüklük	Kadın	133	3.38	0.72	2.12	0.035
	Erkek	47	3.12	0.68		
Uyumluluk	Kadın	133	3.66	0.65	1.62	0.108
	Erkek	47	3.48	0.70		
Sorumluluk	Kadın	133	3.82	0.61	1.38	0.169
	Erkek	47	3.68	0.67		
Duygusal Denge	Kadın	133	2.62	0.79	-1.73	0.086
	Erkek	47	2.85	0.78		
Gelişime Açıklık	Kadın	133	3.75	0.70	-0.46	0.643
	Erkek	47	3.81	0.61		



Dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $t=2.12$ ;  $p<0.05$ ). Kadın öğretmen adaylarının dışa dönüklük kişilik özelliği puanları, erkek öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 18).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 19'da kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19. Kişilik Özellikleri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	n	$\bar{X}$	SS	T	P
Dışa Dönüklük	18-20 yaş	90	3.24	0.72	-1.42	0.156
	21-25 yaş	90	3.39	0.72		
Uyumluluk	18-20 yaş	90	3.59	0.67	-0.48	0.635
	21-25 yaş	90	3.64	0.66		
Sorumluluk	18-20 yaş	90	3.72	0.66	-1.34	0.183
	21-25 yaş	90	3.85	0.60		
Duygusal Denge	18-20 yaş	90	2.66	0.73	-0.40	0.693
	21-25 yaş	90	2.71	0.86		
Gelişime Açıklık	18-20 yaş	90	3.68	0.75	-1.69	0.093
	21-25 yaş	90	3.85	0.59		

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 19).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 20'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20. Kişilik Özellikleri Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okuduğu Sınıf	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Dışa Dönüklük	A-1. sınıf	53	3.10	0.72	2.41	0.069	
	B-2. sınıf	40	3.36	0.74			
	C-3. sınıf	58	3.43	0.67			
	D-4. sınıf	29	3.40	0.75			
Uyumluluk	A-1. sınıf	53	3.61	0.63	0.20	0.897	
	B-2. sınıf	40	3.55	0.56			
	C-3. sınıf	58	3.64	0.74			
	D-4. sınıf	29	3.66	0.72			
Sorumluluk	A-1. sınıf	53	3.70	0.70	1.14	0.336	
	B-2. sınıf	40	3.70	0.68			
	C-3. sınıf	58	3.88	0.52			
	D-4. sınıf	29	3.86	0.61			
Duygusal Denge	A-1. sınıf	53	2.70	0.77	0.25	0.860	
	B-2. sınıf	40	2.69	0.76			
	C-3. sınıf	58	2.72	0.81			
	D-4. sınıf	29	2.57	0.86			
Gelişime Açıklık	A-1. sınıf	53	3.68	0.76	4.31	<b>0.006</b>	<b>D&gt;A,B,C</b>
	B-2. sınıf	40	3.63	0.73			
	C-3. sınıf	58	3.74	0.57			
	D-4. sınıf	29	4.16	0.53			

Gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $F=4.31$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının gelişime açıklık kişilik özelliği puanları, 1-2 ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 20).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 21'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 21. Kişilik Özellikleri Puanlarının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Lise	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Dışa Dönüklük	A-Güzel sanatlar	90	3.37	0.74	1.38	0.254
	B-Anadolu lisesi	19	3.08	0.64		
	C-Düz lise	71	3.30	0.71		
Uyumluluk	A-Güzel sanatlar	90	3.63	0.65	0.48	0.618
	B-Anadolu lisesi	19	3.47	0.74		
	C-Düz lise	71	3.63	0.66		
Sorumluluk	A-Güzel sanatlar	90	3.76	0.66	0.35	0.703
	B-Anadolu lisesi	19	3.89	0.59		
	C-Düz lise	71	3.79	0.60		
Duygusal Denge	A-Güzel sanatlar	90	2.76	0.81	0.92	0.400
	B-Anadolu lisesi	19	2.61	0.64		
	C-Düz lise	71	2.60	0.81		
Gelişime Açıklık	A-Güzel sanatlar	90	3.82	0.67	0.49	0.616
	B-Anadolu lisesi	19	3.71	0.56		
	C-Düz lise	71	3.72	0.72		

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 21).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Akademik Başarı Puanına Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 22'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22. Kişilik Özellikleri Puanlarının Akademik Başarı Puanına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Akademik Başarı			SS	F	P	Anlamlı Fark
	Puanı	n	$\bar{X}$				
Dışa Dönüklük	A-41-60	61	3.24	0.76	0.54	0.586	
	B-61-80	85	3.36	0.72			
	C-80+	34	3.35	0.65			
Uyumluluk	A-41-60	61	3.71	0.67	1.40	0.250	
	B-61-80	85	3.53	0.65			
	C-80+	34	3.67	0.70			
Sorumluluk	A-41-60	61	3.66	0.62	1.79	0.170	
	B-61-80	85	3.83	0.65			
	C-80+	34	3.89	0.58			
Duygusal Denge	A-41-60	61	2.58	0.78	3.24	0.041	B>C
	B-61-80	85	2.84	0.80			
	C-80+	34	2.48	0.73			
Gelişime Açıklık	A-41-60	61	3.79	0.64	0.75	0.475	
	B-61-80	85	3.71	0.70			
	C-80+	34	3.87	0.70			

Duygusal denge kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $F=3.24$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına akademik başarı puanı 61-80 arası olan öğretmen adaylarının duygusal denge kişilik özelliği puanları, akademik başarı puanı 80 üstü olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 22).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Barınma Şekline Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 23'te kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının barınma şekline göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 23. Kişilik Özellikleri Puanlarının Barınma Şekline Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Barınma Şekli	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Dışa Dönüklük	A-Ailesiyle	57	3.44	0.62	1.46	0.235	
	B-Ayrı evde	40	3.21	0.86			
	C-Yurtta	83	3.28	0.71			
Uyumluluk	A-Ailesiyle	57	3.66	0.65	0.64	0.529	
	B-Ayrı evde	40	3.51	0.78			
	C-Yurtta	83	3.63	0.61			
Sorumluluk	A-Ailesiyle	57	3.91	0.68	1.89	0.154	
	B-Ayrı evde	40	3.68	0.59			
	C-Yurtta	83	3.75	0.60			
Duygusal Denge	A-Ailesiyle	57	2.78	0.81	1.63	0.199	
	B-Ayrı evde	40	2.49	0.84			
	C-Yurtta	83	2.70	0.75			
Gelişime Açıklık	A-Ailesiyle	57	3.91	0.71	2.04	0.133	
	B-Ayrı evde	40	3.75	0.57			
	C-Yurtta	83	3.68	0.70			

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının barınma şekline göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 23).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 24'te kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24. Kişilik Özellikleri Puanlarının Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üniversite Öncesi Eğitimini Tamamladığı Yere		n	$\bar{X}$	SS	t	p
	Trabzon/Giresun'da	Diğer şehirlerde					
Dışa Dönüklük	Trabzon/Giresun'da		57	3.37	0.66	0.69	0.494
	Diğer şehirlerde		123	3.29	0.75		
Uyumluluk	Trabzon/Giresun'da		57	3.59	0.69	-0.38	0.706
	Diğer şehirlerde		123	3.63	0.66		
Sorumluluk	Trabzon/Giresun'da		57	3.79	0.70	0.07	0.943
	Diğer şehirlerde		123	3.78	0.59		
Duygusal Denge	Trabzon/Giresun'da		57	2.68	0.80	-0.03	0.978
	Diğer şehirlerde		123	2.68	0.79		
Gelişime Açıklık	Trabzon/Giresun'da		57	3.85	0.73	1.13	0.261
	Diğer şehirlerde		123	3.73	0.65		

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 24).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 25'te kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının yaşamın çoğunu geçirdiği yere göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25. Kişilik Özellikleri Puanlarının Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaşamın Çoğunu Geçirdiği Yere		n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
	A-Köy/kasaba	B-İlçe/il						
Dışa Dönüklük	A-Köy/kasaba		25	3.17	0.55	3.21	0.043	C>A,B
	B-İlçe/il		87	3.22	0.77			
	C-Büyükşehir		68	3.49	0.69			
Uyumluluk	A-Köy/kasaba		25	3.45	0.66	1.51	0.224	
	B-İlçe/il		87	3.59	0.71			
	C-Büyükşehir		68	3.71	0.60			
Sorumluluk	A-Köy/kasaba		25	3.58	0.63	1.63	0.199	
	B-İlçe/il		87	3.80	0.63			
	C-Büyükşehir		68	3.83	0.62			
Duygusal Denge	A-Köy/kasaba		25	2.69	0.59	0.01	0.995	
	B-İlçe/il		87	2.68	0.76			
	C-Büyükşehir		68	2.69	0.90			
Gelişime Açıklık	A-Köy/kasaba		25	3.65	0.64	0.60	0.547	
	B-İlçe/il		87	3.76	0.70			
	C-Büyükşehir		68	3.82	0.67			

Dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının yaşamın çoğunu geçirdiği yere göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $F=3.21$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre yaşamın çoğunu büyükşehirlerde geçiren öğretmen adaylarının dışa dönüklük kişilik özelliği puanları, yaşamın çoğunu köy/kasaba, ilçe/ilde geçiren öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 25).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Ekonomik Düzeye Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 26'da kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının ekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26. Kişilik Özellikleri Puanlarının Ekonomik Düzeye Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Dışa Dönüklük	Orta	152	3.28	0.73	-1.66	0.099
	Yüksek	28	3.52	0.66		
Uyumluluk	Orta	152	3.63	0.67	0.69	0.492
	Yüksek	28	3.54	0.65		
Sorumluluk	Orta	152	3.76	0.63	-1.07	0.288
	Yüksek	28	3.90	0.62		
Duygusal Denge	Orta	152	2.69	0.80	0.38	0.708
	Yüksek	28	2.63	0.76		
Gelişime Açıklık	Orta	152	3.72	0.68	-2.36	0.019
	Yüksek	28	4.04	0.61		

Gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının ekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $t=-2.36$ ;  $p<0.05$ ). Ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının gelişime açıklık kişilik özelliği puanları, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 26).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Kardeş Sayısına Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var mıdır?

Tablo 27'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre karşılaştırılmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27. Kişilik Özellikleri Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	SS	F	P
Dışa Dönüklük	A-2 kardeş	50	3.43	0.70	1.07	0.345
	B-3 kardeş	64	3.23	0.75		
	C-4 ve üstü	66	3.31	0.71		
Uyumluluk	A-2 kardeş	50	3.69	0.60	0.62	0.539
	B-3 kardeş	64	3.55	0.74		
	C-4 ve üstü	66	3.62	0.63		
Sorumluluk	A-2 kardeş	50	3.81	0.49	0.93	0.395
	B-3 kardeş	64	3.85	0.65		
	C-4 ve üstü	66	3.70	0.70		
Duygusal Denge	A-2 kardeş	50	2.66	0.86	0.06	0.938
	B-3 kardeş	64	2.67	0.84		
	C-4 ve üstü	66	2.71	0.70		
Gelişime Açıklık	A-2 kardeş	50	3.74	0.65	1.71	0.184
	B-3 kardeş	64	3.89	0.61		
	C-4 ve üstü	66	3.67	0.75		

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılaşma göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 27).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 28'de kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının bulunduğu programı tercih nedenine göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 28. Kişilik Özellikleri Puanlarının Bulunduğu Programı Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Programı Tercih Nedeni	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Dışa Dönüklük	Aile/arkadaş etkisi	14	2.79	0.46	-2.92	0.004
	Kendi isteği	166	3.36	0.72		
Uyumluluk	Aile/arkadaş etkisi	14	3.49	0.80	-0.73	0.468
	Kendi isteği	166	3.63	0.65		
Sorumluluk	Aile/arkadaş etkisi	14	3.24	0.44	-3.50	0.001
	Kendi isteği	166	3.83	0.62		
Duygusal Denge	Aile/arkadaş etkisi	14	2.37	0.76	-1.53	0.128
	Kendi isteği	166	2.71	0.79		
Gelişime Açıklık	Aile/arkadaş etkisi	14	3.58	0.78	-1.06	0.292
	Kendi isteği	166	3.78	0.67		

Dışa dönüklük ( $t=-2.92$ ;  $p<0.05$ ) ve sorumluluk ( $t=-3.50$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özelliği puanlarının bulunduğu programı tercih nedenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. Bulunduğu programı kendi isteği ile tercih eden öğretmen adaylarının dışa

dönüklük ve sorumluluk kişilik özelliği puanları, bulunduğu programı aile/arkadaş etkisiyle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 28).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bulunduğu Üniuersiteyi Tercih Nedenine Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var Mıdır?

Tablo 29'da kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteyi tercih nedenine göre karşılaştırmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 29. Kişilik Özellikleri Puanlarının Bulunduğu Üniuersiteyi Tercih Nedenine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniuersiteyi Tercih Nedeni	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Dışa Dönüklük	A-Eğitim kalitesi	86	3.35	0.68	0.20	0.820	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.30	0.77			
	C-Aile isteği	33	3.26	0.74			
Uyumluluk	A-Eğitim kalitesi	86	3.74	0.57	3.07	0.049	A>B
	B-Zorunlu sebepler	61	3.47	0.73			
	C-Aile isteği	33	3.57	0.73			
Sorumluluk	A-Eğitim kalitesi	86	3.83	0.57	0.72	0.487	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.71	0.68			
	C-Aile isteği	33	3.79	0.67			
Duygusal Denge	A-Eğitim kalitesi	86	2.71	0.82	1.58	0.209	
	B-Zorunlu sebepler	61	2.76	0.69			
	C-Aile isteği	33	2.47	0.90			
Gelişime Açıklık	A-Eğitim kalitesi	86	3.80	0.64	0.72	0.488	
	B-Zorunlu sebepler	61	3.68	0.73			
	C-Aile isteği	33	3.82	0.67			

Uyumluluk kişilik özelliği puanlarının bulunduğu üniversiteyi tercih nedenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür ( $F=3.07$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle tercih eden öğretmen adaylarının uyumluluk kişilik özelliği puanları, bulunduğu üniversiteyi zorunlu sebeplerle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 29).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen adaylarının Kişilik Özelliklerinin En Sevdiği Derse Göre Anlamlı Bir Farklılığı Var Mıdır?



Tablo 30'da kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının en sevdiği derse göre karşılaştırmasına ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30. Kişilik Özellikleri Puanlarının En Sevdiği Derse Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	En Sevdiği Ders	n	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Dışa Dönüklük	A-Ana sanat atölye	120	3.38	0.69	1.36	0.260	
	B-Desen	47	3.20	0.77			
	C-Teorik	13	3.15	0.82			
Uyumluluk	A-Ana sanat atölye	120	3.64	0.65	2.42	0.091	
	B-Desen	47	3.67	0.70			
	C-Teorik	13	3.23	0.58			
Sorumluluk	A-Ana sanat atölye	120	3.87	0.60	3.72	0.026	A>B
	B-Desen	47	3.60	0.63			
	C-Teorik	13	3.64	0.73			
Duygusal Denge	A-Ana sanat atölye	120	2.66	0.77	0.20	0.816	
	B-Desen	47	2.73	0.85			
	C-Teorik	13	2.76	0.80			
Gelişime Açıklık	A-Ana sanat atölye	120	3.80	0.66	0.78	0.460	
	B-Desen	47	3.66	0.73			
	C-Teorik	13	3.86	0.68			

Sorumluluk kişilik özelliği puanlarının en sevdiği derse göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $F=3.72$ ;  $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre en sevdiği ders ana sanat atölye olan öğretmen adaylarının sorumluluk kişilik özelliği puanları, en sevdiği ders desen olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 30).

- Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Arasındaki İlişkide anlamlı fark Var mıdır? İlişkiye Ait Bulgular Nelerdir?

Tablo 31'de ölçek puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31. Ölçek Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Açık Fikirlilik	0.63**	0.54**	0.55**	0.59**	0.77**	0.27**	0.11	0.34**	0.07	0.42**
2-Sistematiklik	1	0.82**	0.75**	0.78**	0.92**	0.27**	0.14	0.41**	0.04	0.44**
3-Esneklik		1	0.74**	0.73**	0.88**	0.21**	0.12	0.38**	0.04	0.48**
4-Azim ve Sabır			1	0.73**	0.87**	0.33**	0.16*	0.39**	0.12	0.46**
5-Üst Biliş				1	0.88**	0.29**	0.25**	0.46**	0.11	0.54**
6-Eleştirel Düşünme Eğilimi					1	0.32**	0.18*	0.46**	0.09	0.54**
7-Dışa Dönüklük						1	0.36**	0.4**	0.34**	0.35**
8-Uyumluluk							1	0.21**	0.13	0.24**
9-Sorumluluk								1	0.11	0.41**
10-Duygusal Denge									1	-0.01
11-Gelişime Açıklık										1

\*p<0.05 \*\*p<0.01

Açık fikirlilik puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.27$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.34$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.42$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Açık fikirli düşünme eğilimi olan öğretmen adaylarının dışa dönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Sistematiklik puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.27$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.41$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.44$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sistemik düşünme eğilimi olan öğretmen adaylarının dışa dönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Esneklik puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.21$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.38$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.48$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Esnek düşünme eğilimi olan öğretmen adaylarının dışa dönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Azim ve sabır puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.33$ ;  $p<0.05$ ), uyumluluk ( $r=0.16$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.39$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.46$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Azim ve sabırlı düşünme eğilimi olan öğretmen adaylarının dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Üst biliş puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.29$ ;  $p<0.05$ ), uyumluluk ( $r=0.25$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.46$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.54$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Üst bilişsel düşünme eğilimi olan

öğretmen adaylarının dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Eleştirel düşünme ölçek puanları ile dışa dönüklük ( $r=0.32$ ;  $p<0.05$ ), uyumluluk ( $r=0.18$ ;  $p<0.05$ ), sorumluluk ( $r=0.46$ ;  $p<0.05$ ), gelişime açıklık ( $r=0.54$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi olan öğretmen adaylarının uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri de yüksektir (Tablo 31).

Tablo 32'de kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme beceri düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 32. Kişilik Özelliklerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Eleştirel düşünme becerisi	Sabit	1.66	0.27		6.15	0.000
	Dışa dönüklük	0.04	0.06	0.06	0.77	0.444
	Uyumluluk	0.00	0.05	0.01	0.03	0.978
	Sorumluluk	0.22	0.06	0.26	3.71	0.000
	Duygusal denge	0.03	0.04	0.04	0.69	0.493
	Gelişime açıklık	0.33	0.06	0.41	5.97	0.000
R=0.60		R <sup>2</sup> =0.36		$\Delta R^2=0.35$		
F <sub>(5; 174)</sub> =19.90		p=0.000				

Kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini gösteren modelin uygun olduğu görülmektedir ( $F_{(5; 174)}=19.90$ ;  $p<0.05$ ). Kişilik özellikleri, eleştirel düşünme becerisindeki değişimin yaklaşık %35'ini ( $\Delta R^2=0.35$ ) açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu incelendiğinde sorumluluk ( $t=3.71$ ;  $p<0.05$ ) ve gelişime açıklık ( $t=5.97$ ;  $p<0.05$ ) kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu; dışa dönüklük, uyumluluk ve duygusal dengenin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ( $p>0.05$ ) görülmüştür (Tablo 32).

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisinin önem sırası gelişime açıklık ( $\beta=0.41$ ), sorumluluk ( $\beta=0.26$ ), dışa dönüklük ( $\beta=0.06$ ), duygusal denge ( $\beta=0.04$ ) ve uyumluluk ( $\beta=0.01$ ) şeklindedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme beceri düzeyi üzerindeki etkisine ait matematiksel modeli aşağıdaki gibidir:

*Eleştirel düşünme becerisi = 1.66 + 0.41\*gelişime açıklık + 0.26\*sorumluluk + 0.06\*dışa dönüklük + 0.04\*duygusal denge + 0.01\*uyumluluk*



## 5. TARTIŞMA

Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği bu çalışmada araştırmaya katılan görsel sanat eğitimi almış öğretmen adaylarının sırasıyla eleştirel düşünme eğilimleri, kişilik özellikleri ardından eleştirel düşünme ve kişilik özellikleri bulgular ile açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Altuntaş vd., 2018; Can ve Kaymakçı, 2015 Çelik vd., 2015; Emir, 2012; Erdem ve Erişti, 2018; Gökkuş ve Delican 2016; Güven ve Kürüm, 2007; Hakkoymaz ve Hayırsever ve Oğuz, 2017; Mutlu vd., 2016; Nalçacı vd., 2016; Ocak vd., 2016; Palavan vd., 2015; Şensoy ve Yıldırım, 2017; Şentürk ve Yüksel, 2015) görsel sanat öğretmenleri haricindeki çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük ve orta düzeylerde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışma sonuçları ve literatür bulguları birlikte ele alındığında görsel sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek oluşunun görsel sanatlar eğitimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim eleştirel beceri eğitiminin eleştirel düşünme eğilimini olumlu yönde etkilediği araştırmalarla (Arslan, 2016; Aybek, 2007; Emir, 2012) ortaya konmuştur.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine, mezun olduğu lise türüne, akademik başarı puanına, kardeş sayısına, buldukları programı tercih nedenine, en sevdiği derse göre anlamlı farklılaşma göstermediği sonuçları elde edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Açışlı, 2015; Altuntaş ve diğerleri, 2018; Can ve Kaymakçı, 2015; Çelik vd., 2015; Çınardal vd., 2015; Delican ve Gökkuş, 2016; Emir, 2012; Erdem ve Erişti, 2018; ve 2016; Güven, Kürüm, 2007; Hakkoymaz, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Kılıç vd., 2017; Kürüm, 2007; Mutlu vd., 2016; Nalçacı vd., 2016; Ocak vd., 2016; ve Palavan vd, 2015; Şensoy ve Yıldırım, 2017; Şentürk ve Yüksel, 2015) genel olarak benzer sonuçlar elde edildiği; farklılık gösteren çok az sayıdaki araştırmada ise örneklem gruplarının farklılığının etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Sistematiklik, esneklik, üst biliş ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek puanlarının yaş gruplarına, öğrenim görülen sınıfa ve Giresun/Trabzon'da oturma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Açışlı, 2015; Can ve Kaymakçı, 2015; Çelik vd. 2015; Çınardal vd. 2015; Emir, 2012; Güven ve Kürüm, 2007; Palavan vd., 2015;) incelendiğinde yaş, öğrenim görülen sınıf ve ikamet yerinin

eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olduğu Sistematiklik, üst biliş alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek puanlarının öğretmen adaylarının barınma şekline göre anlamlı farklılık gösterdiği; ailesiyle birlikte Giresun/Trabzon'da ikamet eden öğretmen adaylarının sistematiklik ve eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, yurttan barınan öğretmen adayı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; ailesiyle birlikte Giresun/Trabzon'da ikamet eden öğretmen adaylarının üst biliş puanlarının, ailesinden ayrı evde ve yurttan barınan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların spesifik olması nedeniyle literatürde konuyla ilgili araştırmalara rastlanmadığından araştırmanın yapıldığı Giresun ve Trabzon'daki öğretmen adaylarının aileleriyle birlikte ikamet ediyor olmaları nedeniyle eleştirel düşünme düzeylerinin yurttan barınan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olmasının adayların günlük yaşama ilişkin ihtiyaçlarını karşılama durumlarının farklılığı nedeniyle olduğunu ifade etmek mümkündür.

Açık fikirlilik, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır, üst biliş alt boyutları ve eleştirel düşünme eğilimi ölçek puanlarının ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterdiği; ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının, ekonomik durumu orta düzeyde olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Konuyla ilgili çalışmalar (Kaptanoğlu ve Söyler, 2017; Şensoy ve Yıldırım, 2017) incelendiğinde ekonomik düzey ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişki olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Literatürden farklı sonuç elde edilmesinin nedeni bu çalışma örneğinin ailesi ile ikamet ediyor olması ve bu nedenle ekonomik düzeyinin ailesinden ayrı olan öğretmen adaylarının farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmek mümkündür.

Esneklik ve üst biliş alt boyut puanlarının bulunduğu üniversiteyi tercih nedenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; bulunduğu üniversiteyi aile isteğiyle tercih eden öğretmen adaylarının esneklik puanlarının, bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesi ve zorunlu sebeplerle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; bulunduğu üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle tercih eden öğretmen adaylarının üst biliş puanlarının, bulunduğu üniversiteyi zorunlu sebeplerle tercih eden öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Konuyla ilgili literatürde çalışmaya rastlanmadığından bu çalışma bulgularına dayanarak ailesinin kendi adına tercihte bulunduğu öğretmen adaylarının esneklik eğiliminin daha yüksek; üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle seçen öğretmen adaylarının üst biliş düzeyinin daha yüksek olması öğretmen adaylarının bilinçli davranışı ile açıklanabilir.

Kişilik özellikleri envanterinin bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en yüksek puana sahip kişilik özelliklerinin sırasıyla sorumluluk, gelişime

açıklık ve uyumluluk olduğu sonuçları elde edilmiştir. Uysal (2015) çalışmasında öğretmenlerin duygusal denge, deneyime açık, dışa dönük, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerinin orta düzeyde olduğu; dışa dönük, deneyime açık, duygusal olarak dengeli, uyumlu ve sorumlu kişilik özellikleri yüksek olan öğretmenlerin işlerine daha fazla değer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına, mezun olduğu lise türüne, barınma şekline, üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere, kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının cinsiyete göre ve kadın öğretmen adayları lehine; gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre ve üst sınıftaki öğretmen adaylarının lehine; duygusal denge kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre ve puanı düşük olan adayların lehine; dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının yaşamın çoğunu geçirdiği yere göre ve yaşamın çoğunu büyükşehirde geçiren adayların lehine; gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının ekonomik düzeye göre ve ekonomik durumu yüksek düzeyde olan adayların lehine; dışa dönüklük ve sorumluluk puanlarının programı tercih nedenine göre ve programı kendi isteği ile tercih edenler lehine; uyumlu kişilik özelliği puanlarının üniversiteyi tercih nedenine göre ve üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle tercih eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonuçları elde edilmiştir. Uzun (2017) kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; Niazi ve Mehmood (2017) üniversite öğrencisi duygusal dengesizliğin cinsiyet ile ilişkili olduğu; Sır (2016) nevrotik kişilik özelliklerinin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu, yaşça ileri olan öğretmen adaylarının yaşça küçük olanlara göre daha dengeli, sorumlu ve uyumlu kişilik özellikleri sergiledikleri; Tortop ve diğerleri (2012) kişilik özelliklerinin bölümlere, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği; sorumlu kişilik özelliğinin kız öğrencilerde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; diğer kişilik özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarını elde etmişlerdir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde demografik özellikler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çalışmaların örnekleme göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu çalışma bulguları da literatür bulguları ile kısmen uyumlu, kısmen farklı olmakla birlikte her çalışmanın örnekleme ve örneklem profilinin farklı olması kişilik özelliklerinin de farklılık göstermesine neden olmaktadır. Bu nedenle demografik özellikler ile kişilik özellikleri arasında belirgin bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın temel hipotezine uygun olarak kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde sorumluluk, dışa dönüklük, uyumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde kişilik özellikleri ile düşünme stilleri

arasındaki ilişkiye yönelik sınırlı sayıdaki araştırmadan eleştirel düşünme ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Tümkiye ve Aybek (2008) araştırmacı kişilik özelliği ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarını elde etmiştir.





## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara, araştırmacının kazandığı deneyimlere dayanılarak yapılan öneriler ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### 6. 1. Sonuçlar

Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği bu çalışmada araştırmaya katılan görsel sanat eğitimi almış öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu; elde edilen bu sonucun literatürdeki düşük ve orta düzeydeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinden farklı olduğu sonucu elde edilmiştir. Söz konusu farklılığın nedeni olarak görsel sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yüksek oluşunun görsel sanatlar eğitimi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçek ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine, mezun olduğu lise türüne, akademik başarı puanına, kardeş sayısına, buldukları programı tercih nedenine, en sevdiği derse göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçları elde edilmiş olup literatür bulguları ile genel anlamda paralellik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca literatürdeki çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme ile demografik özelliklerin karşılaştırılması yerine farklı bağımsız ve bağımlı değişkenlerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre eleştirel düşünme eğilimi üzerinde demografik özellikler önemli etkiye sahip olmamakla birlikte bireylerin yaş ve ekonomik düzeyinin bir yandan yaşamın getirdiği bilgi birikimi ile ilişkili olabileceği diğer yandan ekonomik özgüvenin eleştirel düşünme eğilimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Nitekim eleştirel düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimleri farklı kavramlar olup eleştirel düşünme becerisine sahip olup da bu yönde eğilim göstermeyen bireylerin yaşı ilerledikçe bu yönde eğilim geliştirdikleri ya da ekonomik olarak refah düzeylerinin artması ile eleştirel düşünme becerilerini eyleme geçirdikleri söylenebilir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni olan kişilik özelliklerine yönelik elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en yüksek puana sahip kişilik özelliklerinin sırasıyla sorumluluk, gelişime açıklık ve uyumluluk olduğu sonuçları elde edilmiştir. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin sorumlu kişiliğe sahip olması öğrencileri için doğru rol model olmaları açısından önemlidir. Diğer yandan sorunların çözümünde uyumlu kişilik özellikleri ön plana çıkmakta; gelişen teknoloji ve değişen

demografik yapı nedeniyle gelişime açık kişilik özelliklerine sahip olmaları önemli olarak görülebilir.

Kişilik özellikleri puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına, mezun olduğu lise türüne, barınma şekline, üniversite öncesi eğitimini tamamladığı yere, kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının cinsiyete göre ve kadın öğretmen adayları lehine; gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre ve üst sınıftaki öğretmen adaylarının lehine; duygusal denge kişilik özelliği puanlarının öğretmen adaylarının akademik başarı puanına göre ve akademik başarı puanı düşük olan öğretmen adaylarının lehine; dışa dönüklük kişilik özelliği puanlarının yaşamın çoğunu geçirdiği yere göre ve yaşamın çoğunu büyükşehirde geçiren öğretmen adaylarının lehine; gelişime açıklık kişilik özelliği puanlarının ekonomik düzeye göre ve ekonomik durumu yüksek düzeyde olan öğretmen adayları lehine; dışa dönüklük ve sorumluluk puanlarının programı tercih nedenine göre ve programı kendi isteği ile tercih edenler lehine; uyumlu kişilik özelliği puanlarının üniversiteyi tercih nedenine göre ve üniversiteyi eğitim kalitesi nedeniyle tercih eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonuçları elde edilmiştir. Literatür bulguları ile kısmen uyumlu, kısmen farklı sonuçların elde edildiği ve araştırmalarda farklı örneklem profili ile çalışılmış olmasının demografik değişkenler ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlar elde edilmesine neden olmaktadır.

Araştırmanın temel hipotezine uygun olarak kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki incelendiğinde dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Gelişime/deneyime açık kişilik özelliğine sahip bireyler olabileceği göz önünde bulundurulmuştur.

## **6. 2. Öneriler**

### **6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

-Eleştirel düşünme becerisi doğuştan gelmekle birlikte hangi bireyde eleştirel düşünme becerisi olduğu dışardan gözlenememektedir. Bu nedenle bireylerin eleştirel düşünme becerilerini açığa çıkarabilecekleri, eleştirel düşünme eğilimi gösterebilecekleri eğitimler yararlı olabilir.

- Eleştirel düşünme eğiliminin eğitim ile kazandırılabilmesi veya geliştirilebileceği dikkate alınarak özellikle ana sınıfı, ilkokul ve orta öğrenimde eleştirel düşünme eğilimini geliştirici programlara yer verilmesi veya ayrı bir ders olarak yer alması uygun olabilir.

- Görsel sanat eğitiminin bireylerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

### **6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Literatürde kişilik özellikleri, eleştirel düşünme, kişilik özellikleri ile düşünme stilleri, eleştirel düşünme ile farklı değişkenler arasındaki inceleyen çalışmalar olmakla birlikte hangi kişilik özelliğinin eleştirel düşünme eğilimine etki yaptığı araştırmalarla belirlenebilir. Bu nedenle kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimine yönelik araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

- Kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öncelikle bireylerin kişilik özelliklerinin somut olarak tespit edilmesi ve beş farklı kişilik özelliğinin ayrı ayrı alt kişilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirleyecek araştırmalar yapılabilir.

- Kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılırken bu ilişkiyi düzenleyen veya bu ilişkiye aracılık eden değişkenlerin de ayrı ayrı ele alınması daha spesifik sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Açışlı, S. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 23-48.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 90-99.
- Alagözlü, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 9(3), 118-136.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ankara: PEGEM Akademi.
- Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M. ve Turan, S. L. (2018). *Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir inceleme*. Ege Eğitim Dergisi, 19 (1), 34-45.
- Aminolroaya, S., Yarmohammadian, M. H. and Keshtiaray, N. (2016). Methods of nurturing creativity during preschool term: An integrative study. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 204-210.
- Anabritannica, (1993). *Genel kültür ansiklopedisi*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Arslan, A. A. (2016). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet faktörü kapsamında eleştirel düşünme eğilim düzeyleri. *Ulakbilge*, 4(8), 221-230.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Bahar, H. H. ve Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında özyeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 676-686.
- Baştürk, S. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayrak, F. ve Usluel, Y. K. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 93-104.
- Bayram, A., Demirtaş, Ö. ve Karaca, M. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin insan enerjisi üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 4-22.
- Bozkaya, E. (2013). *Örgüt çalışanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hiyerarşik yapısı yüksek bir kurumda uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (5. baskı). (İ.D. Erguvan-Sarioğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi* (3. baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Carkhuff, M. H. (1996). Reflective learning: Work groups as learning groups. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 27(5), 209-214.
- Cervone, D. ve Pervin, L. A. (2016). *Kişilik psikolojisi* (12. baskı) (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver* (50. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı* (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, A. K. ve Topkaya, N. (2018). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 138-159
- Çelik, M. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının kişilik özellikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Çelik, S., Yılmaz, F., Karataş, F., Al, B. ve Karakaş, N.S. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. *HSP*, 2(1), 74-85.
- Çınardal, F. C., Çınardal, L. ve Çatak, B. (2015). Mesleki müzik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 452-465.
- Çolak, İ., Anasız, B. T., Yorulmaz, Y. İ. ve Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri (3. baskı). S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 281-335). Ankara: PEGEM Akademi.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2006). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 145-185). Ankara: PEGEM Akademi.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi. İçerik türlerine dayalı öğretim*. (A. Şimşek, Eds). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishing.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.

- Ennis, R. H. (1989). *Goals for critical thinking curriculum*. A. Costa (Eds), In *Developing minds: A source book for teaching thinking*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdal, B. (2009). Müzik tercihi ve kişilik ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 188-196.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (21. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (28. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erişti, B. ve Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Basic Books
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2): 29-51.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güven, M. ve Kürüm, M.A.D. (2007). Teacher candidates learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Soysal Bilimler Dergisi*, 6(21), 60-90
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Hicks, L. E. (2004). Infinite and finite games: Play and visual culture. *Studies in Art Education A Journal of Issue and Research*, 45(4), 281-376.
- Higuchi, K. A. S. and Donald, J. G. (202). Thinking processes used by nurses in clinical decision making. *Journal of Nursing Education*, 41(4), 145-153.
- Howard, M. (2013). *Van Gogh* (M. Savcı ve Ö. Somersan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik kuramları* (10. baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

- İnirkuş, F. A (2018). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İprişoğlu, N. (1993). *Sanatta devrim*. İstanbul: Remzi kitabevi
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N. and Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Isparta.24
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kılıç, İ., Yazıcı, T. ve Topalak, S. İ. (2017). Critical thinking disposition of music teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 185-202.
- Kim, L. E. and Maccann, C. (2016). What is students' ideal university instructor personality? An investigation of absolute and relative personality preferences. *Personality and Individual Differences*, 102, 190-203.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (2. baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. England: Oxford Martin Robenson.
- Mercin, L. (2011). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi (A. O. Alakuş ve L. Mercin, Eds.) *Sanat nedir?* Ankara: PEGEM Akademi.
- Mirza, H. (2010). *Sanat eserlerini inceleme*. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat kuramları ve eleştiri* (10. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morsümbül, Ü. (2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Düşünen Adam*, 27, 316-322.
- Mutlu, F., Polat, E., İlçin, M. ve Kalkan, T. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Niğde ili örneği). *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 27-36.
- Nalçacı, A., Meral, E. ve Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36, 1-12.
- Niazi, S. and Mehmood, B. (2017). Personality traits as predictor of self-esteem of university students: Moderating role of openness to experience. *Journal of Behavioural Sciences*, 27(2), 102-119.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Özalp, M. T. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özdemir, Y., Buyruk, H. ve Güngör, S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 548-571.
- Özer, E., Durutürk, B. ve Sanal, Y. (2019). Girişimcilik eğitimi alan bireylerin eğitime katılım amaçları ve girişimciliğe yönelik kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-26.
- Özsoy, V. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara:PEGEM Akademi.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Paul, R. Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (3. Baskı) (E. Aslan ve G. Sart, Çev.). İstanbul. Nobel Yayın Dağıtım.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum* (S. Mülayim, Çev.). Ankara: Umran Yayınları.
- Robbins, S. ve Judge, T.A. (2015). *Örgütsel Davranış* (14. baskı) (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sayın, U. ve Sayın, H. Z. (2019). Y kuşağı üniversite son sınıf öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ve liderlik uygulamaları tercihleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 57-78.
- Sazlaya, M. K. ve Parlak, Ö. (2018). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş yaşamında yalnızlık üzerine etkisinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 149-165.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. E. (2016). *Modern psikoloji tarihi* (8. baskı) (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 23-26
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740.
- Sevgi, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.



- Sır, N. Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Singh, U. and Kumar, J. (2017). Personality and motivational correlates of creativity. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(12), 1425-1430.
- Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-36.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Söyler, S. ve Kaptanoğlu, A. Y. (2017). Sağlık yönetimi öğrencilerinin eleştirel düşünme davranışlarının değerlendirilmesi. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 1(2), 42-50.
- Şahin, E.S. (2017). Ayırıcı özellik kuramı. (D.G. Kurt ve E.Ç. Yıldız (Ed.)), *Kişilik kuramları: Gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle içinde* (s. 479-526). Ankara: PEGEM Akademi.
- Şentürk, G. C. ve Yüksel, G. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının psikolojik tipleri ile eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA-Fine Arts*, 10(1), 31-44.
- Tomrukçu, B. (2008). *Beş faktör kişilik özellikleri ile iş değerleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tortop, H. S., Çalışkan, G. ve Dinçer, M. (2012). Öğretmen adaylarının kişilikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 307-319.
- Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo- demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2006) [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 01.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkdoğan, G. (1984). *Sanat eğitimi yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Uğurlu, M. (2018). *İngilizce öğrenme sürecinde konuşma edimi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Unlu, Z. K. ve Dökme, İ. (2017). Science teacher candidates epistemological beliefs and critical thinking. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 203-220.
- Uysal, Y. (2015). *Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş değerleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, Y. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre görsel sanatlar dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ülger, K. (2014). Öğrencilerin yaratıcı düşünme gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 275-284.

- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 137-148). Ankara: PEGEM Akademi.
- Vicdan, N. ve Özer, Z. (2011). Yoğun bakım hemşirelerinde önemli bir özellik: Eleştirel düşünme. *Türk Kardiyoloji Derneği Kardiyovasküler Hemşirelik Dergisi*, 1(2), 7-11.
- Vural, R. A ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Yaşar, M. C ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (2), 201-209.
- Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *GEFAD*, 37(2), 611-648.
- Yıldız, M. (2012). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A. ve Eroğlu, C. (2012). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış* (4. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yöyen, E. G. (2016). Uluslararası kişilik envanteri (IPI) kısa versiyonunun Türkçe'ye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2, 1308-1315.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- URL-1 sf.6-10: <https://www.neoldu.com/ataturkun-sanata-sanatciya-verdigi-onem-33193h.htm>, Sanat, Sanat eğitiminin gerekliliği.
- URL-2 sf.8: <http://sanat-egitimi.nedir.org/> , Sanat eğitimi.
- URL- 3 sf.11 : <http://www.moradergisi.com/kose-yazilari/sanat-egitiminin-onemi-760.html>, Sanat eğitiminin gerekliliği.



## **8. EKLER**

## Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayları,

Bu çalışma 'Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Kişiliklerine Göre Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi' konu başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Anketimiz Resim- İş öğretmenliğinde Görsel Sanatlar Eğitimi alan öğrencilerin kişisel bilgi ve özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla kişisel bilgiler formu, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve uluslararası kişilik envanterinin kısa versiyonu-(IPISV) Beş faktörlü kişilik envanterinin bulunduğu 3 bölümden oluşmaktadır. Aşağıda verilmiş olan soruları cevap seçeneklerinde en uygun gördüğünüze yere (X) işaretleyerek doldurunuz. Soru ile ilgili en uygun seçeneği işaretleyiniz. Ankete vereceğiniz samimi cevapların araştırmanın geçerliliğini artıracaklarını hatırlatır göstereceğiniz ilgi ve hassasiyet için şimdiden katılımınız için teşekkür ederim.

Derya ERKAN

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Resim-İş Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz

Kadın ( ) Erkek ( )

2.Yaşınız

18-20 ( ) 21-25 ( ) 26-30 ve üzeri ( )

3.Sınıfınız

1.Sınıf ( ) 2.Sınıf ( ) 3.Sınıf ( ) 4.Sınıf ( )

4.Mezun Olduğunuz Lise:

Güzel Sanatlar ( ) Anadolu Lisesi ( ) Sağlık Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( )

Diğer ( )

5.Akademik başarı puanınız:

1.0-40 ( ) 2.41-60 ( ) 3.61-80 ( ) 4.81-100 ( )

6.Yaşadığınız yerle ilgili olarak aşağıdakilerden size uygun olanı işaretleyiniz.

Ailemle Trabzon'da yaşıyorum.	
Ailemle Giresun'da yaşıyorum	
Ailem Trabzon ve Giresun dışında ben evde kalıyorum.	
Ailem Trabzon ve Giresun dışında ben yurttta kalıyorum.	
Yakınlarımla yanında kalıyorum.	

7. Üniversite öncesindeki eğitiminizi hangi şehirde tamamladınız?

Giresun ( )

Trabzon ( )

Diğer ( )

8. Yaşamınızın büyük kısmını nerede geçirdiniz?

Köy( )

Kasaba( )

İlçe\İl( )

Büyük Şehir( )

9. Aşağıdakilerden hangisi ekonomik düzeyinizi en iyi ifade eder?

Çok düşük ( )

Düşük ( )

Orta ( )

Yüksek ( )

Çok yüksek ( )

10. Kaç kardeşiniz?

1( )

2( )

3( )

4( )

5 ve üzeri( )

11. Bu programı seçmenizin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

Ailemin tercihi ve yönlendirmesi	
Tamamen kendi tercihim	
Bu bölümde okuyan arkadaşlarımdan etkisi	
Bir meslek sahibi olmak için	
Sosyal çevre edinmek için	
Bu alan ilgimi çektiği ve sevdiğim için	

12. Karadeniz Teknik Üniversitesini ya da Giresun Üniversitesini seçmenizin sebebi aşağıdakilerden hangisidir? (okuduğunuz okulu düşünerek cevap veriniz.)

Eğitim kalitesinin yüksek olduğuna inandığım için	
Askerliğimi tecil ettirmek için	
Sadece üniversite diplomasına sahip olmak için	
Ailem istediği için	
Başka bir üniversiteye girememiş olduğum için	
Başka bir üniversitede başarısız olduğum için	

13. Hangi dersleri daha çok seviyorsunuz?

Ana sanat atölye ( )

Desen ( )

Teorik dersler ( )

## Ek 2. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

**Açıklama:** Aşağıdaki tabloda 1-49 arası her ifade için 1-5 arasında bir puan seçerek verilen ifadeyle ne derecede mutabık olduğunuzu ifadenin solundaki kutucukta belirtiniz. Doğru cevap yoktur, size uygun cevap vardır. Bunu dikkate alarak cevaplamaya çalışınız.

- 1-Hiç katılmıyorum.      2-Çoğunlukla katılmıyorum.      3-Kısmen katılıyorum.  
4-Çoğunlukla katılıyorum.      5-Tamamen katılıyorum.

1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	
2. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım	
3. Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	
4. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.	
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.	
8. Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.	
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	
10. Çalışmalarımın uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım.	
11. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.	
12. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	
13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.	
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.	
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	
22. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.	
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	
26. Herhangi bir yazı okuduğumda anafikri çabucak bulabilirim.	
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	
28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.	
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.	
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.	
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	
35. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.	
36. Derslerime ve çalışmalarımın karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	

37. Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.	
41. Kendime güvenirim.	
42. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.	
43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.	
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.	
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.	



### Ek 3. Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu (IPISV)

**Açıklama:** Aşağıdaki tabloda 1-40 arası her ifade için 1-5 arasında bir puan seçerek verilen ifadeyle ne derecede mutabık olduğunuzu ifadenin solundaki kutucukta belirtiniz Her sıfat çifti için bir tek daireyi doldurunuz. Doğru cevap yoktur, size uygun cevap vardır. Bunu dikkate alarak cevaplamaya çalışınız. Cevaplarınızı aşağıdaki örneklere göre belirtiniz.

	Ben.....	1=katılmıyorum	2=kısmen katılmıyorum	3=kararsızım	4=kısmen katılıyorum	5=katılıyorum
1.	Etrafa neşe saçan biriyim.	1	2	3	4	5
2.	Başkalarına karşı fazla alaka duymam.	1	2	3	4	5
3.	Her zaman hazırlıklıyım.	1	2	3	4	5
4.	Kolayca strese girerim.	1	2	3	4	5
5.	Zengin bir sözcük dağarcığım var.	1	2	3	4	5
6.	Fazla konuşmam.	1	2	3	4	5
7.	İnsanlara karşı ilgiliyimdir.	1	2	3	4	5
8.	Kişisel eşyalarımı etrafta bırakırım.	1	2	3	4	5
9.	İnsanların yanındayken kendimi rahat hissedirim	1	2	3	4	5
10.	Detaylara dikkat ederim.	1	2	3	4	5
11.	Olaylar hakkında kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
12.	Canlı bir hayal gücüm var.	1	2	3	4	5
13.	Geri planda kalan biriyim.	1	2	3	4	5
14.	Başkalarının hislerine yakınlık gösteririm/hislerini paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
15.	İşleri yüzüme gözüme bulaştırırım.	1	2	3	4	5
16.	Diyalog başlatan biriyim.	1	2	3	4	5
17.	Başkalarının sorunları beni ilgilendirmez.	1	2	3	4	5
18.	Kolayca rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
19.	Mükemmel fikirleri olan biriyim.	1	2	3	4	5



20.	Söyleyecek fazla şeyim yoktur.	1	2	3	4	5
21.	Yumuşak kalpli biriyim.	1	2	3	4	5
22.	Eşyaları ait oldukları yerlere geri koymayı sık sık unuturum.	1	2	3	4	5
23.	Kolay sinirlenirim.	1	2	3	4	5
24.	İyi bir hayal gücüm yok.	1	2	3	4	5
25.	Partilerde birçok farklı insanla sohbet ederim.	1	2	3	4	5
26.	Başkaları beni pek ilgilendirmez.	1	2	3	4	5
27.	Düzeni severim.	1	2	3	4	5
28.	Duygu durumumu sıkça değiştiririm.	1	2	3	4	5
29.	Anlamakta çabuşumdur/çabuk anlarım.	1	2	3	4	5
30.	Başkalarına zaman ayırmak için işlerime ara veririm.	1	2	3	4	5
31.	Vazifeden kaçırım.	1	2	3	4	5
32.	Sık duygu değişimlerim vardır.	1	2	3	4	5
33.	Zor kelimeler kullanırım.	1	2	3	4	5
34.	Belli bir programa göre çalışırım.	1	2	3	4	5
35.	Kolayca asabileşirim.	1	2	3	4	5
36.	Tanımadığım kişilerin yanında sessiz kalırım.	1	2	3	4	5
37.	İnsanların rahat hissetmelerini sağlarım.	1	2	3	4	5
38.	İşim konusunda titiz ve detaycıyım.	1	2	3	4	5
39.	Sık sık efkârlı hissederim.	1	2	3	4	5
40.	Fikirlerle doluyum.	1	2	3	4	5

## Ek 4. Eleştirel (Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği İzni

Re:



Nuriye SEMERCI <nsemerci@bartin.edu.tr>  
17.10.2018 16:31

Kime: İCLAL erkan

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCI

**Kimden:** "İCLAL erkan" <derya616161@hotmail.com>

**Kime:** "Nuriye SEMERCI" <nsemerci@bartin.edu.tr>

**Gönderilenler:** 17 Ekim Çarşamba 2018 8:46:17

Merhabalar Hocam ,

Ben Derya Erkan Karadeniz Teknik Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği programında tezli yüksek lisans yapıyorum.İzniliniz olursa Trabzon ve Giresun da Görsel Sanatlar eğitimi alan öğrencilerin kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesinde araştırılmasında sizin tarafınızdan geliştirilen Eleştirel düşünme ölçeğinizi kullanmak istiyorum. En kısa zamanda dönüş yapmanızı bekliyorum.

İyi günler.


Bu elektronik posta ve ekleri sadece adreste belirtilen kişi veya kurulusun kullanımı için gönderilmektedir. Bu mesaj tarafınıza yanlışlıkla ulaşırsa, lütfen gönderen kişiyi bilgilendiriniz ve mesajı sisteminizden siliniz. Mesajda ve eklerinde yer alan bilgilerin her ne şekilde olursa olsun üçüncü kişiler ile paylaşılması hukuki ve cezai sorumluluk doğurabilir. Bartın Üniversite'sinin, bu mesaj ve eklerinin içeriği ve yayımı ile ilgili hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır.----- This email and the attachments are sent to the individual or entity defined in the address field only. If you are not the intended recipient or have received the message in error, please notify the sender and remove the message from your system immediately. Sharing the information in the message or the attachments with the 3rd parties may cause legal rules and penalties to apply. Bartın University has no responsibility on the submission of this message and the attachments.



## Ek 5. Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu (IPISV)İzni

**Fwd: Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu**

**EY** ELIF GUNERI YONEN <eguneri@gelisim.edu.tr>  
Pzt 29.10.2018, 11:27  
Siz

 ıpisv- isteyenler için.docx  
19 KB

İndir OneDrive'a kaydet

ölçek maddeleri için kaynak: elif güneri, psikolojide kullanılan ölçekler, istanbul gelişim üniversitesi yayınları, 2017, istanbul, syf:418-420  
makale bilgileri ise formda eklidir. kolay gelsin. başarılar  
----- Forwarded message -----  
From: ELIF GUNERI YONEN <eguneri@gelisim.edu.tr>  
Date: 26 Eki 2018 Cum, 16:04  
Subject: Re: Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu  
To: <ezgisaylan@gmail.com >

merhaba. ölçek bilgileri ektedir. referans göstermeyi unutmayın. çalışmanızda başarılar dilerim


ezgi saylan <ezgisaylan@gmail.com>, 23 Eki 2018 Sal, 22:30 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Elif Güneri Yöyen;

Ben Ezgi Saylan, Trabzon Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim ve bir makale yazıyorum. Belirlemiş olduğum konu gereği izniniz olursa Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu'nu kullanmak istiyorum. Eğer sizin için de uygunsa Uluslararası Kişilik Envanteri Kısa Versiyonu'nun orijinal halini PDF şeklinde bana gönderebilir misiniz?

İyi çalışmalar.

**Ek 6. Bilimsel Araştırma İzni**

 T.C.  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik


Sayı : 55447807-000-E.66852 07.12.2018  
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Derya ERKAN)

TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

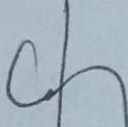
İlgi : 23.11.2018 tarihli ve A4353568-595/205 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile iletmiş olduğunuz Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Derya ERKAN'ın "*Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Kişiliklerine Göre Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*" adlı tezi ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde çalışma yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

 e-imzalıdır  
Prof. Dr. Cevdet COŞKUN  
Rektör

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR.  
10.. / 12. / 2018.



## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Derya ERKAN, 1993 yılında Trabzon'da doğdum. İlkokulu ve ortaokulu Trabzon'da bulunan 100.yıl ilköğretim okulunda okudum daha sonra eğitimime Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde devam ettim. Liseden mezun olduktan sonra yetenek sınavlarına hazırlandım. Marmara Üniversitesini, Mimar Sinan Üniversitesini ve Karadeniz Teknik Üniversitesini kazandım ve eğitimime Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde devam ettim. 4 yıllık üniversite eğitimimi bitirdikten sonra Trabzon Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Enstitüsüne ve Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Yüksek Lisans Eğitimi için başvurudum. İki enstitüyü de kazanarak tercihim Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden yana yaptım ve eğitimime halen daha Trabzon Üniversitesi son sınıf öğrencisi olarak devam etmekteyim.2017-2019 yılları arasında orta seviyede İngilizce kursu aldım ve almaya devam ediyorum.2017 yılından beri cafe ve okul duvarları, iş yerlerinin duvarlarını çeşitli resimler çizerek renklendirmekteyim. 2018 yılında işaret dili kursuna gittim. 2016 yılından beri fotoğrafçılık yapıyorum aynı zamanda photoshop, litgroom, excell gibi programları kullanmayı biliyorum. Hem özel kurslarda hem de kendi özel öğrencilerime ders veriyorum. Eğitim hayatım ve tecrübelerim doğrultusunda farklı insanlarla birlikte çalışmayı bir takımında yer alma ve birlikte üretebilmeyi, yürüyüş yapmayı, fotoğraf çekilmeyi ata binmeyi, seyahat etmeyi seviyorum.

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : İnönü Mahallesi. Sevimli Sokak. Bilgin Apartmanı, No:10, Kat:3, Daire :6  
Ortahisar \ Trabzon

Telefon : 05387310597

Email : derya616161@hotmail.com