

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ
TUTUMLARI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bihter Akyol Dayı

**Trabzon
Şubat, 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR ANABİLİM DALI
RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ
TUTUMLARI VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Bihter Akyol Dayı

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Ayaydın**

**Trabzon
Şubat, 2011**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.//.../20...

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Abdullah Ayaydın.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Taner Altun

Üye : Yrd. Doç. Dr. Raif Kalyoncu.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Haluk Özmen

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Bihter AKYOL DAYI

11.03.2011

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının en belirgin özelliği bilim ve teknolojinin hızla gelişmesidir. Buna bağlı olarak değişen bireylerin tutum ve davranışlarının gelişmesindeki en büyük rol eğitim sisteminindir. Çağdaş eğitim programları düşünen, sorgulayan, eleştiren nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin odak noktası düşünmeyi öğretmek olarak yenilenmektedir.

Hızla gelişen dünyaya uyum sağlamak amacı ile gerçekleştirilen eğitim sistemindeki değişiklikler sanat eğitiminde de görülmektedir. Sanat eğitiminde var olan bu değişiklikler ile düşünen bireyler yetiştirme noktasından yola çıkan bu araştırmanın amacı, Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerini tespit etmektir.

Tüm çalışmam süresince gösterdiği anlayış ve rehberliği için danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN'a; hemen her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Zühal DİNÇ ALTUN'a; beni yönlendirerek tüm samimiyetiyle ilgilenen Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN'a; istatistiksel işlemler aşamasında yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. M.Kayhan KURTULDU'ya; yönlendirmeleri ile destekte bulunan Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU'ya; araştırma süresince hep yanımda olan babam Ahmet AKYOL'a; anketleri titizlikle cevaplayan tüm öğrenciler ile görüş ve önerilerinden faydalandığım öğretmen arkadaşlarıma ve çalışmalarım sırasında hep yanımda olan eşim Hasan DAYI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aralık, 2010

Bihter AKYOL DAYI

İÇİNDEKİLER

| | |
|--------------------------|------|
| ÖNSÖZ..... | IV |
| İÇİNDEKİLER..... | V |
| ÖZET | VIII |
| ABSTRACT..... | IX |
| TABLolar LİSTESİ..... | X |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | XII |
| GİRİŞ..... | 1-5 |

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

| | |
|------------------------------|---|
| 1.1. Problem Cümlesi..... | 6 |
| 1.2. Alt Problemler..... | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı..... | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.5. Sayıtlar..... | 8 |
| 1.6. Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1.7.Tanımlar..... | 9 |

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

| | |
|--|----|
| 2.1.Görsel Sanatlar Dersinin Önemi ve Gerekliliği..... | 10 |
| 2.2.Düşünme Nedir?..... | 13 |
| 2.2.1. Düşünme Tarzları..... | 14 |
| 2.2.2. Düşünme Becerileri..... | 15 |
| 2.2.3.Düşünmeyi Öğrenmede Soru Sormanın Önemi..... | 19 |

| | |
|--|----|
| 2.2.4. Eleştirel Düşünme..... | 19 |
| 2.2.5. Eleştirel Düşünme ve Bazı Klasiklerin Görüşleri..... | 22 |
| 2.2.6. Eleştirel Düşüncenin Boyutları..... | 23 |
| 2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Harekete Geçirdiği Zihinsel Beceri ve Süreçler | 25 |
| 2.2.8. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme..... | 26 |
| 2.2.9. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme | 27 |
| 2.2.10. Eleştirel Düşünme Basamakları..... | 27 |
| 2.2.11. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri | 28 |
| 2.2.12. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller | 30 |
| 2.2.13. Eleştirel Düşünme Becerileri | 30 |
| 2.2.14. Eleştirel Düşünme Stratejileri..... | 31 |
| 2.2.15. Eğitim Programlarının Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme | 34 |
| 2.2.16. Eleştirel Düşünme Eğitimi | 35 |
| 2.2.17. Eleştirel Düşünme ve Sanat Eğitimi | 37 |
| 2.3. Tutum Nedir?..... | 41 |
| 2.3. 1. Tutumu Oluşturan Temel öğeler | 43 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar..... | 44 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 3.1. Araştırma Modeli..... | 55 |
| 3.2. Evren..... | 55 |
| 3.3. Örneklem..... | 56 |
| 3.4. Ölçme Araçları ve Verilerin Toplanması..... | 60 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi..... | 61 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|--|----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorumları..... | 67 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorumları..... | 74 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorumları..... | 94 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|------------------------------------|------------|
| 5. SONUÇ ve ÖNERİLER..... | 107 |
| 5.1. Sonuçlar..... | 107 |
| 5.2. Öneriler..... | 108 |
| YARARLANILAN KAYNAKLAR..... | 110 |
| EKLER..... | 114 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 122 |

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilirliği üzerine Trabzon İli ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Tarama modelindeki bu araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Trabzon İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı gündüz öğretim yapan okullardan; Beşirli İMKB İlköğretim Okulu, Ülkü İlköğretim Okulu, Asrin Atayurt Alparslan İlköğretim Okulu ve Araklı Çankaya Yatılı İlköğretim Okulunda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 474 öğrenci ile elde edilen veriler ve belirlenen okullarda görev yapan 4 Görsel sanatlar öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi için 35 maddeden oluşan likert tipi anket, öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için ise 13 sorudan oluşan görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Her iki ölçeğinde giriş kısmında öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi amacı ile kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Araştırmada likert tipi anket ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 13.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde temel bileşenler faktör analizi, madde toplam korelasyonları, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı, Bartlett's Testi, "t" testi ve anova testi yapılarak tablolar oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerini belirlemek amacı ile hazırlanan görüşme formunun analizleri ise nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar oluşturularak ilişkiler kurulmuştur. Ulaşılan veriler sayısallaştırılarak tablolar halinde verilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olmasına karşın eleştirel düşünme beceri düzeylerinin sınıflara göre (6, 7 ve 8. sınıf) farklılık gösterdiği ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin düşünmeyi geliştirmek amacı ile belirlenen yöntemlerin çoğunu kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Düşünme, Eleştirel Düşünme

ABSTRACT

The aim of this research project is to put forward ways in which the critical thinking of visual arts teachers and students in secondary phase primary schools in Trabzon can be improved.

The survey method for this research is taken from the 2009 - 2010 academic year in Trabzon: Beşirli İMKB Primary School, Ülkü Primary School, Asrin Atayurt Alparslan Primary School and Araklı Çankaya Primary Public School provided 474 students in the 6th, 7th and 8th grades along with the 4 visual arts teachers. In order to gather their opinions on critical thinking in the visual arts lessons the students were given a 35 item likert-type questionnaire, the teachers were given an interview with 13 question constructed by the researcher. The data obtained through the likert-type questionnaire used in this research was analysed by the SPSS 13.0 software.. When assessing the data from the scale factor analysis of the basic components, Cronbach's Alpha reliability coefficient, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) coefficient, Bartlett's test, "t" test and Anova test were used to form tables. The data gathered from the interviews conducted to gain the teachers' opinions was resolved by using a content analysis method, which is a form of qualitative data analysis. A synthesis of concepts was used to explain the collected data. The numerical data is displayed in tabular form.

The findings of the research are that, in general, the attitudes of the students towards critical thinking are positive although there are differences between the various classes (6th, 7th and 8th classes) and the aims of the teachers mainly follow the accepted guidelines in order to develop the thinking skills.

Key words: Visual Arts Education, Thinking Skills, Critical Thinking

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablonun Adı</u> | <u>Sayfa Nr.</u> |
|------------------|--|------------------|
| 1 | Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri | 16 |
| 2 | Düşünme Biçimleri ve Gözlenebilir Beceriler | 18 |
| 3 | Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Okulun Bulunduğu Çevre Durumuna Göre Dağılımı | 56 |
| 4 | Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrenci Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı | 57 |
| 5 | Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrenci Anne ve Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı..... | 58 |
| 6 | Eğitimcinin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımı..... | 59 |
| 7 | Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktörlere Göre Dağılımı..... | 63 |
| 8 | Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktör Yükleri | 64 |
| 9 | Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Madde Toplam Korelasyonu | 65 |
| 10 | Likert Tipi Anket Ölçeğine İlişkin Ortalama Puan Aralıkları | 67 |
| 11 | Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar..... | 68 |
| 12 | Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar | 70 |
| 13 | Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları | 72 |
| 14 | Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar | 73 |
| 15 | Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları..... | 75 |
| 16 | Sınıf Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 77 |
| 17 | Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 80 |
| 18 | Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 83 |
| 19 | Anne Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 86 |
| 20 | Baba Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 89 |
| 21 | Kent –Köy Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları | 92 |
| 22 | Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Yöntemler | 95 |
| 23 | Görsel Sanatlar Dersinde Grup Çalışmalarının Yapılması ve Hedefleri | 98 |
| 24 | Görsel Sanatlar Dersinde Soru Sorma Yöntemi ve Hedefleri | 100 |
| 25 | Görsel Sanatlar Dersinde Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler | 102 |

| | | |
|----|--|-----|
| 26 | Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandığı Yöntemler..... | 103 |
| 27 | Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Görüşleri | 105 |

KISALTMALAR LİSTESİ

İMKB : İstanbul Menkul Kıymetler Borsası

KTÜ : Karadeniz Teknik Üniversitesi

PDÖ : Probleme dayalı öğrenme

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

G.S. : Görsel Sanatlar

t.y. : tarih yok

p : olasılık değeri (doğruluğu için hesaplanan olasılık değerinin yanılma düzeyi)

X : aritmetik ortalama

f : frekans değeri

F : Faktör

K : Katılımcı

GİRİŞ

Günümüzde hızla ilerleyen gelişmeler hemen her alanda yenileşme gereksiniminin alt yapısını oluşturmaktadır. Yenilikler karşısında insan nitelikleri de gelişme göstermektedir. Bu yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamanın en etkili yolu ise eğitim kurumlarından geçmektedir. Gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin de bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

İnsanlık tarihinde sırasıyla on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda yaşanan gelişmelere bakıldığında tarım, endüstri ve teknoloji çağlarının yaşandığı bilinmektedir. İçerisinde bulunduğumuz ve ilk yıllarını yaşadığımız yirmi birinci yüzyılda yaşanan gelişmeler bilim ve teknolojide hızla ilerlendiğini göstermektedir. Bilim ve teknolojinin hızla gelişme gösterdiği bu çağ bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi hemen her alanda yenileşmeyi zaruri kılmaktadır. İlerleyen bu gelişmeler toplum yapısından eğitim sistemine kadar hemen her yapıyı etkilemektedir. İnsanların yaşanan bu gelişmelerin dışında kalması mümkün olmadığı gibi onlar bu gelişmelere uyum sağlayarak değişmek durumunda kalmışlardır. Bu değişime zemin hazırlayan en uygun ortam ise eğitim kurumlarıdır. Eğitim sistemimiz bu yenilikler eşliğinde değişip gelişmektedir (Şahinel, 2007: 1; Aybek, t.y.).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 193)'a göre, "eğitim işi, insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gün geçtikçe zorlaşmakta, kazanılan her yeni beceri hemen arkasından kazanılması beklenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir".

Bilim ve teknolojinin geliştiği günümüz eğitim sisteminde eğitim yaşam boyu devam etmektedir. İnsanların hızla gelişen çağdaş dünyanın gereksinimlerini karşılayabilmeleri için düşünme becerilerine sahip olmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu zorunluluk eğitim sisteminde düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğini ortaya

çıkarmıştır. Eğitim sistemi bu yönde gelişme göstermek zorunda kalarak kendini yenilemiş ve yenilemeye devam etmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde gelişen yeni yöntemlerde bilgilerin basma kalıp şeklinde alınıp verilmesi yerine, düşünmeyi öğretmek önem kazanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarında düşünen, eleştiren, sorgulayan, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılarak gelişmelere uyum sağlayan pratik düşünen nitelikli toplumlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 193), “İnsanın en önemli özelliği düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Bu nedenle, insan kendini akıllıca yönetebilecek şekilde yetiştirmelidir. İnsan hem akıllıca bir yaşam, hem de özgürlüğün sorumluluğunu taşıyabilmesi için eğitilme durumundadır.” ifadesi ile bireylerin düşünen, nitelikli bireyler olarak yetişmesinde eğitim sisteminin rolünü vurgulamaktadırlar.

Güven ve Kürüm (2006), yapmış oldukları araştırmada “bilgi toplumu, bireylerin birçok niteliğe sahip olmalarını gerektirmektedir” sonucunu ortaya koyarak bu nitelikleri şu şekilde açıklamışlardır:

Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme yer almaktadır. Eğitim sürecinde bireylerin kazanması beklenen ve öğrenme stilleri kadar önemli olan bir başka kavram, en genel biçimiyle, üst düzeyde bilişsel becerileri gerektiren, karmaşık ve kapsamlı bir süreç olarak tanımlanan “eleştirel düşünme”dir.

Bireylerin nitelikli olarak yetişmesinde önemli rol üstlenen eleştirel düşünme becerileri eğitim sisteminin istendik bir hedefi haline gelmiştir. İstendik hedef haline gelen eleştirel düşünme becerilerini öğretmek, öğretmenlerin de misyonlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenme eğilimlerini göstermeleri bu konuda eğitilmiş öğretmenlerin olmasına bağlıdır (Demirel, 2006: 227). Bilimsel, teknolojik ve buna bağlı olarak toplumsal gelişmelerin yaşandığı günümüzde sade bir vatandaşın bile geçmiş yıllara göre daha fazla bilgi, beceri ve yetenekler ile donanmış olması gerekmektedir. Yaşanan gelişmeler bireyleri akla hayale gelmeyen durumlarla, olaylarla karşı karşıya getirerek seçimler yapmalarını, kararlar vermelerini gerektirmektedir. Bireylerin eğitim ile birebir ilgili olan bu gelişmelere kolayca uyum sağlaması öğretmenlerin görev ve sorumluluğunu

arttırmıştır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 3). Görev ve sorumluluğu artan öğretmenlerin nitelikleri de gelişmek durumunda kalmaktadır.

Büyükkaragöz ve Çivi'nin (1999: 3) “öğrencilerin öğrenmelerinin en yüksek düzeyde gerçekleşip gerçekleşmemesinden asıl sorumlu öğretmendir” açıklaması öğretmenlerin niteliklerine farklı bir bakış açısı daha kazandırmaktadır. Bu büyük sorumluluğu taşıyan öğretmenler öğrencileri düşünmeye sevk etmektedirler. Günümüz öğretmeni çözüm yollarını gösteren değil bulduran konumundadır. Öğrencileri bir takım problemlerle karşılaştırarak çözüm yollarını bulmaları için rehberlik ederler.

“Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” adıyla yola çıkan Eğitim Reformu Girişimi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Akbank, proje kapsamında 2009 yılında 8 ilde eleştirel düşünme öğretme ve öğrenme beceri ve yöntemlerini uygulayabilecek 6600 öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir. Akbank Yönetim Kurulu Başkanı ve Murahhas Azası Suzan Sabancı Dinçer 4 Ocak 2009'da gerçekleşen imza töreninde yaptığı konuşma ile belirlenen hedefi vurgulayarak eğitim sisteminde düşünme becerilerinin geliştirilmesinin de önemini şu şekilde belirtmektedir:

(URL, t.y. http://su-erg.advancity.net/page.aspx?nm=Elestirel_Dusunme)

Öğretme yöntemleri ve kullanılan materyallerde özgünlük ve farklılık hedefleyen projemiz, öğrencilerin de öğrendiklerine farklı bakış açıları ile yaklaşarak özgün sonuçlara varmalarını hedefliyor.

“Bizlere, okullarımızda aldığımız öğrenim sırasında, bir sorunun çoktan seçmeli cevapları arasında yalnızca bir tanesinin doğru olduğu öğretildi. Öğrenirken de, bilgimizi ölçen sınavlarda da bu yöntemi kullanmamız istendi. Bize soru kalıpları ezberletildi. Çözüm yollarını ezberlememiz istendi.

Keşke gerçek hayatta da, okullarda öğretildiği gibi, her sorunun tek bir doğru cevabı olsaydı. Hayat ne kadar kolay olurdu. Bir kere ezberlediğimiz bir çözüm yöntemi, bize ömür boyu yeterli olurdu.

Oysa gerçek hayatta bugün hepimiz, kendi tecrübelerimizden de çok iyi biliyoruz ki, her sorunun birden fazla yanlış cevabı olabileceği gibi, birden fazla doğru cevabı da olabilir. Hepimiz, her gün hem özel hem de iş hayatımızda bir sorun ile karşılaştığımızda, karar verirken, birçok doğru arasından seçim yapmak zorunda kalıyoruz. Hayat bize, ezberle değil ancak düşünüp, sorgulayarak başarılı olabileceğimizi öğretiyor.

İnsanlığın ilerlemesi, dogmalara karşı çıkan, verilen cevaplarla tatmin olmayan, hep daha ötesini görmek, daha derinlemesine anlamak için ısrar eden, sadece ‘neden’ değil, aynı zamanda ‘neden olmasın’ diye de soran akıllar sayesinde oldu.”

Ayaydın (2009: 438), bilgi çağı ile yaşamın her alanda geçirmekte olduğu değişimin düşün ve sanat alanında da etkili olduğunu belirterek eğitim sistemi içerisinde sanat eğitiminde de yeniliklerin olduğunu, geleneksel sanat eğitiminin dışına çıktığını vurgulamaktadır. Diğer eğitim alanlarında da olduğu gibi sanat eğitiminde de bilgiyi bir kaynaktan ulaşıp vermek yerine öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını göstermek, araştırmayı, sorgulamayı, eleştirmeyi aşılacak ön planda tutulmaktadır. Böylece karşılaşılan yeni, farklı bir durum, bir problem karşısında öğrenciler çözüm yollarına ulaşabilmeyi öğrenmektedirler. Öğrendikleri yeni bilgileri düşünme becerileri ile başka alanlarda da kullanma becerisine sahip bireyler haline gelmektedirler.

Yılmaz (2006: 17-18), sanat eğitimi almış bir bireyi, olanlara ve çevresine karşı duyarlı ve hoşgörülü, değişen durumlara kolay uyum sağlayabilen, paylaşmayı bilen bir kişilik geliştirir şeklinde açıklamaktadır. Aynı zamanda sanat eğitimi almış bireyler “başka alanlarda da yaratıcı davranışlar geliştireceği gibi, sorunlar karşısında daha çabuk ve çok yönlü çözümler üretebilir”. Sanat eğitimine bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünme becerileri ile kesiştiğini görmekteyiz. Sanat eğitimi ve eleştirel düşünme becerileri arasında önemli bir bağ bulunmaktadır.

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesi amacı ile yapılan bu araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan problem durumu adlı kısımda araştırmanın problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. Görsel Sanatlar Dersi’nde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini tespit ederek eğitim sistemine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Araştırma Trabzon ilinde random yöntemi ile belirlenen dört ilköğretim okulunda gerçekleşmiştir. Araştırmaya toplam 474 öğrenci ve belirlenen okullarda görev yapan 4 Görsel Sanatlar öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünü kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu araştırma çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlamanın bir yolu olan düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin sanat eğitimi ile ne kadar geliştirilebileceği amacı ile yola çıkmıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme

becerileri ile ilgili literatür taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili tanımlara, tutum kavramına ve araştırmaya ışık tutacak olan daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmacı üçüncü bölüm olan yöntem kısmında araştırmanın modeline, evrenine, örnekleme, ölçme araçlarına ve verilerin toplanması ile çözümlenmesine yer vermiştir. Araştırma geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Hazırlanan kavramsal çerçeve ışığında oluşturulan ölçme araçları araştırmacı tarafından danışman eşliğinde hazırlanmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek amacı ile likert tipi anket ve öğretmen görüşlerinin belirlemek amacı ile görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi dördüncü bölüm olan bulgular ve yorumlar kısmında yer almaktadır. Bu bölümde verilerden elde edilen bulgular alt problemlere göre sıralanarak tablolar ve yorumları şeklinde sunulmaktadır. Ve son olarak herhangi bir bölüm başlığı altına girmeden sonuç ve öneriler olarak nitelendirilen kısımda bulgulardan çıkarılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Cümlesi

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrenci tutumları ve öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Alt Problemler

- 1- Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrenci tutumları nelerdir?
- 2- Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrenci tutumları; cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik durum (annenin eğitim durumu ile mesleği ve babanın eğitim durumu ile mesleği) ve okulun bulunduğu çevre (köy-kent) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 3- Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Günümüz toplumunda yaşanan karmaşanın temel sebeplerinden biri, eleştirel düşünme süzgecinden yoksun bireylerden oluşan alt yapının varlığıdır. Bu alt yapının oluşturduğu bireyler birbirlerini ve kendilerini tanıyamayan, güven duygusundan mahrum, yeni ve yaratıcı fikirlere uzak, düşünemeyen, duygularını ifade edemeyen ve çatışan insanlarla kaplı bir toplumu meydana getirirler. Hızla gelişen dünyaya belli kalıplaşmış düşünceler ile ayak uydurmak mümkün değildir. Bireylerin kalıpların dışına çıkarak kendi pencerelerini açmaları gerekmektedir. Yalnızca yönlendirmelerin sınırında kalmayıp, aynı zamanda yönlendirebilen, düşünebilen, sınırları zorlayan ve doğru soru sormayı bilen bireylere ihtiyaç vardır. Bunun için kaliteli bir eğitim sisteminin içerisinde yoğrulan, sorgulayan ve bulan beyinler yetiştirmek gerektiğinin bilincine varmış bir eğitim sistemine

sahip olunmalıdır. Bu istenilen ideal özelliklere sahip bireyler yetiştirmenin basamaklarından bir tanesi ve önemli bir parçası sanat eğitimidir.

Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşleri ve öğrencilerinin tutumları ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin tutum farklılıklarının cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik durum ve okulun bulunduğu çevre değişkenlerine göre belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, sanat eğitimi ile öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilirliğinin ve geliştirilebilirliğinin inancı ile yola çıkmıştır. Dağlı'ya (2008) göre, sanat eğitimi ile çocuklara temel olarak aşılacak istenen sanat eğitimi işlevlerinden biri eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda sanat eğitimi ile düşünen, aktif, bağımsız, kendi fikirlerinin farkında olan, yeni fikirlere açık bireyler yetiştirmek mümkündür.

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği düşünebilen bir varlık olmasıdır. Düşünebilen varlık olarak nitelendirdiğimiz bireyler yaşamlarını kaliteli bir şekilde sürdürebilmek için düşünme gücünden yararlanırlar. Bireylerin bilinçli bir şekilde yaşamalarını, karşılaştıkları problemler ile kolayca başa çıkabilmelerini, en uygun çözüm yolunu bulabilmelerini, toplumsal ve bireysel gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen düşünme, görüldüğü gibi bireyler için önemli bir güç kaynaklarından biridir. Birey, hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünme gücünden yararlanır. Düşünen birey bilgi üreterek insanlığa hizmet eder. Öğrenci tutumları ve öğretmen görüşleri belirleyen bu çalışmanın Görsel Sanatlar dersinde düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilirliğine dair ışık tutması ümit edilmektedir.

Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde Görsel Sanatlar dersinin amaçlarından biri olan eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması üzerine yapılan araştırmalara ihtiyaç vardır. Görsel Sanatlar eğitiminin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi beklentisi ile

incelenmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle yapılacak olan araştırmanın Türk Milli Eğitim sistemine ışık tutması beklenmektedir.

Eleştirel düşünen birey bilgiye ulaşırken farklı çözüm yollarını sorgulayarak en doğru ve en pratik yolu seçebilen bakış açısına sahiptir. Eleştirel düşünme becerisini geliştiren birey bu sayede olaylara çok boyutlu bakar, karşı görüşleri dinleyerek inceler, uzlaşmacı ve hoşgörülü yaklaşır. Eleştirel düşünme becerisi kalıtsal olarak kazanılan bir beceri değil, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu sebeple eğitim bilimcilerin görüşleri de bu becerilerin ana sınıfından başlayarak kendi seviyelerine uygun şekilde eğitim sistemi içerisinde öğrencilere kazandırılması gerektiği yönündedir.

Bu çalışmada; bilgiye kolay ulaşılmasını ve karşılaşılan güçlüklerin daha kolay aşılmasını sağlayan beceriler bütünü olan eleştirel düşünme becerilerinin, günümüz ilköğretim kurumu ikinci kademe öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinde ne ölçüde kazandırılacağı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda eğitim sistemimiz içerisinde rol alan Görsel Sanatlar dersinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ne derece katkı sağlayacağı ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.5. Sayıtlılar

Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılı Trabzon ilinde araştırmaya katılan tüm öğretmen ve öğrencilerin, veri toplama aracını gerçekçi ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Trabzon Beşirli İMKB ilköğretim okulu, Ülkü İlköğretim okulu, Arsin Atayurt Alparslan İlköğretim okulu ile Araklı Çankaya Yatılı İlköğretim okulunda görev yapan Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini 474 öğrenci ve belirlenen okullarda görev yapan tüm Görsel Sanatlar öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen

okullarda Görsel Sanatlar dersi öğretmeni olarak görev yapan toplam 4 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994: 12).

Düşünme: Objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur (Saban, 2005: 11).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizin farkında olup, bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Özden, 2003: 158).

Problem Çözme: Problem çözme, içinde bulunulan durum karşısında deneme, yanılma, analiz, sentez ve değerlendirme ilişkisi ile zihinsel bir süreç içerisinde hareket ederek, en etkili olduğu düşünülen çözüm yolunu seçmeyi içeren bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir süreçtir.

Yaratıcılık: Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakından ilişkisi vardır (Özden, 2003: 172).

Görsel Sanatlar Eğitimi: Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin kendi fikirlerini ve hislerini ifade etmek için kendi formlarını yaratabilir olmasıdır (Ayaydın, 2009: 64).

Tutum: Tutum, kişinin nesne, kişi veya olaylara yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimini gösterir (İslamoğlu ve Altunışık, 2008: 135).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Görsel Sanatlar Dersinin Önemi ve Gerekliliği

Sanat eğitimi bireylerin aldıkları genel eğitim içerisinde önemli yapı taşlarından biridir. Sanat eğitimi sadece yeteneklilerin alması gerektiği ön yargısının var olduğu ülkemizde, bunu değiştirerek sanat eğitiminin diğer kazanımlarını kanıtlamak için bu alanda birçok araştırma yapılmış ve hala yapılmaktadır. Buyurgan ve Buyurgan (2007:23) sanat eğitimi “çocuğun çok yönlü düşünmesini sağlamayı, yalnızca kendi bildikleri ve sevdiklerinin yetersiz olduğunu öğretmeyi amaçlar” şeklinde açıklayarak sanat eğitiminin diğer kazanımlarını vurgulamaktadırlar.

Özsoy (2007: 172) sanat eğitiminin bir programı olan Görsel Sanatlar eğitiminin neden öğretildiğine dair birçok gerekçenin var olduğunu belirtmektedir. Bu gerekçeleri şu şekilde açıklamıştır:

- Görsel Sanatlar esasen çözülmek üzere problem icat eder. Sanat yaratıcı düşünceyi, anında ve yerinde karar vermeyi, değerlendirme ve hemen sonuç alma yeteneğini geliştirir.
- Sanat doğası gereği hayal etme alıştırmaları yapılmasını sağlar. Sanat bir değişiklik ve şimdi bildiğimizden daha iyi bir yol ve şans oluşturmak, bir ümit oluşturmak için yegane araçtır.
- Sanat var olan kültürel çeşitliliği keşfetmek ve vurgulamak için fırsatlar sunar. Böylece duyarlılığı (empati, başkasının yerine kendini koyma) ve müşterek ve karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmayı teşvik eder.

Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları (1-8. Sınıflar)

Görsel Sanatlar dersinin genel amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak dört grupta toplanmaktadır.

• Bireysel ve Toplumsal Amaçlar

1. Öğrenciye yaşamı ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrenciye seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme becerileri kazandırmak; analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve kendini geliştirmesini sağlamak,
4. Öğrencinin görsel biçimlendirme çalışmaları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.) ve bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
6. Öğrencinin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
7. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,
8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden haz alma ve onur duyma hassasiyeti kazandırmak,
10. İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendine saygı duyduğu kadar başkalarına da saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,
11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,
12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmaktır.

• Algısal Amaçlar

1. Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,
2. Öğrencinin görsel algı ve birikimlerini sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak,
3. Birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,
4. Bilgi ve birikimini sanatsal uygulamaya dönüştürme yeteneği kazandırmak,
5. Yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmaktır.

• Estetik Amaçlar

1. Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,
2. Geçmişten günümüze miras kalan sanat eserlerinden ve doğadan haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,
3. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi hayatının her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yeterliliği kazandırmak,
4. Öğrenciye, doğadan seçtiği veya insan eli ile üretilen nesnelere estetik birikimini kullanarak değerlendirme bilinci kazandırmak,
5. Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmaktır.

• Teknik Amaçlar

1. Öğrenciye her türlü araç-gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırarak öğrencinin kendini geliştirmesine imkân tanımak,
2. Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencinin farklılıklardan zevk alabilmesini sağlamak,
3. Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,
4. Kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,

5. Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedan anlam çıkarma becerisi kazandırmak,

6. Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=G%c3%b6rsel%20Sanatlar>).

2.2. Düşünme Nedir?

Düşünme kavramı Plato ve Aristo döneminden başlayarak, günümüze kadar süregelen pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Düşünme ile ilgili yapılan bu araştırmalar incelendiğinde çok sayıda farklı tanım ortaya çıkmaktadır.

Aristoteles, insana özgü olan düşünme kavramını, insanı hayvandan ayıran en belirgin özellik olarak tanımlar. Düşünme, usun bağımsız ve kendine özgü eylemidir, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Aristo mantık biliminin doğru düşünmenin kurallarını belirlediğini vurgulayarak mantığında üç önemli kuralı olduğunu belirtmiştir. Bunlar (Berber ve diğerleri, 1999: 4):

1. Özdeşlik ilkesi: Her kavram kendi kendisine özdeşdir.

2. Çelişmezlik ilkesi: Birbiri karşısına konulmuş iki çelişik yargı aynı zamanda doğru olamaz, birinin yanlış olması gerekir.

3. Üçüncünün olmazlığı ilkesi: Birbiri karşısına konmuş iki çelişik yargı aynı zamanda yanlış olamaz, birinin doğru olması gerekir.

Bu 3 ilkeye bir dördüncü ilke de bazı mantık bilimciler tarafından eklenmiştir.

4. Yeterli neden ilkesi: Her yargının mutlaka yeterli bir nedeni vardır.

Karaman (2008: 9), Aristo'nun düşünme kavramına paralel bir tanımlama ile insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin düşünme olduğunu belirterek insanoğlunun davranışlarını diğer canlılar gibi içgüdüleri ile değil, düşünerek ve bilinçli bir şekilde sürdürdüğünü vurgulamıştır.

Saban (2005: 11)'a göre düşünme, “objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur”.

Özden (2003:137)'e göre, düşünme ise; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir”.

Walter Lipmann, “Herkes aynı şeyi düşünüyorsa, hiç kimse fazla bir şey düşünmüyor demektir.” sözü ile gerçek bir düşüncenin oluşabilmesi için, var olan sabit düşüncelerden arınıp, yepyeni olağanüstü bir fikir ortaya koyarak düşünmek gerektiğini vurgulamıştır (Arıkan, 2005: 36). Çağdaş psikologlar ise düşünmeyi zihinsel davranışların tümü olarak tanımlamaktadır. Zihnimizde düşünmeyi başlatan etken, problemin fark edilmesidir. Birey iç ya da dış etmenler bakımından bir rahatsızlık ile karşılaştığında bunu bir problem olarak tanımlanır. Düşünme, problemin giderilmesi için girişilen kasıtlı ve bilinçli zihinsel davranışların tümü olarak tanımlanabilir (Kazancı, 1989'dan aktaran: Yağcı, 2008: 30).

Saban (2005: 11), düşünmenin bireye kazandırdıklarının şu şekilde tanımlamıştır: “Düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst ve adaletli olmasına, gerektiğinde eleştirel düşünmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına ve soğukkanlı olmasına neden olur .”

2.2.1. Düşünme Tarzları

De Bono (1985), insanların düşünme tarzları üzerine yapmış olduğu araştırmaları ile düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapmaktadır. Yaptığı araştırmalar doğrultusunda, insanların yaygın olarak altı ayrı düşünme tarzı kullandığını belirterek bu farklı düşünme tarzlarını insanların kafalarına taktıkları hayali, altı ayrı renkten oluşan şapkalar ile ilişkilendirmiştir. De Bono'ya göre, bireyler ulaştıkları verileri değerlendirmede, problem çözümede ve akıl yürütmede yaygın olarak altı ayrı düşünme tarzı yani altı renk şapka kullanırlar. Buna göre şapkalar ve temsil ettikleri düşünme tarzları şu şekildedir (Özden, 2003: 141):

Beyaz şapka; bu şapkayı takanlar daha çok olgu ve rakamlarla ilgilenirler.

Kırmızı şapka; Bu şapka duygusal olanları temsil eder.

Siyah şapka; Her şeyin niçinini kedine dert edinenleri temsil eder.

Sarı şapka: Sarı şapka iyimser düşünenleri temsil eder.

Yeşil şapka; yaratıcı ve yeni fikirlere açık olan insanları temsil eder.

Mavi şapka; Mavi şapkalı düşünürler kontrolle ilgilenirler.

Bir başka düşünür olan Browning (1996) ise insanların kullandıkları dört ayrı düşünme tarzı olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan analitik düşünenler olgu, rakam, yön ve nedenlerle ilgilenir. Kavramsal düşünenler zihinlerinde her zaman problemin ait olduğu büyük tabloyu resimlemek isterler, soyut düşüncelere ilgi duyarlar. Yapısal düşünenler problemin asıl nedenini bulmak için sistematik bağlantılar kurmayı denerler. Sosyal düşünenler ise ortak çözüm önerileri geliştirmeye çalışırlar ve herkesle konuşur, ortak çözümler bulmak için uğraşırlar (Özden, 2003: 142-143).

2.2.2. Düşünme Becerileri

Ülkede kalkınmanın sağlanması için nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylere düşünme becerilerinin kazandırılması nitelikli bir öğretim ile mümkündür. Özden (2003: 140)'e göre, "düşünce becerilerini kazandırma öğretimin özü olmalıdır". Düşünme becerileri, öğrencilere en yüksek seviyede zihinsel gelişme olanağı sağlayarak insanların ülkenin kalkınmasındaki rolünü önemli noktalara taşımaktadır. Kalkınmanın düşünen, sorgulayan, bulan nitelikli insanlar ile sağlanabileceği gerçeği, gelişmiş ülkelerde eğitimde yeniden yapılanmanın özünü oluşturmaktadır.

Saban (2005: 140-141), düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisinin, Bloom'un (1974) geliştirdiği, "bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflanması" olduğunu belirtmiştir. Bloom'un en basitten en karmaşığa doğru sıraladığı düşünme düzeylerini kısaca şu şekildedir:

Bilgi düzeyinde öğrencilerin belli olguları, kavramları, fikirleri veya prensipleri hatırlamaları gibi becerileri söz konusudur.

Kavrama düzeyinde öğrenciler, belli olgular, kavramlar veya prensipler arasında ilişkisel düşünmeye başlarlar.

Uygulama düzeyinde öğrenciler, belli fikirleri, prensipleri veya formülleri uygulamaya koymayı öğrenirler.

Analiz düzeyinde öğrenciler, neden-sonuç ilişkisi kurarak bir bütünü, onu oluşturan parçalarına veya öğelerine ayırırlar.

Sentez düzeyinde öğrenciler, gözlemleri ve tecrübeleri sayesinde elde ettikleri bilgilerden yeni, özgün veya orijinal bir fikir, ürün veya bir bütün meydana getirirler.

Değerlendirme düzeyinde öğrenciler, belli bir olguyu, fikri veya bütünü eleştirmeyi, yargılamayı veya seçmeyi öğrenirler.

Tablo 1: Bloom'un Sınıflamasındaki Düşünme Düzeyleri

| Düşünme Düzeyleri | Düşünme Şekilleri ve Becerileri | Düşünmeyi Uyarıcı Sorular |
|----------------------|---|---|
| Bilgi | Tanımlama, Hatırlatma, Betimleme, Listeleme, Tanıma | Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Kim?, Kim Tarafından?, Betimle, tanımla, Yaz, Listele, Söyle, İşaretle |
| Kavrama | Yeniden tanımlama, Yeniden düzenleme, ilişki kurma, Açıklama | Yeniden düzenle, Yeniden tanımla, Açıkla, Kendi cümlelerinle ifade et, Karşılaştır |
| Uygulama | Pratik etme, Üretme, Çalıştırma, Çözme, Gösterme, Kullanma, Hesaplama, İnşa etme, Geliştirme | Çöz, Hesapla, Tahmin Et, Sonuçlandır, Üret, Geliştir, Nasıl olduğunu göster, Kullan |
| Analiz | Neden-sonuç ilişkisini kurma, Ögelere ayırma, Varsayımları analiz etme, Tümdengelimci düşünme, Ayırt etme, Karşılaştırma, Sınıflandırma | Ayırt et, Sınıflandır, Karşılaştır, İlişkilendir, Tasnifle, Kategorilere ayır |
| Sentez | Öneride bulunma, Genelleme yapma, Ürün ortaya koyma, Tümevarımcı düşünme, Birleştirme, Geliştirme, Bulma | Öner, Birleştir, Geliştir, Formüle et, Sonuç çıkar, Bul, Üret |
| Değerlendirme | Yargıda bulunma, Eleştirme, Ölçüp biçme, Alternatifler arasından seçme, Tahmin etme, Savunma, Tercih etme, Kanıtlama | En uygun olanı seç, Karar ver, Eleştir, Kanıtla, Yargıla, Ölç, Tahmin et, Savun |

Kaynak: Saban, 2005: 141

Saban (2005: 142)'a göre; düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan en son çalışmalarda birisi de Costa'nın (2000) "zihnin alışkanlıkları" olarak adlandırdığı toplam 16 yetenekten oluşan zihinsel etkinlikleridir. Costa, "zihnin alışkanlıkları" olarak adlandırdığı bu yetenekleri şu şekilde açıklamıştır:

"Zihnin alışkanlıkları," zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere, dilemmalara veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanabilir. (...) Diğer bir deyişle, "zihnin alışkanlıkları," bireylerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen merak etme, esnek davranma, sorgulama, karar verme, sorumluluk alam, yaratıcı olma ve risk alma gibi yetenekleri vurgularlar. Bu yetenekler şunlardır: (1) direnmek veya üstlenmek, (2) patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek, (3) empati ile dinlemek, (4) esnek düşünmek, (5) düşünme hakkında düşünmek, (6) doğru ve kesin için çaba harcamak, (7) sorgulamak, (8) eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak, (9) açık ve net olarak iletişimde bulunmak, (10) bütün duyu yoluyla veri toplamak, (11) imgelemek ve keşfetmek, (12) merak etmek, (13) sorumlu riskler almak, (14) mizahı aramak ve yakalamak, (15) ilişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünmek ve (16) sürekli öğrenmeye açık olmak.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 194), Presseisen (1985)'e göre düşünme becerilerini, "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde şu şekilde açıklamışlardır:

Temel işlemler, neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır.

Eleştirel düşünme ve problem çözme yüksek düzeyde düşünsel süreçleri olarak nitelendirilmektedir. Bunlar gibi yüksek düzeydeki düşünsel süreçler için tablo 2'deki becerilerin hepsine birden ihtiyaç duyulabilir.

Tablo 2: Düşünme Biçimleri ve Gözlenebilir Beceriler

| Düşünme Biçimleri | Gözlenebilir Beceriler |
|--------------------------|---|
| Eleştirel Düşünme | ...Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme ...Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme. ...Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme. ...Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme. ...Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme. ...Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme. |
| Problem Çözme | ...Problemi açıklama ve tanımlama. ...İlgili bilgileri seçme. ...Hipotezler geliştirme. ...Alternatifleri belirleme ve seçme. ...Sonuç çıkarma. |
| Okuduğunu Anlama | ...Ana fikri bulma, yazarın niyetini açıklama. ...Yorum ve tefsirleri yargılama. ...Mantıksal çıkarımlarda bulunma. ...Okuduklarını hissetme. |
| Yazma | ...Bir fikri ifade etme ve savunma. ...Bilgileri mantıksal sıraya koyma. ...Fikirleri açımlayabilme. ...Neden ve sonuç ilişkisi kurma. ...Duygu ve düşünceleri ifade etme. ...Argümanlarında mantıksal ve ikna edici olma. |
| Bilimsel Düşünme | ...Gerekli bilgiyi tanımlama. ...Bilinenlerden bilinmeyeni kestirme. ...Sebepler-sonuçtaki tutarsızlıkları yakalama. ...Grafik, çizelge ve haritaları okuma. ...Verilerden grafik ve çizelge çıkarma. |
| Yaratıcı Düşünme | ...Akıcılık, esneklik, orijinallik, Açıklama. ...İmgeleme, Sezgi, Tahmin. ...Analiz, Sentez, Değerlendirme. ...Konsantre olma, Sıradışı bağlantılar kurabilme. |
| Yaratıcı Problem Çözme | ...Mantıksal, Olgusal, Eleştirel, Analitik düşünme. ...Görsel, Kavramsal, Sezgisel, imgesel düşünme. ...Yapısal, Ardışıkçı, Organize, Ayrıntıcı Olma |

Kaynak: Özden, 2003: 145

2.2.3.Düşünmeyi Öğrenmede Soru Sormanın Önemi

Düşünme zihinde soru işaretlerinin oluşması ile başlamaktadır. Soru sorma, düşünmenin başlamasında en önemli rolü oynayan, düşünmeyi tetikleyen bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bireyler bir konuyla ilgili sorular ile karşılaştıkları andan itibaren düşünmeye başlamaktadırlar. Buna paralel olarak, eğitim sistemimizde de öğrencilerin düşünmeye sevk edilmesi, öğretmenin sorduğu nitelikli, düşündürücü sorular ile başlamaktadır. Düşünmeyi öğretmede, öğretmenin soru sorma yöntemini etkin bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. “Yüzeysel sorular, yüzeysel anlamaya yol açar ve öğrencinin düşünmesini engeller (Özden, 2003: 152)”.

2.2.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeyi özetle tanımlamak gerekirse, bireylerin kendi fikirlerinin farkında olması ve başkalarının fikirlerine saygı duyarak kendi fikirleri ile ilişkilendirebilmesidir diyebiliriz. Eleştirel düşünmeye daha geniş bir açıyla göz atarak farklı tanımlara bakmak konuyu daha iyi anlamamıza yardım ederek farklı yönlerini görmemizi sağlayacaktır. Eleştirel düşünme kavramını daha yakından tanımak için aşağıda farklı tanımlar yer almaktadır:

Cottrell (2005: 1)’e göre, eleştirel düşünce aklı kullanma ile ilgili bilişsel bir faaliyettir. Eleştirel ve analitik düşünmeyi öğrenmek dikkati sınıflandırma, seçme, muhakeme gibi mental süreçleri kullanmak anlamına gelir. Bununla birlikte daha etkili eleştirel düşünme potansiyeli olan insanlar yetenek eksikliği dışında birçok çeşit nedenden ötürü engellenmiş olabilirler. Özellikle kişisel, duygusal ya da etkili bazı nedenler engel oluşturabilir.

Richard Paul (1988) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmak olarak tanımlarken Norris (1985) ise, eleştirel düşünme, öğrencilere daha önceden

bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Demirel, 2006: 226).

Sönmez (2009: 362)'e göre eleştirel düşünme, kusursuz ve eksiksiz düşünceyi ortaya çıkarmak için disiplinli ve öz denetimli düşünme şekli olarak tanımlanabilir. Bu tür düşünme açık anlaşılır, mantıklı ve tutarlıdır. Belirgin, eksiksiz, kendine özgü, konu ile ilişkilidir. Konu değişince yaklaşım tarzı, bakış açıları değişebilir.

Özden (2003: 158)'e göre eleştirel düşünme, “kendi düşüncelerimizin farkında olup, bizim dışımızdakilerin de düşüncelerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir”. Özden bu tanımdan hareketle göre eleştirel düşünmenin beş temel özelliği olduğunu belirterek şu şekilde sıralamıştır.

1) Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme sırasında zekamızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendinizi etkileyen olayların dışında kalmaz; olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından emir beklemez; Kendi verdiği kararlar harekete geçer. Karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan hemen vazgeçmez. Çözmeye karar verdiği sorunun sonucunu alınca kadar devam eder ve zorluklardan yılmaz.

2) Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme hiçbir önyargı ya da herhangi bir otoriteye bağlanmayı kabul etmez.

3) Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerinin zenginleştirir.

4) Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir. Eleştirel düşünme kişi ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve delillerini açıklayabilir, nedenini açıklayamadığı ve delil gösteremediği düşünceleri savunmaz.

5) Eleştirel düşünme, organizasyonu gerektirir. Neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici düşünce olduğunu açıklamayı sağlar.

Cottrell (2005: 2), bir süreç olarak eleştirel düşünmeyi şu şekilde açıklamıştır:

Eleştirel düşünme birçok çeşit yetenek ve davranış gerektiren karmaşık bir düşünme sürecidir ve:

- 1) Diğer insanların konularını, iddialarını ve sonuçlarını
- 2) Alternatif bakış açıları için bulguları değerlendirmeyi
- 3) Birbirine zıt iddiaları ve bulguları açıkça ölçüp biçmeyi
- 4) Satır ararını okuyabilmeyi ve yüzeyleyin ötesini görmeyi ve yanlış ya da haksız varsayımlar belirlemeyi
- 5) Pozisyon belirlemek için diğerlerinden daha cazip olan teknikleri fark etmeyi
- 6) Planlı bir şekilde konular üzerinde derin düşünme, mantıklı düşünme ve bir şeyin iç yüzünü kavramayı
- 7) İyi kanıtlara ve mantıklı çıkarımlara dayanarak argümanların doğru, haklı ve geçerli olup olmadıklarına karar vermeyi
- 8) Diğerlerini ikna edecek iyi düşünülmüş ve planlanmış bir şekilde görüş açısını sunmayı içerir.

Demirel (2006: 227)'e göre eleştirel düşünmenin “tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme” olmak üzere beş ana kuralı bulunmaktadır. Bu beş ana kuralı şu şekilde açıklamaktadır:

Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.

Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünene kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır bir şekilde iletebilmelidir.

Fisher (2006: 1)'a göre, eleştirel düşünme son yıllarda eğitim çevrelerinde garip anlamlara gelmeye başlamıştır. Birçok nedenden ötürü eğitimciler öğretilen bilgi ve içerik ile zıt olan çeşitli “düşünce tarzlarını” öğretmede ilgilidirler. Öğretmenler tarih, fizik, coğrafya ya da her ne olursa olsun derslerde dolaylı ya da farklı yollarla “nasıl düşünülür?”ü öğrencilerine aktarmaktadırlar. Eğitimciler giderek bu yolla düşünme becerilerinin öğretilmesinden şüphe duymaya başlamaktadırlar. Çünkü birçok öğrenci düşünme becerilerini kavrayamamaktadır. Sonuç olarak birçok öğretmen bu düşünme becerilerinin öğretilmesiyle doğrudan ilgilenmeye başlamıştır. Araştırılan bu beceriler bazen yaratıcı-eleştirel düşünme olarak da adlandırılan eleştirel düşünme becerileridir.

2.2.5. Eleştirel Düşünme ve Bazı Klasiklerin Görüşleri

Bir eğitimsel yöntem için popüler olmak tehlikeli olabilir. Çünkü birçok farklı yöne çekilebilir ve temel noktalarını kaybedebilir. Bu sebepten dolayı yüz yılın üzerinde geçmiş olan eleştirel düşünceyi Fisher (2006: 2-4) John Dewey, Edward Glaser ve Robert Ennis başlıkları altında şu şekilde açıklamıştır:

John Dewey

Aslında insanlar yaklaşık yüzyıldır eleştirel düşünme ve onu nasıl öğretecekleri hakkında düşünmektedirler. Bir şekilde Sokrates bu yaklaşımı benimsemeye 2000 sene önce başlamıştır. Fakat bu psikolog ve eğitimci olan John Dewey eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak kabul edilir. O bunu yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır.

Dewey eleştirel düşünmeyi aktif bir süreç olarak tanımlayarak, bilgi ve fikirleri sadece herhangi birinden aldığımız edilgen (pasif) bir süreç olarak adlandıracağınız düşünce tarzı ile karşılaştırmaktadır.

Dewey ve akabinde bu düşünce geleneğinde emek sarf edenler için eleştirel düşünme kişinin kendisi için sorular ürettiği, koşulları direkt kendisi için düşündüğü kendisi ile ilişkili bilgiye ulaştığı aktif bir süreçtir. Oysaki öğrenme çoğunlukla birinden, pasif bir biçimde gerçekleşmektedir.

Edward Glaser

Edward eleştirel düşünce ile ilgili görüşlerini Dewey'in düşünceleri üzerine temellendirmiştir. Kısaca mantıksal düşünce ve mantığın başlıca rolüne geri dönmektedir. Eleştirel düşünce herhangi bir inancın ya da kabul görmüş bilginin sürekli sınanması, incelenmesi anlamına gelmektedir. Edward bu tanımı ile Dewey'in orijinal tanımına oldukça yakındır.

Robert Ennis

Ennis, eleştirel düşüncenin gelişimine katkıda bulunan en önemli isimlerden birisidir. Enis ve onun tanımlaması bu alanda yaygın bir geçerlilik kazanmıştır. Eleştirel düşünen kişi mantıksal ve yansıtıcı düşünen yani ne yapılacağını ya da neye inanılacağını üzerinde odaklanmıştır.

Önceki tanımlamalarda vurgu mantıklı ve yansıtıcı olma üzerindeyken, Ennis ayrıca ne yapılacağına karar vermeyi de işaret etmektedir.

Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2006: 226). Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 196).

2.2.6. Eleştirel Düşüncenin Boyutları

Paul, Binker, Jensen ve Krelau eleştirel düşüncenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadır (Binker, Jensen ve Krelau, 1990'dan aktaran: Şahinel, 2007: 8-9).

1. Doğru düşünce: Düşünme, bireyin yaşamak için çevresini anlamaya çalışması için gösterdiği kusursuz ir faaliyetir. Kusursuz düşünme olarak nitelendirilen bu faaliyet düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile mükemmel bir yapıya sahip olur. Doğru düşünce bahsedilen bu özellikleri içerir.

2. Düşüncenin öğeleri: eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Belirtilen bu özelliklerden kaçınmak gerekmektedir. Bu özelliklerde kaçınmak ise bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar;

- problemi veya soruyu
- düşünmenin amacını
- görüşleri
- sayıltıları
- temel kavramları
- ilke ve kuramları
- kanıt, veri ve nedenleri
- yorumları ve iddiaları
- çıkarımları, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Düşünme ulaşılmak istenen amaç veya çözülmek istenen problem doğrultusunda değişir. Eleştirel düşünenler karşılaştıkları duruma yönelik olarak kendi düşüncelerini düzenlerler. “Örneğin: Matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.”

İyi bir eleştirel düşünme becerisi, sayısız fayda sağlar. Cottrell (2005: 4)'e göre eleştirel düşünme becerilerinin faydalı şu şekildedir:

- geliştirilmiş dikkat ve gözlem
- daha fazla odaklanılmış okuma
- daha önemsiz materyallerle dikkat dağılması yerine bir metindeki veya mesajdaki anahtar noktaları belirleyebilmek için gelişmiş bir yetenek
- kendi düşünce tarzını daha kolay bir şekilde ortaya koyabilme tecrübesi
- birçok durumda uygulamak için seçebileceğiniz çözümler becerileri gibi.

2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Harekete Geçirdiği Zihinsel Beceri ve Süreçler

Soran sorgulayan bireyler yetiştirmek nitelikli bir eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan eğitimcilerin eleştirel düşünen ve sorgulayan öğretmenler olması ve bu nitelikleri öğrencilere de kazandırabilmesi gerekmektedir. Önyargıları yıkmak, söyleneni olduğu gibi kabul etmemek, konu üzerine düşünmek, fikir geliştirmek ve yapıcı bir biçimde tartışmak öğrenme sürecinin olmazsa olmaz bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” adıyla yola çıkılan çalışmada eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri ve süreçlerine değinilmiştir. Bunlar; Soru sorma, yorumlama, betimleme, berraklaştırma, ayrıştırma, anlama, idrak etme – algılama, eleştirme, kıyaslama/karşılaştırma, yenileme, zıddını bilme, genişletme, tümevarım, değerlendirme, tündengelim, düşünmeye yönlendirme, yapılandırma, itiraz etme, karşı çıkma, merak etme, tartışma, İnanma, filtreleme, neden gösterme, dinleme, kanıt gösterme, belirleme, karşı kanıtlamaları öne sürme, tanımlama, kesiştirme/göğüsleme, sorgulama, uslamlama, araştırma/inceleme, varsayımları doğrulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri ve süreçler eleştirel düşünmenin eğitim sistemi içinde nasıl yöntemler geliştirilebileceğine dair yol göstermektedir (Eleştirel Düşünme (t.y.), http://su-erg.advancity.net/page.aspx?nm=Elestirel_Dusunme).

2.2.8. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme

Günümüz bilgi toplumunda yetişen bireyler gelişen toplumla beraber kendilerini de geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Toplumundaki bireyler okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma gibi temel beceriler olarak adlandırılan kazanımlar dışında yeni yeterliliklere gereksinim duymaktadırlar. Saban (2005: 207)'a göre bu yeterliliklerin en önemlisi, “bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları problemleri tanımlama ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme becerisi”dir.

Perkins'in (1992) de işaret ettiği üzere, “eğer öğrenciler depolamakta oldukları bilgilerle düşünmeyi öğrenmezlerse, gerçek anlamda o bilgilere sahip değildirler” (Saban, 2005: 207). Problem çözmeye dayalı öğrenme süreci bu açıdan ele alındığı zaman öğrenciler aktiftirler. Diğer bir deyişle problem çözmeye dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler düşünen pozisyonunda olmaktadır.

Özden (2003: 162)'e göre problem çözme olarak eleştirel düşünme, “bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak ele alınmaktadır. Ancak değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı olarak ele alınmaktadır”. Bu noktada önemle vurgulanması gereken şey öğrencilere öğretilmesi gerekenin, her problemin birden fazla çözüm yolu olduğu, hiçbir problemin doğruya ulaşan tek bir çözüm yolunun olmadığını, her zaman her durumda farklı çözüm yollarının üretilebileceğinin bilincinde olmaları gerektiğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünmeyi şöyle özetleyebiliriz; sonuca ulaşmak için sahip olduklarımızı tanımlamamıza ve seçmemize yol gösteren süreçtir. “Mücadeleden kaçmadan problemi çözen yarışı kazanır. Dert varsa, derman da var. Hastalık varsa, şifa da var. Problem varsa, çözümü de var.” diye açıklayan Arıkan (2005: 252) problem çözme yöntemi ile çözüme ulaşmanın mümkün olduğunu ve her problemin muhakkak bir çözümünün olduğunu vurgulamıştır. Çözüme ulaşmak bireyin duruma bakış açısıyla ilgilidir. Önemli olan probleme yaklaşım tarzı ve düşünerek çözüm yoluna ulaşmaktır.

2.2.9. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme

Kurfiss, üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme sürecinde öğrencilerin üç alanda gelişimi hedeflenmektedir. Bunlar (Kurfiss, 1988'den aktaran: Özden, 2003: 163);

1. Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi.

2. Bilişsel süreci anlama: Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenir. Yorumlamada öğrenci bir iddia, delil veya hipoteze dayanarak, bir problemin veya durumun zihinsel modelini oluşturur.

3. Entelektüel gelişme: Öğrencinin her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan, kendi doğru paradigmasını asıp düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği bir süreçtir.

2.2.10. Eleştirel Düşünme Basamakları

Entelektüel düşünme modeline göre entelektüel gelişimin dört basamağı vardır. Özden (2003: 163-164), bu basamakları şu şekilde açıklamıştır.

Birinci Basamak: Doğru Cevabı Otorite Bilir.

Bu basamakta öğrencilerin farklı görüşlere ne empatisi ne de toleransı vardır. Farklı bilgileri yorumlamak, bu öğrenciler için çok zordur. Onlar, kendilerin ulasan bilgilerin, bilgi denizinden birileri tarafından seçilen bilgiler olduğunu ve ön yargı taşıyabileceğini düşünemezler.

Bu tür öğrenciler polis memuruna benzetilebilir; çünkü her ikisi için cevapların kaynağı otoritedir. Onlar bazen otoritenin belirttiği doğrunun dışına çıkarlar. Ancak, yinede bir düşünme eylemi yoktur. Otoriteye göre doğru olanı öğrenirler (örneğin, anne-babasının fikrini alır), fakat tam tersini yaparlar. Bu öğrencileri bir üst düşünme basamağına taşıyabilmek için yapılabilecek en iyi şey "Ne"yi düşünmeleri gerektiğini öğretmektir.

İkinci Basamak: Herkesin Fikri değerlidir.

Bu basamakta öğrenciler farklı fikirleri kabul ederler. Fikirlerin bazen birbiriyle çatışabileceğinin farkındadırlar. Başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrenmişlerdir. Ancak henüz eleştirel düşünmeyi henüz öğrenmemişlerdir.

Bu öğrenciler otoriteye her zaman güvenilmeyeceğini bilirler. Mantığın her zaman doğru sonuca ulaştırmadığının da farkındadırlar. Teori üretmek için yaratma gücüne ihtiyaç olduğunu kabul ederler. Bu öğrenciler "...ise"yi düşünmelidirler.

Üçüncü Basamak: Herkesin Doğrusu Kendisidir.

Herkesin doğrusu kendisindedir, çünkü doğrular ait oldukları referans noktaları içinde doğrudur. Doğrulara, fikirleri yargılamadan, empatiyle yaklaşarak; başkalarının neden o şekilde düşündüklerini anlamakla ulaşır. Bir olayın, içinde gerçekleştiği ortamın özgün koşullarını anlamak önemlidir. Fikirler nitelik açısından birbirlerinden ayrılırlar -bazı fikirler diğerlerinden daha iyidir. Şüpheli olmanın bir sakıncası yoktur. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek için bu öğrenciler "*Niçin*" sorusunu sormayı öğrenmelidirler.

Bu öğrenciler herkesin doğruları olabileceğinin farkında olmalarına rağmen kendileri henüz tarafsız yargılamada bulunamazlar. Her bilimsel alanın kendine özgü yanlarının farkındadırlar. Ancak, zihinlerinde henüz daha geniş bağlantılar oluşmamıştır.

Dördüncü Basamak: Doğrular Koşulları İçinde Değerlendirilir.

Onlar kendilerin asabilmiş insanlardır. Onların düşünceleri kendi duygu ve paradigmalarını üzerindedir. Düşünmeyi öğrenmişlerdir. Fikirleri sadece eleştirmekle kalmayıp; geliştirmenin ve zenginleştirmenin yollarını öğrenmişlerdir. Yargılama, problem ve özgün koşulları altında yapılır, cevaplar karmaşıktır. Her cevabın artı ve eksi yönleri vardır. Cevaplar ortak paydalar altında birleştirildiklerinde zenginleşirler.

Onlar, her alanın farklı değer sistemi olduğunun farkındadırlar ve bunları kendi değer sistemi ile bağdaştırabilirler. Empatikler, fakat yanlışlara ve mantıksız fikirlere toleranslarının belli bir sınırı vardır.

2.2.11. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri

Beyer, iyi, yetkin düşünen bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürerek, iyi düşünen bir bireyi şu şekilde maddelendirmiştir (Beyer, 1991'den aktaran: Şahinel, 2007: 25):

- a. Bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi
- b. Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme
- c. Düşünmeden hareket etmeme
- d. Çalışmalarını kontrol etme
- e. Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma
- f. Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma
- g. Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama
- h. Ön bilgileri kullanma

i. Yeterli kanıt buluna kadar yargıdan şüphe duyma

Beyer, bu eğilimlerin göstergesi olan öğrenci davranışlarını da şu şekilde açıklamaktadır (Beyer, 1991'den aktaran: Şahinel, 2007: 25-27):

1) Kesin bir dil kullanma eğiliminde olan öğrenciler;

• Öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kullanılan sözcüklerin açıklanmasının ister.

• Argo kullanımlardan kaçınarak, görüşleri ve nesnelere doğru adlandırır.

• Temel düşünme işlemleri için teknik terimleri kullanır (Örneğin: Birden fazla olası seçenek için “seçenek” veya “seçme şansı” gibi sözcüklerin kullanımı).

• Yeni sözcüklerin veya terimlerin kullanımında örnekler ya da tanımlar vermeye isteklidir.

2) Düşünmeden hareket etmeme eğiliminde olan öğrenciler:

• Yanıt vermeden önce düşünür ve duraklar.

• Bir seçim yapmadan önce seçenekleri tek tek düşünür.

• Eyleme geçmeden önce, yönergeleri bütünüyle okur.

• Eyleme geçmeden önce, planını ifade eder ya da bir taslak çıkarır.

3) Çalışmalarını kontrol etme eğiliminde olan öğrenciler:

• Bir problemi çözdükten sonra, problem cümlesini gözden geçirir.

• Yanıtın nasıl elde edildiğini yeniden inceler.

• Yanıtın nasıl elde edildiği konusunda dönüt verme arzusu duyar.

• Kendi çözüm sürecini diğerlerinin çözüm süreci ile karşılaştırır.

• Önceki yanıtın yanına işaret koyar ve doğru yanıtı onun yanına ya da yerine yerleştirir veya siler.

• Problemi yeniden çözmek için başka bir yol dener.

4) Düşünce oluşturmada azimli olan öğrenciler:

• Şaşırdıklarında süreç hakkında sorular sorar.

• Kafaları karıştığında “Böyle olsaydı ne olurdu?” soruları sorar.

• Bir problemi yeniden tanımlar veya alt problemlere ayırır.

5) Ön öğrenmeleri kullanma eğiliminde olan öğrenciler:

• Yeni bir problem ile karşılaştıklarında, “Biz bu problemi daha önce yaptığımızı hatırlıyorum.” der.

- Başka bir derste öğrenileni diğer bir derste uygulamaya koyar.
- “Bu bana şunu hatırlatıyor.” ifadesini kullanır.
- Yanıtları kontrol etmek için daha önce kullandığı kaynakları kullanır.

2.2.12. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller

Onosko (1991), eleştirel düşünmenin gelişmesinin önündeki altı engeli;

- 1- Öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması,
- 2- İçeriğin çok yüzeysel ve geniş olması,
- 3- Öğretmenlerin öğrencilerden düşük beklentisi,
- 4- Sınıfların kalabalıklığı,
- 5- Öğretmenin zamanı planlayamaması,
- 6- Öğretmenin izole olması olarak tanımlanmaktadır (Onosko, 1991'den aktaran: Akınoğlu, 2001: 23)

2.2.13. Eleştirel Düşünme Becerileri

Demirel (2006: 227-228) eleştirel düşünme becerilerini oluşturan duyuşsal ve bilişsel düşünme becerilerinin bir listesini vermiştir. Bunlar:

Duyuşsal Beceriler

1. Bağımsız düşünme
2. Ben-merkezli anlayışı fark etme
3. Adil düşünme: farklı görüşlere saygı gösterme
4. Duygu ve düşünce arasındaki düşünceyi anlama
5. Peşin hükümlü olmama: yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

Bilişsel Beceriler

1. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
2. Öğrendiklerini transfer etme
3. Görüş geliştirme
4. Açık düşünme
5. Değerlendirme için ölçüt düşünme
6. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
7. Derinlemesine inceleme
8. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme
9. Çözüm üretme ve değerlendirme
10. Uygulamaları analiz ve değerlendirme
11. Eleştirel okuma
12. Eleştirel dinleme
13. Disiplinler arası ilişki kurma
14. Soru sorma
15. Farklı görüşleri karşılaştırma
16. İdealle gerçeği birbirinden ayırma
17. Kendi düşünme sürecini değerlendirme
18. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme
19. Varsayımları tespit etme ve değerlendirme
20. Geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme
21. Mantıklı yorum yapma
22. Verileri açıklama ve değerlendirme
23. Tutarsızlıkları fark etme
24. Sonuç çıkarma ve değerlendirme

2.2.14. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Sönmez (2009: 363), eleştirel düşünme stratejilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler ve makro yetenekler ile bilişsel stratejiler ve mikro beceriler olarak üç ana gruba

ayırmıştır. “Duyuşsal stratejilerin amacı bağımsız düşünmeyi oluşturmaktır. Düşüncenin dayandığı sayıltıları fark etmeli, duygu ve düşünme arasındaki ilişkiyi anlamalı, hoşgörülü olmalı, çabuk karar vermemelidir”. Duyuşsal stratejilere göre birey kendine güvenmelidir. Kendine güveni olan birey, muhatap olduğu durumlar karşısında tarafsız bir tavır sergileyerek ve olabildiğince objektif davranmaya çalışmalıdır. “Bilişsel stratejiler ve makro yetenekler ise, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin oluşmasını sağlayan farklı temel beceriler örgütlenmeli, onun arka alanı geniş olarak ele alınmalıdır”. Yani algıları açık bir birey olarak genellemeleri belirleyebilmeli, benzer durumlarla karşılaştırma yapabilmeli, sonucu açık hale getirebilmeli, değerlendirme için ölçüt geliştirebilmeli, analiz edebilme ve çözüm üretebilme, sorgulama, çeşitli mantıklar kullanabilme, disiplinler arası ilişki kurabilme gibi becerilere sahip olmalıdır. Bilişsel stratejiler ve mikro beceriler ise düşüncenin oluşmasını sağlayan tüm parçaların tek tek incelenmesi yani “kusursuz düşünme, gerçeği idealinden ayırma, önemli benzer ve farklılıkları dikkate alma, sayıltıları irdeleme, akıllı çıkarımlarda, kestirmelerde ve yorumlarda bulunma, verileri değerlendirme, çelişkileri fark etme, doğurguları ve sonuçları saptamadır”.

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) ise eleştirel düşünme stratejilerini. Duyuşsal stratejiler, Bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve Bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta incelerken, Sönmez’den farklı olarak her bir stratejiye ilişkin ilkeleri otuz beş farklı boyutta aşağıdaki biçimde listelemiştir (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990’dan aktaran: Şahinel, 2007: 10-24).

Duyuşsal Stratejiler

- 1- Bağımsız düşünme
- 2- Ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüşler geliştirme
- 3- Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
- 4- Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
- 5- Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
- 6- Zihinsel cesareti geliştirme
- 7- Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme
- 8- Zihinsel azmi geliştirme
- 9- Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme

Bilişsel Stratejiler – Makro-Yetenekler

- 10- Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştıırarak anlamını bozmaktan kaçınma
- 11- Benzer durumları karşılaştırma: İğörülerini yeni bağlamlara transfer etme
- 12- Bireyin görüngesini geliştirme
- 13- Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
- 14- Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
- 15- Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme
- 16- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- 17- Derinlemesine sorgulama
- 18- Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- 19- Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- 20- Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme
- 21- Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
- 22- Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
- 23- Disiplinler arası ilişki kurma
- 24- Sokratik tartışmayı uygulama
- 25- Diyalogsal düşünme
- 26- Diyalektik uslamlama

Bilişsel Stratejiler – Mikro-Beceriler

- 27- Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
- 28- Düşünme hakkında kusursuz düşünme
- 29- Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme
- 30- Sayıtları inceleme ve değerlendirme
- 31- İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- 32- Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma
- 33- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- 34- Çelişkileri fark etme
- 35- Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini üç gruba ayırmaktadır. Bunlar: Duyuşsal stratejiler, makro yetenekler ve mikro becerilerdir. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmektedir.

2.2.15. Eğitim Programlarının Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme

Düşünme becerilerine genel olarak bakıldığında gündemi alan bir başka konu eğitim programları ve düşünme becerilerinin programlar içerisindeki yeridir. Eleştirel düşünme becerisi kavramı ele alındığında değinilmesi gereken konulardan biri de eğitim programları yani bu programların hedefi olarak eleştirel düşünmedir.

“Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Sahip olduğumuz varsayımlar, genellemeler, önyargılar, kalıp düşünceler dünyayı algılayışımızı ve davranışlarımızı etkilemektedir” (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 196). Bireyler, zihinsel düşüncelerinin, varsayımlarının, ön yargılarının vb. davranışlarını etkilediğinin farkında değillerdir. Bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ile bu bilişsel süreçlerin davranışları etkilediğini fark ederler. McTighe ve Schollenberger (1985) “günümüzde karşılaştığımız enerji, sağlık, işsizlik, eğitim ve çevre sorunlarının çözümü için daha fazla kaynak, zaman ve enerji ayırmanın yeterli olmadığını” belirtmektedir. Belirtilen tüm bu sorunları çözenin yolu düşünen, nitelikli, karar verebilen, seçim yapabilen, sorumluluk sahibi bireyleri topluma kazandırmaktır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 196). Eleştirel düşünme sosyal çevre, kültür, statü veya ekonomik durum gibi değişkenleri ayırt etmeden toplumun her kesiminde bulunan bireylerin sahip olması gereken becerilerdir. Ülkenin kalkınması, nitelikli bireylerden oluşan bir toplumdan geçmektedir. Bunun için hedefini bilen, sağlam adımlarla ilerleyen eğitim programları gerekmektedir.

Şahinel (2007: 39), Türk Milli Eğitim Kanununda yer alan genel ve özel hedefler ile eleştirel düşünme yaklaşımı içeriğinin örtüştüğünü belirterek, öğrencilerin eleştirel

düşünme becerilerine sahip olarak okuldan mezun olmaları gereğini ortaya koyan bir başka gerekçenin de liberal demokratik politika kuramı olduğunu belirtmiştir. Bu kuram, ön yargıdan sıyrılmış, kendi bakış açısını oluşturabilen, yeni görüşlere açık vatandaşların, bu becerilerini politik süreçte de kullanmalarının gerekliliğini önemle belirtmektedir. Bu vatandaşların politik süreç içerisinde esas noktayı oluşturmaları, ağırlıklarını koymaları gerekmektedir. “Her vatandaş günün sosyal sorunlarını kusursuz olarak anlayabilmeli, yorumlayabilmeli, analiz edebilmeli ve sonuçta sorunun çözümünde baskı grubu olarak süreç içinde konumunu almalıdır” (Şahinel, 2007: 39) .

Fisher (2006: 1), eleştirel düşünmenin son yıllarda eğitim çevrelerinde garip anlamlara gelmeye başladığını belirterek, birçok nedenden ötürü öğretmenlerin öğretilen bilgi ve içerik ile zıt olan çeşitli “düşünme tarzlarını” öğretmede ilgili olduğunu açıklamıştır. Öğretmenler tarih, fizik, coğrafya ya da her ne olursa olsun derslerde dolaylı ya da farklı yollarla “nasıl düşünülür?”ü öğrencilerine aktarmaktadırlar. Birçok öğrenci düşünce becerilerini kavrayamamaktadır. Sonuç olarak birçok öğretmen bu düşünme becerilerinin öğretilmesiyle doğrudan ilgilenmeye başlamıştır. Araştırılan bu beceriler bazen yaratıcı-eleştirel düşünme olarak da adlandırılan “eleştirel düşünme”dir. Bir eğitimsel fikir için popüler olmak tehlikeli olabilir. Çünkü birçok farklı yöne çekilebilir ve temel noktalarını kaybedebilir.

2.2.16. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünmenin eğitim ile kazandırılması için düşünmeyi bilen bireylere ihtiyaç vardır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006:197), düşünme eğitimi ile üç bileşenden söz etmektedirler. Düşünme eğitimini ve bu bileşenleri şu şekilde açıklamaktadırlar:

a. Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.

b. Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.

c. Epistemik biliş: Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Şişman (2009: 10) eleştirel teori açısından okulu, “eleştirel bilincin kazanıldığı, toplumun içinde bulunduğu sosyal, politik, ekonomik dönüştürebilmek için gerekli olan eleştirel bilginin üretildiği, öğretildiği ve uygulandığı bir yer” olarak açıklamaktadır. Bu tanıma göre eğitim ve okul kavramı, toplumu gelişmelere ayak uydurması için sosyal, politik, ekonomik gibi bütün yönleriyle yeniden yaratmanın, geliştirmenin bir aracı olarak görülmektedir.

“Düşünen bir öğretmen, örneğin, gerçeği, adaleti ve sınıftaki bütün öğrencilerin beklentilerini karşılamayı kendine amaç edindiğinden, öğrencilere daima öğretim amaçlarını açıklama eğilimindedir” açıklamasıyla Saban (2005: 12), hedeflerden haberdar olan öğrencilerin hedefleri gerçekleştiremedikleri takdirde başarısız olduklarını, sınıf içinde objektif olarak eleştiren öğretmenlerin olması gerektiğini belirtmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 198), sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırmaktadırlar diyerek derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma eğiliminde olduğunu vurgulamıştır. “Patrick (1986) eleştirel düşünmenin konu alanına bağımlı olarak öğretilmesinin, derste öğrenilen becerilerin benzer konu alanlarında ve ders dışında benzer durumlarda kullanılmasını sağlamada etkili bir araç olduğunu belirtmektedir” (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198) . Patrick bu tanımı ile eleştirel düşünme eğitiminin bir konu alanından bağımsız olarak kazandırılmasına çalışılmasının yetersiz olacağını vurgulamıştır. Eleştirel düşünme becerileri bir konu alanı ile beraber kazandırılmaya çalışıldığında çok daha etkili olacağı ve kazanımın o konu ile sınırlı kalmayıp karşılaşılan başka durumlarda da kullanılabileceğini anlatmaktadır. “Genel kanıya uygun olarak Huitt de (1998) eleştirel düşünme becerilerinin en iyi biçimde bir konu alanıyla ilişkilendirildiklerinde kazanıldıklarını belirtmektedir” (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198). Huitt ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmadıklarında bu becerileri kaybedeceklerini belirterek eleştirel düşünme eğitiminin bir konu alanından bağımsız kalmasının neden olacağı olumsuzluklara dikkati çekmiştir. Bu nedenle, tüm düzeylerdeki öğretim programlarının öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek biçimde hazırlanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Özden (2003: 159), eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilere aşağıdaki becerileri kazandırmayı amaçladığını belirtmektedir:

- 1- Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme
- 2- Kaynak güvenilirliğini test etme
- 3- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi
- 4- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma
- 5- Tutarsız yargıların farkına varma
- 6- Etkili soru sorma becerisi
- 7- Sözel ve yazılı dilin etkili kullanımı
- 8- Düşünmeyi düşünme yeteneği (meta-cognition)

Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 197), araştırmalarında eleştirel düşünmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirterek eleştirel düşünmenin bir başka boyutu olan eğitim ile ilişkisini vurgulamaktadırlar. Ayrıca eleştirel düşünme öğrenmeyi daha bilinçli duruma getirmekte ve öğrenci yanıtlarının niteliğini arttırmaktadır. Eleştirel düşünme bu boyutu ile nitelikli bireyler kazandırmanın yöntemlerinden önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar, yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmeyi farklı değişkenleri göz önüne alarak incelemektedir. Düşünme eğilimleri konusunda cinsiyetler arasındaki farklılıkları inceleyen Facione, Giancarlo ve Gainen (1995) bayan üniversite öğrencilerinin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa erkek üniversite öğrencilerinden daha çok eğilimli olduklarını, erkek üniversite öğrencilerinin ise bayan üniversite öğrencilerinden daha fazla çözümleyici düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

2.2.17. Eleştirel Düşünme ve Sanat Eğitimi

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz günümüz eğitim sisteminden beklenen, eskiden olduğu gibi yalnızca bilgi ve becerilerin öğretilmesi değildir. Bilgi ve becerilerin kuru kuruya öğrenilmesinden daha da önemli olan bireyin bunlardan değişik sentezlerle farklı fikirler, ürünler ortaya çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesi ve kazandığı bu davranışları gerektiği zaman ve yerde uygulayabilmesidir. Yaratıcılık kavramı olarak bildiğimiz bu davranış biçimiyle dünyayı algılayabilmenin ve gerekli alışkanlıkları edinebilmenin bir yolu da sanattan geçmektedir (Alakuş ve Mercin, 2009: 13).

“Sanat eğitimi kişiye, niteliksel ayırmsamaya yönelik eleştirel düşünme kazandırır. Değerlerle düşünmeyi, nitelikleri ayırmsamayı öğrenen kişinin estetik açıdan bakış ve görüş alanı genişler” (Kırıçoğlu, 2005: 49). Sanat eğitiminin amaçlarından biri beğenileri, tek boyutta kalan, yalnız kendi bildikleri ve sevdiklerini güzel sayan insanlar yerine düşünen insanlar yetiştirmektir. Bireylerin ait oldukları kültüre, farklı kültürlere, geçmişe ve günümüze aynı derecede ilgi, bilgi ve sevgiyle yaklaşmasını sağlayan önemli becerilerden biri görsel yeti ve geniş anlamda sanatsal düşünmedir. Görsel yeti ve sanatsal düşünmeye sahip olan bireyler sahip olduğu değerleri genişletmeyi, bu değerlerle ve niteliksel ayrımlarla düşünmeyi öğrenen bireylerdir. Bu bireyler sanat eğitimi ile kendini besleyip, bakış açısını genişleterek, estetik yargıları genişleyen ve eleştirel düşünen nitelikli bireyler olmaktadır. “Her yeniliğe kapalı uslar yerine, her yeniliğe açık bireyler yetiştirmek bu yolla olur” (Kırıçoğlu, 2005: 49).

Eleştirel düşünmenin, yaratıcı bireylerin yetişmesinde önemli rol aldığını düşünen Artut (2002: 132), eleştirel düşünmeyi “tarih öncesi dönemlerde mağara resimleriyle yaratma eylemine atılan insanoğlunun antik çağda temellerini attığı ve günümüze kadar uzun bir süreçten geçen mantıksal bir yaklaşımın adıdır” şeklinde açıklamıştır. Yaratıcılık farklı bakış açılarının geliştirerek oluşturduğu özgün eserler ya da fikirler olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık kavramı farklı bakış açılarından ve eleştirel düşünmeden beslenerek gelişmektedir. “Bu anlayış aynı zamanda zorunlu olarak bilimsel düşüncenin de özünü oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme yöntemini öğretmeyi, ön plana almayan toplumların bilimsel ve sanatsal alanlarda varlık gösterebilmeleri olası değildir” (Artut, 2002: 132).

“Sanat eğitimi tarihi daha yakından incelendiğinde, ussallığı vurgulayan pek çok kavramın sanat eğitimi literatüründe çok önceden yer aldığı görülür” şeklinde açıklamada bulunan Kırıçoğlu (2005: 32) bunları resimsel düşünme (pictorial Thinking-Britsch, 1914), sanatsal biliş (Artistic Cognition-Simmern, 1961), görsel düşünme (Visual Thinking-Arnheim, 1969), değerlerle düşünme (Qualitative Thinking-Ecker, 1966), düşünen göz (The Thinking Eye-Klee, 1964) gibi kavramlarla açıklamıştır. Bu kavramlar sanatın her alanının bir düşünme ürünü olduğunu vurgulayarak düşünmenin sanat içerisindeki önemini belirtmektedir.

Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin düşünmesini sağlamak, konu çeşitliliğini arttırarak tekrarlardan kaçınmak, ezberin olmadığı uygulamaları gerçekleştirmek sorgulamayı ön plana çıkararak dersi aktif hale getirir. Aktif katılımın sağlandığı ortamda öğrenme de etkin bir şekilde gerçekleşecektir. “Böylece öğrenciler okul yıllarında ve okul dışında da görsel sanat konusunda bilgiyi elde etme, öğrenme ve edinilen bilgiyi kalıcı hale getirerek sanatı, sanatçıyı ve sanat eserini anlamada avantajlı olacaktır” (Alakuş ve Mercin, 2009: 15).

Görsel sanatlar eğitimini, “öğrencilerin elde ettikleri bilgileri, günlük yaşantıları ve diğer derslerde öğretilen konuları da içine alarak bunlar arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını sağlamayı amaçlamaktadır” şeklinde açıklayan Alakuş ve Mercin (2009: 16), Görsel Sanat eğitimiyle ulaşılmak istenen üç temel eğitimsel hedefi ise şu şekilde açıklamışlardır:

a) Görsel Sanatlar eğitimi alan öğrenciler; farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz ederek, bunları içerik olarak anlayarak değerlendirmeyi öğrenmektedirler. Öğrencilerden istenen, inceledikleri sanat eserlerinden ne anladıklarını ifade ederken özellikle kendi sözcüklerini ve deneyimlerini kullanmalarıdır. Böylece kalıplaşmış hazır açıklamalardan kaçınılarak düşünme ve bireysel anlatım yetenekleri geliştirilmektedir.

b) Öğrenciler Görsel Sanat eserlerini incelerken, onlara analitik ve eleştirel düşüncelere yaklaşmayı, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlamları tanımlamayı öğreneceklerdir.

c) Son olarak öğrencilerin sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmeleri, bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Artut (2002: 107) ise sanat eğitiminin amaçları ile örtüşen sanat eğitiminin işlevlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Yaratıcılığını geliştirmek
2. Araştırmacı, inceleyici, sorgulayıcı bir kimlik geliştirmek
3. Entelektüel, kültürel bakış açısını geliştirmek

4. Kendine olan güven duygusunu kazandırmak, kendini tanımlamasını olanaklı kılmak
5. Analitik düşünme becerisinin gelişimini sağlamak
6. Eleştirel bakış açısı ve sezgi gücünün gelişimini sağlamak
7. Sanatsal sorunları çözebilme becerisini kazandırmak
8. Görme becerisi, olasılıkları tahmin edebilme gücünün kazandırılması
9. Sağlıklı düşünce ve kişilik gelişiminin oluşması
10. Taklit ve kopyacılıktan uzak özgün ve yaratıcı bir anlayış geliştirmek
11. Teknik bilgi ve beceri kazandırmak
12. Manevi (tinsel), duyuşsal, bilişsel, algısal gücünün gelişimi
13. Sorunlarıyla başa çıkabilme, deşarj olabilme gücünün, ortamının yaratılması.

Kırıçoğlu (2005: 49), “kişilerde niteliksel ayrımsama, beğeni, değer yargısı ve giderek eleştirel tavır gelişmezse ne olur?” sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır: “kişiler kendi doğal davranışları ve sınırlı dünyaları içinde bir çevre yaratırlar. Bu çevre, uyumsuz renkleri, karmaşı içindeki görünümü ile elbette kültürel anlamda düzeysiz çevre olacaktır. Bu durum ötekileri rahatsız ediyorsa bunun sorumlusu kendisi değil, yetersiz sanat eğitimidir.” Çünkü eleştirel düşünme becerilerini içinde barındıran sanat anlayışının kişiye kazandıracağı yaşantı zenginliğini başka hiçbir şey kazandıramayacaktır.

Alakuş ve Mercin (2009: 36) sanat eğitiminin öğrenciye kendisini özgürce ifade etmesini öğrettiğini ve yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ile kopyacılıktan uzak olma, bir konu üzerinde odaklanarak ilgi ve dikkatini uzun süre tutabilme ve olayları çok boyutlu olarak düşünerek değerlendirmeyi öğrettiğini açıklamıştır. Sanat eğitimi öğrencinin entelektüel gelişimine katkıda bulunmakta ve yaşadığı toplumun kültürünü benimsetmektedir. Sanat eğitimi öğrencinin manevi, duyuşsal, algısal, bilişsel gücünün gelişmesine yardımcı olarak bireylerin olaylara bakış açılarını geliştirir.

Eğitim sistemimiz içerisinde yetişen ve her yönüyle donanımlı olması gereken öğrencilerin, öncelikle eleştirel bir bakış açısına yönlendirilmeleri gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerileri öğrencinin kendini her yönden geliştirmesine yardımcı olmaktadır. “Genelde toplumun her bireyinin, özelde ise öğrencilerin sağlıklı bir toplum katmanının

paydası olabilmesi, ancak düzeyli ve sistemli bir eleştiri kültürüne sahip olmasına bağlıdır” (Alakuş ve Mercin, 2009: 61). Eleştiri yetisine sahip bireyler farklı kültürleri tanır ve saygı duymayı öğrenir, çevresinde gördüğü nesnelere, yaşadığı olaylara, şahit olduğu durumlara daha anlamlı yaklaşarak bu tavrından zevk almaya başlayarak hayata bakış açısı gelişir.

Kırıçoğlu (2005: 10-11), bugüne kadar okullarda yapılan gözlemlere göre sanat eğitiminde yöntemsel sorunlardan dolayı kalıcı öğrenmenin sağlanmadığını belirterek bu durumu şöyle açıklamıştır:

Okullarımızda gözlenen yöntemsel bir başka sorun yoğunluğun yalnız uygulama alanına verildiği programlardır. Bu programların özünü yalnız bir sanat formu yaratmak, ürün vermek oluşturur. Çocukların tümü resim, heykel ya da sanatın öteki formlarını üretmekle yükümlüdür. Bu tek yanlı programların özünde saklı olan görüş, sanatın eleştirel ve kültürel işlevlerinin uygulamanın sonunda kendiliğinden gerçekleşecektir. Bir başka deyişle çocuk eğer sanatı yaparak öğrenirse, bu davranış ona eleştirel bir görüş de kazandıracaktır. Oysa görsel nitelikleri ayırsamak, tıpkı sanat yapmak gibi kendiliğinden öğrenilecek bir olgu değildir. Bu nedenle programlarda sanatın üretimsel, eleştirel, kültürel ve estetik boyutları eşit ağırlıkta yer almalı, bu alanlar sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Hurwitz ve Day (1995), bir öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi ile sanat eğitiminde sanatsal çalışmalara değer verme kabiliyetinin arasında bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. “Onlara göre sanat eserinin doğrudan kendisiyle ve sanat eğitimcilerinin bakış açısı ile ilgili olarak bir eserin içsel eleştirisinin dört aşaması vardır. Eleştiriye aşamalı yaklaşım da denen bu aşamalar betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargıdır” (Alakuş ve Mercin, 2009: 62). Belirtilen bu aşamalar eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel becerilerde de olduğu gibi soran sorgulayan bireyler yetiştirmek amacı doğrultusunda kullanılan süreçlerdir. Gerçekleştirilen bu uygulamalar eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

2.3. Tutum Nedir?

Tutum ile ilgili geleneksel tanımlar incelendiğinde kavramlar arasında farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Tutum ile ilgili bu farklı tanımlamalarda, tutumun ayrı özellikleri vurgulanmaktadır. Tutumun farklı özelliklerini vurgulayabilmek için bu tanımları gözden geçirmek gerekmektedir.

Tavşancıl (2005: 67) günümüz sosyal psikologların kabul gördüğü tutumu “bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir” şeklinde tanımlamaktadır.

Allport (1931) tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık” olarak tanımlamıştır (Tavşancıl, 2005: 65).

İslamoğlu ve Altunışık (2008: 135)’ a göre tutum, “kişinin nesne, kişi veya olaylara yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimini gösterir”.

Turstone (1931) tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde açıklayarak tutum kavramının ölçülebilirliğini vurgulamıştır. Tutumlar gözle görülmediğinden dolayı, bir bireyin tutumu ile ilgili fikir sahibi olabilmek için, davranışları göz önüne alınmaktadır (Tavşancıl, 2005: 65-67).

Tavşancıl (2005: 71-72), yapılan tanımlar ve açıklamalara dayanarak tutumlara ait özellikleri şu şekilde sıralamıştır.

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yolu ile öğrenilmiştir.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlarda vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985'den aktaran: Tavşancıl, 2005: 72).
7. Tutum bir tepki şekil değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

2.3.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. İslamoğlu ve Altunışık (2008: 138), araştırmalara göre bilişsel, duygusal ve davranışsal elemanlar arasında tutarlılık olduğunu ve tutumun bu tutarlılık sonucu ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Bilişsel Öge

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri (uyarıcılar) ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır.

İslamoğlu ve Altunışık (2008: 135)' a göre bilişsel öğeyi, “bireyin bir nesne hakkında sahip olduğu düşünce, bilgi ve inançlarını ifade eder” şeklinde tanımlamıştır. Sahip olunan bilgi ne derecede gerçekçi ise kalıcılık ve tutum üzerindeki etkisi de o derecede etkili olur. başka bir deyişle, tutum uyarıcısının gerçeğe yakınlığı tutumun kalıcılığını arttırır. Tutum uyarıcısı ile ilgili sahip olunan bilgi değiştiğinde tutum da değişiklik göstermektedir (Tavşancıl, 2005: 73).

Duygusal Öge

İslamoğlu ve Altunışık (2008: 137) duygusal öğeyi, “bir bireyin bir nesne karşısında duyduğu duyguları veya hisleri ifade eder” şeklinde açıklamıştır.

Davranışsal Öge

İslamoğlu ve Altunışık (2008: 138) davranışsal ögeyi, “bir nesneye ya da olaya karşı cevap verme ya da tepki gösterme ihtimali veya eğilimini ifade eder” şeklinde açıklamıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi tutumu oluşturan üç öge bulunmaktadır ve bu üç ögede tutumu etkilemektedir. Tutumu etkileyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak adlandırılan bu üç eleman birbirlerinin de etkilemektedir. Örneğin; tutumu etkileyen bilişsel unsurlar duyguları etkileyebileceği gibi duygularda davranışları etkileyebilir. Bu durum tutumun, öğeleri yönünde farklılık yarattığını göstermektedir (İslamoğlu ve Altunışık, 2008: 138).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kurnaz ve Sünbül (2008); bu araştırmasında, “İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin erişimi ve öz değerlendirilmelerine etkisi” arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmada deney grubunu, içerik ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımlarının uygulandığı öğrenciler; kontrol grubunu ise öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test modeli uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin erişimlerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin erişimlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Becerileri Öğretim yaklaşımının öğrencilerin erişimleri üzerinde daha çok etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Demirkaya (2003); “Eleştirel Düşünme Kavramının Lise Coğrafya Programı Üzerindeki Etkileri” isimli bu araştırmasında, mevcut Coğrafya Müfredat Programının yapısının eleştirilmemiş ve karşı fikirlere yer verilmemiş olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacıya göre ülkemizin geleceği dikkate alındığında okul coğrafyası, çok boyutlu ve çok katmanlı bir vatandaşlık tarzını geliştirmelidir. Bu vatandaşlık tarzı ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel haklarla eleştirel olarak ilişkilendirilmeli ve öğrenciler yerel, milli, bölgesel, uluslar arası ölçekte sorumluluklarının bilincinde olmalıdır. Araştırmacı bu araştırması ile eleştirel düşünme kavramının coğrafya programı üzerindeki etkilerinin önemini vurgulamak istemiştir.

Güven ve Kürüm (2006); “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış” üzerine yapmış oldukları araştırma ile eleştirel düşünme kavramının önemini ve gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrenme stili, yaşamın her anında davranışları etkiler ve bu özelliklere göre eylemler yapılır. Bu çalışmada öğrenme stillerinin taşıdığı bu niteliklerin bireylerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrenme stilleri ile eleştirel düşünmeye genel bir bakış sağlayan bu çalışmada, kuramsal açıdan bu iki kavram arasında bir ilişkinin olabileceği üzerinde durulurken, araştırma için incelenen kimi çalışmalarda iki kavram arasında bir ilişki olduğu, kimilerin de ise böyle bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacıya göre, oldukça yeni olan bu çalışma konusunun üzerinde daha çok sayıda çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu, eleştirel düşünme kavramı ile ilgili araştırmaların gerekliliğini ortaya koymuştur.

Cantürk-Gürhan ve Başer (2009); “Probleme Dayalı öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” isimli bu araştırmalarında, probleme dayalı öğrenme yöntemiyle ve geleneksel öğretimle ders alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklar olduğu gözlemiştir. Araştırmacı, PDÖ yönteminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu belirtmektedir. Ayrıca öğrenme ortamlarında PDÖ yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin kendilerinin ve diğer kişilerin düşüncelerini gözden geçirmelerini, süreç içerisinde öğrendiklerini yeni bilgilerde uygulayabilmelerini ve çevresine aktarabilmelerini sağlamada belli seviyede etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Akınoğlu (2001); “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” üzerine yapmış olduğu çalışmada deneysel araştırma yönteminin kontrol gruplu öntest - sontest yöntemini kullanmıştır. Kontrol

grubunda geleneksel öğretim yönteminin uyarlandığı öğrenciler, deney grubunda ise eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi yönteminin uyarlandığı öğrenciler yer almaktadır. Araştırmanın sonucuna göre;

- Deney grubundaki öğrencilerde, bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun tutarlılık boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerini birleştirme boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilme boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin yeterlilik boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin iletişim kurabilme boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin beş boyutundaki erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.
- Deney grubunun Fen Bilgisi dersine karşı tutumlarının erişisi, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede yüksektir.

Alkaya (2006); “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi” üzerine yapmış olduğu bu araştırmayı bir ilköğretim okulunda bulunan iki 4. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı deney ve kontrol grubu oluşturarak öntest - sontest yöntemini uygulamıştır. Deney grubunda öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte eleştirel düşünme becerileri öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki fen öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Şengül (2007); “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri” üzerine yapmış olduğu araştırma ile ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini ve sınıfta düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı sonuç olarak, Anadolu liselerinde, düz liselerde ve meslek liselerinde görev yapan fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin okul türüne göre değişmediği saptamıştır. Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi göz önüne alarak etkinlikler geliştirmedikleri, öğrencilerin farklı düşüncelerini sağlamak ve fiziksel olayları farklı yönleriyle ele almak gibi etkinliklere sınıf içinde yer vermedikleri belirlenmiştir. Fizik öğretmenlerinin düzenledikleri etkinliklerin okul türüne göre değişiklik göstermediği, eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile eleştirel düşünmeyi geliştirme amacıyla düzenledikleri etkinlikler arasında bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Özer-Söğüt (2009); “Öğrencilerin ve Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazanmaya Yönelik Görüşleri” üzerine yapmış olduğu araştırma ile matematik dersinde öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacı yöntem olarak tarama modeli seçerek 51 öğretmen ve 1046 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmacı sonuç olarak matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Kıdemi az olan matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi daha etkin olarak kullandıklarını ve özel okulda çalışan matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi daha etkin olarak kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamaktadır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünmeyi daha etkin olarak kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Şahin ve Alakuş (2009); “Çok Alanlı Sanat Eserlerini İnceleme Dersini İşlemenin Öğrencilerin Sanata ve Sanat Eleştirisine Yönelik Yaklaşımları” üzerine yapmış oldukları araştırma ile öğrencilerin sanata ve sanat eleştirisine yönelik yaklaşımlarını saptamayı amaçlamaktadırlar. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Gene Mittler tarafından geliştirilen

bir Sanat Eleştirisi Çalışma Yaprağı hazırlanarak öğrencilere dağıtılmış ve bu çalışma yapraklarının öğrencilerin dosyalarında bulundurulması ve her hafta dosyalarının getirilmesi sağlanmıştır. Çalışma yaprağındaki ilkelere göre uygulama süreci içinde öğrencilerle birlikte hem bir sanatçının hem de kendilerinin sanatsal çalışmalarından birinin üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır. Öğrenciler daha önce yapmış oldukları sanatsal çalışmalarına ilişkin olarak da Öz Değerlendirme Formuna göre eleştirmelerine ortam hazırlanmıştır. Öz Değerlendirme Formları deney grubu öğrencilerinin tamamına uygulanmış olup, bu bölümde bu formlardan başarı seviyesi iyi, orta ve ortanın altında olarak seçilen üç öğrenciye ait olanlar çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, uygulama öncesi ve sonrasında yapılan nitel analizler sonucunda deney grubu lehine olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Güzel (2005); “Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi” üzerine yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim 4.sınıfta, eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimiyle karşılaştırmaktadır. Öntest – sontest yönteminin uygulandığı araştırmada deney grubunu eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretimi alan öğrenciler, kontrol grubunu geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimiyle alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, deney grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından kontrol grubuna göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretiminin daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Baykara (2006); “Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” üzerine yapmış olduğu araştırma ile Sosyal Bilgiler Öğretim programının amaçlarının düşünme becerilerini kazandırmaya uygun olup olmadığı ve Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerinin kazanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyet, okulun bulunduğu çevre, anne ve baba eğitim durumu, anne baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma 6. sınıf öğrencilerine hazırlanan likert tipi ölçek ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin sonuçlarına göre;

- Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerileri etkinliklerine çoğu zaman yer verildiği görülmüştür.
- Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur.
- Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesinde okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
- Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde baba mesleği değişkeninin önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur.
- Sosyal Bilgiler dersinin düşünme becerilerine yer verilmesine ilişkin öğrenci görüşlerinde anne mesleği değişkeninin önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur.
- Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.
- Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılığa rastlanılmıştır.

Kaloç (2005); “Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler” üzerine yapmış olduğu araştırma ile Bitlis İli orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ve eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınarak oluşturulan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Özcan (2007); “Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi”ni araştırmıştır. Araştırmada yarı deneysel deney- kontrol gruplu öntest - sontest modeli kullanılmıştır. Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Bolumu üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrenci başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek ise Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin Sonuçlarına göre;

●Problem çözme yönteminin, eleştirel düşünmeye etkisini ölçebilmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, problem çözme yöntemi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

●Problem çözme yönteminin öğrencilerin başarısına etkisi olup olmadığını bulabilmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır.

●Problem çözme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun eleştirel düşünme düzeylerinde araştırma sonucunda anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını görebilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki grup arasında Watson – Glaser eleştirel akıl yürütme ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ölçeğin bütününe ilişkin bulgulara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

●Problem çözme yönteminin cinsiyet farklılığına göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını bulabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

●Problem çözme yönteminin öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşüncelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşüncelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

● Problem çözme yönteminin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre eleştirel düşüncelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yöntemi annelerin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

●Problem çözme yönteminin öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre eleştirel düşüncelerindeki etkisini ölçmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, problem çözme yönteminin babaların eğitim düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Akar (2007); “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” üzerinde yapmış olduğu araştırma ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın

öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını test ederek ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda toplanan verilerin sonuçlarına göre;

- Yapılan istatistiksel çözümlerlerin ışığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin “yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık %36’sı araştırmanın bağımsız değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenler okul başarıları (%15), sosyo-ekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algılamaları (%7) olmuştur.

- Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlayamamıştır.

Yağcı (2008); “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme İçin Uyguladıkları etkinliklerin Değerlendirilmesi” üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Öğretmen görüşleri beşli likert tipli anket ile toplanmıştır, anketle toplanan verileri desteklemek, öğretmenlerin verdiği bilgileri doğrulamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Verilerin sonuçlarına göre;

- Öğretmenler, sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler uygularken karşılaşılan güçlükleri “Öğrenci seviyesine uygun olmaması”, “Araç-gereçlerin yetersiz olması”, “Zaman yetersiz kalmaktadır” şeklinde ifade etmişlerdir.

- Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikler dışında uygulanan farklı etkinliklerle ilgili öğretmenlerin “farklı etkinliklere yer vermedikleri” sonucu çıkmıştır.

- Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin “Uygulama yapılacak ortam, Zaman, Ekonomik külfet ” gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Genel olarak değerlendirdiğimizde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme ile ilgili oluşturulan sınıf ikliminin, uygulanan etkinliklerin, etkinliklerin değerlendirilmesinin ve karşılaşılan sorunların; mezun olunan fakülte, kıdem, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcudu açısından karşılaştırılmasına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenin kıdemine göre kullanılan etkinliklerde öğretmeni model alarak öğrenmelerine, sınıf mevcuduna göre kullanılan etkinliklerde öğretmenin sunumuna dayalı öğrenmelerine ilişkin, öğretmenin kıdemine göre sınıf ikliminde öğretmenin rolüne ilişkin, sınıf mevcuduna göre karşılaşılan sorunlarda sınıf ortamına ilişkin alt boyutları dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kahraman (2008); “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” üzerinde yapmış olduğu araştırma ile ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişki araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulanan “Kişisel Bilgiler Formu”, “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testlerinden Form X (Cornell Critical Thinking Test Form X)” ve “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” kullanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeylerini ayrı ayrı öğrencinin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okul türü, devam edilen okulun sosyo – ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, ebeveynlerinin yaşları, ebeveynlerin eğitim durumu, ebeveynlerin medeni durumu, sınıf mevcudu, kardeş sayıları ve kardeşler arasındaki sırası değişkenlerine göre incelemiştir. Toplanan verilerin sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, katılımcı sınıf ortamı oluşturma düzeyleri arasında 0.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, demokratik iletişim ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, öğretmenlerin eşitlikçi davranış sergileme düzeyleri arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, öğrenci haklarına saygılı olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin, demokratik davranma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bozoğlu (2008); “Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” üzerinde yapmış olduğu araştırma ile felsefe öğretmenleri ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark olup olmadığını, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem yılları; öğrencilerin cinsiyeti, kendilerine ait çalışma odası olup olmadığı ve ailelerinin gelir düzeyleri gibi değişkenleri de göz önüne alarak belirterek bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerin farklılık yaratıp yaratmadığı incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin sonuçlarına göre;

- Felsefe öğretmenleri felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin tam olarak kazandırılmadığını düşünmektedirler.

- 11. sınıf öğrencilerinin görüşleri felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda çoğunlukla kararsız olduklarını göstermektedir.

- Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin felsefe öğretmeni ve 11. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır.

- Felsefe dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ne derecede kazandıklarına ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdem yıllarına göre farklılık göstermektedir.

- Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri öğrencilerin cinsiyetlerine, kendilerine ait çalışma odası olup olmamasına ve ailelerinin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Yenilmez ve Yolcu (2007); “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” üzerine yapmış oldukları araştırma ile öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Verilerin toplanması aşamasında; öğretmenlere yönelik olarak öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı” anketi ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık gösterirken; cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamaktadır.

Ülkemizde eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde matematik, fizik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, coğrafya, felsefe vb. farklı disiplin alanlarında çalışmalar yapıldığı ve bir çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Görsel Sanatlar dersi ve düşünme becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Görsel Sanatlar dersi ve eleştiri kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sanat eleştirisi ile ilgili yapılan araştırmaların olduğu görülmektedir. Buna karşılık, Görsel Sanatlar dersi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Görsel Sanatlar dersinin kazanımlarından biri olan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine ülkemizde yapılan araştırmalara rastlanmamaktadır. Araştırmacı, Görsel Sanatlar alanında oldukça yeni olan bu çalışma konusu üzerinde durarak daha çok çalışma yapılması gerektiğini belirtmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Görsel Sanatlar Dersi'nde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı görev yapmakta olan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini ve 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarını ortaya koymak amacıyla, tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni tarama modelinin var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamasıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları, bireyleri ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir şekilde gözleyip betimlemektir (Karasar, 2009: 77). Araştırmacı tarama modelini kullanarak, öğretmen görüşleri ve öğretmen tutumlarını içinde bulunulan imkan, zaman ve ortamı göz önünde tutup var olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışmıştır.

3.2. Evren

Araştırma evreni, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Trabzon ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı gündüz öğretim yapan ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında Görsel Sanatlar dersi okuyan öğrencilerinden ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3.3.Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, şans (random) yolu ile belirlenen Trabzon ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı gündüz öğretim yapan ilköğretim okullarından Beşirli İMKB ilköğretim okulu, Ülkü İlköğretim okulu, Asrin Atayurt Alparslan İlköğretim okulu ve Araklı Çankaya Yatılı İlköğretim okulu olarak belirlenmiştir. Belirlenen okullarda çalışan toplam 4 Görsel sanatlar öğretmeni ve 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 474 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Araştırmanın Örneklemini İle İlgili Dağılımlar

Bu bölümde, araştırmada kullanılan örnekleme ait değişkenlerin dağılımına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Okulun Bulunduğu Çevre Durumuna Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N | % |
|-----------------|------------|--------------|
| Kız | 245 | 51,7 |
| Erkek | 229 | 48,3 |
| Sınıf | N | % |
| 6. sınıf | 147 | 31,0 |
| 7. sınıf | 174 | 36,7 |
| 8. sınıf | 153 | 32,3 |
| Kent-Köy | N | % |
| Kent | 232 | 48,9 |
| Köy | 224 | 51,1 |
| Toplam | 474 | 100,0 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi cinsiyet, sınıf ve okulun bulunduğu çevre durumuna göre araştırmaya katılan öğrenci dağılımı birbirine oldukça yakın oranları göstermektedir.

Tablo 4: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrenci Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

| Anne Eğitim | N | % |
|--------------------|------------|--------------|
| İlkokul | 293 | 61,8 |
| Ortaokul | 67 | 14,1 |
| Lise | 51 | 10,8 |
| Yüksekokul | 1 | 0,2 |
| Üniversite | 23 | 4,9 |
| Diğer | 39 | 8,2 |
| Baba Eğitim | N | % |
| İlkokul | 234 | 49,4 |
| Ortaokul | 86 | 18,1 |
| Lise | 100 | 21,1 |
| Yüksekokul | 4 | 0,8 |
| Üniversite | 45 | 9,5 |
| Diğer | 5 | 1,1 |
| Toplam | 474 | 100,0 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin yarısından fazlası ilkokul mezunu olup bu oran araştırmanın %61,8'ini oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan yüksekokul ve üniversite mezunu anne sayısı oldukça az gözükmektedir. Eğitim durumu diğer olarak gözükken anne sayısı %39 olup bunlar okuma-yazması olmayan anneler olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının ise yarısı ilkokul mezunu olup bu oran araştırmanın %49,4'ünü oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan yüksekokul mezunu baba sayısı %0,8 olup oldukça az gözükmektedir. Eğitim durumu diğer olarak gözükken baba sayısı %1,1 olup okuma-yazması olmayan baba oranının oldukça az olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrenci Anne ve Babalarının Mesleklere Göre Dağılımı

| Anne Meslek | N | % |
|--------------------|------------|--------------|
| Ev Hanımı | 421 | 88,8 |
| Memur | 22 | 4,6 |
| Esnaf | 1 | 0,2 |
| Çiftçi | 1 | 0,2 |
| İşçi | 8 | 1,7 |
| Emekli | 6 | 1,3 |
| Diğer | 15 | 3,2 |
| Baba Meslek | N | % |
| Serbest Meslek | 161 | 34,0 |
| Memur | 51 | 10,8 |
| Esnaf | 36 | 7,6 |
| Çiftçi | 7 | 1,5 |
| İşçi | 134 | 28,3 |
| Emekli | 30 | 6,3 |
| Diğer | 55 | 11,6 |
| Toplam | 474 | 100,0 |

Tablo 5’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin %88,8’i ev hanımı olarak gözükmektedir. Bu oran örneklemin dörtte üçünden fazlasını oluşturmaktadır. Annesi memur olarak çalışan anne sayısı örneklemin %4,6’sını oluşturup düşük olmakla beraber araştırmada ikinci sırada yer almaktadır. Diğer seçeneğini belirtilen anne sayısı örneklemin %3,2’ini oluşturmakta ve bu seçenek annesi sigortasız günlük yevmiye ile çalışan, eşine iş yerinde yardım eden, evinde dikiş-nakış vb. işler yaparak çalışan anneleri göstermektedir. Esnaf, çiftçi, işçi ve emekli anne sayısı oranları düşük ve birbirine oldukça yakın gözükmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin babalarının ise %34’ü serbest meslek ve %28’i işçi olarak gözükmektedir. Bu sayılar örnekleme en yüksek gözükken oranları oluşturmaktadır. Mesleği memur olarak gözükken baba sayısı örneklemin %10,8’ini oluşturmaktadır. Diğer seçeneğini ile belirtilen baba sayısı örneklemin %11,6’sını oluşturmakta ve bu seçenek babası özünden veya rahatsızlığından dolayı çalışamayan ya da sigortasız günlük yevmiye ile vb. işler yaparak çalışan babaları

göstermektedir. Babası esnaf ve işçi olarak çalışan öğrenci sayısı birbirine oldukça yakın gözükmektedir. Örneklemede çiftçi olarak çalışan baba sayısı %1,5 olup oldukça düşük gözükmektedir.

Araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet sürelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6: Eğitimcinin Cinsiyet, Öğrenim Durumu ve Hizmet Süresi Durumlarına Göre Dağılımı

| Cinsiyet | f | % |
|-----------------------|----------|------------|
| Kadın | 1 | 25 |
| Erkek | 3 | 75 |
| Öğrenim Durumu | f | % |
| Lisans | 3 | 75 |
| Yüksek Lisans | 1 | 25 |
| Hizmet süresi | f | % |
| 2 -5 yıl arası | 2 | 50 |
| 10 -15 yıl arası | 2 | 50 |
| Toplam | 4 | 100 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan eğitimcilerin 1 (%25) tanesi bayan, 3 (%75) tanesi erkektir. Katılımcıların çoğunluğunun erkek eğitimciler olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında 1 (%25) tanesi yüksek lisans, 3 (%75) tanesi lisans eğitimi almış olduğu görülmektedir. Araştırmacı Görsel Sanatlar öğretmenleri ile yapmış olduğu görüşmelere katılan eğitimcilerin “hizmet sürelerini” analiz gereği 2 – 5 yıl arası ve 10 -15 yıl arası olarak gruplandırmıştır. Buna göre araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre dağılımının eşit olduğu görülmektedir.

3.4. Ölçme Araçları ve Verilerin Toplanması

a- Anket: Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci tutumlarının betimlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından yapılan anket, ilk defa bu araştırmada kullanılmak amacı ile hazırlanmıştır. Anketin hazırlık aşamasında araştırmanın konusu ile ilgili literatür çalışması yapılmış ve gerekli ön bilgiler toplanmıştır. Yapılan bu hazırlıklar ışığında araştırmacı tarafından 105 maddeden oluşan likert tipi anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket taslağı tez danışmanı ile beraber incelenmiş birbirine benzeyen maddeler ve gereksiz görülen bazı maddeler elenmiş, bazıları değiştirilmiştir. Bu ön hazırlıktan sonra oluşan 38 maddeden oluşan anket taslağı geçerliliğini ölçmek amacı ile KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan konu ile ilgili 10 uzman kişiye sunularak görüşleri alınmıştır. Elde edilen uzman görüşleri ile tez danışmanı eşliğinde anket, 35 maddeden oluşan son halini almıştır. Son halini alan anket soruları araştırmanın örneklemi dışında yer alan ve ilköğretim okullarında görev yapan 10 Görsel Sanatlar öğretmenine incelenerek maddelerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı, anlaşılır olup olmadığı incelenmiştir. Oluşturulan anket maddeleri 1 den 5'e kadar numaralandırılarak "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile derecelendirilmiştir. Anketin başlangıcında araştırmayı açıklayıcı ön bilgi yer almaktadır. Ankete katılan kişilerin kimliklerinin araştırmada yer almayacağı ve anket sonuçlarının bu araştırma dışında kullanılmayacağı özellikle belirtilmektedir. Son halini alan anket araştırma izninin alınması ile birlikte Trabzon ilinde random yöntemi ile belirlenmiş dört ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 474 olarak belirlenmiştir.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır:

1. Birinci bölümde yapılandırılmış 7 sorudan oluşan kişisel bilgilerin yer aldığı form bulunmaktadır. Bu bölüm değişkenleri saptamak amacı ile oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyetleri, sınıfları, annelerin eğitim durumları,

babaların eğitim durumları, annelerin meslekleri, babaların meslekleri ve okulun bulunduğu çevre belirlenmiştir.

2. İkinci bölümde Görsel sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerinin betimlenmesi amacı ile oluşturulan 30 maddelik anket formu yer almaktadır.

b- Görüşme Formu: Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin betimlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk defa bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak görüşme formu tez danışmanı ile incelenerek şekillenmiştir. Şekillenen görüşme formu KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan 5 uzman görüşü ile son halini almıştır. Son halini alarak 13 sorudan oluşan görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgilerin yer aldığı 3 sorudan oluşan bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin öğrenim durumu, hizmet süresi ve cinsiyetleri belirlenmiştir. Görüşme formunun başlangıcında araştırmayı açıklayıcı ön bilgi yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliklerinin çalışmada yer almayacağı ve sonuçların bu araştırma dışında kullanılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Hazırlanan görüşme formu araştırma izninin alınması ile birlikte Trabzon ilinde random yöntemi ile belirlenmiş dört ilköğretim okulunda görev alan tüm Görsel Sanatlar öğretmenleri ile bire bir görüşülerek uygulanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ses kaydı alarak çalışmak istememeleri üzerine görüşme, araştırmacı dışında verileri not tutarak kaydetmek amacı ile görüşme esnasında yardım edecek bir başka kişinin eşliğiyle uygulanmıştır. Araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin sayısı 4 olarak belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrenci tutumlarını ölçmek amacı ile hazırlanan anket dönütleri şu şekilde çözümlenmiştir:

Araştırma için geliştirilen ölçek sonuçları istatistiksel işlemler için bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS (Statistical Package for Social Science) 13,0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde temel bileşenler

faktör analizi, madde toplam korelasyonları, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı, Bartlett's Testi, "t" testi ve anova testi gibi işlemler yapılmıştır. İstatiksel işlemlerde ilk olarak ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını veren Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. İşlem sonucunda elde edilen katsayının 0,90 düzeyinde ve oldukça yüksek seviyede gerçekleştiği görülmüştür. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasından sonra, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem büyüklüğünün uygunluğu testi ve ölçeğe yönelik faktörlenebilirlik düzeyini belirlemek için Bartlett's testi yapılmıştır. KMO testi sonucunda elde edilen 0,93 düzeyindeki katsayının, ölçeğin örneklem uygunluğunun oldukça yüksek düzeyde gerçekleştiğine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Ölçeğin Bartlett's faktörlenebilirlik düzeyi ise $p < .001$ düzeyine göre (Bartlett's Test of Sphericity $X^2 = 4807,929 - p = .000$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin çok değişkenli ve normal dağılımlı olduğu ve kullanılan örneklemin faktör analizine uygun olduğu sonucunu desteklemektedir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Uygulanan ölçek ile toplanan veriler üzerinde normallik testi yapılmış olup yapılan bu normallik testine göre normal olduğu saptanmıştır. Bu nedenle parametrik testler yapılması uygun görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO testi ile analiz edilmiştir. Bunun sonucu olarak örneklem büyüklüğü, veriler için faktör analizinin mükemmel bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerine bakılarak ölçekten 6, 10, 20, 23 ve 26. maddeler olmak üzere toplam 5 madde çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında kalan maddelere yönelik faktör analizi ölçümleri tekrarlanmıştır. Faktör yükü açısından düşük bulunan ve ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında kalan 30 maddeye yönelik ölçümlerde analize alınan 30 maddenin öz değeri 1'den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçümler sonucunda ortaya çıkan 4 faktöre yönelik ana başlıklar aşağıda verilmiştir. Faktör analizi ölçümleri sonucunda ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı eleme öncesi %40,29 olarak saptanmış ve eleme sonrası 41,43 olarak değişiklik göstermiştir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen 4 faktör ve bu faktörlere giren maddelere göre oluşturulan basamaklar aşağıdaki gibidir.

- 1) Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Harekete Geçiren Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar
- 2) Görsel Sanatlar Dersinin Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar
- 3) Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları
- 4) Görsel sanatlar Dersinde Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar

Yapılan çözümlemelere göre son şeklini alan 30 maddenin 12 tanesi birinci faktörde, 9 tanesi ikinci faktörde, 6 tanesi üçüncü faktörde ve 3 tanesi de dördüncü faktörde toplanmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler göz önüne alınarak oluşturulan faktörler ve maddeleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 7: Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktörlere Göre Dağılımı

| Faktörler | Maddeler |
|------------------|----------------------------------|
| Faktör 1 | 2,4,5,14,15,16,17,18,19,21,22,24 |
| Faktör 2 | 1,3,25,30,31,32,33,34,35 |
| Faktör 3 | 7,8,9,11,12,13 |
| Faktör 4 | 27,28,29 |

Ölçeğin örneklem uygunluğunu ölçmek için yapılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ölçümlerinde elde edilen katsayısı (0,93) ve ölçeğin güvenilirlik katsayısının belirleyen Cronbach's Alpha katsayısı (0,90) yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Çalışma için tercih edilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Tablo 8: Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Faktör Yükleri

| Madde No: | Faktörler | | | |
|-----------|-----------|-------------|----------|-------------|
| | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
| 2 | ,591 | | | |
| 19 | ,573 | | | |
| 17 | ,567 | | | |
| 18 | ,564 | | | |
| 5 | ,558 | | | |
| 22 | ,556 | | | |
| 24 | ,555 | | | |
| 4 | ,521 | | | |
| 21 | ,515 | | | |
| 16 | ,506 | | | |
| 14 | ,402 | | | |
| 15 | ,307 | | | |
| 3 | | ,630 | | |
| 35 | | ,557 | | |
| 33 | | ,551 | | |
| 34 | | ,536 | | |
| 32 | | ,533 | | |
| 25 | | ,487 | | |
| 1 | | ,435 | | |
| 30 | | ,423 | | |
| 31 | | ,421 | | |
| 9 | | | ,726 | |
| 12 | | | ,653 | |
| 8 | | | ,543 | |
| 11 | | | ,503 | |
| 13 | | | ,470 | |
| 7 | | | ,465 | |
| 27 | | | | ,608 |
| 29 | | | | ,520 |
| 28 | | | | ,402 |

Tablo 8 incelendiğinde faktör yüklerinin birinci faktör için 591 ile 429 arasında; ikinci faktör için 630 ile 421 arasında; üçüncü faktör için 400 ile 608 arasında ve dördüncü faktör için ise 608 ile 402 arasında olduğu görülmektedir. Faktör yükü 0,40'ın kabul edildiği göz önüne alındığında söz konusu değerlerin geçerlilik düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 9: Ölçeği Oluşturan Maddeler ve Madde Toplam Korelasyonu

| Faktörler | | | | | | | |
|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| Faktör 1 | | Faktör 2 | | Faktör 3 | | Faktör 4 | |
| Madde no: | r | Madde no: | r | Madde no: | r | Madde no: | r |
| 24 | ,575*** | 31 | ,576*** | 9 | ,558*** | 27 | ,573*** |
| 19 | ,566*** | 35 | ,567*** | 8 | ,555*** | 29 | ,545*** |
| 21 | ,542*** | 1 | ,564*** | 12 | ,538*** | 28 | ,487*** |
| 5 | ,528*** | 25 | ,552*** | 13 | ,341*** | | |
| 2 | ,525*** | 30 | ,524*** | 7 | ,312*** | | |
| 15 | ,497*** | 32 | ,516*** | 11 | ,243*** | | |
| 18 | ,483*** | 33 | ,510*** | | | | |
| 14 | ,464*** | 34 | ,422*** | | | | |
| 17 | ,463*** | 3 | ,366*** | | | | |
| 4 | ,454*** | | | | | | |
| 22 | ,434*** | | | | | | |
| 16 | ,423*** | | | | | | |

***p<.001

Ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonlarının incelendiği tablo 9’da yer alan tüm maddelerin referans kabul edilen 0,30 alt sınırının üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Madde toplam korelasyonlarının birinci faktör için 575 ile 423 arasında, ikinci faktör için 576 ile 366 arasında, üçüncü faktör için 558 ile 243 arasında ve dördüncü faktör için 573 ile 487 arasında olduğu görülmektedir. Oluşan tüm korelasyon değerleri p<.001 düzeyine göre anlamlıdır.

Öğretmen görüşlerini ölçmek amacı ile hazırlanan görüşme formu dönütleri şu şekilde çözümlenmiştir:

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan görüşme belirlenen örneklem içerisinde yer alan toplam 4 Görsel Sanatlar öğretmeni ile gerçekleşmiştir. Araştırma sırasında, görüşme yönteminin bazı sınırlılıkları yaşanmıştır. Bazı görüşmelerde görüşme saati ve yeri açısından sıkıntı yaşanmıştır. Görüşmenin sağlıklı yapılabilmesi için ortamın gürültüsüz olması gerekirken bazen öğrenci seslerinin artması sıkıntı yaratmıştır. Araştırmacı ve araştırmacıya verileri kaydederken not tutmasında yardımcı olan kişi tüm bu sınırlılıklara rağmen bütün soruların cevaplarını kaydedilmişlerdir. Ses kaydı olmadığı için not tutarak kaydetme işlemi titizlikle gerçekleştirilerek hiçbir ayrıntı atlanmamıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin incelenmesi, gruplara ayrılması, grupların bir biri ile ilişkilerinin incelenmesi için

tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi için nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 227) içerik analizinin temel amacını “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” şeklinde açıklamaktadırlar. Elde edilen bilgiler incelenip, anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler sayısallaştırılarak tablolar halinde verilmiştir. Sayısallaştırma güvenilirliği arttırarak yanlılığı azaltmaktadır. Değişkenlere göre karşılaştırılacak temalar seçilerek tablolandırılmıştır. Tablolar katılımcı görüşlerinin alıntıları ile desteklenmiştir. Analiz sonuçları bulgular ve yorum bölümünde yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1.BİRİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLARI

Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğrenci Tutumları Nelerdir?

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda Trabzon ilindeki çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere ait değişkenlerin dağılımlarına, uygulanan veri toplama aracı ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 10: Likert Tipi Anket Ölçeğine İlişkin Ortalama Puan Aralıkları

| Ölçek | Puan Aralıkları |
|-------------------------|-----------------|
| Kesinlikle Katılıyorum | 4,21 – 5,00 |
| Katılıyorum | 3,41 – 4,20 |
| Kararsızım | 2,61 – 3,40 |
| Katılmıyorum | 1,81 – 2,60 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 1,00 – 1,80 |

Amaç doğrultusunda hazırlanan likert tipi ölçek maddeleri 5 kategori ile derecelendirilmiştir. Kesinlikle katılmıyorum “1”, katılmıyorum “2”, kararsızım “3”, katılıyorum “4”, kesinlikle katılıyorum “5” şeklinde sayısal değerlerle gösterilmiştir. Aritmetik ortalamaların arasındaki ölçek aralığı: Ölçek Aralığı= $5-1/5=0,80$ olarak belirlendikten sonra 1-1,80 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1,81-2,60 “katılmıyorum”, 2,61-

3,40 “kararsızım”, 3,41-4,20 “katılıyorum”, 4,21-5,00 “kesinlikle katılıyorum” olarak beşli ölçeğe göre değerlendirilmiştir. İstatiksel çözümler sonucunda oluşturulan tablolar, tablo 10’deki ortalama değerleri göz önünde tutularak yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler faktörlere göre analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

1. Faktör: Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerini Harekete Geçiren Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar

“Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri süreci” hipotezi ile ilişkilendirilen maddeler ve maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri tablo 11 de gösterilmektedir.

Tablo 11: Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar

| Sorular | Ortalama | Standart Sapma |
|---|----------|----------------|
| Görsel Sanatlar dersinde, uygulamaya geçmeden önce yapacaklarımı düşünmeye özen gösteririm. (2) | 4,35 | 0,90 |
| Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği yeni konuyu farklı kaynaklardan araştırırım. (4) | 3,53 | 1,10 |
| Görsel Sanatlar dersinde, ilgi duyduğum sanat eserlerini araştırırım. (5) | 3,38 | 1,18 |
| Görsel Sanatlar dersinde, oluşan ders ile ilgili tartışmalar konuya bakış açımı genişletir. (14) | 3,89 | 1,50 |
| Görsel Sanatlar dersinde ders ile ilgili konuşan kişiyi, kim olursa olsun dikkatle dinlerim. (15) | 4,00 | 1,13 |
| Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili diğer derslerdeki (matematik, geometri, fizik, tarih vb.) bilgilerden yararlanırım. (16) | 3,65 | 1,24 |
| Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiklerim ile günlük yaşam arasında bağ kurarım. (17) | 3,53 | 1,17 |
| Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiğim yeni bilgiler ile önceki derslerde öğrendiklerimi benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırırım. (18) | 3,57 | 1,10 |
| Görsel Sanatlar dersinde, kendi kültürüm ile farklı kültürleri karşılaştırırım. (19) | 3,55 | 1,17 |
| Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili örnek gösterilen sanat eserlerini sorgularım. (21) | 3,58 | 1,20 |
| Görsel Sanatlar dersinde, ünlü sanatçıların eserlerindeki benzerlik ve farklılıkları tespit ederim. (22) | 3,41 | 1,19 |
| Görsel Sanatlar dersinde, eski uygarlıklara ait eserleri, o dönemin koşullarını göz önüne alarak değerlendiririm. (24) | 3,62 | 1,16 |
| Boyut Ortalaması: 3,37 | | |

Tablo 11 incelendiğinde anketin “Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar” faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3,41 ile 4,35 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Tablodaki ortalamaya göre en çok uygulanan anketin 2. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, uygulamaya geçmeden önce yapacaklarımı düşünmeye özen gösteririm.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 4,35’dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu bu maddeye “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Tabloya göre “katılıyorum” ifadesi ile ilişkilendirilen anketin 4. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği yeni konuyu farklı kaynaklardan araştırırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,53; 14. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, oluşan ders ile ilgili tartışmalar konuya bakış açımı genişletir.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,89; 15. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde ders ile ilgili konuşan kişiyi, kim olursa olsun dikkatle dinlerim.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 4,00; 16. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili diğer derslerdeki (matematik, geometri, fizik, tarih vb.) bilgilerden yararlanırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,65; 17. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiklerim ile günlük yaşam arasında bağ kurarım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,53; 18. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiğim yeni bilgiler ile önceki derslerde öğrendiklerimi benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,57; 19. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, kendi kültürüm ile farklı kültürleri karşılaştırırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,55; 21. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili örnek gösterilen sanat eserlerini sorgularım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,58; 22. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, ünlü sanatçıların eserlerindeki benzerlik ve farklılıkları tespit ederim.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,41 ve 24. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, eski uygarlıklara ait eserleri, o dönemin koşullarını göz önüne alarak değerlendiririm.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,62 olarak hesaplanmıştır. Tabloya göre en az uygulanan anketin 5. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, ilgi duyduğum sanat eserlerini araştırırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,38’dir. Bu faktörde en az uygulanan madde olan 5. maddeye çoğunluğun verdiği yanıt “kararsızım” olarak tespit edilmiştir. Bu tespitlere göre verilen yanıtların çoğunluğunun “katılıyorum” ifadesinden oluştuğunu görülmektedir.

“Zihinsel Beceri Sürecine Yönelik Tutumlar” faktörünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının (X) 3,37 olduğu görülmektedir. Bu

faktörde $X < 3,40$ olduğu için yer alan maddelere öğrencilerin genel olarak kararsız kaldığı görülmektedir. Tabloda yer alan faktörün maddelerinin standart sapmaları 0,90 ile 1,50 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. “Görsel Sanatlar dersinde, uygulamaya geçmeden önce yapacaklarımı düşünmeye özen gösteririm.” maddesinin standart sapması 1’den küçük olduğu için öğrencilerin verdiği yanıtların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Diğer maddelerin standart sapma sonuçları 1’den büyük olduğu için öğrencilerin bu maddelere vermiş oldukları yanıtların ise birbirine yakın olmadığı söylenebilir.

2. Faktör: Görsel Sanatlar Dersinin Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama sürecine ilişkin maddeler ve maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12: Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar

| Sorular | Ortalama | Standart Sapma |
|---|----------|----------------|
| Görsel Sanatlar dersinde, duygu ve düşüncelerimi resim çalışmalarına özgür bir şekilde aktarırım.(1) | 4,03 | 0,94 |
| Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarımı kendi kararlarım ile oluştururum.(3) | 4,10 | 1,03 |
| Görsel Sanatlar dersi bizim aktif olarak katılacağımız bir şekilde yürütülmektedir.(25) | 3,89 | 1,17 |
| Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği ders dışı projeler araştırma yapma isteğimi artırır.(30) | 3,65 | 1,26 |
| Görsel Sanatlar dersinde grup çalışmalarına katılmak, yeni ve farklı fikirler geliştirmemi sağlar.(31) | 4,00 | 1,15 |
| Görsel Sanatlar dersinde, yapılan bir çalışmanın ya da açıklamanın eksik taraflarını bulmak hoşuma gider.(32) | 3,77 | 1,19 |
| Görsel Sanatlar dersinde, kendi yaptığım ve arkadaşlarımın yaptığı resim çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirtirim.(33) | 3,94 | 1,09 |
| Görsel Sanatlar dersinde, arkadaşlarımın çalışmalarını beğensem de beğenmesem de saygı duyarım.(34) | 4,29 | 1,00 |
| Görsel Sanatlar dersinde, öğretmenimin ve arkadaşlarımın çalışmalarımı eleştirmesini saygıyla karşılarım.(35) | 3,91 | 1,26 |
| Boyut Ortalaması: 3,95 | | |

Tablo 12 incelendiğinde anketin “Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar” faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3,65 ile

4,29 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Tablodaki maddelerin ortalamalarına bakıldığında anketin 34. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, arkadaşlarımın çalışmalarını beğensem de beğenmesem de saygı duyarım.” ifadesinin aritmetik ortalamasının (X) 4,29 olarak en yüksek ortalama olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu bu maddeye “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Tabloya göre “katılıyorum” ifadesi ile ilişkilendirilen anketin 1. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, duygu ve düşüncelerimi resim çalışmalarına özgür bir şekilde aktarırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 4,03; 3. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarımı kendi kararlarım ile oluştururum.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 4,10; 25. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersi bizim aktif olarak katılacağımız bir şekilde yürütülmektedir.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,89; 30. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği ders dışı projeler araştırma yapma isteğimi artırır.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,65; 31. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde grup çalışmalarına katılmak, yeni ve farklı fikirler geliştirmemi sağlar.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 4,00; 32. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, yapılan bir çalışmanın ya da açıklamanın eksik taraflarını bulmak hoşuma gider.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,77; 33. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, kendi yaptığım ve arkadaşlarımın yaptığı resim çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirtirim.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,94 ve 35. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, öğretmenimin ve arkadaşlarımın çalışmalarını eleştirmesini saygıyla karşılarım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,91 olarak hesaplanmıştır. Tabloya göre en düşük ortalamaya sahip ifade anketin 30. maddesi olarak gözükmektedir.

“Uygulama Sürecinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tutumlar” faktörünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının (X) 3,95 olduğu görülmektedir. Bu faktörde $X > 3,40$ olduğu için yer alan maddelere öğrencilerin genel olarak katıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan faktörün maddelerinin standart sapmaları 0,94 ile 1,26 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. “Görsel Sanatlar dersinde, duygu ve düşüncelerimi resim çalışmalarına özgür bir şekilde aktarırım.” maddesinin standart sapması 1’den küçük olduğu için öğrencilerin verdiği yanıtların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3. Faktör: Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen tutumlarını ölçmeye yönelik maddeler ve maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları

| Sorular | Ortalama | Standart Sapma |
|--|----------|----------------|
| Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimi dinler.(7) | 4,35 | 2,57 |
| Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimizi ifade edebilmemiz için zaman ve fırsat tanır. (8) | 4,35 | 0,97 |
| Görsel Sanatlar öğretmenim, genellikle düşünmemizi sağlayan sorular sorar. (9) | 3,98 | 1,10 |
| Görsel Sanatlar öğretmenim, sorulara verdiğim yanlış ya da eksik cevapları düzeltmem için beni yönlendirir. (11) | 4,17 | 2,17 |
| Görsel Sanatlar öğretmenim, bizi soru sormaya teşvik eder. (12) | 3,60 | 1,16 |
| Görsel Sanatlar öğretmenimin sorularına verilen farklı cevapları sınıf içinde tartışırız.(13) | 3,89 | 2,21 |
| Boyut Ortalaması: 4,05 | | |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde anketin “Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları” faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3,60 ile 4,35 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama olan (X) 4,35’i anketin 7. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimi dinler.” İfadesi ile 8. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimizi ifade edebilmemiz için zaman ve fırsat tanır.” ifadesi paylaşmaktadır. Faktörde yer alan bu maddelerin “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Tabloya göre “katılıyorum” ifadesi ile ilişkilendirilen anketin 9. maddesindeki “Görsel Sanatlar

öğretmenim, genellikle düşünmemizi sağlayan sorular sorar.” ifadenin aritmetik ortalaması (X) 3,98; 11. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenim, sorulara verdiğim yanlış ya da eksik cevapları düzeltmem için beni yönlendirir.” ifadenin aritmetik ortalaması (X) 4,17; 12. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenim, bizi soru sormaya teşvik eder.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,60 ve 13. maddesindeki “Görsel Sanatlar öğretmenimin sorularına verilen farklı cevapları sınıf içinde tartışırız.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,89 olarak hesaplanmıştır.

“Eleştirel Düşünmeye Teşvik Eden Öğretmen Tutumları” faktörünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının (X) 4,05 olduğu görülmektedir. Bu faktörde $X > 3,40$ olduğu için yer alan maddelere öğrencilerin genel olarak katıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan faktörün maddelerinin standart sapmaları 0,97 ile 2,57 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. “Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimizi ifade edebilmemiz için zaman ve fırsat tanır.” maddesinin standart sapması 1’den küçük olduğu için öğrencilerin verdiği yanıtların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Diğer maddelerin standart sapma sonuçları 1’den büyük olduğu için öğrencilerin bu maddelere vermiş oldukları yanıtların ise birbirine yakın olmadığı söylenebilir.

4. Faktör: Görsel Sanatlar Dersinde Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirme amacı doğrultusunda kullanıldığı hipotezi ile ilişkilendirilen problem çözme yöntemine dayalı maddeler ve maddelere verilen yanıtların betimsel değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 14: Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar

| Sorular | Ortalama | Standart Sapma |
|---|----------|----------------|
| Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım bir problemi çözmek için birden fazla çözüm yolu denerim. (27) | 3,82 | 1,11 |
| Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım her probleme ait çözüm yollarının, güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya çalışırım. (28) | 3,63 | 1,11 |
| Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarım ile ilgili oluşabilecek problemler karşısında sabırla çalışmaya devam ederim. (29) | 3,86 | 1,16 |
| Boyut Ortalaması: 3,77 | | |

Tablo 14 incelendiğinde anketin “Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar” faktöründe yer alan maddelerin ortalamalarının 3,63 ile 3,86 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Tabloda ortalamaya göre en çok uygulanan anketin 29. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarım ile ilgili oluşabilecek problemler karşısında sabırla çalışmaya devam ederim.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,86 ve 27. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım bir problemi çözmek için birden fazla çözüm yolu denerim.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,82’dir. Tabloya göre en az uygulanan anketin 28. maddesindeki “Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım her probleme ait çözüm yollarının, güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya çalışırım.” ifadesinin aritmetik ortalaması (X) 3,63 olarak hesaplanmıştır.

“Problem Çözme Yöntemi ile Eleştirel Düşünme” faktörünün genel olarak aritmetik ortalamasına bakıldığında; aritmetik ortalamasının (X) 3,77 olduğu görülmektedir. Bu faktörde $X > 3,40$ olduğu için yer alan maddelere öğrencilerin genel olarak katıldığı görülmektedir. Tabloda yer alan faktörün maddelerinin standart sapmaları 1,11 ile 1,16 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Standart sapma sonuçları 1’den büyük olduğu için öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların birbirine yakın olmadığı söylenebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLARI

Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğrenci Tutumları; Cinsiyet, Sınıf, Sosyo-ekonomik Durum (annenin eğitim durumu ile mesleği ve babanın eğitim durumu ile mesleği) ve Okulun Bulunduğu Çevre (köy-kent) değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

Bu bölümde araştırmacı tarafından belirlenen “Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğrenci Tutumları; Cinsiyet, Sınıf, Sosyo-Ekonomik Durum (Annenin Eğitim Durumu İle Mesleği, Babanın Eğitim Durumu İle Mesleği), ve Okulun Bulunduğu Çevre (Köy-Kent) Değişkenleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?” problemine yönelik toplanan verilerin analizleri ve yorumları gösterilmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacında yanıtı aranan ilk soru, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaçla kız ve erkek öğrencilere uygulanan ölçek sonucunda aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler aşağıdaki tabloda faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 15: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|----------|----------|----------------|-------|
| F1 | Kız | 3,85 | 0,66 | 0,399 |
| | Erkek | 3,81 | 0,63 | |
| F2 | Kız | 3,92 | 0,74 | 0,076 |
| | Erkek | 3,94 | 0,67 | |
| F3 | Kız | 3,75 | 0,83 | 0,198 |
| | Erkek | 3,74 | 0,78 | |
| F4 | Kız | 3,86 | 0,87 | 0,183 |
| | Erkek | 3,79 | 0,73 | |

Yukarıda verilen tabloda birinci faktör incelendiğinde kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalaması ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın değerlerde oldukları tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,399 > 0,05$]. Bu bulgulara göre, birinci faktör için kız ve erkek

öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve cinsiyetin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 15’de yer alan değerlere göre ikinci faktör incelendiğinde kız öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalaması ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın değerlerde oldukları tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,076 > 0,05$]. Bu bulgulara göre, ikinci faktör için kız ve erkek öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve cinsiyetin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Tablo 15 üçüncü faktöre göre incelendiğinde kız öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalaması ile erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın değerlerde oldukları tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,198 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda birinci faktöre göre Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı kız ve erkek öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve cinsiyetin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Yukarıdaki tabloya göre dördüncü faktör incelendiğinde ise kız öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek değerde olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma

yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,183 > 0,05$]. Bu bulgulara göre, dördüncü faktör için kız ve erkek öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve cinsiyetin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünmeyi etkilemediği söylenebilir.

Sınıf Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında cinsiyetten sonra, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının sınıflarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek sonucunda aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler tablo 16’da faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|----------|----------|----------------|-------|
| F1 | 6. sınıf | 3,99 | 0,54 | 0,000 |
| | 7. sınıf | 3,84 | 0,67 | |
| | 8. sınıf | 3,66 | 0,68 | |
| F2 | 6. sınıf | 4,07 | 0,63 | 0,000 |
| | 7. sınıf | 3,99 | 0,65 | |
| | 8. sınıf | 3,72 | 0,78 | |
| F3 | 6. sınıf | 3,94 | 0,70 | 0,001 |
| | 7. sınıf | 3,69 | 0,82 | |
| | 8. sınıf | 3,60 | 0,85 | |
| F4 | 6. sınıf | 4,02 | 0,85 | 0,001 |
| | 7. sınıf | 3,79 | 0,67 | |
| | 8. sınıf | 3,69 | 0,86 | |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde birinci faktör doğrultusunda öğrencilerin sınıf değişkenine göre Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Sınıf arttıkça ortalama değerlerin düştüğü tespit edilmiştir. Ortalama değerleri göz önünde tutularak sınıf arttıkça eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının olumlu eğiliminin azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,000 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda birinci faktöre göre Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve sınıf değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilediği söylenebilir.

Tablo 16 incelendiğinde ikinci faktör doğrultusunda öğrencilerin sınıf değişkenine göre Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci faktörde de olduğu gibi sınıf arttıkça ortalama değerlerin düştüğü tespit edilmiştir. Ortalama değerleri göz önünde tutularak sınıf arttıkça uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarında olumlu eğilimin azaldığı söylenebilir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,000 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda ikinci faktöre göre Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve sınıf değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Tablodaki bilgilere bakıldığında üçüncü faktör doğrultusunda öğrencilerin sınıf değişkenine göre eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Sınıf arttıkça

ortalama değerlerin düştüğü tespit edilmiştir. Ortalama değerleri göz önünde tutularak sınıf arttıkça olumlu eğilimin azaldığı ve buna paralel olarak 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflara göre olumlu eğilim gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,001 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda üçüncü faktöre göre Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve sınıf değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Dördüncü faktöre yönelik olarak tablo 16 incelendiğinde ise öğrencilerin sınıf değişkenine göre problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Sınıf arttıkça ortalama değerlerin düştüğü tespit edilmiştir. Ortalama değerleri göz önünde tutularak sınıf arttıkça olumlu eğilimin azaldığı ve buna paralel olarak üçüncü faktörde de olduğu gibi 6. sınıfların 7. ve 8. sınıflara göre olumlu eğilim gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,001 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda dördüncü faktöre göre Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve sınıf değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Anne Eğitim Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında yanıtı aranan üçüncü soru, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaca yönelik olarak önce araştırmaya katılan öğrenciler annelerinin eğitim durumlarına göre gruplandırılmış ve bu grupların Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının

aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler Tablo 17’de faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 17: Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|------------|----------|----------------|-------|
| F1 | İlkokul | 3,90 | 0,61 | 0,013 |
| | Ortaokul | 3,72 | 0,61 | |
| | Lise | 3,78 | 0,78 | |
| | Yüksekokul | 3,00 | . | |
| | Üniversite | 3,50 | 0,70 | |
| | Diğer | 3,72 | 0,72 | |
| F2 | İlkokul | 4,04 | 0,66 | 0,000 |
| | Ortaokul | 3,76 | 0,78 | |
| | Lise | 3,76 | 0,74 | |
| | Yüksekokul | 4,20 | . | |
| | Üniversite | 3,52 | 0,85 | |
| | Diğer | 3,82 | 0,61 | |
| F3 | İlkokul | 3,88 | 0,75 | 0,000 |
| | Ortaokul | 3,58 | 0,81 | |
| | Lise | 3,56 | 0,86 | |
| | Yüksekokul | 4,50 | . | |
| | Üniversite | 3,36 | 0,80 | |
| | Diğer | 3,37 | 0,88 | |
| F4 | İlkokul | 3,94 | 0,82 | 0,001 |
| | Ortaokul | 3,70 | 0,65 | |
| | Lise | 3,80 | 0,87 | |
| | Yüksekokul | 3,50 | . | |
| | Üniversite | 3,50 | 0,83 | |
| | Diğer | 3,45 | 0,64 | |

Yukarıdaki tablo anne eğitim durumuna göre birinci faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ilkokul derecesinde olan öğrencilerin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecine yönelik tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri göz önünde tutularak eğitim düzeyi düştükçe eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının olumlu eğiliminin arttığı söylenebilir. Eğitim düzeyi

düşük olan öğrenci anneleri kendi gösteremedikleri, ulaşamadıkları başarıyı çocuklarında görmek istiyor olabilir ve bu sebeple bu öğrencilerin tutumları daha olumlu yönde gelişebilir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,013 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı anne eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve anne eğitim durumu değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilediği söylenebilir.

Tablo 17 anne eğitim durumuna göre ikinci faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi yüksek okul derecesinde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir fakat bu bulgu yüksek okul örneklem sayısının yetersizliği nedeniyle çok geçerli bir sonuç vermemektedir. Ortalama değerleri göz önünde tutulduğunda en düşük değeri, anne eğitim durumu üniversite olarak belirlenen öğrenciler almaktadır. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,000 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı anne eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve anne eğitimi durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Yukarıdaki tablo anne eğitim durumuna göre üçüncü faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. İkinci

faktörde de olduğu gibi anne eğitim düzeyi yüksekokul derecesinde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri göz önünde tutulduğunda en düşük değeri, anne eğitim durumu üniversite olarak belirlenen öğrenciler almaktadır. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,000 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı anne eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve anne eğitimi durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Anne eğitim durumuna göre dördüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 17’ye göre öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci faktörde de olduğu gibi anne eğitim düzeyi ilkököl derecesinde olan öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri göz önünde tutulduğunda en düşük değeri, anne eğitim durumu yüksekokul ve üniversite olarak belirlenen öğrenciler almaktadır. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,001 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı anne eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve anne eğitimi durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Baba Eğitim Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında anne eğitim durumundan sonra yanıtı aranan bir diğer soru öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaca yönelik olarak önce araştırmaya katılan öğrenciler babalarının eğitim durumlarına göre gruplandırılmış ve bu grupların Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler aşağıdaki tabloda faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 18: Baba Eğitim Durumu Değişkinine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|------------|----------|----------------|-------|
| F1 | İlkokul | 3,84 | 0,66 | 0,327 |
| | Ortaokul | 3,89 | 0,57 | |
| | Lise | 3,85 | 0,64 | |
| | Yüksekokul | 3,35 | 0,35 | |
| | Üniversite | 3,68 | 0,77 | |
| | Diğer | 3,61 | 0,48 | |
| F2 | İlkokul | 3,99 | 0,69 | 0,506 |
| | Ortaokul | 3,89 | 0,77 | |
| | Lise | 3,89 | 0,64 | |
| | Yüksekokul | 3,75 | 0,44 | |
| | Üniversite | 3,80 | 0,80 | |
| | Diğer | 3,72 | 0,64 | |
| F3 | İlkokul | 3,79 | 0,79 | 0,128 |
| | Ortaokul | 3,81 | 0,77 | |
| | Lise | 3,66 | 0,82 | |
| | Yüksekokul | 4,00 | 0,35 | |
| | Üniversite | 3,56 | 0,90 | |
| | Diğer | 3,10 | 0,57 | |
| F4 | İlkokul | 3,84 | 0,82 | 0,732 |
| | Ortaokul | 3,81 | 0,66 | |
| | Lise | 3,89 | 0,91 | |
| | Yüksekokul | 3,65 | 0,65 | |
| | Üniversite | 3,73 | 0,77 | |
| | Diğer | 3,44 | 0,65 | |

Baba eğitim durumuna göre birinci faktör doğrultusunda incelenen tablo 18’de öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ortaokul derecesinde olan öğrencilerin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecine yönelik tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ilkokul, lise, yüksekokul, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan aritmetik ortalamalara göre en düşük değer baba eğitim durumu yüksekokul olarak gruplanan öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre baba eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,327 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı anne eğitim durumuna yönelik gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu, ve baba eğitim durumu değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 18 baba eğitim durumuna göre ikinci faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokul derecesinde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ortaokul, lise, yüksekokul, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna göre gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,506 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı baba eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu, ve baba eğitim durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Üçüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 18'e bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi yüksek okul derecesinde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen "p" değerine göre anne eğitim durumuna göre gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,128 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı baba eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu, ve baba eğitim durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Baba eğitim durumuna göre dördüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 18'de öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi lise derecesinde olan öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ilkokul, ortaokul, yüksek okul, üniversite ve diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen "p" değerine göre baba eğitim durumuna göre gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,732 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı baba eğitim durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu, ve baba eğitim durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Anne Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında yanıtı aranan diğer bir soru da, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumları ile annelerinin meslekleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaca yönelik olarak önce araştırmaya katılan öğrenciler annelerinin mesleklerine göre gruplandırılmış ve bu grupların Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler Tablo 19’da faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 19: Anne Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|-----------|----------|----------------|-------|
| F1 | Ev Hanımı | 3,84 | 0,65 | 0,066 |
| | Memur | 3,67 | 0,64 | |
| | Esnaf | 3,62 | . | |
| | Çiftçi | 3,56 | . | |
| | İşçi | 3,73 | 0,64 | |
| | Emekli | 4,45 | 0,39 | |
| | Diğer | 3,47 | 0,59 | |
| F2 | Ev Hanımı | 3,95 | 0,70 | 0,042 |
| | Memur | 3,67 | 0,74 | |
| | Esnaf | 3,60 | . | |
| | Çiftçi | 3,60 | . | |
| | İşçi | 3,80 | 0,74 | |
| | Emekli | 4,50 | 0,20 | |
| | Diğer | 3,52 | 0,76 | |
| F3 | Ev Hanımı | 3,76 | 0,81 | 0,101 |
| | Memur | 3,54 | 0,67 | |
| | Esnaf | 3,50 | . | |
| | Çiftçi | 3,75 | . | |
| | İşçi | 3,78 | 0,71 | |
| | Emekli | 4,37 | 0,26 | |
| | Diğer | 3,26 | 0,76 | |
| F4 | Ev Hanımı | 3,85 | 0,80 | 0,330 |
| | Memur | 3,66 | 0,68 | |
| | Esnaf | 3,70 | . | |
| | Çiftçi | 3,10 | . | |
| | İşçi | 3,80 | 0,66 | |
| | Emekli | 4,23 | 0,26 | |
| | Diğer | 3,44 | 1,10 | |

Yukarıdaki tablo anne meslek durumuna göre birinci faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Anne meslek durumu emekli olarak belirlenen öğrencilerin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecine yönelik tutumlarının diğer meslek durumlarına (ev hanımı, memur, esnaf, çiftçi, işçi, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne meslek durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,066 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı anne meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeylerde olduğu, ve anne meslek durumu değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilemediği söylenebilir.

İkinci faktör doğrultusunda anne meslek durumuna göre incelenen tablo 19’da öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci faktörde de olduğu gibi anne meslek durumu emekli olarak belirlenen öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer meslek durumlarına (ev hanımı, memur, esnaf, çiftçi, işçi, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne meslek durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,042 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı anne meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve anne meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Yukarıdaki tablo anne meslek durumuna göre üçüncü faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci faktörde de olduğu gibi anne meslek durumu emekli olarak belirlenen öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (ev hanımı, memur, esnaf, çiftçi, işçi, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,101 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı anne meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeylerde olduğu, ve anne meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Anne meslek durumuna göre dördüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 19’da öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Diğer faktörlerde de olduğu gibi anne meslek durumu emekli olarak belirlenen öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının diğer meslek durumlarına (ev hanımı, memur, esnaf, çiftçi, işçi, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,330 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı anne meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeylerde olduğu, ve anne meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Baba Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında yanıtı aranan diğer bir soru da anne meslek durumundan sonra, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumları ile babalarının meslekleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaca yönelik olarak önce araştırmaya katılan öğrenciler babalarının mesleklerine göre gruplandırılmış ve bu grupların Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler aşağıdaki tabloda faktörlere göre verilmiştir.

Tablo 20: Baba Meslek Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|-------------|----------|----------------|-------|
| F1 | SerbestMes. | 3,90 | 0,69 | 0,132 |
| | Memur | 3,69 | 0,76 | |
| | Esnaf | 3,86 | 0,65 | |
| | Çiftçi | 4,14 | 0,43 | |
| | İşçi | 3,86 | 0,57 | |
| | Emekli | 3,62 | 0,63 | |
| | Diğer | 3,74 | 0,60 | |
| F2 | SerbestMes. | 3,91 | 0,74 | 0,373 |
| | Memur | 3,81 | 0,81 | |
| | Esnaf | 4,00 | 0,74 | |
| | Çiftçi | 4,11 | 0,90 | |
| | İşçi | 4,02 | 0,62 | |
| | Emekli | 3,75 | 0,74 | |
| | Diğer | 3,89 | 0,62 | |
| F3 | SerbestMes. | 3,63 | 0,89 | 0,031 |
| | Memur | 3,74 | 0,83 | |
| | Esnaf | 3,90 | 0,64 | |
| | Çiftçi | 4,14 | 0,31 | |
| | İşçi | 3,88 | 0,70 | |
| | Emekli | 3,46 | 0,94 | |
| | Diğer | 3,74 | 0,76 | |
| F4 | SerbestMes. | 3,91 | 1,04 | 0,406 |
| | Memur | 3,78 | 0,62 | |
| | Esnaf | 3,76 | 0,80 | |
| | Çiftçi | 3,94 | 0,60 | |
| | İşçi | 3,85 | 0,58 | |
| | Emekli | 3,55 | 0,78 | |
| | Diğer | 3,76 | 0,63 | |

Tablo 20 baba meslek durumuna göre birinci faktör doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Baba meslek durumu çiftçi olarak belirlenen öğrencilerin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecine yönelik tutumlarının diğer meslek durumlarına (Serbest meslek, memur, esnaf, işçi, emekli, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre baba meslek durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,132 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı baba meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeylerde olduğu, ve baba meslek durumu değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilemediği söylenebilir.

Baba meslek durumuna göre ikinci faktör doğrultusunda incelenen tablo 20’de öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci faktörde de olduğu gibi baba meslek durumu çiftçi olarak belirlenen öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer meslek durumlarına (Serbest meslek, memur, esnaf, işçi, emekli, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre anne meslek durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,373 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı baba meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve baba meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü faktör doğrultusunda baba meslek durumuna göre incelenen tablo 20'de öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci faktörde de olduğu gibi baba meslek durumu çiftçi olarak belirlenen öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının diğer eğitim durumlarına (Serbest meslek, memur, esnaf, işçi, emekli, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre baba eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p = 0,031 < 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı baba meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının kısmen farklı düzeylerde olduğu, ve baba meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Son olarak baba meslek durumuna göre dördüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 20'de öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Diğer faktörlerde de olduğu gibi baba meslek durumu çiftçi olarak belirlenen öğrencilerin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı tutumlarının diğer meslek durumlarına (Serbest meslek, memur, esnaf, işçi, emekli, diğer) göre gruplanmış öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir fakat bu bulgu çiftçi örneklem sayısının yetersizliği nedeniyle çok geçerli bir sonuç verememektedir. Öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre baba eğitim durumuna yönelik gruplandırılmış öğrencilerinin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,406 > 0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünme sürecine karşı baba meslek durumuna göre gruplanmış öğrencilerin tutumlarının aynı düzeylerde olduğu, ve baba meslek durumu değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki göstermediği söylenebilir.

Okulun Bulunduğu Çevre Değişkenine Göre Öğrenci Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında son olarak yanıtı aranan soru öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumları ile okulun bulunduğu çevre (köy-kent) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu amaca yönelik olarak önce araştırmaya katılan öğrenciler okullarının buldukları çevreye göre gruplandırılmış ve bu grupların Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ortalamalar arası farkın anlamlılığını sınamak için “p” değeri hesaplanarak uygulanmıştır. Yapılan işlemler sonucu elde edilen sayısal değerler tablo 21’de faktörlere göre verilmiştir

Tablo 21: Kent –Köy Değişkenine Göre Öğrenci Tutumları

| Faktörler | Değişken | Ortalama | Standart Sapma | p |
|-----------|----------|----------|----------------|-------|
| F1 | Kent | 3,83 | 0,68 | 0,081 |
| | Köy | 3,83 | 0,68 | |
| F2 | Kent | 3,86 | 0,75 | 0,012 |
| | Köy | 3,99 | 0,65 | |
| F3 | Kent | 3,73 | 0,84 | 0,192 |
| | Köy | 3,75 | 0,77 | |
| F4 | Kent | 3,87 | 0,80 | 0,670 |
| | Köy | 3,79 | 0,80 | |

Yukarıdaki tabloda yer alan değerlere göre birinci faktör incelendiğinde okulları kentte olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aritmetik ortalaması ile okulları köyde olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının aynı değerde olduğu tespit edilmiştir. Okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$].

Elde edilen “p” değerine göre okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p=0,081>0,05$]. Bu bulgulara göre, okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerini harekete geçiren zihinsel beceri sürecine karşı tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve okulun bulunduğu çevre değişkeninin eleştirel düşünmeyi harekete geçiren zihinsel beceri sürecini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 21’de yer alan değerler ikinci faktöre göre incelendiğinde okulları köyde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının okulları kentte olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek değerlerde olduğu görülmektedir. Okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p<0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$p=0,012<0,05$]. Bu bulgulara göre, okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının kısmen farklı düzeyde olduğu ve okulun bulunduğu çevre değişkeninin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı etki gösterdiği söylenebilir.

Üçüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 21’de okulları köyde olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının okulları kentte olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından kısmen daha yüksek değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu değerlerin anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p<0,05$]. Elde edilen “p” değerine göre okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p=0,192>0,05$]. Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen davranışlarına karşı okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve okulun bulunduğu çevre değişkeninin eleştirel düşünmeye teşvik eden öğretmen tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Son olarak göre dördüncü faktör doğrultusunda incelenen tablo 21'e bakıldığında okulları kentte olan öğrencilerin uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerilerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamasının okulları köyde olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek değerlerde olduğu görülmektedir. Okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarının arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için % 5 hata kabul edilerek karşılaştırma yapılmıştır [$p < 0,05$]. Elde edilen "p" değerine göre okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$p = 0,670 > 0,05$]. Bu bulgulara göre, okulları köy ve kentte bulunan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının aynı düzeyde olduğu ve okulun bulunduğu çevre değişkeninin problem çözme yöntemi ile eleştirel düşünmeyi etkilemediği söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLARI

Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerine yönelik, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizi yer almaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi ile bulgular, tablo şeklinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma grubunun deneyimleri, tecrübeleri, belirttikleri görüşlerin yorumlanmasına ve güvenilirliğine katkıda bulunmuştur.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Ders Sırasında Kullandığı Yöntemler

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin dersi işlerken kullandıkları yöntemleri ve nedenlerini ölçmek amacıyla yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda kullanılan yöntemler kategorilere ayrılmış ve her bir öğretmenin hangi yöntemleri kullandığı Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Yöntemler

| Yöntemler | K1 | K2 | K3 | K4 |
|----------------------|----|----|----|----|
| Soru Sorma | √ | √ | √ | √ |
| Beyin Fırtınası | | √ | √ | |
| Tartışma | √ | √ | √ | |
| Problem Çözme | | √ | √ | √ |
| Örnek Olay | √ | √ | | √ |
| Gösterip Yaptırma | | √ | | √ |
| Sunum(Demonstrasyon) | | √ | | √ |
| Eğitici Oyunlar | | | √ | |
| Grup Çalışması | √ | √ | √ | √ |
| Proje Ödevi | | √ | √ | |
| Drama | √ | | | |

K: Katılımcı

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin dersi işlerken kullandıkları yöntemlerden en çok kullanılanların yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi soru sorma yöntemi (f=4) ve grup çalışması (f=4) olarak belirlenmiştir. Bunların dışında kullanılan yöntemler: Tartışma (f=3), problem çözme (f=3), örnek olay (f=3), beyin fırtınası (f=2), gösterip yaptırma (f=2), sunum (f=2), proje ödevi (f=2), eğitici oyunlar (f=1) ve drama (f=1) şekilde sıralanmıştır. Tabloya göre K2'nin belirlenen yöntemlerin çoğunu kullanmakta olduğu görülmektedir.

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusu üzerine ilgili öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda ders esnasında hangi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların kullandıkları yöntemleri belirlemek amacı ile sorulan “Sınıf içinde yapıcı tartışmalara yer verir misiniz? Avantaj ve Dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri bazı cevapları incelemek gerekirse; K1 tartışma yönteminin dezavantajlarının olduğunu düşünmediği halde nadiren kullandığını açıklayarak şu şekilde ifade etmiştir:

K1 “ Nadiren yer veririm. Görsel Sanatlar dersi daha çok uygulamaya yönelik olduğu için tartışma konuları az olur. Hiç kullanmıyor değilim de... Avantajları, konuyu daha iyi anlamayı sağlar. Fikirlerinin özgürce ifade etmelerini, birbirlerinin fikirlerine saygı duymalarını sağlar...”

Tartışma yönteminin sınıf yönetimi açısından zor olduğunu açıklayan K2 de nadiren kullandığını belirtmiştir.

K2 “ *Tartışmalara çok sık olmasa da yer veririm. Tartışma yönteminin birçok avantajı var bence. Öğrenciler bu tartışmalar sırasında karşısındakini dinlemeyi öğreniyorlar. Yani böyle bir alışkanlık kazanmaya başlıyorlar. Dinledikleri kişinin görüşlerine bazen karşı çıkıyorlar bazen destekliyorlar. Eleştiri yapıyorlar. Böylece tartışmanın bir kavga değil de yapıcı bir şey olduğunu da öğreniyorlar. Başka... Toplum önünde konuşma korkusunu yenebiliyorlar. Dezavantajları için şunu söyleyebilirim. Bazen kontrol etmek güç olabiliyor.*”

Tartışma yönteminin avantajlarının bilincinde olan Görsel Sanatlar öğretmenleri bu yöntemi çok sık kullanmamaktadırlar. Bunun nedeni olarak iki şey ortaya sürmektedirler. Bunlardan birincisi Görsel Sanatlar dersinin daha çok uygulamaya yönelik bir ders olması, ikincisi ise tartışma yönteminin ders içinde kargaşa yaratarak kontrol edilmesinin zor olması olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ilgili öğretmenlere ders sırasında en sık kullandıkları yöntemlerin ne olduğu sorulmuştur. K1 ders içinde kullandığı yöntemin konudan konuya fark ettiğini ifade etmesine rağmen Görsel Sanatlar dersinin uygulamaya yönelik olması nedeniyle en sık kullandığı yöntemi şu şekilde açıklamıştır:

K1 “*Bir tekniği anlatıyorsanız, örnek çalışmalarla birlikte konuyu açıklamak çok etkilidir. Konu çok daha çabuk kavranır.*”

K2 ve K4’ün en sık kullandıkları yöntemlerden birisi gösterip yaptırma yöntemidir. Her ikisi de gösterip yaptırma yöntemi yanında bir yöntemi daha sıklıkla kullandıklarını ifade ederek şöyle eklemiştir:

K2 “*Dersi işlerken en çok kullandığım yöntemler gösterip yaptırma ve beyin fırtınası... Gösterip yaptırmayı tercih etmemdeki en büyük neden bulunduğum okuldaki öğrencilerin derslerine branş öğretmeni olarak ilk kez giriyor olmam. Öğrenciler daha önce Görsel Sanatlar dersine ait çok fazla tecrübe sahibi değiller. Bu yüzden konunun ve*

malzemenin önce öğretmen yani kendim tarafından öğrencilere gösterilip daha sonra yaptırılmasının daha yararlı olacağı kanısındayım.”

K2 gösterip yaptırma yöntemi dışında beyin fırtınası yöntemini de kullanırken K4 ise örnek olay yöntemini kullanmaktadır.

K4 *“Genellikle örnek olay ve gösterip yaptırma yöntemlerine başvururum. Örnek olay yöntemi, öğrenci konunun yöntemin içine girerek olayı, konuyu tüm boyutlarıyla yaşayarak ele alabilir. Bu da konuya çok iyi motive olmasını sağlar. Gösterip yaptırma ise özellikle teoride kalmış bilgilerin anlamlandırılmasında, öğrencilerin görsel algı düzeylerini geliştirmede oldukça işe yarar.”*

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında gösterip yaptırma yönteminin en sık kullanılan yöntem olduğu görülmektedir.

Görsel Sanatlar dersinde kullanılan en etkili yöntemin sunum (demonstrasyon) olduğunu belirten K4 bunun sebebini şu şekilde açıklamıştır:

K4 *“Çünkü hem görsel hem işitsel iletişime dayalı olduğunda öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Örneğin siz öğrenciye mükemmel bir şekilde suluboya tekniğini açıklayabilirsiniz, anlatabilirsiniz. Fakat renklerin suyun üstünde nasıl dağıldığını gösteremezseniz tüm çabalarınız boşa gidebilir.”*

K2 ise Görsel Sanatlar dersinde problem çözme yöntemini kullandığını belirterek sebeplerini açıklarken sözlerine şöyle devam etmiştir:

K2 *“Çünkü öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisini kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini arttırmayı amaçlayan bir öğretmen olarak değerlendirebilirim kendimi. Bu kapsamda da problem çözme kullanılmasını savunduğum bir yöntemdir. Bu yöntem ile öğrenciler kendi kendilerini yönlendirerek gerçek problemler üzerinde grup halinde yaratıcı çalışmalar yaparlar. Geleneksel yöntemlerde ise öğrencilerin beceri ve yetenekleri dikkate alınmaz. Buda yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma becerilerinin gelişmesine engel olur bence.”*

Araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri proje ödevleri ile ilgili görüşlerini açıklamak gerekirse; K2 ve K3 proje ödevinin araştırmaya yönelttiği konusunda hem fikir olmalarına karşın K1 ve K4 proje ödevini bir zorunluluk olarak görmekte ve gerek duymadıkça kullanmadıklarını ifade etmektedirler. K2 bu yöntem ile ilgili açıklamalarına şöyle eklemiştir:

K2 “...verilen bu ders dışı projeler sayesinde öğrenci araştırmaya yönlendiriliyor. Ayrıca farklı problemlere farklı bakış açısı ile bakmayı öğrenebiliyorlar bu projeler sayesinde.”

Proje ödevinin araştırmaya yönelttiğini düşünen bir diğer katılımcının ifadeleri ise şu şekildedir:

K3 “Proje ödevleri öğrencilerin yaratıcılığını artırır. Araştırmaya ve incelemeye sevk etmek için proje ödevi veririm.”

Görsel Sanatlar Dersinde Grup Çalışmalarının Yapılması

Görsel Sanatlar öğretmenleri ile yapılan görüşmede, ders esnasında grup çalışmalarına yer vermelerinin amacı doğrultusunda verdikleri cevaplara göre göstermiş oldukları frekans değişiklikleri tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23: Görsel Sanatlar Dersinde Grup Çalışmalarının Yapılması ve Hedefleri

| Grup Çalışmaları ve Hedefleri | K1 | K2 | K3 | K4 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin aktif durumda olması | √ | √ | | √ |
| Öğrencilerin yeni ve yaratıcı ve farklı fikirler ile karşılaşması | | √ | √ | √ |
| Öğrencilerin eleştirel bakış açısını geliştirme | | √ | | √ |
| Öğrencilerin paylaşımcı iletişim süreci içerisinde bulunmaları | √ | √ | √ | |
| Yardımlaşma ve birlikte hareket etmeyi öğrenmeleri | √ | √ | √ | |
| Farklı fikirlere saygı duyma duygusunu geliştirme | √ | | | √ |
| Sorumluluk alma duygusunu geliştirme | √ | | √ | √ |
| Tartışarak ortak noktada buluşmayı öğrenme | | √ | √ | |

K: Katılımcı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde en yüksek frekansa (f=3) sahip olan maddeler “öğrencilerin aktif durumda olması”, “öğrencilerin yeni ve yaratıcı ve farklı fikirler ile karşılaşması”, “öğrencilerin paylaşımcı iletişim süreci içerisinde bulunmaları”, “yardımlaşma ve birlikte hareket etmeyi öğrenmeleri” ve “sorumluluk alma duygusunu geliştirme” olarak görülmektedir. Tablo 23’e göre en düşük frekansa sahip olan ifadeler (f=2) ise “öğrencilerin eleştirel bakış açısını geliştirme”, “farklı fikirlere saygı duyma duygusunu geliştirme” ve “tartışarak ortak noktada buluşmayı öğrenme” olarak görülmektedir. K2 hedef davranışlar ile ilgili belirlenen maddelerden 6 tanesine katılırken diğer katılımcılar ise 5 tane maddeye katılmaktadırlar.

Grup çalışmalarını nadiren yaptırdığını ifade eden K1 bazı çalışmaların grup çalışması için uygun olduğunu bazılarının ise uygun olmadığını ifade ederek sözlerine şöyle devam etmektedir:

K1 “ *Grup çalışmalarının amacı ve hedefi bellidir. Ortak hareket etme, yardımlaşma, birlikte iş yapma zevkini tatma, paylaşımı öğrenme, birbirlerinin fikirlerine saygı duyma duygusunu geliştirme, karşılıklı sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi.*”

Grup çalışmalarına sıklıkla yer verdiğini belirten K2 ise bunun nedenini aşağıdaki ifadelerinde açıklamıştır:

K2 “*...öğrenciler daha aktif ve paylaşımcı bir iletişim sürecine geçiriyorlar. (...) Daha yaratıcı ve büyük projeler grup çalışmalarında daha kısa zamanda ve pratik bir şekilde oluşturulabiliyor.*”

Ders içinde grup çalışmalarına yer verdiklerini belirten K3 ve K4 bunun belirli amaçlarının olduğunu açıklayarak şöyle eklemiştir:

K3 “*Evet, iş birliği yapma, paylaşma, tartışarak ortak bir noktada buluşma, sorumluluk alma bilincini geliştirir. En önemlisi cesaretsiz öğrencileri cesaretlendirir.*”

K4 “Grup çalışmaları, başkalarının düşüncelerine saygılı olabilme, aktif olma, sorumluluk alma, yani sorumluluk alan aktif bir öğrencinin yanında pasif öğrencinin de sorumluluk alarak sürece katkıda bulunması, aktif hale gelmesi gibi.”

Katılımcıların 3 tanesi grup çalışmalarını sıklıkla kullandığını, 1 tanesi ise nadiren kullandığını belirtmiştir. Sonuç olarak grup çalışmalarının Görsel Sanatlar dersi için uygun bir yöntem olduğu ve öğretmenlerin çoğunun bu yöntemi kullandığı söylenebilir.

Görsel Sanatlar Dersinde Soru Sorma Yönteminin Kullanılması

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin soru sorma yöntemini kullanırken hedeflemiş oldukları kazanımlar, görüşmede vermiş oldukları cevaplara göre düzenlenerek, göstermiş oldukları frekans değişiklikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24: Görsel Sanatlar Dersinde Soru Sorma Yöntemi ve Hedefleri

| Soru Sorma Yönteminin Hedefleri | K1 | K2 | K3 | K4 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin hayal güçlerini ölçme | | √ | | √ |
| Yeni ve yaratıcı fikirler geliştirme | | √ | √ | |
| Eleştirel düşünmeyi geliştirme | | √ | | |
| Sözel ifadeyi geliştirmeye yardımcı olma | √ | √ | | |
| Öğrencilerin konu ile ilgili bilgi düzeylerini ölçme | √ | | √ | √ |
| Öğrencilerin konuya dikkatlerinin çekme | √ | √ | √ | √ |
| Öğrencileri aktif tutma | √ | √ | √ | |
| Düşünmeye sevk etme | √ | √ | √ | √ |

K: Katılımcı

Tablodaki bilgilere bakıldığında katılımcıların hepsinin aynı hedefte hemfikir olduğu iki madde bulunmaktadır. Bunlar: “Öğrencilerin konuya dikkatlerinin çekme” ve “düşünmeye sevk etme” (f=4) olarak sıralanmıştır. Kategoriler arasında en az frekansa (f=1) sahip “eleştirel düşünmeyi geliştirme” olarak belirlenen maddeyi oluşturan ifade K2 tarafından şu şekilde vurgulanmıştır:

K2 “Ders içerisinde sorduğum sorular daha çok öğrencinin hayal gücünü ölçmeye yöneliktir. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme ise soru sorma yönteminin yardımı ile yani... Yani öğrenciyi düşünmeye yönlendirir. Böylece yeni fikirler çıkar. Farklı fikirleri dinlemeyi de öğrenirler.”

Buradaki öğretmenin ifadeleri soru sorma yönteminin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılığı geliştirmek için kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat yukarıdaki tablodaki frekans değerlerine bakıldığında Görsel Sanatlar öğretmenlerinin çoğunluğunun henüz bu bilinçte olmadığını görmekteyiz.

Soru cevap yöntemi ile öğrencileri aktif duruma getirdiklerini belirten K1, K2 ve K3 şöyle açıklamalarda bulunmuşlardır:

K1 “ Aktif katılım için sorular sorarak konuya dikkatlerini çekerim. Fikirlerini alırım...”

K2 “Ben öğrencinin derse aktif katılımı için soru cevap yöntemini sıklıkla kullanırım.”

K3 “Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamak için eğitici oyunlar oynatırım. Soru cevap ve beyin fırtınası gibi yöntemlerden yararlanırım...”

Soru cevap yöntemi ile öğrenciler düşünmeye sevk edilmektedirler. Katılımcıların bu ifadeleri ile Görsel Sanatlar dersinde soru cevap yönteminin kullanıldığı ve öğrenciyi ders içinde aktif duruma getirdiğini söyleyebiliriz.

4.1.1.4.Görsel Sanatlar Dersinde Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin derste düşünmeyi geliştirmek, düşünmeye yönlendirmek için kullandıkları yöntemler görüşme sırasında verdikleri cevaplara göre tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25: Görsel Sanatlar Dersinde Düşünmeyi Geliştiren Yöntemler

| Yöntemler | K1 | K2 | K3 | K4 |
|-----------------|----|----|----|----|
| Soru Sorma | √ | √ | √ | √ |
| Beyin Fırtınası | | √ | | |
| Tartışma | √ | √ | √ | √ |
| Problem Çözme | √ | | | |
| Örnek Olay | √ | | | |

K: Katılımcı

Yukarıdaki tabloya göre araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hepsi düşünmeye yönlendirmek için soru cevap ve tartışma yöntemini (f=4) kullanmaktadır. En az kullanılan yöntem ise beyin fırtınası, problem çözme ve örnek olay (f=1) olarak görülmektedir. Öğrencilerini düşünen bireyler olarak yetiştirme gayesi içerisinde olan K2 kullandığı yöntemleri şu şekilde ifade etmektedir:

K2 “Öğrencilerimi düşünmeye yönlendirmek için soru cevap tekniği, tartışma ve beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.”

K3 ise öğrencileri düşünmeye yönlendirmek için kullandığı yöntemleri aşağıdaki ifadelerinde açıklamıştır:

K3 “Açık uçlu sorular sorarım. Bu öğrenciyi düşünmeye yönlendirir. Bunun dışında tartışma yöntemi de düşünmeye yardımcı etkili bir yöntemdir...”

Katılımcıların düşünmeye yönlendirmek için ortak noktası olan soru sorma yöntemi ve tartışma yöntemi dışında kullandıkları farklı yöntemler bulunmaktadır. K2 soru sorma ve tartışma yöntemi dışında beyin fırtınası yönteminden yararlanmaktadır. K1 ise diğer katılımcılar gibi soru cevap ve tartışma yöntemi ile kullandığı diğer yöntemi şu şekilde ifade etmektedir:

K1 “ Örnek olay yöntemi ile düşüncelerini sağlarım. Onların anlayabilecekleri düzeyde örnek olayı ortaya atarım. Sonra sorular yöneltirim. Dikkatlerini çekerim. Konu

hakkında düşünmeleri için dikkat çekici sorular sorarım. İpuçları veririm. Tartışma ortamı oluşturarak fikirlerini alırım. Böylece düşünmeye yönlendiririm...”

4.1.1.5. Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması için öğretmenlerin kullandıkları yöntemler verdikleri cevaplara göre gruplandırılarak aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 26: Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirilmek İçin Kullandığı Yöntemler

| Yöntemler | K1 | K2 | K3 | K4 |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Soru Sorma | √ | √ | √ | √ |
| Beyin Fırtınası | | √ | √ | |
| Tartışma | √ | √ | √ | |
| Problem Çözme | | √ | √ | √ |
| Örnek Olay | √ | √ | | √ |
| Grup Çalışması | √ | √ | √ | √ |
| Proje Ödevi | | √ | √ | |
| Drama | √ | | | |

K: Katılımcı

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile en çok kullandıkları yöntemler “soru sorma” ve “grup çalışması”(f=4) olarak görülmektedir. Bu yöntemlerin düşünmeye yönlendirdiğini ifade eden öğretmenlerin belirttiği ikinci en yüksek frekans “tartışma” ve “problem çözme” (f=3) yöntemleridir. “Beyin fırtınası” (f=2) yöntemi Görsel Sanatlar dersinde düşünmeye sevk eden bir diğer yöntem olarak görülmektedir. En düşük frekansa sahip olan “drama” (f=1) yöntemi Görsel Sanatlar öğretmenlerinin en az tercih ettiği yöntem olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme için tablo 26’da belirlenen yöntemlerin çoğunu kullanan K2’nin diğer katılımcıların da kullandığı grup çalışmaları ile ilgili ifadesi şu şekildedir:

K2 *“Farklı düşünceler ortaya çıktığı için tartışmayı, eleştirel düşünemeyi öğrenmek grup çalışmalarında daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşiyor.”*

Grup çalışmaları ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi açıklayan K4 ise şöyle eklemiştir:

K4 *“Grup çalışmaları aynı zamanda eleştiri yeteneğini pasif durumdan aktif duruma getirir.”*

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir çok yöntemden yararlandığı görülmektedir. Kullanılan bütün yöntemlerin ana noktası düşünmeye yönlendirmektir. Düşünen bireyler etrafındaki durumları, olayları, nesnelere sorgular, bu bireylerin araştırma merakı gelişir. Farklı düşünceler ve fikirlerle karşılaşan bireyler sentez yaparak yeni düşünceler, fikirler doğururlar. Farklı görüşlere saygı duyarak eleştirel bir bakış açısına sahip olurlar. İşte kullanılan bu öğretim yöntemleri ile düşünen bireyler yetiştirmenin mümkün olduğu görülmektedir.

4.1.1.6. Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinin Kazandırdığı Tutumlar

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının öğrenci üzerinde göstermiş olduğu etkilerin tespit edilmesinde öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya ışık tutacağı düşüncesiyle Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin belirttikleri eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dair görüşler tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Görüşleri

| Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Dair Görüşler | K1 | K2 | K3 | K4 |
|---|----|----|----|----|
| Öğrenciyi aktif duruma getirme | | √ | | √ |
| Yaratıcı fikirler geliştirme | | √ | √ | √ |
| Karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilme | √ | √ | | √ |
| Kişisel gelişimine katkıda bulunma | | | | √ |
| Kendi düşüncelerinin ve başkalarının düşüncelerinin farkına varma | | √ | | √ |
| Karar verme becerisini geliştirme | √ | √ | | |
| Düşüncelerini karşı tarafa aktarabilme becerisini geliştirme | | √ | | √ |
| Bir durumu, olayı birden çok yönüyle inceleme becerisi geliştirme | √ | √ | √ | |

K: Katılımcı

Yukarıdaki tablo incelendiğinde en yüksek frekansa (f=3) sahip olan görüşler “yaratıcı fikirler geliştirme”, “karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilme” ve “bir durumu, olayı birden çok yönüyle inceleme becerisi geliştirme” olarak görülmektedir. Tablo 27’ye bakıldığında en düşük frekansa (f=1) sahip olan madde ise “kişisel gelişimine katkıda bulunma” olarak gözükmemektedir. K2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

K2 “Eleştirel düşünmeyi kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek, düşüncelerimizi açıklayabilmek yani bu yönde becerilerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlayabiliriz bence. (...) Eleştirel düşünmede kişinin karşılaştığı durumun ya da karar vermesi gereken sorunun farklı yönlerini görebilme becerisini kazanma önemli bir başka husustur bence.”

Problem çözme yönteminin bakış açılarından birinin karşılaşılan bir sorun ile ilgili birden çok çözüm yolu üretebilmek ve karar verme becerisi ile en uygun yolu seçerek sonuca ulaşmak olduğunu biliyoruz. Bu yöntem eleştirel düşünme becerisini geliştiren bir yoldur. K3 ise eleştirel düşünmeyi tıpkı problem çözme yönteminde de olduğu gibi yorumlayarak şöyle eklemiştir:

K3 “Eleştirel düşünme bir konuyu birden çok yönüyle ele alıp irdelemeye çalışmadır diye düşünüyorum.”

K4 ise farklı bir bakış açısı ile eleştirel düşünme becerilerinin bireye kazandırdıklarını aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır:

K4 “Yani eksiğini, var olan sorunu veya daha yaratıcı fikirleri eleştirel düşünme becerisinde bulabilir. (...) Yani eleştirel düşünme becerisi insanı kusursuz tasarım, muhteşem hayal dünyasına götüren bir yaratıcı kapı bence.”

Belirtilen bu görüşler Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ile öğrencilerin en çok yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve karşılaştıkları durumu veya problemi tanımlayarak farklı çözüm yolları üretme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma, Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilirliği üzerine ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarını ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacı ile ortaya çıkmıştır. Böylece topluma nitelikli, düşünen, soran, sorgulayan ve üretici bireyler kazandırmak istenmektedir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından belirlenen amaç doğrultusunda hazırlanan öğrenci tutumlarını ölçmek amacı ile bir anketken ve öğretmen görüşlerini ölçmek amacı ile hazırlanan bir görüşme formundan oluşmaktadır. Her iki ölçek ile elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- G.S. dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik tutumları genel olarak olumlu yöndedir.
- G.S. dersinde kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumları aynı düzeydedir ve cinsiyet değişkeni bu süreci etkilememektedir.
- G.S. dersinde farklı sınıflardaki (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumları kısmen farklı düzeydedir ve sınıf değişkeni öğrenci tutumlarını etkilemektedir.
- Baba eğitim durumu ve mesleğinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumlarının üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamaktadır.

- Anne eğitim durumu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumlarını kısmen etkilerken, anne meslek durumları ise anlamlı farklılık göstermeyerek öğrencilerin tutumlarını genel olarak etkilememektedir.

- Okulun bulunduğu çevre (köy-kent), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumlarını genel olarak etkilememektedir.

- G.S. öğretmenleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile görüşmeler neticesinde belirlenen hemen her yöntemi kullanmaktadırlar.

- G.S. öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacı ile kullandıkları yöntemler cinsiyet, öğrenim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, G.S. dersine eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından getirilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Araştırmanın önemli bulgularından biri sınıf değişkeninin G.S. dersinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci tutumlarını etkilemesidir. 6. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. G.S. dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi yeni ilköğretim programının hedefleri arasında yer almaktadır. G.S. dersine eleştirel düşünme beceri alanının daha niteliksel geliştirilebilmesi açısından MEB tarafından belirlenen G.S. dersine ait program, düşünme ve eleştirel düşünme becerileri açısından ele alınarak tüm sınıfların düzeyine göre yeniden düzenlenebilir.

- G.S. dersinde öğretmenler, öğrencileri düşünmeye sevk ederek dersin her bölümünde olduğu gibi uygulama sürecinde de onları cesaretlendirmeli ve düşünme becerilerini kullanmaları için yönlendirmelerde bulunmalıdır. Örneğin, beyin fırtınası, problem çözme vb. düşünmeyi sağlayan yöntemler kullanılarak öğrencinin uygulamaya geçmeden önce konu üzerinde yoğunlaşarak düşünmesi sağlanabilir. Konu üzerinde

düşünen öğrenci düşüncelerini uygulamaya geçerek öğretmenin cesaretlendirmesi ve yönlendirmeleri ile daha yaratıcı, farklı ve özgün işler çıkarabilir.

- G.S. dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için G.S. öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler ve etkinlikler kullanılmaları gerekmektedir. Öğretmenler yalnızca yöntem ve teknik öğretmekle kalmayıp öğrenciyi düşünmeye sevk eden soru cevap, tartışma, drama, beyin fırtınası, problem çözme gibi yöntemleri de kullanmaları gerekmektedir.

- G.S. dersinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler ve etkinlikler hususunda öğretmenlerin yeterli durumda olabilmeleri için Resim İş Öğretmenliği programında okuyan geleceğin öğretmenlerine düşünme becerilerini ön plana çıkaran, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri içerikli dersler verilmelidir.

- G.S. öğretmenlerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler ve etkinlikler hususunda gelişimini sağlamak için ise konu ile ilgili seminerler sunulmalıdır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akar, Cüneyt (2007), **İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akinoğlu, Orhan (2001), **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aklaya, Fatma (2006), **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alakuş, A. Osman ve Mercin, Levent (Ed.) (2009), **Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıkan, Münir (2005), **Nitelikli İnsan**, 9. Basım, İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Artut, Kazım (2002), **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, Abdullah (2009), **Çoklu Zeka Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi**, Birinci Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- _____ (2009), “Bilgi Çağında Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği”, **EKEV Akademi Dergisi**, (41).
- Aybek, Birsal (t.y.), “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf (10.12.2009).
- Baykara, Nevsal (2006), **Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berber, Faruk (1999), “Düşünme ve Eleştirel Düşünme Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu”, <http://www.ankad.org/userfiles/file/dusunmeveelestireldusunme.pdf> (19.01.2010).
- Bozoğlu, Özgül (2008), **Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Buyurgan, Serap ve Buyurgan Ufuk (2007), **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. Savaş ve Çivi, Cuma (1999), **Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Cantürk-Gürhan, Berna ve Başer, Neşe (2009), “Probleme Dayalı öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7 (2), 451-482, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2009_cilt7/sayi_2/451-482.pdf, (04.04.2010).
- Cottrell, Stella (2005), **Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument**, 1. Baskı, Newyork: Palgrave Macmillan.
- Demirel, Özcan (2006), **Kuramdan Uygulama Eğitimde Program Geliştirme**, 9.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkaya, Hilmi (2003), “Eleştirel Düşünme Kavramının Lise Coğrafya Programı Üzerindeki Etkileri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 36 (1-2), 98-106, <http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/pdfler/2003/cilt36/sayi1-2/097-106.PDF>, (18.12.2009).
- Devrim, Özlem (2006), “Endüstriyel Tasarım: Kavramsal İçeriği ve Sanatla ilişkisi”, http://tr.designer.com/tasarim_haberleri/4125.html (14.01.2010).
- Ertürk, Selahattin (1994), **Eğitimde Program Geliştirme**, Sekizinci Baskı, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fisher, Alec (2006), **Critical Thinking An Introduction**, 8th printing, Cambridge: Cambridge University Press.
- Güven, Meral ve Kürüm, Dilruba (2006), n “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, (2006/1), 75-89, http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-1/sos_bil.4.pdf, (18.12.2009).
- Güzel, Sibel (2005), **Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İslamoğlu, A. Hamdi ve Altunışık, Remzi (2008), **Tüketici Davranışları**, 2. Baskı, İstanbul: Beta Basım.

- Kahraman, Tülay (2008), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaloç, Raziye (2005), **Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırıçoğlu, Olcay Tekin (2005), **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurnaz, Ahmet ve Sünbül, A. Murat (2008), “İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Erişi ve Öz Değerlendirmelerine Etkisi”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, (26), 229-246, http://193.255.243.3/Egt-Fak-Dergi/Sayilar/sayi%2026/26_18_EFD-2008-068.pdf, (12.01.2010).
- MEB, “İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi 1-8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı”, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&sira=derse&ders=G%c3%b6rsel%20Sanatlar> , (05.01.2011).
- Özcan, Gülsen (2007), **Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiyeye Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Yüksel (2003), **Öğrenme ve Öğretme**, Geliştirilmiş 5.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer-Söğüt, Beyza (2009), **Öğrencilerin ve Matematik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Kazanmaya Yönelik Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, Vedat (2007), **Görsel Sanatlar Eğitimi**, 2. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Saban, Ahmet (2005), **Öğrenme Öğretme Süreci**, 4.Baskı, Ankara: Nobel Yayın.

- Seferoğlu, S.Sadi ve Akbıyık, Cenk (2009), “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi Teaching Critical Thinking”, **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)**, (30), 193-200,
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200630S%C3%9CCLEYMAN%20SAD%C4%B0%20SEFERO%C4%9ELU.pdf> (19.01.2010).
- Sönmez, Veysel (2009), **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, 15. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Derya ve Alakuş, A.Osman (2009), “Alanlı Sanat Eserlerini İnceleme Dersini İşlemenin Öğrencilerin Sanata ve Sanat Eleştirisine Yönelik Yaklaşımları”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 8 (29), 282-302,
<http://www.esosder.org/dergi/29282-302.pdf> (10.12.2009).
- Şahinel, Semih (2007), **E-Kitap Eleştirel Düşünme**, 1. E-Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şengül, Caner (2007), **Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel düşünmenin Yeri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, Mehmet (2009), **Eğitim Bilimine Giriş**, 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, Ezel (2005), **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- URL, “Eleştirel Düşünme” (t.y.),
http://suerg.advancity.net/page.aspx?nm=Elestirel_Dusunme (12.12.2009).
- Yağcı, Rojda (2008), **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirme İçin Uyguladıkları etkinliklerin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenilmez, Kürşat ve Yolcu, Belma (2007), “Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, (18), 96-105,
http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/07_Yenilmez.pdf (03.09.2009).
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Meliha (2009), **Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar**, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

EKLER

EK 1-A: Anket (Eleme Sonrası Okullarda Uygulanan 35 Maddeden Oluşan Anket)

EK 1-B: Anket (Faktör Yüğü Analizine ile Elenen Maddelere Göre 30 Maddelik Anket)

EK-2: Görüşme Formu (Öğretmenler İçin)

EK-3: Araştırma İzin Belgesi

EK 1-A

Anket (35 Madde)

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ANKET FORMU

AÇIKLAMA

Sevgili öğrenciler,

Görsel sanatlar dersinde, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliği üzerine hazırlanan bu anket formu, siz görsel sanatlar dersi 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanacaktır. İki bölümden oluşan bu anket formunun birinci bölümünü kişisel bilgilerinizden oluşan “kişisel bilgi formu”, ikinci bölümünü ise “Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik tutum ölçeği” oluşturmaktadır.

Vereceğiniz bilgiler yalnız bu araştırma için kullanılacaktır. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Bihter Akyol Dayı
KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde size yöneltilen kişisel bilgilerden size uygun olanın yanındaki boşluğa (X) işaretini koyarak belirtiniz.

- 1) Cinsiyetinizi belirtiniz.
() Kız () Erkek
- 2) Sınıfınızı belirtiniz.
() 6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf
- 3) Annenizin eğitim durumunu belirtiniz.
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul
() Üniversite () Diğer
- 4) Babanızın eğitim durumunu belirtiniz.
() İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul
() Üniversite () Diğer
- 5) Annenizin mesleğini belirtiniz.
() Ev hanımı () Memur () Esnaf () Çiftçi () İşçi
() Emekli () Diğer
- 6) Babanızın mesleğini belirtiniz.
() Serbest Meslek () Memur () Esnaf () Çiftçi () İşçi
() Emekli () Diğer
- 7) Okulunuzun bulunduğu çevreyi belirtiniz.
() Köy () Kent

| GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ | | | | | |
|---|------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|--------------------------------|
| Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, ifadelere ne derecede katıldığınızı yada katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesine (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen işaretsiz alan bırakmayınız. | KESİNLİKLE KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORUM |
| 1- Görsel Sanatlar dersinde, duyu ve düşüncelerimi resim çalışmalarına özgür bir şekilde aktarıyorum. | | | | | |
| 2- Görsel Sanatlar dersinde, uygulamaya geçmeden önce yapacaklarımı düşünmeye özen gösteririm. | | | | | |
| 3- Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarımı kendi kararlarım ile oluştururum. | | | | | |
| 4- Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği yeni konuyu farklı kaynaklardan araştırırım. | | | | | |
| 5- Görsel Sanatlar dersinde, ilgi duyduğum sanat eserlerini araştırırım. | | | | | |
| 6- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili önceden sahip olduğum gözlemlerimi paylaşmaktan çekinmem. | | | | | |
| 7- Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimi dinler. | | | | | |
| 8- Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimizi ifade edebilmemiz için zaman ve fırsat tanır. | | | | | |
| 9- Görsel Sanatlar öğretmenim, genellikle düşünmemizi sağlayan sorular sorar. | | | | | |
| 10- Görsel Sanatlar öğretmenimin düşünmeyi gerektiren sorular sorması dersi daha zevkli hale getirir. | | | | | |
| 11- Görsel Sanatlar öğretmenim, sorulara verdiğim yanlış ya da eksik cevapları düzeltmem için beni yönlendirir. | | | | | |
| 12- Görsel Sanatlar öğretmenim, bizi soru sormaya teşvik eder. | | | | | |
| 13- Görsel Sanatlar öğretmenimin sorularına verilen farklı cevapları sınıf içinde tartışırız. | | | | | |
| 14- Görsel Sanatlar dersinde, oluşan ders ile ilgili tartışmalar konuya bakış açımı genişletir. | | | | | |
| 15- Görsel Sanatlar dersinde ders ile ilgili konuşan kişiyi, kim olursa olsun dikkatle dinlerim. | | | | | |
| 16- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili diğer derslerdeki (matematik, geometri, fizik, tarih vb.) bilgilerden yararlanırım. | | | | | |
| 17- Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiklerim ile günlük yaşam arasında bağ kurarım. | | | | | |
| 18- Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiğim yeni bilgiler ile önceki derslerde öğrendiklerimi benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırırım. | | | | | |
| 19- Görsel Sanatlar dersinde, kendi kültürüm ile farklı kültürleri karşılaştırırım. | | | | | |
| 20- Görsel Sanatlar dersi farklı kültürlere saygı duymamı sağlar. | | | | | |
| 21- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili örnek gösterilen sanat eserlerini sorgularım. | | | | | |

| Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, ifadelere ne derecede katıldığınızı yada katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesine (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen işaretsiz alan bırakmayınız. | KESİNLİKLE KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORUM |
|--|-----------------------|------------|------------|--------------|-------------------------|
| 22- Görsel Sanatlar dersinde, ünlü sanatçıların eserlerindeki benzerlik ve farklılıkları tespit ederim. | | | | | |
| 23- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili sanat eserlerini inceleyerek, o döneme ait sanat anlayışı hakkında tespitlerde bulunurum. | | | | | |
| 24- Görsel Sanatlar dersinde, eski uygarlıklara ait eserleri, o dönemin koşullarını göz önüne alarak değerlendiririm. | | | | | |
| 25- Görsel Sanatlar dersi bizim aktif olarak katılacağımız bir şekilde yürütülmektedir. | | | | | |
| 26- Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım bir problemi öncelikle tanımlarım. | | | | | |
| 27- Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım bir problemi çözmek için birden fazla çözüm yolu denerim. | | | | | |
| 28- Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım her probleme ait çözüm yollarının, güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya çalışırım. | | | | | |
| 29- Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarım ile ilgili oluşabilecek problemler karşısında sabırla çalışmaya devam ederim. | | | | | |
| 30- Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği ders dışı projeler araştırma yapma isteğimi artırır. | | | | | |
| 31- Görsel Sanatlar dersinde grup çalışmalarına katılmak, yeni ve farklı fikirler geliştirmemi sağlar. | | | | | |
| 32- Görsel Sanatlar dersinde, yapılan bir çalışmanın ya da açıklamanın eksik taraflarını bulmak hoşuma gider. | | | | | |
| 33- Görsel Sanatlar dersinde, kendi yaptığım ve arkadaşlarımın yaptığı resim çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirtirim. | | | | | |
| 34- Görsel Sanatlar dersinde, arkadaşlarımın çalışmalarını beğensem de beğenmesem de saygı duyarım. | | | | | |
| 35- Görsel Sanatlar dersinde, öğretmenimin ve arkadaşlarımın çalışmalarımı eleştirmesini saygıyla karşılarım. | | | | | |

EK 1-B

Anket (Analiz Sonrası 30 Madde)

| GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ | | | | | |
|---|------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|--------------------------------|
| Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, ifadelere ne derecede katıldığınızı yada katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesine (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen işaretsiz alan bırakmayınız. | KESİNLİKLE KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORUM |
| 1- Görsel Sanatlar dersinde, duygu ve düşüncelerimi resim çalışmalarına özgür bir şekilde aktarırım. | | | | | |
| 2- Görsel Sanatlar dersinde, uygulamaya geçmeden önce yapacaklarımı düşünmeye özen gösteririm. | | | | | |
| 3- Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarımı kendi kararlarım ile oluştururum. | | | | | |
| 4- Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği yeni konuyu farklı kaynaklardan araştırırım. | | | | | |
| 5- Görsel Sanatlar dersinde, ilgi duyduğum sanat eserlerini araştırırım. | | | | | |
| 6- Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimi dinler. | | | | | |
| 7- Görsel Sanatlar öğretmenim, konu ile ilgili görüşlerimizi ifade edebilmemiz için zaman ve fırsat tanır. | | | | | |
| 8- Görsel Sanatlar öğretmenim, genellikle düşünmemizi sağlayan sorular sorar. | | | | | |
| 9- Görsel Sanatlar öğretmenim, sorulara verdiğim yanlış ya da eksik cevapları düzeltmem için beni yönlendirir. | | | | | |
| 10- Görsel Sanatlar öğretmenim, bizi soru sormaya teşvik eder. | | | | | |
| 11- Görsel Sanatlar öğretmenimin sorularına verilen farklı cevapları sınıf içinde tartışırız. | | | | | |
| 12- Görsel Sanatlar dersinde, oluşan ders ile ilgili tartışmalar konuya bakış açımı genişletir. | | | | | |
| 13- Görsel Sanatlar dersinde ders ile ilgili konuşan kişiyi, kim olursa olsun dikkatle dinlerim. | | | | | |
| 14- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili diğer derslerdeki (matematik, geometri, fizik, tarih vb.) bilgilerden yararlanırım. | | | | | |
| 15- Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiklerim ile günlük yaşam arasında bağ kurarım. | | | | | |
| 16- Görsel Sanatlar dersinde, öğrendiğim yeni bilgiler ile önceki derslerde öğrendiklerimi benzerlik ve farklılık açısından karşılaştırırım. | | | | | |
| 17- Görsel Sanatlar dersinde, kendi kültürüm ile farklı kültürleri karşılaştırırım. | | | | | |
| 18- Görsel Sanatlar dersinde, konu ile ilgili örnek gösterilen sanat eserlerini sorgularım. | | | | | |

| Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, ifadelere ne derecede katıldığınızı yada katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesine (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen işaretsiz alan bırakmayınız. | KESİNLİKLE KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORUM |
|--|-----------------------|------------|------------|--------------|-------------------------|
| 19- Görsel Sanatlar dersinde, ünlü sanatçıların eserlerindeki benzerlik ve farklılıkları tespit ederim. | | | | | |
| 20- Görsel Sanatlar dersinde, eski uygarlıklara ait eserleri, o dönemin koşullarını göz önüne alarak değerlendiririm. | | | | | |
| 21- Görsel Sanatlar dersi bizim aktif olarak katılacağımız bir şekilde yürütülmektedir. | | | | | |
| 22- Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım bir problemi çözmek için birden fazla çözüm yolu denerim. | | | | | |
| 23- Görsel Sanatlar dersinde, karşılaştığım her probleme ait çözüm yollarının, güçlü ve zayıf yönlerini bulmaya çalışırım. | | | | | |
| 24- Görsel Sanatlar dersinde, tasarımlarım ile ilgili oluşabilecek problemler karşısında sabırla çalışmaya devam ederim. | | | | | |
| 25- Görsel Sanatlar öğretmenimin verdiği ders dışı projeler araştırma yapma isteğimi artırır. | | | | | |
| 26- Görsel Sanatlar dersinde grup çalışmalarına katılmak, yeni ve farklı fikirler geliştirmemi sağlar. | | | | | |
| 27- Görsel Sanatlar dersinde, yapılan bir çalışmanın ya da açıklamanın eksik taraflarını bulmak hoşuma gider. | | | | | |
| 28- Görsel Sanatlar dersinde, kendi yaptığım ve arkadaşlarımın yaptığı resim çalışmalarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirtirim. | | | | | |
| 29- Görsel Sanatlar dersinde, arkadaşlarımın çalışmalarını beğensem de beğenmesem de saygı duyarım. | | | | | |
| 30- Görsel Sanatlar dersinde, öğretmenimin ve arkadaşlarımın çalışmalarımı eleştirmesini saygıyla karşılarım. | | | | | |

EK-2

Görüşme Formu

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ACIKLAMA

Değerli Öğretmenim,

Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda, akademik bir çalışmada kullanmak amacı ile sizlerin vereceği bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşme sorularını titizlikle cevaplandırmanız Görsel Sanatlar dersinin amaçlarından biri olan eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına büyük katkı sağlayacaktır. Görüşmede söyleyeceklerinizin tümü, kimlik bilgileriniz gizli tutulacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Bihter Akyol Dayı
KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

KİŞİSEL BİLGİLER

Öğretmenin:

Cinsiyeti:

Öğrenim Durumu:

Hizmet Süresi:

GÖRÜŞME FORMU

- 1- Dersi işlerken sıklıkla kullandığınız bir öğretim yöntemi var mıdır? Neden?
- 2- En etkili olduğuna inandığımız öğretim yöntemi hangisidir? Neden?
- 3- Kullandığınız öğretim yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4- Sizce öğrencinin en aktif katıldığı öğretim yöntemi hangisidir? Neden?
- 5- Öğrencilerin derse aktif olarak katılmaları için neler yaparsınız?
- 6- Ders sırasında öğrencilere soru sorarken neleri ölçmeyi amaçlıyorsunuz?
- 7- Öğrencileri düşünmeye yönlendirmek için hangi yöntemleri uygularsınız?
- 8- Grup çalışmalarına yer verir misiniz? Neden?
- 9- Öğrencilere ders dışı projeler verir misiniz? Sebepleri nelerdir?
- 10- Sınıf içinde yapıcı tartışmalara yer verir misiniz? Avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- 11- Problem çözme yöntemini kullanıyor musunuz? Neden?
- 12- Eleştirel düşünme becerileri hakkında neler biliyorsunuz?
- 13- Görsel Sanatlar dersinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin olması gerektiğine inanıyor musunuz? Neden?

Araştırma İzin Belgesi



Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/ 9824

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Bihter AKYOL DAYI'nın Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Beşirli İMKB İlköğretim Okulu, Ülkü İlköğretim Okulu, Arsin Atayurt Alparslan İlköğretim Okulu ve Araklı Çankaya Y.İ.B. Okulunda dönem projesi kapsamında çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu araştırmasını yukarıda belirtilen okullarda uygulamak isteği Müdürlüğümüze uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
/03/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi: M.EYÜPOĞLU İl Milli Eğitim Md. Yrd.
Tlf: 462 230 20 94 (323) – 230 39 95
Faks : 230 20 96
e-posta : trabzonmem@meh.gov.tr
bilgi edinme61@meh.gov.tr
kultur61@meh.gov.tr



www.egitim.gov.tr

www.koc.gov.tr

www.koc.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Bihter AKYOL DAYI

1983 yılında Trabzon'da doğdu. Cudibey İlkokulunu (1994), Kanuni Ortaokulunu (1997), Trabzon Anadolu Güzel Sanatlar Lisesini (2001) ve KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliğini (2005) bitirdi. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve KTÜ bünyesinde Trabzon ve Ankara'da birçok resim sergisine katıldı. 2005 yılında KTÜ Rektörlük Güzel Sanatlar Bölümüne okutman olarak atandı. Halen bu görevini sürdürmektedir.