



T. C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

MÜZİK EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ

Cihan TABAK
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sibel KARAKELLE

Burdur, 2011

**T. C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**

**MÜZİK EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ**

**Cihan TABAK
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Sibel KARAKELLE**

Burdur, 2011



**MAKÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30.12.2010 tarih ve 2010/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 17.01.2011 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Cihan Tabak'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri" konulu tez çalışması Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Sibel Karakelle

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Nurdan Kızıldeli Salık

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Selda Bakır

ONAY

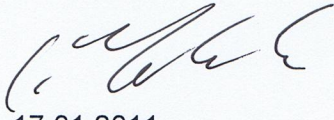
M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



17.01.2011

Cihan TABAK

ÖZET

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Cihan TABAK

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Yüksek Lisans Tezi, 27 Tablo, 99 Sayfa, 143 Kaynak, Ocak 2011.

Danışman: Doç. Dr. Sibel KARAKELLE

Bu araştırma; Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne-baba eğitim düzeyleri, gazete okuma sıklığı, günlük televizyon izleme süresi, anne-baba tutumları) incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Amaç doğrultusunda hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “The Critical Thinking Dispositions Inventory – CCTDI” Türkiye uyarlaması olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği – CCTDI-T” anketi; 2009–2010 akademik yılı bahar yarıyılında Türkiye’de eğitim öğretim veren on ayrı Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır (N: 240).

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında, SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences 17.0) programında analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde; tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testlerinin analizinde ise One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi) testi kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliği .86 olarak hesaplanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Elde edilen bulgular; Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin; yaş, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, günlük televizyon izleme süresi, anne tutumu ve baba tutumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini; gazete okuma sıklığına göre ise anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Düşünme, eleştiri, eleştirel düşünme, müzik eğitimi, müzik eğitimi öğretmenliği

ABSTRACT

Critical Thinking Tendencies of Senior Year Undergraduate Students in the Department of Music Education

Cihan TABAK

Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Social Sciences, Department of Fine Arts Education Master's Thesis, 27 Tables, 99 Pages, 143 Sources, January 2011.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sibel KARAKELLE

The purpose of the study was to investigate the critical thinking tendencies of senior year undergraduate students in Music Education Departments from different variables, such as age, gender, places they lived before registering at the university, their parents' level of education, how frequently they read newspapers, time daily spent watching television, and attitudes of their parents.

The survey that came into being through the "Personal Information Form", which was in line with the previously mentioned objective and "The Critical Thinking Dispositions Inventory – CCTDI-T"; the modified version of "The Critical Thinking Dispositions Inventory – CCTDI" for Turkey, was conducted on senior year undergraduate students who were studying in Music Education Departments in ten different universities in Turkey (N: 240).

The data acquired was analyzed by SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences 17.0). Descriptive statistical methods (frequency, percentage, mean average, standard deviation) were used in the process of data evaluation. As for hypothesis testing; the One-Way ANOVA (One-Way Analysis of Variance) test was used. The reliability of the scale for this study was calculated as .86, and the significance level was taken as .05.

Findings indicated that critical thinking tendencies of senior year undergraduate students is not related to their age, gender, the places they lived before registering at the university, their parents' level of education, their daily time spent watching television, and their parents' attitudes. However, it was determined that the frequency of which the students read newspaper was closely related to critical thinking tendencies.

Key Words: Criticism, critical thinking, music education, music education teaching, thinking

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
TANIMLAR	x
TABLolar DİZİNİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	3
Problem Durumu.....	4
Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	4
Sayıtlar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
Düşünme ve Düşünmenin Süreci.....	7
Düşünme ile İlgili Kavramlar.....	10
Düşünme Türleri.....	11
Yaratıcı Düşünme.....	11
Yansıtıcı Düşünme.....	14
Problem Çözme.....	16
Eleştirel Düşünme.....	17
Eleştirel Düşünme Teorisi.....	18
Frankfurt Okulu.....	18
Eleştirel Düşünme Nedir? Ne Değildir?.....	20
Eleştirel Düşünmenin Boyutları ve Becerileri.....	22
Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler.....	25
Eleştirel Düşünme Süreçleri.....	29
Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	29
Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Modeller.....	31
Eleştirel Düşünmenin Ölçülmesi.....	33
İlgili Araştırmalar.....	36
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	41

BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM.....	43
Araştırmanın Hipotezleri.....	43
Araştırmanın Modeli.....	44
Evren ve Örneklem.....	44
Veri Toplama Aracı.....	44
Veri Toplama Süreci.....	46
Verilerin Analizi.....	46
Güvenirlilik ve Geçerlik.....	47
BÖLÜM IV.....	50
BULGULAR VE YORUM.....	50
Katılımcılara Ait Betimsel Bulgular ve Yorum.....	50
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
Katılımcılara Ait Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
Katılımcılara Ait İstatistiksel Bulgular ve Yorum.....	58
Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	58
İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	58
Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	59
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	59
Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	60
Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	61
Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	61
Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	62
Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	63
BÖLÜM V.....	64
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
Sonuç.....	64
Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	76
EK-1: Kişisel Bilgi Formu.....	76
EK-2: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	79
EK-3 – 18: Üniversitelerden Alınan Anket İzin Belgeleri.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	99

SİMGELER VE KISALTMALAR

CCTDI	The Critical Thinking Dispositions Inventory
CCTDI –T	The Critical Thinking Dispositions Inventory for Turkey (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği - Türkiye Uyarlaması)

TANIMLAR*

Çağdaş Eğitim: Soran, sorgulayan, merak eden, araştıran, girişimci, karar verme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanan, problem çözen, etkili iletişim becerilerine sahip, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, öğrenci merkezli eğitim sistemidir.

Düşünme: Zihnin bir konuyla ilgili bilgiler arasındaki bağlantıları duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak ayrıştırma, inceleme, kavrama ve sentezleme yetisidir.

Eğitim: Bireyin içerisinde bulunduğu ortamda, bilgi ve çevreyle etkileşimi sonucu; kavrayışının, kabiliyetinin, tutum ve değerlerinin değişmesi ve gelişmesidir.

Eleştiri: Bir insanı, eseri ya da konuyu; tüm yönleriyle sorgulama işidir.

Eleştirel Düşünme: Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir.

Geleneksel Eğitim: Öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan düzenlenmiş eğitim programlarının sunulduğu ve öğrencilerin bilgiyi öğrenmekle yükümlü olduğu öğretmen merkezli eğitim sistemidir.

Müzik Öğretmeni: Genel kültür, pedagojik formasyon ve alan eğitimi ile ilgili nitelikleri kazanmış, araştırma yetisi olan öğretmendir.

* Bu araştırmada kullanılan tanımlar, araştırmacı tarafından alanyazın desteği ile, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulmuş operasyonel tanımlardır.

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütler.....	48
2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı.....	50
3. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	50
4. Katılımcıların Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı.....	51
5. Katılımcıların Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşadığı Yere Göre Dağılım.....	51
6. Katılımcıların Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı.....	51
7. Katılımcıların Mezun Olduğu Ortaöğretim Türüne Göre Dağılımı.....	52
8. Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	52
9. Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	53
10. Katılımcıların Gazete Okuma Sıklığına Göre Dağılımı.....	53
11. Katılımcıların Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Dağılımı.....	53
12. Katılımcıların Anne Tutumuna Göre Dağılımı.....	54
13. Katılımcıların Baba Tutumuna Göre Dağılımı.....	54
14. Katılımcıların İsteddiği Sosyal Etkinliklere Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı.....	55
15. Katılımcıların Mesleği ile İlgili Etkinliklere Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı.....	55
16. Katılımcıların Müzik Öğretmeni Olarak Çalışma Deneyimlerinin Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	56
17. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarını Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütlere Göre Dağılımı.....	56
18. Katılımcıların Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Dağılımı....	57
19. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Durumu.....	58

20. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumu.....	58
21. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Üniversite Eğitime Başlamadan Önce Yaşadıkları Yere Göre Farklılık Durumu.....	59
22. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Durumu.....	60
23. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Durumu.....	60
24. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Gazete Okuma Sıklığına Göre Farklılık Durumu.....	61
25. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Farklılık Durumu.....	62
26. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Tutumuna Göre Farklılık Durumu.....	62
27. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Tutumuna Göre Farklılık Durumu.....	63

BÖLÜM I

GİRİŞ

Alanyazında (Aktan, 1999; Aytunga, 2004; Tekin ve Çiçek, 2006) bilgi çağı olarak değerlendirilen 21. yüzyılda kitle iletişim araçlarının en ücra yerlere kadar ulaşması, dünyada meydana gelen olayların izlenebilmesini anlık düzeye ulaştırmıştır. Bu durum insanların özellikle televizyon, cep telefonu ve internet aracılığıyla her geçen gün farklı kaynaklardan gelen yoğun bilgi akışına maruz kalmasına neden olmuştur. Bilgi yayılımının kolaylaşması farklı düşünce ve ideolojilerin diğer insanlara ulaştırılmasını, reklam ve propagandalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Maruz kalınan bilgi akışı içerisinde hangilerinin güvenilir olduğunu anlamak da giderek güçleşmektedir (Baran, 2003; Ay, 2006; Üstünoğlu, 2006; Yaşar ve Aral, 2010).

Bireylerin güçlüklerle başa çıkmalarında onlara yol göstermede en büyük sorumluluk şüphesiz eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu açıdan okulların en önemli görevini; geçmiş, şimdi ve geleceği algılayabilen, yorumlayabilen ve ileride içinde yaşayacağı topluma uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek şeklinde ifade etmek mümkündür (Ergün, 1996). Bu durum şu soruyu akla getirmektedir: Bireylerin günümüz ve gelecekteki dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri için hangi temel becerilere sahip olmaları gerekir? Araştırmacılar bu soruyu (Siegel, 1988; Lipman, 1991; Lewis ve Smith, 1993; Ennis, 1996; McKendree ve diğerleri, 2002; Gomez, 2002; Halpern, 2003; Fung, 2005) bireylerin sahip olmaları gereken en önemli becerilerden birinin “eleştirel düşünme” olduğunu belirterek yanıtlamaktadırlar.

Eleştirel düşünme, özellikle son otuz yıldır eğitim çevrelerinde önemsenecek ve tartışılmaktadır. Bunun asıl nedeni bilginin doğası, öğrenmenin nasıl meydana geldiği, öğrencinin ve öğretmenin sınıftaki konumlarına yönelik köklü yargıların değişmesidir (Gibson, 1986; Young, 1989; Kale, 1993; Özden, 1997; Baran, 2003; Ay, 2006; Yaşar ve Aral, 2010). Norris'e (1985) göre, eleştirel düşünme, eğitimin bir idealidir; bir alternatif veya isteğe bağlı bir özellik değildir. Eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılması onlardaki sorumluluk duygusunu geliştirir. Bununla birlikte entelektüel, ahlaki ve duygusal sorumluluğun gelişmesine, ilkelerin oluşmasına da imkân sağlar. Öğrenme ve öğretmenin gelişebilmesi, öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır.

Diğer araştırmalarda (Walsh ve Paul, 1988; Norris ve Ennis, 1989; Kale, 1993; Ennis, 1996; Fisher, 2001; Rudinov ve Barry, 2004; Aybek, 2007) eleştirel düşünme, nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimi olarak tanımlanmıştır. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmemekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Toplumda, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin dogmalardan kurtulmuş, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, çağın gereklilikleri doğrultusunda ileriye yönelik toplumsal değişimleri tetikleyebilen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olduğu belirtilmektedir. Bu becerilerin ise geleneksel eğitim anlayışıyla kazandırılmasını beklemek iyimserliktir.

Geleneksel anlayışta öğrenciler, yetişkinler tarafından belirlenmiş birtakım bilgi kümelerini öğrenmekle yükümlüdürler. Bu düşünce biçimi eğitim programlarının konu merkezli, öğretimin ise öğretmen merkezli olarak düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu yaklaşımda öğretmene düşen temel görev, bilgi birimlerini disiplinli bir biçimde ve eksiz olarak öğrencilere aktarmaktır (Gibson, 1986; Young, 1989; Özden, 1997; Aktan, 1999). Öğrencilerin görevi ise kendilerine aktarılan bilgileri ezberleme ve sorulduğunda hatırlayabilmedir. Bu yaklaşımda öğrenciler çok fazla içerik bilgisine sahip olmakta; ancak bilgiye ulaşma, yorumlama, kullanma ve yeni bilgiler üretme konusunda başarılı olamamaktadırlar. Kısacası bu yaklaşımda öğrenci için gerekli olanlar yetişkinler tarafından daha önceden düşünüldüğü için öğrencilerin düşünmelerine gerek kalmamaktadır (Akbaş,1991; Kale, 1993; Özden, 1997; Boisvert, 2004; Aybek, 2007).

Çağdaş eğitim anlayışında ise öğretim, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini dikkate alarak geliştirilir. Bilgi birimlerinin sorgulanmadan ezberlenmesi yerine; soran, sorgulayan, merak eden ve araştıran, girişimci, karar verme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanan, problem çözen, iletişim becerilerine sahip, bilimsel, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Gibson, 1986; Kazancı, 1989; Hatton ve Smith, 1995; Demirel, 1999; İpşiroğlu, 2004; Fung, 2005; Aybek, 2007).

Çağdaş eğitim, bir yandan küreselleşen dünyanın fırsatlarından en yüksek düzeyde faydalanmasını bilen, diğer taraftan küreselleşmenin olumsuzluklarına karşı direnç gösterebilme iradesi olan bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Karip, 2006).

Araştırmalara göre (Habermas, 1998; Aytunga, 2004; Aybek, 2007) bu tür bir eğitimin gerçekleşmesi ancak eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler sayesinde mümkün olacaktır. Bu durumda öncelikle öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Derslerde eleştirel düşünme becerilerini düzenli olarak kullanan öğretmenler sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmalarının artmakta olduğu görülmüştür (Kazancı, 1989; Lipman, 1991; Morrow ve Brown,1994; Demirel,1999; Semerci, 2003; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Karip, 2006; Wilson ve Jan, 2008).

Bu kapsamda bakıldığında bir müzik öğretmenin mesleki hayatındaki eleştirel düşünme becerilerini sürekli yenilemesi, dinlediklerini ve gördüklerini sorgulaması, öğrencilerinin hayatında olumlu yer almasını sağlayacaktır. Dinlenen müziğe eleştirel düşünme tavrı ile yaklaşmak kaliteyi artıracak, öğrencilerin müzikle birlikte estetik duyguları da sorgulamasına yol açacaktır (Small, 1987; Green, 2003; Regelski, 2005).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gazete okuma sıklığı, günlük televizyon izleme süresi, anne tutumu ve baba tutumuna göre anlamlı fark gösterip, göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme konusundaki eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi ve yakın zamanda eğitim vermeye başlayacak olan müzik öğretmeni adaylarının bu konudaki yeterliklerinin saptanması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme ile ilgili varsa eksikliklerini gidermeye yönelik öneriler getirmesi ve gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından da faydaları olacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Eleştirel düşünme eğilimleri, yurtiçi ve yurtdışında birçok alanda incelenmiştir (Öner, 1999; Semerci, 2000; Zhang, 2003; Çubukçu, 2006; Tapper, 2004). Ancak müzik eğitiminde yurtiçinde incelenmediği gibi, yurtdışında da sayılı birkaç araştırmada eleştirel düşünme konusu mevcuttur (Small, 1987; Green, 2003; Regelski, 2005). Müzik eğitimindeki araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda böyle bir araştırmanın gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Problem Cümlesi

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında çeşitli değişkenler açısından fark var mıdır?

Alt Problemler

1. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *yaşa* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerlere* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *anne eğitim düzeyine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *baba eğitim düzeyine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *gazete okuma sıklığına* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *günlük televizyon izleme süresine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *anne tutumuna* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri *baba tutumuna* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçeğin eleştirel düşünme eğilimini ölçtüğü kabul edilmiştir.
2. Katılımcıların ölçekte yer alan sorulara verdiği cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırmanın konusu ile alanyazından yapılan kaynak taraması araştırma için uygundur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2009-2010 bahar döneminde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2009–2010 akademik yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile araştırmacı tarafında hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmının kuramsal çerçevesinde yer alan düşünme ve düşünmenin süreci, düşünme ile ilgili kavramlar, eleştirel düşünme teorisi, araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Düşünme ve Düşünmenin Süreci

Düşünme

Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Eflatun ve Aristo döneminden günümüze kadar birçok araştırmının konusunu oluşturmasına rağmen, bugün bile düşünmenin tanımı için tam bir anlaşmaya varılamamıştır (Kazancı, 1989).

Yapılan tanımları iki gruba ayırmak mümkündür. Birinci grup tanımlarda (Lipman, 1991; De Bono, 1997; TDK, 1998; Paul ve Elder, 2001; Cüceloğlu, 2001; Gocsik, 2007) düşünmenin aklın anlamlandırmaya yönelik, bağımsız, kendine özgü bir işlevi olduğu vurgulanmıştır. İkinci grup tanımlarda ise (Kazancı, 1989; Kale, 1993; Özden, 1997; Higuchi ve Donald, 2002; Aydın, 2004) düşünme, kişinin problem çözmeye yönelik disipline edilmiş zihinsel bir süreci olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları:

Kazancı (1989) düşünmeyi: “Bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü” olarak tanımlamıştır (s. 12).

De Bono (1997), “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” isimli kitabında, düşünmeyi temelde iki tür olarak ele almaktadır. Bunlardan ilki tepkisel düşünmedir ve günlük rutin işlerde kullandığımız düşünme türü olarak açıklanmaktadır. Örneğin yürürken, bir şeyler içerken, bir kapıyı açarken, araba kullanırken vs. yapılan düşünmedir. İkincisi ise bilinçli veya harita yapıcı düşünme olarak adlandırılmaktadır ve bu tür düşünmede olaylara karşı basit tepkisel düşünmenin dışında, o anki ortamdan uzaklaşıp olayları geniş bir açıdan görebilme, sorumluluk alma, inisiyatif kullanma, plan yapma ve uygulama gibi özellikler vardır.

Özden (1997) ise düşünmeyi: “Gözlem tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” diye tanımlamıştır (s. 79).

Türk Dil Kurumu'nun (1998-2005) tanımına göre düşünme: Duyum ve izlenimlerden, tasarımların dışında beynin bağımsız ve kendine özgü eylemi; insanın karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir.

Paul ve Elder'e (2001) göre düşünme; bireyin zihinsel faaliyetleriyle dış uyarılar arasında kurduğu bağıdır.

Cüceloğlu'na (2001) göre düşünme: "İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreçtir" (s. 216).

Higuchi ve Donald'a (2002) göre düşünme; problem çözme, eleştirel düşünme, anlama ve yorumlama yeteneğini; bilimsel metot ve uzmanlık tanımlarında işlevsel olarak kullanılan altı büyük adımda tanımlamışlardır. Bunlar:

- **Tanımlama:** Durumları tanımlama, nesnelere tanımlama.
- **Seçme:** Başka seçenekler arasında tercihte bulunma.
- **Temsil etme:** Çıkarım, semalar ya da sembolik anlamlardan tanımlama yapma ya da gösterme.
- **Sonuç çıkarma:** Dayanak ya da kanıtlardan sonuç çıkarma ve çıkarılan sonuçlara göre planlama süreci ya da eyleme geçirme.
- **Sentez:** Kompleks bütün içinde bölümleri ve elementleri düzenleme.
- **Doğrulama:** Kanıtların doğruluğu, tutarlılığı, kararlılığı ya da uygunluğudur.

Aydın'a (2004) göre: "Düşünme, kısaca bir muhakeme sürecidir" (s. 130).

Düşünmenin Süreci

Düşünme bir problem çözme sürecidir. Bu amaçla belirli kavramları simgeleyen sözcükler kullanılır. Başka bir anlatımla düşünme, sembolik araçlar olan sözcüklerin belli bir amaca yönelik kurulumunu tanımlar. Bu tanımda kilit kavram kurulumdur. Kurulum, bireyin belli bir problem durumunu çözmek amacıyla yararlanmaya geldiği zihinsel şemaların anlatımıdır. Buna göre kurulum, geniş ölçüde ön yaşantılar yoluyla edinilmiş deneyim ve birikimlere dayanır (Beyer, 1985; Kazancı, 1989; Onosko, 1991; Sternberg, 1995; Talu, 1999; Halpern, 2003; Flew, 2008). Dolayısıyla birey, problem çözme aşamasında ön bilgilerinden yararlanmak isteyeceği için taraflı bir tutum gösterir (Dewey, 1933). Ancak problemin kendine özgü yapısı bireyin kurulum biçimine uygunsa, bu yanlılık sorunu çözümü kolaylaştırır. Genellikle her problem durumu kendine özgü nitelikler gösterir. Böyle bir durumda kurulum,

olumsuz transfer olacağından bireyin doğru çözüme ulaşmasını engeller (Aydın, 2004).

Verilen tanımlarda düşünmenin işlevleri ile açıklandığı görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak düşünmenin kısaca; insana özgü, anlamlandırmaya ve problem çözmeye yönelik bir zihinsel süreç olduğu söylenebilir.

Araştırmacıların (Beyer, 1985; Kazancı, 1989; Onosko, 1991; Sternberg, 1995; Talu, 1999; Halpern, 2003; Flew, 2008) görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar. Kazancı'ya (1989) göre:

Birey için herhangi bir durumun yeterince aydınlanmadığı, onu zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız etmeye devam ettiği durumlarda düşünme olayı başlar. Bazı durumlarda ise, bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu hakkında bir kararsızlık ya da rahatsız edici durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse düşünme olayı gene başlar. Düşünme, bir problemle başlar, çözümü birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesine yön verir (s. 11).

John Dewey (1933)'e göre; herhangi bir kimsenin her şeyi düşünmesi olanaksızdır. Hatta hiç kimse, deneyim geçirmediği, bilgi sahibi olmadığı bir şey hakkında düşünemez.

Deneyim kazanma ve bilgi edinme süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu açıdan bakınca düşünme, deneyimler sırasında alt düzeyde, basit işlemlerin düzenlenmesi ve bu işlemlerin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan daha yüksek düzeydeki karmaşık beceri ve yeteneklerin birikimi yoluyla gelişmektedir. Karşılaşılan problemler deneyim sahibi olma yolunu açar. Düşünmenin bir problemle başladığını ya da problem olma niteliği taşıyan bir duruma çözüm aramak için işe koşulan bir zihinsel güç ve süreç olduğu görüşü çok yaygındır (Kazancı, 1989; Onosko, 1991; Sternberg, 1995).

Bu açıklamalardan yola çıkarak düşünme sürecinin bireyde problem çözmeye ve hatırlamaya yönelik içsel bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda bireyde daha önce öğrenilmiş bilgileri hatırlama ve yeni öğrenmeler gerçekleştiği söylenebilir (Kürüm, 2002; Aydın, 2004).

Düşünme İle İlgili Kavramlar

Zihinsel etkinlikler bütünü olan düşünme; beyin, zekâ, bilgi ve dil kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu kavramlar ana hatlarıyla şöyle açıklanabilir (Özden, 2005; Yıldırım, 2006):

- **Beyin:** Öğrenme ve tüm düşünsel faaliyetlerin merkezi.
- **Zekâ:** Öğrenme, uyum ve ilişkileri görebilme gücü.
- **Bilgi:** Algılama, işleme, değerlendirme ve muhakeme sonucu zihinde üretilen anlam kümesi.
- **Dil:** Düşünme ve düşünceleri aktarma aracı.

Düşünme ile ilgili kavramlardan biri olan beyin, işlevsel olarak sağ ve sol yarım kürelerden oluşur. Beyin, bütün öğrenme ve düşünme etkinliklerinin merkezidir. Beynin iki yarım küreye ayrılması bu yarım kürelerin birbirlerinden farklı zihinsel etkinlikleri gerçekleştirmesindedir. Yerine getirdiği zihinsel etkinlikler açısından beynin sağ tarafı yaratıcılığın, sol tarafı da mantığın merkezidir. Birçok kişide bir yarım küreyi kullanma eğilimi daha baskın olsa da iki yarım küre de birbiriyle uyum içinde çalışır. Bu uyum düşünsel işlevlerimizin geliştirilmesini de sağlar (Kazancı, 1989; Lipman, 1991; Kale, 1993; Uzunoğlu, 1997; Kalaycı, 2001; Yıldırım, 2006; Gocsik, 2007).

Düşünme ile ilgili diğer kavramlardan bir diğeri de “zekâ”dır. Zekânın tanımlanması ve ölçülmesi konusunda birçok eğitimci uzun yıllar süren araştırmalar yapmıştır (Kazancı, 1979; Beyer, 1985; Kazancı, 1989; Sutherland, 1992; Talu, 1999; Gardner, 2003; Özden, 2005; Saban, 2005; Shukla, 2008). Bu eğitimcilerden bazıları insan zekâsını ölçtüğünü düşündükleri testler geliştirerek zekâyı bu testlerin ölçtüğü nitelik olarak tanımlamaya çalışırken bazıları da bireylerin “öğrenme gücü” olarak yorumlamıştır. Zekâyı bir “kapasite” olarak gören eğitimcilere göre bireyin, çevreye uyum gücü, öğrenme gücüyle bu kapasiteyi açıklamaktadır (Özden, 2005). Gardner (2003) ise zekâyı bireyin bir ürün ortaya çıkarabilme, karşılaştığı sorunlara etkili çözümler üretebilme ve çözüme kavuşturulması gereken yeni problemleri keşfetme becerisi olarak tanımlamaktadır. Genel olarak problem çözme, mantığını kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri zekânın göstergesi olarak alınmaktadır (Talu, 1999).

Düşünme ile ilgili diğer kavramlardan birisi olan bilgi; algılama, işleme, değerlendirme ve muhakeme etme sonucunda zihinde üretilen anlam kümesidir. Bir şeyin bilgi özelliğini kazanabilmesi, o şeyin birey tarafından sorgulanmasına, analiz edilmesine, değerlendirilmesine ve yeniden zihinde anlamlandırılmasına bağlıdır. Başka bir deyişle; başlangıçta veri veya malumat formunda olanlar, kişinin bunları zihninde tekrar işleyip değerlendirmesi ve sorgulaması ile bilgi formuna dönüşür (Lipman, 1991; Kale, 1993; Uzunoğlu, 1997; Glasser, 2000; Aytunga, 2004).

Düşünme ile ilgili olan kavramlardan sonuncusu “dil”dir. Bilişsel gelişimin bir yan ürünü olan dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkilidir. Bunları birbirinden ayrı tutmak mümkün değildir. Dil; bireylerin öğrenme, düşünme, hatırlama ve aktarmasında en önemli araçtır (Piaget, 1952; Watson ve Glasser, 1964; Habermas, 1970; Adorno, 1976; Geuss, 1981; Gibson, 1986; Young, 1989; Kale, 1993; Öner, 1999; Yeşilyaprak, 2003). Dil içerisinde bulunan durumları, bu durumların kişide yarattığı duygu ve düşüncelerin başkalarına aktarılmasını sağlayan bir araçtır. Birey dış dünyayı duyu organları ile algılamanın yetersiz olduğu durumlarda bazı semboller geliştirir. Dil de bu sembollerden biridir. Bireyin bilgi birikiminin artması, dilini etkin kullanması; dilini etkin kullanması ise düşüncenin gelişimini sağlar. Soyut kelime ve ifadelerden çok somut ifade ve kelimeler kullanmak düşünme etkinliğini kolaylaştırır. Araştırmalara göre (Adorno, 1976; Anderson, 1980; Gibson, 1986; Sutherland, 1992; Hatton ve Smith, 1995; Glasser, 2000; Aksoy, 2003; Shukla, 2008) düşünme etkinliğimizin gelişmesi, dil becerilerini geliştirmeye bağlıdır.

Düşünme Türleri

Bu bölümde, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme türleri üzerinde durulmuştur.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, bilgi çağının öne çıkan kavramlarından biridir. 1950'li yıllarda eğitim bilimcilerin akademik düzlemde tartışmaya başladıkları bu kavram; artık ekonomiden siyasete, askerlikten teknolojiye kadar çeşitli disiplinlerin sihirli ve etkin iki sözcüğü olmuştur. Oysa düşünme ve yaratıcı düşünme, insanlık tarihi kadar köklü bir gelişim sürecinden gelmektedir (Lewis ve Smith, 1993; Stevens, 1998; Glasser, 2000; Yıldırım, 2003; Gocsik, 2007). Bugüne kadar insanlığın ürettiği bilgi birikiminin, gelecek yirmi yıl için de bin katının üretileceği tahminleri, bugün için yaratıcı düşünmeye atfedilen ve yüklenen önemin büyüklüğünü de kanıtlamaktadır

(Kale, 1993; Stevens, 1998; Semerci, 2000; Ünver, 2003; Yıldırım, 2003; Ergün, 2007; Demirci, 2010; Yaşar ve Aral, 2010).

Yapılan araştırmalar (Akbaş, 1991; Kale, 1993; Stevens, 1998; Glasser, 2000; Baran, 2003; Ergün, 2007; Ferrett, 2008) yaratıcılığın bir süreç olduğunu ve eğitimle ortaya çıktığını göstermektedir. Her bireyde doğuştan gelen yaratıcılık yeteneği bulunsa da bunun derecesi, sürekliliği ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Eğitim sisteminden beklenen, bireylerin erken yaşlardan itibaren yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve destekleyecek programlara, yöntem ve tekniklere olanak sağlamasıdır.

Yaratıcılık kavramı en çok güzel sanatlar için kullanılmıştır. 21. yüzyılın başlarından itibaren, farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kavramının bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir tanımına rastlamak mümkün değildir. Tarihsel gelişim içerisinde kavramla ilgili olarak psiko-analitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, ancak halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı tarafsız bir şekilde ortaya çıkarılamamıştır. İnsancıl yaklaşımı benimseyen eğitim psikologları, yaratıcılığın insanın olumlu yanları ile ilgili olduğu görüşündedirler (Akbaş, 1991; Kale, 1993; Stevens, 1998; Semerci, 2000; San, 2002; Ünver, 2003; Yıldırım, 2003; Ergün, 2007; Demirci, 2010).

Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi doğuştan gelen içsel bir yetenek ve süreç olarak ele alınan yaratıcılık, farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Akbaş (1991) yaratıcılığı “yeni şeyler keşfetmek, var olanı yeni biçimlerde görmek, eski biçimlere yeni biçimler vermek” olarak tanımlamıştır (s. 14).

Yaratıcı ürün için “yenilik” ve “uygunluk” unsurlarının gerekli olduğu, zekâ gibi yaratıcılığın da her insanda bir miktar bulunduğu ve her bireyin yaratıcılık düzeyinin değişen derecelerde geliştirilebileceği vurgulanmaktadır (Sternberg, 1995; Beetlestone, 1998).

İzğören (1999) yaratıcılığı “burnumuzun dibinde olan ve sırf burnumuzun dibinde olduğu için göremediğimiz şeyleri, bilgiyle oluşturulmuş farklı bir bakış açısıyla görüp hareket eder hale getirme” olarak açıklamaktadır (s. 43).

Semerci’ye (2000) göre ise yaratıcılık “bireye farklı ve üretici düşünme zincirlerini kullanarak alışıl gelmiş zincirlerden kopma gücü veren, sonuçlarıyla bireyi ve

başkalarını tatmin eden, fikirlerin esnek, orijinal ve duyarlı olduğu bir niteliktir” (s. 37).

Wegerif'e göre (2007); yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir, üretken bir süreçtir. Yaratıcı düşünme becerileri; çocukların yeni düşünceleri üretme ve fikirler öne sürme, hipotezler kurma ve önerme, hayal gücünü kullanma ve alternatif yenilikçi sonuçlar aramalarını sağlar.

Araştırmalar (Akbaş, 1991; Kale, 1993; Glasser, 2000; Ömeroğlu ve Turla, 2001; Baran, 2003; Wegerif, 2007; Yaşar ve Aral, 2010) yaratıcılığın, hem düşünsel hem duygusal yaşamı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu kapsamda yaratıcı bir etkinlik hemen kendiliğinden oluşmaz. Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma (sıradışılık), bilinenlerin dışında kullanma, şimdiye değin olduğundan başka bir biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur. Yaratıcı bireylerin; öğrenmeye hazır, ilgili, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür, meraklı, hayal gücünü kullanabilme, araştırma, sınaama, bulma, yeni fikirler üretme, farklı olana, yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve benzersiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belirgin özellikleri vardır.

Alanyazında belirtildiği gibi (Lewis ve Smith, 1993; İzgören, 1999; Semerci, 2000; San, 2002; Baran, 2003; Özden, 2005; Ergün, 2007; Ferrett, 2008) yaratıcı düşünme; önceden kestirmelerin veya sonuç çıkarmaların, birey için yeni, özgün, zekice ve az bulunan olması anlamına gelmektedir. Yaratıcı düşünür; yeni alanları araştıran, yeni gözlemler yapan, yeni kestirmelerde bulunan ve yeni çıkarımlar yapan kişidir. Yaratıcılığın özünde; bir problemin farkına varılarak tanımlanması, olası çözüm yollarının araştırılması ve sınılanması, belli bir çözüme ulaşması bulunmaktadır. Bireyin ürettiği fikir sayısı (akıcılık), bu fikirlerin özgünlüğü ve hayalindeki kavram ve temaların sayısı (esnekliği) onun farklı düşünebilme yeteneğini ortaya koymaktadır. Dolayısı ile yaratıcı bireylerin tasarımlarında akıcı, özgün ve esnek olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi, okulda uygulanan program, öğretmenlerin genel yapısı, öğretim yöntemi ve teknikleri ile yakından ilgilidir. Derslere göre düzenlenen programlarda temel amacın, içeriği öğrenciye kazandırmak olması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemektedir. Yaratıcı düşüncüyü geliştirecek bir ders, öğrencinin sürekli soru sormasını; nasıl, niçin, ne kadar gibi sorulara veya eğer... olursa... ne olur gibi olası cevaplı sorulara cevap aramalarını içermelidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007; Yaşar ve Aral, 2010).

Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme denildiğinde akla John Dewey gelmektedir. Dewey, pragmatist felsefe ve pragmatist felsefenin eğitimdeki uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Dewey'e (1933) göre okulların en önemli işlevi; öğrencilere, toplumun kurallarına ve yaşayış biçimine göre edindikleri bilgileri yansıtmayı öğretmektir.

Dewey için eğitimde demokrasi önemli bir yere sahiptir. Ona göre öğrenciler okulda demokrasiyi öğrenmeden, problem çözme becerilerini öğrenemezler. Demokratik okullarda problem çözme becerisinin kazandırılmasının yanı sıra, "yansıtıcı düşünme" de geliştirilmesi gereken becerilerdendir (Dewey, 1933). Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin anlamlarını şöyle vermektedir:

- Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında ilişkilere dayanan bir bağ vardır.
- Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu hale getirmeyi amaçlar.
- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Dewey'e (1933) göre yansıtıcı düşünme, kişiyi tek bir bakış açısından, bu tek yönlü düşünmeden dolayı ortaya çıkacak olumsuz etkilerden kurtardığından bireysel gelişime yardımcı olur. Yansıtıcı düşünme problemleri değişik yollarla ele almamıza, alternatif bakış açıları geliştirmemize, bakış açımızı değiştirmemize olanak verdiği için, problemi yeniden düzenleme imkânı verir (Lewis ve Smith, 1993; Habermas, 1998; Rodgers, 2002; Ünver, 2003).

Araştırmacılar tarafından (Lipman, 1991; Onosko, 1991; Lewis ve Smith, 1993; Habermas, 1998; Glasser, 2000; Rodgers, 2002; Ünver, 2003; Üstünoğlu, 2006), yansıtmanın; uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olduğunu gözlenmiştir. Yansıtıcı eğitim sisteminde öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, öğrenmelerinden sorumluluk duyabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Genel olarak bu tanımların eğitim sistemi açısından ortak tarafı, yansıtıcı düşünmenin bireyin eğitim-öğretim sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkardığı ve sorunları çözmeye dayalı bir düşünme süreci olduğudur.

Ülkemizde de yansıtıcı düşünme, “Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, öğretmenler için genel yeterlik alanlarından biri” olarak belirlenmiştir (MEB, 2005, s. 8-9).

Yansıtıcı düşünmede iki türden söz edilebilir; yansıtıcı düşünme, eleştirel yansıtma. Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için kullanılabilecek bazı yaklaşım ve etkinlikler şunlardır (Wilson ve Jan, 2008):

- Düşünceleri, tutumları ve duyguları; inceleme, tanımlama, açıklama,
- Sorun çözme
- Kendini ve gereksinimleri değerlendirme
- Kendine güven duygusu kazanma
- Görsel yolla öğrenme
- Soru sorma
- Değerlendirme
- Kendine soru sorma
- Yeni düşünceler oluşturma
- Bilgi yanlışlıklarını ortaya çıkarma
- Çalışma ve örgütlenme becerilerini kazanma

“Eleştirel yansıtma”, derinlemesine, detaylı düşünmeyi ifade eder (Kember ve diğerleri, 2000). Birey, yüzeysel olarak eleştiri yaparsa aceleci davranmış olur ve bu da ulaştığı sonuçları tatmin edici olmaktan uzaklaştırır. Bu nedenle bir problem çözüldürken bütün olasılıklar dikkate alınmalıdır (Gebhardt, 1978; Sabia ve Wallulis, 1983; Grant, 1988; Dant, 1991; Lewis ve Smith, 1993; Habermas, 1998; Ünver, 2003; Wilson ve Jan, 2008).

Habermas (1998) yansıtıcı düşünmeyi; teknik alanda, uygulamalı alanda ve eleştirel alanda olmak üzere üç düzeye ayırmaktadır.

- **Teknik Alanda Yansıtma:** Ölçülebilen sonuçlar üzerinde durulan yansıtma alanıdır. Çözüm yolları uygulanması önemli bir süreçtir. Bu nedenle belirlenen çözüm yollarının uygulanmasına izin verilmelidir.
- **Uygulamalı Alanda Yansıtma:** Uygulama alanında yansıtıcı düşünen birey hedef ve davranışlara ulaşılıp ulaşılmadığını ve bunların nedenlerini anlamak için davranışları çözümler. Bu alanda birey öğrenmeyi etkileyen dış uyarıcılara karşı bilgi verir.

- **Eleştirel Alanda Yansıtma:** Bu alanda ise birey, öğrenme sürecini etik açıdan ele alarak değerlendirir.

Yansıtıcı düşünmeye sahip bireylerin yetiştirilmesinde öncelikli olarak öğretmenlerin bu konuda eğitilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, yanlışlarını düzeltebilir; olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendilerini güdüleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler (Rodgers, 2002; Ünver, 2003).

Problem Çözme

Problem ya da sorun sözcüğü Yunanca'da "problema" sözcüğünden gelmektedir. Farklı dillerde yazılmış kaynaklarda "problem" sözcüğü şu şekilde açıklanmaktadır. Problem:

- İnsan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır (Dewey, 1933).
- Öncelikle bilişsel işlemler üzerinde odaklaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırayla bir hedefe yöneltmektir (Anderson, 1980).
- Üzerinde düşünülüp konuşulması ve bir sonuca ulaştırılması gerekli olan bir durum veya soru (TDK, 1981, 1998, 2005).

Stevens (1998) problemi, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak; problem çözmeyi ise bir takım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Problem çözme olgusu için yapılmış başka bir tanım da Demirel'in (1999) "istenilen hedefe ulaşmada etkili ve yaralı olan davranışları seçenekler arasında seçme, uygulama" olarak açıklamasıdır (s. 87).

Problem çözme, yalnızca birey bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı zaman başlar. Bireyin bir hedefinin olması gerekir ki, böylece elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için çaba sarf etsin (Taylan, 1990; Ergün, 1996; Kalaycı, 2001; Aksoy, 2003). Diğer bir deyişle problem çözme; hedefe ulaşırken meydana gelen zorlukların çözümünü bulma süreci, hedefe ulaşmak için kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve işlemlerdir. İşlemler, hedefe ulaşabilmek için verileri manipüle etme yollarıdır, hedef ise problemin çözümüdür (Adair, 2000; Aksoy, 2003).

Genel olarak yukarıda açıklanan yaklaşımların ortak noktası, problem çözme sürecinin bireyin bir problem durumu ile karşı karşıya gelmesi, problemin araştırılması ve çözüme ulaştırılması şeklinde ele alındığıdır (Adorno, 1976; Kazancı, 1979; Norris, 1985; Onosko, 1991; Demirel, 1999; Semerci, 2000; Adair, 2000; Yıldırım, 2006).

Bireylerin zihinsel güçlerinin en üst seviyeye çıkmasını sağlayan etkenlerden biri olan problem çözmenin faydaları şu şekilde belirtilmektedir:

- Bireylerin sorumluluk duygularını ve karar verme yeteneğini geliştirir.
- Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi sağlar.
- Eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü geliştirir.
- Etkin katılım sağlar.
- Bireylerin araştırma, gözlem, rapor etme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme gibi yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar.
- Demokratik tutumları geliştirir (MEB, 2003).

Problem çözme sürecinin faydaları düşünüldüğünde eğitim-öğretimde öğretmenden beklenen; öğrencilerin hayatlarının her döneminde karşılaşabilecekleri engelleri, sorunları ve problemleri aşmalarına yardım edecek çözümleri bulma becerilerini geliştirici teknik, metot ve etkinliklere yer vermesidir.

Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesi Yunanca “κρίτικη” sözcüğünden gelerek Latince’ye “criticus” olarak aktarılmıştır. Farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Şahinel, 2002). Bu çerçevede ilk kez M.Ö. 600 yılında Sokrates eleştirel düşünmeyi, “bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımlamış ve bir sorgulama yöntemi olarak dünyaya tanıtmıştır (Ruppel, 2005). Günümüzde değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için bireyin kendisine sunulan bilgiyi veya bilgileri olduğu gibi kabul etmeden sorgulayarak değerlendirmesi gerekmektedir (Beyer, 1985).

Eleştirel Düşünme Teorisi

Frankfurt Okulu

Eleştirel sosyal teori paradigması içinde yer alan düşünür ve ekollerin önemli bir bölümünün, pozitivizm eleştirisinde temel esinlerini, yeniden inşa edilmiş ve yorumlanmış bir Marksizmden aldıkları görülmektedir. Bu yaklaşım, özellikle Frankfurt Okulu'na mensup teorisyenlerin çalışmalarında belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Eleştirel teorinin pozitivizm eleştirisine zemin oluşturan Marksizm, bu teorisyenlerin katkılarıyla anti-pozitivist bir hale tâbi tutulmakta, yeni kavram ve açılımlarla zenginleştirilmektedir (Sabia ve Wallulis, 1983; Bryant, 1985; Kazancı, 1989; Romm, 1991; Ennis, 1996; Fisher, 2001; Gocsik, 2007; Steinhoff, 2009). Bu tutum, özellikle Habermas'ın çalışmalarında açık bir biçimde göze çarpmaktadır. Habermas (1998), eleştirel bir sosyal teori olarak Marksizm'in pozitivistlik unsurları içinde barındırdığını iddia eder; ancak ondan tümüyle de vazgeçmez. Bununla birlikte, eleştirel teorisyenlerin Marksizme yakınlıkları, onların pozitivizmle yapıcı ve verimli bir diyaloga girmelerine engel teşkil etmemektedir (Frisby, 1974; Connerton, 1976; Gebhardt, 1978; Geuss, 1981; Beyer, 1985; Lipman, 1991; Ennis, 1996; Şahinel, 2002).

Eleştirel teorisyenler (T. Adorno, M. Horkheimer, W. Benjamin, H. Marcuse, J. Habermas ve diğerleri), bireysel ve toplumsal özgürlüğün gerçekleşmesine katkıda bulunacak bir eleştirel toplum teorisi geliştirmeye çalışmışlardır. Özgürleşme amaçlı bir teori, toplumun dönüştürülmesini mümkün kılacak doğru bilgiyi de temin edecektir. Eleştirel teorisyenler, pozitivist sosyolojiyi sorgulamışlar ve onu statükocu olmakla suçlamışlardır. Onlara göre, pozitivist sosyoloji verili gerçekliğin sınırları içerisinde kalmakta ve bu gerçekliğin tarihsel olarak geçici doğasını göz ardı etmektedir.

Eleştirel toplum teorisine göre, insan aktörlere gizli bir baskının varlığını fark ettirerek onların bu baskıdan kurtulmalarını ve kendi gerçek çıkarlarını kavrayabilmelerini sağlayacak bir özgür bilgi oluşturmayı amaçlar (Bryant, 1985; Romm, 1991; Ennis, 1996; Habermas, 1998; Şahinel, 2002; Rudinov ve Barry, 2004; Steinhoff, 2009). Bir toplum teorisi, kendi sosyal bağlamı hakkında apaçık bir kavrayışı içinde barındırıyorsa, ancak o zaman bu teorinin düşünüşsel (self-refleksif) bir teori olduğu ileri sürülebilir (Habermas, 1970; Frisby, 1974; Connerton, 1976; Gebhardt, 1978; Geuss, 1981; Beyer, 1985; Romm, 1991; Ennis, 1996; Habermas, 1998; Rudinov ve Barry, 2004; Steinhoff, 2009).

Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisini, esas itibariyle bir ideoloji eleştirisi olarak tanımlamak mümkündür. Okul'un ideoloji eleştirisi, Marx'ın ekonomi-politik eleştirisinden türetilmiştir. Doğa üzerinde tesis edilen bilimsel-teknik rasyonalitenin topluma uygulanması sonucunda bilim, Adorno ve Horkheimer'a göre, ideoloji haline gelmektedir (Gebhardt, 1978; Geuss, 1981; Beyer, 1985; Dant, 1991). Eleştirel teorinin kökeninde, Marx'ın ekonomi-politik eleştirisi ile Lukacs'ın Hegelci Marksizminin bulunduğu ileri sürülebilir. Eleştirel teori, Lukacs'ın 'bütünsellik' (totalite) kavramından hareketle, toplumsal yaşamın hiçbir kısmının, tarihsel bütününe yani, sosyal yapı ile ilişkilendirilmedikçe kavranamayacağını iddia eder.

Frankfurt Okulu'nun temel amaçlarından birisi pozitivism eleştirisi iken, diğer bir amacı da düşünömselliği geçerli bir bilgi kategorisi olarak öne çıkartmaktır. Düşünömsellik, yanlış bilinç olarak ideolojinin eleştirisi için vazgeçilmez bir bilgi üretim yoludur. Eleştirel teoriye göre ideoloji, toplumsal aktörlerin, kendi gerçek durum ve çıkarlarını kavramalarına engel teşkil eden yanlış bir bilgi formudur (Geuss, 1981; Sabia ve Wallulis, 1983; Beyer, 1985; Dant, 1991; Morrow ve Brown, 1994; Habermas, 1998; Fisher, 2001).

Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorisinin ayırt edici özelliği, mevcut işbölümü sistemi ile bu sistemin hizmet ettiği, gizlediği ya da maskeleydiği toplumsal çıkarları sorgulamaya tâbi tutmasıdır. Bir teorinin 'eleştirel' olması, onun muhalif ve sorgulayıcı bir analiz yöntemine dayandığı anlamına gelir. Eleştirel teori, sosyal ilişkilere ilişkin olan ideolojik yanılsamaları ortaya çıkarmayı ve sosyal gerçekliğe ilişkin 'yanlış' açıklamalar ortaya koyan teorileri eleştirel bir analize tâbi tutmayı amaçlar. Bu teorinin diğer bir özelliği ise, kendi kendisi üzerinde düşünebilmesi (self-refleksivite) ve kendi kendisinin farkında olmasıdır. Başka bir söyleyişle o, hem toplumun tarihsel gelişimi içindeki köklerinin hem de toplumsal dönüşümde oynadığı rolün farkındadır (Habermas, 1970; Connerton, 1976; Gebhardt, 1978; Geuss, 1981; Beyer, 1985; Dant, 1991; Morrow ve Brown, 1994; Habermas, 1998).

Eleştirel teoriler, epistemolojik olarak, doğa bilimsel teorilerden farklıdır. Doğa bilimsel teoriler 'nesnelleştirici' oldukları halde, eleştirel teoriler 'düşünömsel' dirler. Eleştirel bir teori, insan aktörlere aydınlanma ve özgürleşimin bilgisini temin etmek anlamında düşünömsel bir teoridir (Geuss, 1981; Beyer, 1985; Lipman, 1991; Morrow ve Brown, 1994; Habermas, 1998).

Eleştirel teori, akademik sosyal bilim disiplinleri arasında yer alan herhangi bir disiplin de değildir. Dolayısıyla, kendisini, akademik işbölümü içine yerleştirmekten kaçınır. Bunun nedeni, eleştirel teorinin, sosyal bilimlerde disiplinler uzmanlaşmaya karşı çıkması ve bu uzmanlaşmanın bizatihi kendisini, kapitalist toplumun uzmanlaşmaya dayalı işbölümü sistemiyle bağlantılı görmesidir. Eleştirel teori, toplumsal yaşamın her bir alanının, bu alanlar üzerinde uzmanlaşmış disiplinlerin konuları haline getirilmesine de itiraz eder. Bilgide uzmanlaşma, toplumsal bütünselliği kavramayı olanaksız hale getirir. Dolayısıyla, eleştirel teorinin disiplinler arası ve bütünsel bir toplum teorisi olduğunu ileri sürmek mümkündür (Beyer, 1985; Romm, 1991; Ennis, 1996; Habermas, 1998; Fisher, 2001; Rudinov ve Barry, 2004; Steinhoff, 2009).

Eleştirel Düşünme Nedir? Ne Değildir?

Özellikle 1980'li yıllardan itibaren eleştirel düşünme birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve konu ile ilgili tanımlar çeşitlilik göstermiştir (Beyer, 1985). Bu tanımlara göre eleştirel düşünme:

- Genel olarak muhakeme etme, mantıklı, yaratıcı ve ileri düzeyde düşünme, akıllı davranma gibi düşünme süreçleri veya biçimleridir (Grant, 1988).
- Ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (Lipman, 1991).
- Eleştirel düşünme; çevremizde olup bitenleri anlamada, düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmede, problemlerin tanımlanmasında, herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve değerlendirmelerde kullanılacak, etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlamaktadır (Chaffee, 1994).
- Öncülleri ve kanıtları titizlikle değerlendirildikten sonra, ilgili bütün etmenleri göz önünde tutarak ve elden geldiğince nesnel sonuçlara varma sürecidir (TDK, 1998, 2005).
- Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yetenekler, önyargı, varsayım, tutarsızlıklar ve düşünce ve olguları tanımak, birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme, çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme, varsayımları, fikirleri ve iddiaları

ayırt etme, kanıtların eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçları uygunluğunu ölçme olarak sıralanır. Eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme süreci ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır (Paul ve diğerleri, 1990; Ennis, 1996; Habermas, 1998; Berber ve diğerleri, 2002; Ruppel, 2005).

- Öğrenciler tarafından daha önceden bilinenlerin uygulanması ve düşüncelerine değer biçilmesi, ön öğrenmelerin değiştirilmesidir (Norris, 1985).

Eleştirel düşünme, başkalarının veya kendimizin iddialarını tarafsız ve önyargısız bir şekilde değerlendirmekten ibarettir (Paul ve Elder, 2001; Özden, 2005). Bu değerlendirme esnasında, farklı bakış açıları ve senaryolar üretilmesi ve sunulandan farklı başka malumatlara başvurulması, eleştirel düşünmenin pozitif yönüne yani onun aynı zamanda yaratıcı bir düşünme olduğuna işaret eder (Fisher, 2001; Haskins, 2006).

Hoşlanmadığı bir sonucu destekleyecek kanıtları göz ardı eden bir düşünme, hiçbir şekilde, eleştirel bir düşünme olarak nitelenemez (Halpern, 2003). Eleştirel düşünme, negatif bir düşünme olmadığı gibi, insanları aynı şekilde düşünmeye sevk eden standart bir düşünme de değildir. Eleştirel düşünme, algıları, temel duygusal ihtiyaçları, değerleri farklı olan ve ikisi de eleştirel düşünmeyi kullanan iki insanın – düşüncelerinin temel varsayımlarını gözden geçirdikleri ve varsayımları ile sonuçlarının farkında oldukları sürece farklı düşüncelere sahip olmalarını mümkün kılar. Eleştirel düşünme, duyguları ortadan kaldırıp onların yerine geçmeye çalışmaz. (Haskins, 2006); insan duygularının yaşama anlam verdiğini bilir ve onları göz ardı etmez; sadece duygulardan hareketle acele ve rastgele kararlar verilmesini engeller. Eleştirel düşünme problem çözmeye ya da yargıda bulunmaya yardımcı olan bir düşünmedir; aynı zamanda bundan daha fazladır (Norris ve Ennis, 1989; Kale, 1993; Ennis, 1996; Habermas, 1998; Halpern, 2003; Haskins, 2006).

Eleştirel düşünmenin bu özelliği, sosyal ve beşeri bilimler alanında çalışanlar için son derece önemlidir. Doğa bilimciler gibi standart yöntemlerle sadece önlerindeki probleme çözüm aramazlar, başkalarına normal ve problemsiz görünen şeylerdeki problemleri bulmakla da uğraşırlar (Lipman, 1991; Sternberg, 1995; İzgören, 1999; Şahinel, 2002; Özden, 2005). Problem bulmak, problem çözmek ve sağlam yargıda bulunmak ölçütsüz olamayacağına göre, eleştirel düşünme, ayrıca, ölçüt kullanan bir

düşünmedir de. Ölçüte dayandığı, kendi kendini düzelttiği, bağlama karşı duyarlı olduğu için, yargıda bulunmayı kolaylaştıran bir düşünmedir (Lipman, 1991).

Eleştirel Düşünme Boyutları ve Becerileri

Yapılan araştırmalarla (Kazancı, 1979; Ennis, 1985; Kazancı, 1989; Paul, Binker, Jensen ve Kelau, 1990; Pascarella ve Terenzini, 1991; Ennis, 1996; İzgören, 1999; Şahinel, 2002; Özden, 2005; Facione, 2007) ve tanımlarla eleştirel düşünmenin birçok boyutu ve beceriyi içerdiği ortaya konulmuştur. Watson ve Glasser'e (1964) göre eleştirel düşünmenin boyutları; sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öngörülerini tanıma, ilgili ve sonuca götüren öngörülerini seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve geçerliliğini tartışma olarak tanımlanmıştır.

Bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin, becerilerini daha etkin kullanabilmelerine imkân vereceğini düşünen Facione (2007), eleştirel düşünme eğilimlerini yedi boyutta ele almaktadır. Bunlar: analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, olgunluk, sistematikliktir.

Eleştirel düşünme için belirlenen bazı kriterler de vardır. Bunlar:

- Standartlar
- Kanunlar, kurallar, tüzükler
- Gereksinmeler, şartnameler, hükümler
- Âdetler, normlar, sözleşmeler
- İlkeler, varsayımlar, ön tahminler, tanımlar
- İdealler, hedefler, amaçlar
- Testler, güvenceler, deneysel bulgular
- Yöntemler, prosedürler, politikalar (Gocsik, 2007).

Ennis (1985), eleştirel düşünme becerilerini tümevarımlı muhakeme, tümdengelimli muhakeme, iddiaların güvenilirliğini yargılama ve tartışmalardaki varsayımlar olarak belirtmektedir.

Paul, Binker, Jensen ve Kelau (1990) ise “Eleştirel Düşünme Stratejileri” başlığı ile eleştirel düşünme becerilerini üç ana grupta toplamıştır. Bu stratejiler şu şekilde belirtilmektedir:

Duyuşsal stratejiler:

- Özgür (bağımsız) biçimde düşünme
- Birey merkezli veya toplum merkezli bakış açısı geliştirme
- Tarafsız düşünebilme deneyimleri geliştirme
- Duygular altında yatan düşünceleri ve düşünceler altında yatan duyguları keşfetme, bulma
- Entelektüel tevazu geliştirme ve uzak (geciktirici) değerlendirme yapma
- Entelektüel cesaret geliştirme
- Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirme
- Entelektüel azim geliştirme
- Akıl yürütürken kendine güven geliştirme

Bilişsel Stratejiler (Makro Yeterlikler):

- Genellemeler geliştirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma
- Benzer durumları karşılaştırma ve sezisleri yeni durumlara transfer etme
- Bir bakış açısı geliştirme: inançlar, argümanlar (görüşler) veya teoriler yaratma
- Sorunları, meseleleri veya inançları açıklama, açık hâle getirme
- Kelimelerin veya sözlerin anlamlarını açıklama ve analiz etme
- Değerlendirme için ölçütler geliştirme: değerleri ve standartları açıklama
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- Derin biçimde sorgulama yapma: temel ya da önemli soruların sayısını artırma ve sürdürme

- Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme
- Çözümler üretme veya değerlendirme
- Aksiyonları veya politikaları analiz etme veya değerlendirme
- Eleştirel okuma: metinleri açıklama veya eleştirme
- Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
- Disiplinler arası bağlantılar kurma
- Sokratik tartışma uygulamaları yapma: inançlar, teoriler veya bakış açılarını açıklama ve sorgulama
- Diyaloga dayalı akıl yürütme veya düşünme: bakış açılarını, yorumları veya teorileri karşılaştırma
- Diyalektik akıl yürütme: bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirme

Bilişsel Stratejiler (Mikro Yeterlikler):

- Güncel uygulamalarla ilgili idealleri, amaçları karşılaştırma, kıyaslama Düşünme hakkında tam, açık biçimde düşünme: eleştirel kelime hazinesi kullanma
- Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, not etme
- İlgisiz gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme
- Olası, makul yorumlar, tahminler veya sonuçlar çıkarma
- Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme
- Çelişkileri tanıma, çelişkileri fark etme
- Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Pascarella ve Terenzini (1991) birkaç tanımı derleyerek eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre eleştirel düşünen bireylerin; tartışmalarda ana fikri ve varsayımları tanımlaması, önemli ilişkilerin farkına varması, verilerden doğru sonuçlara varabilmesi, elde edilen sonuçların eldeki verilerden hareketle çıkarılıp çıkarılmayacağını yorumlaması ve otoriteyi (bilgi kaynağını) değerlendirebilmesi, sorgulayabilmesi gerekmektedir.

Ennis (1996) eleştirel düşünme becerilerini 12 maddelik bir liste halinde sunmuştur. Bunlar:

- Bir eylemin karar süreci aşamalarına uyma
- Tümevarımları hazırlama ve değerlendirme
- Terimleri tanımlama ve değerlendirme
- Soruyu formüle etme ve çözümlenme
- Argümanları çözümlenme
- Sonuçları hazırlama ve değerlendirme
- Sayıtlıları inceleme
- Başka kişilerle etkileşim kurma
- Değer yargılarını formülleştirme ve değerlendirme
- Bir soruya yoğunlaşma
- Bir kaynağın geçerliliğini değerlendirme
- Gözlem raporlarını gözleme ve inceleme

Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörleri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlar: Kalıttan getirilen zihinsel etkenler ve öğrenme sonucu oluşan çevresel etmenlerdir. Zihinsel etmenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde en önemli role sahiptir. Tüm şartlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünmenin gelişmesini olumsuz yönde etkileyen bazı etkenler vardır. Eleştirel düşünmenin öğrencilerde gelişmesinin önündeki engellerden bazıları şunlardır (Onosko,1991):

- Öğrencilerin sadece pasif bir bilgi alıcı rolünde olmaları
- Öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması
- Sınıfların kalabalık olması
- Öğretmenin sadece bilgiyi dağıtan rolünde olması
- Öğretmenin zamanı iyi plânlayamaması

- Öğretmenin eğitim-öğretimden izole olması
- Öğrencilerin bilgileri hatırlamak ve sorulduğunda söylemek/yazmak zorunda olmaları
- Öğretmenlerin öğrencilerden daha düşük beklenti içinde olması
- Öğrencilere verilen problemlerin her zaman açık biçimde formüle edilmemesi

Eleştirel düşünmenin sürekli bir gelişimi koşullayan bir etkinlik olduğuna belirten İpşiroğlu (2004), bu düşünme biçiminin ortaya çıkmasını ve gelişmesini engelleyen etkenleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Toplum tarafından benimsetilen alışkanlık, değer ve gelenekleri içselleştirmek.
- Düşünmenin dil kalıpları içinde boğularak yok edilmesi (Retorik geleneğimiz).
- Belli bir otoriteye, inanca ve ideolojiye bağlanma sonucunda düşüncelerin bu doğrultuda şekillenmesi ve düşünceyi kalıplaştırma (s. 34).

Eğitim-öğretim sürecinde de öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörleri Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein;

- Öğrenci yerine düşünüp karar verenlerin olması,
- Öğrencide öz benlik kavramının düşük olması,
- Öğretmenin öğrencisini kendine bağımlı kılacak davranışlarda bulunması sonucu öğrencinin öğretmene aşırı derecede bağımlı olması,
- Öğrencinin katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmiş olması,
- Öğrencinin aceleci davranışlar gösterme eğiliminde olması,
- Öğrencinin dogmatik düşünce sistemine sahip olması, olarak listelemiştir (Akt: Kazancı, 1979, s. 48-49).

Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri de ezber olgusudur. Maalesef günümüzde okullardaki öğretimin kalitesi ve öğrencilerin nitelikleri sorgulandığında ön plâna çıkan eleştirilerden biri, öğrencilere yaşamlarında işe yaramayacak bilgilerin ezber yoluyla öğretilmesidir (Ennis, 1985;

Kazancı, 1989; Chaffee, 1994; Ennis, 1996; Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; MEB, 2005).

Glasser (2000), ezberlemenin öğrencilerin yaşamlarına kalite katmadığı gibi, öğrencilerin okuldan ve derslerden soğumasına da yol açabildiğini belirtmektedir. Titiz (2001) ise, “Ezbersiz Eğitim” adlı kitabında ezber olgusunun günümüz eğitim sistemlerinin en büyük sorunu olduğunu vurgulamakta ve ezberi; kişinin çeşitli yollarla sahip olduğu bilgileri, akla dayalı araştırma yapmadan kesin doğrular olarak benimsemesi olarak ifade etmektedir. Buna göre, ezber sürecinden geçen bireyler karşılaştıkları bir bilgiyi hiç düşünmeden, sorgulamadan, merak etmeden doğru kabul etmekte ya da ön yargılı bir biçimde kabul etmemektedir. Ezberin en baskın öğrenme biçimi olduğu eğitim ortamlarında ise eleştirel düşünme becerisinden ve onun gelişiminden söz edilemez. Eleştirel düşünme becerisini kazanmada öğrencilerin bağımsız, objektif, çok yönlü, sorgulayıcı ve şüpheli düşüncelerinin önünün açılması olmazsa olmazlardandır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde öğretmen çok önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen, öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi için gerek dersini plânlarken gerekse uygularken çeşitli etkinliklere yer verebilir ya da önlemler alabilir.

Bunun için öğretmenin ilk önce öğrencilerin keşfetme ruhunu yüreklendirecek fiziksel ve entelektüel bir öğrenme ortamı oluşturması gereklidir. Bunun için yapılması gerekenlerden birisi sınıfın fiziksel görünümünün değiştirilmesidir. Sınıfta oturma düzeni öğrencilerle öğretmenin çok yönlü iletişim kurabilecekleri, her öğrencinin birbirini görerek yüz yüze etkileşimde bulunabilecekleri biçimde düzenlenmelidir. Bu düzen, sınıfta birçok öğrencinin pasif alıcı olma durumunu en aza indirmeye de yardımcı olacaktır (Ennis, 1996; Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; MEB, 2005). Klâsik sıra düzeninde iletişim öğretmen-öğrenci ekseninde gerçekleşirken, öğrenci- öğrenci etkileşimi zayıflar. Ön sıralarda oturan öğrenciler arka sıralardakilere göre daha avantajlı bir konumda bulunurlar. Bu oturma düzeninde ders dışı ya da istenmeyen davranışlar gözlenmektedir (Aydın, 2004).

Eleştirel düşünme, öğretim süreçlerinde tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir öğrenme becerisidir. Eleştirel düşünmenin, öğrencilere aileleri ya da akranları tarafından güvenilir biçimde öğretilmesi çok zordur. Bu becerinin kazandırılması için yetişmiş, bilgili ve deneyimli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Schafersman, 1991). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde öğretmenin en önemli

rolü, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmaktır. Öğretmenlerin derste öğrencilerin konuları, kavramları, olgu ve olayları farklı açılardan bakarak yorumlamalarına ve analiz etmelerine olanak tanımları eleştirel düşünmenin kazanılmasında çok büyük öneme sahiptir.

Öğrencilere kazandırılması istenilen tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışın, neden öyle olduğu, öğrencinin var olan bilgisiyle tam bir bağlantı kurulana dek öğrenci tarafından sorgulanması ve öğretmenin de bu sorgulamayı teşvik etmesi gereklidir (Titiz, 2001). Cohen (1988), bu noktada öğretmenin derste olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini ve üzerinde düşünüp tartışabilecekleri egzersizler (debate topics) yaptırmasının önemini vurgulamaktadır. Bu şekilde öğrenciler konuları tartışarak ve sorgulayarak öğreneceklerdir.

Ayrıca, eleştirel düşünme becerisi yöntem bakımından yalnızca anlatım yönteminin kullanıldığı bir öğretim ortamında kazandırılmaz. Eleştirel düşünme, aktif bir süreci gerektirir ve bu süreçte öğrencilere özellikle eleştirel düşünmenin zihinsel (entelektüel) becerileri olan analiz, sentez ve yansıtma, vb. gibi beceriler kazandırılmalıdır (Schafersman, 1991). Öğretmenlerin eğitim sürecinde öncelikle düşünme becerilerinin değerine inanıp, öğrencilerine bu becerileri tanıtmaları ve kazandırmaya yönelik çaba göstermesi önemli konulardan biridir (Carr, 1988).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etki eden unsurlardan biri de sınavlar ve değerlendirme biçimleridir. Glasser'e (2000) göre öğrenciler, sadece hatırlamaya ve ezberlemeye dayalı sınavlardan sonra genellikle öğrendiklerini kısa sürede unutmaktadır. Bu bakımdan, öğrencilerin çoğu için sınavı geçmek, öğrenilenlerden çok daha önemli bir duruma gelmektedir.

Sınavların gerçek amacı, sadece öğrencilerin bilgi, kavram, olay ve olguların tanımlarını, tarihlerini ve zamanlarını ezberden söylemelerini sağlamak olmamalıdır. Kazandıkları bilgi, beceri tutum ve değerleri günlük yaşamlarında kullanabilmelerini, bilgi, olgu ve kavramlar arasında ilişkiler kurmalarını, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmak olmalıdır. Bunun için, okullarda klâsik ezbere ve tekrara dayalı sınavların yerini, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını sağlayan, yaratıcılıklarını geliştiren, farklı cevap ve sonuçların da olabileceğini düşündüren çok boyutlu sınavların alması

gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme yaparken, öğretmenler öğrencilerin sadece sınavlardaki başarılarını değil, aynı zamanda dönem boyunca derste, ekip çalışmalarında ve projelerde gösterdikleri performanslarını dikkate alan bir değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Glasser, 2000; Titiz, 2001; Kökdemir, 2003; MEB, 2005).

Eleştirel Düşünme Süreçleri

Eleştirel düşünme değişik türde üç süreci kapsamaktadır. Bu süreçleri Özden (2005) şu şekilde açıklamaktadır:

- **Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme:** Bu süreç, eldeki verilerin önceden kabul edilen ölçütler ışığında mantıksal olarak değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreçte televizyon programları, reklâmlar, medya, politik mesajlar ve filmlerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları ön yargı, varsayım ve kandırmaları tanımalarına katkı sağlayacaktır.
- **Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme:** Bu süreçte problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak kabul edilen eleştirel düşünme, sonuca ulaşmada kullanılan kriterleri, alternatifleri tanıma ve seçme şeklinde tanımlanmaktadır. Burada unutulmaması gereken en önemli şey bir problemin çözümünün çeşitli yolları kapsayabileceğidir.
- **Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme:** Entelektüel düşünme modeline göre, entelektüel gelişim dört basamakta gerçekleşir. İlk basamak cevapların doğru ya da yanlış olarak değerlendirildiği, doğru cevapların kaynağının otorite olarak kabul edildiği, bireylerin bilgileri yorumlamakta zorlandığı, düşünme eyleminin olmadığı basamaktır. İkinci basamak birden çok doğrunun kabul edildiği, farklı fikirlerin birbirleriyle çatışabileceğinin farkında olduğu ancak eleştirel düşünmenin henüz öğrenilmediği basamaktır. Üçüncüsü doğruların belirli referans noktaları açısından değerlendirildiği, objektif yargılamanın yapılamadığı evredir. Sonuncusu ise düşünmenin öğrenildiği, fikirleri eleştirme, geliştirme ve zenginleştirme yollarının öğrenildiği basamaktır.

Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünen bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her durum veya olayın nedenini anlamaya çalışmaları, bunun altında yatan gerçeklerin neler olabileceğini

sorgulamaları, okuduklarının ve duyduklarının gerçekliği hakkında bilgi edinmeleri, karşılaştıkları problemin ortadan kalkması için çözümler üretmeye gayret etmeleridir (Norris, 1985; Schafersman, 1991; Hatton ve Smith, 1995; Demirel, 1999; Berber ve diğerleri, 2002; Ruppel, 2005).

Eleştirel düşünen birey uygun sorular sorabilir, konuyla bağlantılı bilgi toplayabilir, bu bilgiyi etkili ve yaratıcı biçime dönüştürüp kullanabilir, yeni bilgiler keşfedebilir, otoriteleri, geleneksel inançları, dogmaları, doktrinleri sorgulayabilir ve tartışabilir (Schafersman, 1991; Hatton ve Smith, 1995; Semerci, 2000; Kökdemir, 2003). Bunun yanında, eleştirel düşünme becerilerine sahip bir bireyin özellikle aşağıdaki düşünme özelliklerini göstermesi beklenir. Eleştirel düşünen bir birey;

- Kanıtları ustaca ve bağımsız biçimde kullanır.
- Düşünceleri organize eder ve bunları tutarlı ve net biçimde ifade eder.
- Güvenilir olan ve olmayan bilgiler arasındaki farklılıkları bilir.
- Bir kararı desteklemek için yeterli kanıt olmadığında yargıda bulunmayı erteler.
- Alternatif eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmeye çabalar.
- Tarafsız ve ayrıntılı biçimde gözlem yapar, konu veya olayla ilgili kanıtları, dokümanları toplamada ısrarlı olur.
- Gözlemediği ya da bulduğu şeyler arasındaki bağlantıları görür ve anlam çıkarır.
- Bağımsız bir biçimde öğrenebilir ve bunu yapmaya yönelik ilgisi vardır.
- Açık fikirlidir, alternatifleri dikkate alır ve görüşlerini serbestçe ifade eder.
- Tartışmalar yaratır ve bilimsel bir süreç içerisinde bunların sürekliliğini sağlar.
- Problem çözme tekniklerini, öğrendiklerinin dışındaki diğer konularda da uygular.
- Kaynakların inanılabilirliğini sürekli sorgular ve tartışır.
- Sebepleri, sonuçları ve varsayımları belirler ve sonuçlar çıkarır.

- Açık ve net biçimde sorular sorabilir.
- Uygun hipotezler formüle eder, kurar.
- Yukarıdaki tüm maddeleri inandığı ya da yaptığı şey doğrultusunda bütünleştirir (Siegel, 1988; Schafersman, 1991; Chaffee, 1994; Morrow ve Brown, 1994; Özden, 1997; Semerci, 2003; Gocsik, 2007).

Başka bir araştırmada ise eleştirel düşünen bireyin özelliklerini Ferrett (2008) şu şekilde sıralamıştır:

- Yerinde sorular sorma.
- Kavrama ve bilgi eksikliğini kabul etme.
- Meraklı olma, sorgulama..
- Analiz yapabilmek için ölçüt geliştirme.
- Başkalarını dinleme ve dönüt verme.
- İnanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırma.

Buna karşın, eleştirel düşünmeden yoksun bireyler ise, neyi neden yaptıklarının ayırt edemezler. Öğrendikleri bilgiye ters düşen bir düşünceyle karşılaştıklarında, o bilgiyi savunan kişileri susturmanın yollarını ararlar. Kendilerini yenileme ihtiyacı duymazlar. Belli kalıpların içinde kalmışlardır. Bu kişiler, gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar (Boisvert, 2004; Özden, 2005).

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Modeller

Eğitim alanında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla oluşturulan bazı modeller şunlardır:

- **Aşamalı Yaklaşım Modeli (1969):** Aylesworth ve Reagan (1969) tarafından geliştirilen bu model eleştirel düşünmenin öğretiminde problem tanıma, denence kurma ve onların test edilmesi, çıkarsama yolları, sonuç çıkarma ve kontrolü süreçlerinin birbirini izleyecek şekilde kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Brehm, Kassin ve Fein, 2005).

- **Dreyfus ve Dreyfus'un Beceri Kazanma Modeli (1980):** Bu model bilişsel becerilerin beş aşamada ve deneyimler yoluyla elde edilebileceğini savunmaktadır. İlk aşamada durumu yeterince algılayamayan birey, kurallara katı bir biçimde uyar. İkinci aşamada birey tutum ve görüşlerine uygun davranışlarda bulunmaya başlar. Üçüncü aşamada bilinçli olarak standart ve rutin işleri planlayabilir. Dördüncü aşamada önemli ve önemsiz fark ederek kararlar alır. Beşinci ve de son aşamada birey kuralların dışında inisiyatif, gelişmiş bir anlayış, taktikler ve vizyon oluşturur (Dreyfus and Dreyfus, 1986).

Düşünme türlerinden biri olan eleştirel düşünmenin diğer düşünme türlerini de kapsayan bir yapısının olması günümüzde eleştirel düşünmenin önemini arttırmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin bireylere kazandırılmasında eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin mesleki bilgilerinin yanında, eleştirel düşünme ve becerilerinin gerektirdiği niteliklere sahip olması, eleştirel düşünme öğretiminin başarılı olmasını sağlayacaktır (Lipman, 1991; Chaffee, 1994; Özden, 1997; Fisher, 2001; Semerci, 2003; Aydın, 2004; Haskins, 2006, Gocsik, 2007).

Öğretmenin bütün bunları gerçekleştirilmesi, bu konuda eğitilmiş olmasını da gerektirir. Öğretmen sınıf içerisinde kolaylaştırıcı ve motive edici olmalıdır. Öğrencileri zihin jimnastiği yapmaya yoğunlaştırmalıdır. Soru sorarken öğrencilerin gözünü korkutmamalıdır; çünkü düşüncelerini sağlıklı bir biçimde yansıtamayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması mümkün değildir. İyi bir öğretmenin eleştirel düşünmeyi kendi yaşamında da benimsemesi gereklidir. Öğretmen, iletişim ve yönetimde demokratik, cesaretli ve alçakgönüllü olabilmelidir. Sınıfın tartışmaya, soru sormaya ve düşünceleri özgürce ifade etmeye açık olmasını sağlamalıdır (Walsh ve Paul, 1988; Pascarella ve Terenzini, 1991; Ennis, 1996; Özden, 1997; Kürüm, 2002; Özden, 2005; Çubukçu, 2006; Aybek, 2007).

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirebilecekleri ve kendilerini gözlemleyebilecekleri etkinliklerin ve olanakların sağlanması, daha da medeni toplumların oluşmasına yol açacağı gibi, gelişen medeni toplumlar sayesinde de daha barışçıl, insan haklarına saygılı ve demokratik bir yaşamın temellerinin hazırlanacağı düşünülmektedir.

Eleştirel Düşünmenin Ölçülmesi

Eleştirel düşünme becerisinin ve eğiliminin ölçülmesine yönelik bugüne kadar değişik zamanlarda ve değişik araştırmacılar tarafından birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Her ölçme aracı; uygulama esasları, hedeflenen sınıf düzeyleri, kişiler, puanlamalar ve değerlendirme biçimleri birbirinden farklıdır. Ennis (1999), eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu ölçme araçlarını, eleştirel düşünmenin birden fazla yönünü ölçen ölçme araçları, eleştirel düşünmenin sadece bir yönünü ele alan ölçme araçları ve belli alanlara yönelik ölçme araçları olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Bu ölçme araçları ve özellikleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Eleştirel düşünmenin Birden Fazla Yönünü Kapsayan Genel Eleştirel Düşünme Testleri. Assessment of Reasoning and Communication (Reasoning Subtest (offered in conjunction with Writing and Speaking Subtests): Kolej bitirme sınavlarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır, fakat diğer düzeylerde de kullanılma olasılığı vardır. Açık uçlu sorular yer almaktadır, öğrencilerin üç kısa yazılı, üç kısa sözlü cevap vermesini gerektirmektedir. Yerel olarak derecelendirilebilir, ilgi, ilişki, olasılık (inandırıcılık), uygunluk, öğrencinin cevaplarının gerçekçiliği hakkında yorumlar yapmayı gerektirmektedir. 0-4 arasında puan verilerek cevaplar puanlanır. Sanatsal, bilimsel ve sosyal akıl yürütme alt testlerinde de testler puanlanır.

- **The California Critical Thinking Skills Test (College Level):** Facione tarafından geliştirilmiştir. Kolej öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. İleri düzeyde ve yetenekli öğrenciler için de kullanılabilir. Yorum yapma, denenceler ve tahminleri analiz etme, tümevarım, çoktan seçmeli soruları içermektedir.
- **The California Critical Thinking Dispositions Inventory:** Facione ve Facione tarafında geliştirilmiştir. Eleştirel düşünmenin özelliklerini değerlendirmeye yönelik bir ölçektir. Kendini takdir etme ve isim gerektirmeyen araştırmalarda kullanılabilir.
- **Cornell Critical Thinking Test, Level X:** Ennis ve Millman tarafından geliştirilmiştir. 4 ve 14. sınıflara yönelik olarak hazırlanmıştır. Tümevarım, güvenilirlik, gözlem, tümdengelim ve varsayımın tanımlanması boyutlarını içeren çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır.

- **Cornell Critical Thinking Test, Level Z:** Ennis ve Millman tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencileri ve yetişkinler için hazırlanmıştır. İleri düzeyde ve yetenekli öğrenciler için de kullanılabilir. Tümevarım, güvenilirlik, tahmin, deneysel planlama, yanılgılar, tümdengelim, tanımlama ve varsayımın tanımlanması boyutlarını içeren çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır.

- **Critical Thinking:** Ölçme aracını geliştirenlerin isimleri verilmemiştir, fakat Fisher'ın, ölçme aracının geliştirilmesinde önemli katkısı vardır. Ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmıştır. İki aşamalıdır, birinci aşamasında 15 maddelik çoktan seçmeli sorular yer almakta ve öncüllerin değerlendirilmesine yer verilmekte, yarım saat sürmektedir. Diğer bölümde ise bir tartışmanın eleştirel değerlendirilmesine ve tartışmanın ilerletilmesine yer verilen yazılı bölümdür, bir saat sürmektedir.

- **Critical Thinking Interview:** Hughes ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine ve yetişkinlere yönelik olarak tasarlanmıştır. Yaklaşık yarım saat yüz yüze görüşme yapmaya dayanmaktadır. Görüşmede tercihleri konusunda konuşulur ve ortaya koydukları bilgi ve akıl yürütme biçimleriyle birlikte değerlendirilir. Açıklık, anlaşılabilirlik, güvenilirlik, kaynaklar, içerik, konuyla benzerlik, varsayımların tanımlanması, en iyi açıklama, tümdengelim, benzetimle akıl yürütme, genellemede benzer strateji ve akıl yürütmeleri üzerinde durulur.

- **Critical Thinking Test:** ACT tarafından geliştirilmiş "College Assessment of Academic Proficiency tests" serilerinden biridir. Üniversite ikinci sınıftaki öğrencilere yöneliktir, diğer düzeylerdeki öğrenciler için de kullanılabilir. Metinlere dayalı çoktan seçmeli bir yapısı vardır. Tahmin yapmayı, alternatiflere dikkat etme, hipotezleri, sonuçları tanımlama gibi özellikleri ölçmeye yöneliktir.

- **The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test:** Ennis ve Weir tarafından geliştirilmiştir. Yedinci sınıftan üniversiteye kadar olan öğrenciler yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğretim materyali olarak da kullanılabilir. Amacı kavramayı, varsayım ve gerekçeleri görme, bir kişinin amacını açıklama, iyi gerekçeler önerme, diğer olasılıkları görebilme, kuşkulu, konuyla ilgisi olmayan durumlardan, aşırı genellemelerden kaçınma, duygusal dil kullanmaktan kaçınma bölümlerinden oluşmaktadır.

- **ICAT Critical Thinking Essay Test:** Sekiz ölçüte dayanmaktadır. Testi uygulayan kişinin seçtiği materyale öğrencilerin cevap vermesini, kısa yazılıyı gerektirir. Burada verilen metnin ana konusunu, yorumları, zayıf yönlerini ve özeti yazması beklenir.
- **New Jersey Test of Reasoning Skills:** Shipman tarafından geliştirilmiştir. 4. sınıftan üniversiteye kadar olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Çoktan seçmelidir; tümevarım, varsayımları tanımlama, iyi gerekçeleri içermektedir.
- **Ross Test of Higher Cognitive Processes:** Ross tarafından geliştirilmiştir. 4-6. sınıflara yöneliktir. Çoktan seçmelidir, sözel benzerlik, tümdengelim, varsayımları tanımlama, kelime ilişkileri, cümle sıralaması, sorunun cevabını tahmin etme, matematik problemlerinde ilgili ve yeterli bilgi, karmaşık şekillerin analizini içermektedir.
- **Tasks in Critical Thinking:** Eleştirel düşünme olarak bilinen gerçek konular kullanılır. Özel yetiştirilmiş sınıflara yöneliktir.
- **Test of Enquiry Skill:** Fraser tarafından geliştirilmiştir. 7-10. sınıflardaki Avustralyalı öğrenciler için geliştirilmiştir. Çoktan seçmelidir, referans materyallerini kullanma (kütüphane, indeks, gibi), bilgiyi yorumlama, işleme ve bilimi düşünme bölümleri vardır.
- **The Test of Everyday Reasoning:** Facione tarafından geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli yapıya sahiptir. "The California Critical Thinking Skills Test"inden geliştirilmiştir.
- **Test of Inference Ability in Reading Comprehension:** Phillips ve Patterson tarafından geliştirilmiştir. 6-8. sınıflara yöneliktir. Belli bir metne dayalı olarak bilgiyi anlama, yorumlama yeteneklerini içermektedir.
- **Watson-Glasser Critical Thinking Appraisal:** Watson ve Maynard Glasser tarafından geliştirilmiştir. Dokuzuncu sınıftan yetişkinliğe kadar olan kişilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Çoktan seçmelidir, çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümevarım, yorumlama, karşıt görüşleri değerlendirme boyutları vardır.

Eleştirel Düşünmenin Sadece Bir Yönünü Kapsayan Genel Eleştirel Düşünme Testleri. Cornell Class Reasoning Test: Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus ve Ringel tarafından geliştirilmiştir. 4-14. sınıflara yönelik, çoktan seçmeli, tümdengelimle yöneliktir.

- **Cornell Conditional Reasoning Test:** Ennis, Gardiner, Guzzetta, Morrow, Paulus ve Ringel tarafından geliştirilmiştir. 4-14. sınıflara yönelik, çoktan seçmeli, durumsal akıl yürütmelere yöneliktir.
- **Test on Appraising Observations:** Norris ve King tarafından geliştirilmiştir. 7-14. sınıflara yöneliktir, gözlemcinin ifadelerinin güvenilirliğini test eden çoktan seçmeli bir testtir.

Belli Alanlara Yönelik Eleştirel Düşünme Testleri. Science Reasoning: ACT tarafından geliştirilmiş "College Assessment of Academic Proficiency tests" serilerinden biridir. Üniversite ikinci sınıfı tamamlayan öğrencilere yöneliktir fakat üst düzeylerde de kullanılabilir. Metne dayalı çoktan seçmeli bir testtir. Çok derin bilimsel bilgiye gerek duyulmaz, öğrencilerden anlamaları için okumaları, sonuçları belirlemeleri, verileri çevirmeleri, deneyleri değerlendirmeleri, verilerden ortaya çıkacak tahmini bir sonucu ortaya koymaları, hipotez kurmaları istenir.

İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öner (1999), ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmada; deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, ön test - son test olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Başarı Testi" ve "Eleştirel düşünme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları kubaşık öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun; geleneksel tüm sınıf öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grupları, alt bölümler, eleştirel düşünme tutum puanları açısından anlamlı farklar bulunmamıştır.

Hayran (2000), çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. 240 öğretmenin görüşleri alınarak yapılan araştırmada; öğretmenler problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme

becerilerini kullandıklarını belirtmişler. Ayrıca cinsiyet ile düşünme becerilerini kullanmaları arasında bayanlar lehine anlamlı fark bulunurken, kıdem ve mezun olunan öğrenim kurumu ile düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Semerci (2000), kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisini araştırdığı deneysel çalışmasını, Teknik Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencileri ve mikro öğretim dersi alan öğrencilerle yapmıştır. Kritik düşünmeye dayalı bir program hazırlamış ve deney grubunda uygulamıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretimi sürdürmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştiri yapma becerisinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Akınoğlu (2001), çalışmasında; eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisini araştırmış ve eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretimi gören grubun bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisinin geleneksel anlayışla öğretim gören grubun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisinden anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerinin; tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutundaki erişileri kontrol grubunun erişilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Şahinel (2002), “Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerini Geliştirilmesi” isimli çalışmasında; eleştirel düşünme becerileri ile tümlşik dil becerilerinin geliştirilmesi modelinin uygulandığı sınıfın toplam erişi puan ortalamaları, üç haftalık kalıcılık düzeyleri, on dört haftalık kalıcılık düzeyleri, derse yönelik tutumlarına ilişkin erişileri geleneksel öğretim uygulandığı sınıftaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Kürüm (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik eğitimi programlarının 2001-2002 öğretim yılının 1.2.3. sınıflarında öğrenim gören 1200 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi hazırlanmış olan bir kişisel bilgi formu ve Watson-Glasser tarafından hazırlanmış olan “Watson-Glasser

Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre: öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşın, bitirilen orta öğretim kurumunun, üniversiteye giriş puanı ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim gelir düzeylerinin ve öğrencilerin kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin, onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Deniz (2003), lise 2. sınıf Türkiye Coğrafyası dersi, Türkiye İklimi ünitesinin öğretiminde eleştirel düşünme yönteminin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntem kullanılan bu araştırmada deneysel gruba uygulanan eleştirel düşünme yönteminin öğrenci başarısını artırmada anlatım yönteminden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Kökdemir (2003), Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırdığı çalışmasının bulgularına göre; eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan grupta rasyonel karar veren kişilerin sayısı eleştirel düşünme puanı düşük olan gruptakilerden daha fazladır. Yine aynı araştırmada eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik performanslarını etkileyip etkilemediği ve öğrencilerin eleştirel düşünme yapılarının eğitimle geliştirip geliştirilemeyeceğini görmek için bir dizi ölçüm yapılmıştır. Eleştirel düşünme puanı ile derslerden alınan notlar arasında olumlu doğrusal ilişki olduğu bulgusu ortaya konulmuştur. Eleştirel düşünmenin, akademik performansları ile bir ilişki olup olmadığını araştırmak için; öğretim yılının ilk haftasında belirlenen deney (psikoloji dersi alan) ve kontrol (sosyoloji dersi alan) grupları arasındaki farka bakılmıştır. Eleştirel düşünme eğitimi alan bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri almayanlardan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Semerci (2003), Fırat Üniversitesine bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmediklerini ve bir dönemde alınan öğretmenlik meslek derslerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel (Kritik) Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada doktora öğrencilerine 14 hafta boyunca “Gelişim ve Öğrenme” ile Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersi verilmiş ve bu iki meslek dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Güzel (2005), eleştirel düşünme temelli 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin; öğrencilerin başarısına derse karşı tutumlarına ve eleştirel düşüncelerine etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında; deney grubuyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu bulmuştur.

Hamurcu, Günay ve Akamca Özyılmaz'ın (2005) yaptıkları çalışmalarında Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği ABD öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin uygulandığı çalışma grubu Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalı ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin analizi sonucunda iki anabilim dalındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde güçlü ya da olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca okunan anabilim dalı, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklar elde edilmiştir.

Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasında "survey modeli" kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ve uygulanan ölçekten elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında eleştirel düşünme ölçeği (CCDTI-T) ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri (MCTP) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu Türkiye'nin batısında yer alan bir büyük üniversiteden seçilmiştir. 227 matematik öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde fakat yeterince yüksek çıkmamıştır. Ayrıca eleştirel

düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçları bir uyum göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alınarak, öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanları ortaya çıkarılmıştır.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006), ise yaptığı araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemiştir. Akbıyık araştırmasını seçkisiz yöntemle belirlenen 71 9. sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüş, verileri ise kendisi tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile toplamıştır. Akademik başarıların belirlenmesi için 2001-2002 öğretim yılı 1. dönem karne notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupta düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında genel akademik başarı yönünden 1. grup lehine istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır.

Çubukçu (2006) eğitim fakültesi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine sahip olma düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmada; veri toplama aracı olarak “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının açık fikirlik ve analitiklik eleştirel düşünme boyutlarının yüksek; meraklılık ve sistematiklik boyutlarında düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ay (2006), eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasını 2000 lise öğrencisiyle yürütmüştür. Verilerin “Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” ile toplandığı araştırmanın sonucunda eleştirel düşünmeye yönelik tutum puanları ile eleştirel düzeylerde önemli ilişkiye rastlanmıştır; eleştirel düşünmeye açıklık boyutları puanları ile eleştirel düşünme gücü ve yorumlama alt test puanları arasında önemli ilişkiye rastlanmamıştır.

Aybek (2006), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve “Sosyal Bilgiler Öğretimi” dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma olup iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-T) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı testi ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından; deney grupları

ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine; deney grupları arasında, 1. Deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir bulunmuştur. Cort1 düşünme programının uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik görülürken, konu temelli programın uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin algılarında fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Dirimeşe (2006), hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada lisans mezunu 143 hemşire ve Probleme Dayalı Öğrenme modelinde öğrenim gören dördüncü sınıfın son dönemindeki 56 öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmada veriler "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" (CCTDI-T) ile toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı, açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçek puan ortalamalarının hemşirelerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. İki grubun analitiklik, kendine güven alt ölçek puanlarındaki farkın anlamsız olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme düzeyi düşük olan hemşirelerin yüzdesinin öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu bulunmuştur.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Koehler ve Neer (1996) "Eleştirel Düşünme ve İşbirliğini Tanımlayan Farklılıkların Bir Araştırması: Sosyal Hoşgörü ve Eleştirel Düşünme Üzerine Münazara Tarzının Etkileri" adlı araştırmalarında bireyin tartışmaya esnek ya da katı tutumunun eleştirel düşünme ve sosyal hoşgörü üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kansas'taki Missouri Üniversitesi İletişim Teorisi bölümüne kayıtlı 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri California Eleştirel Düşünme Eğilimi Testi ve Watson-Glasser Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucu; katı tartışmacı tutumun eleştirel düşünme ve sosyal hoşgörü üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Elam (2002), eleştirel düşünme becerileri ve eğilimi ile akademik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için, 1. ve 3. sınıf Optometri öğrencilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde

sınıf düzeyinin ya da cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ancak, eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur.

Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla iki Çin Üniversitesinin öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada Stenberg'in zihinsel yeterlik teorisine dayanan Düşünme Biçimi Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Tapper (2004), çalışmasında eleştirel düşünme eğitimleri bakımından öğrencilerin eğitime ilişkin algılarını ve tarımda lisans derecesi için yapılan bir öğrenimde ne kadar etkili olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Dört yıllık eğitimleri boyunca 21 öğrenci ile görüşme yapılmış ve öğrenciler sadece ilk yıllarında eleştirel düşünme konusunda doğrudan öğrenim görmüşlerdir. Araştırmada bu süre sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarının değiştiği ve eleştirel düşüncelerini geliştirdikleri görülmüştür.

Zygmunt ve Schaefer (2006), hemşirelik fakültelerindeki öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek ve epistemolojik pozisyon ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin olumlu yönde olduğu ve eleştirel düşünmede istenen entelektüel sonuca ulaşamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Kong (2007), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla 21 öğretmen adayı ile yaptığı deneysel araştırmada ölçme aracı olarak CCTDI (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) kullanmıştır. Deney öncesi sonuçlar öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik alt boyutlarında ve genel toplamda eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif eğilim gösterdiği yönündedir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik, olgunluk alt ölçeklerinde pozitif eğilim gösterdikleri ve genel toplam için eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın hipotezleri, araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, uygulama süreci, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Hipotezleri

- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığı yere göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anne eğitim düzeyi göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anne tutumuna göre anlamlı bir fark yoktur.
- H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında baba tutumuna göre anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın Modeli

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesini hedefleyen bu çalışmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli: “Araştırmalarda geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durumun ya da araştırma konusu olan birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içinde, olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2005, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 akademik yılı bahar yarıyılı Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören tüm dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenin içerisinde basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemiyle belirlenen on üniversitenin Müzik Eğitimi Öğretmenliği ABD 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Büyüköztürk'e (2008) göre; “bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir” (s. 74).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998'de geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmaları Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmış olan bu ölçek; Türkiye'de eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili çalışmalarda tercih edilen bir ölçek olması ve üniversite düzeyindeki öğrencilere uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. CCTDI-T eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla birçok çalışmada kullanılmıştır (Kökdemir, 2003; Zhang, 2003; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Çubukçu, 2006; Aybek, 2006; Dirimese, 2006; Kong, 2007). Ölçeğin orijinal biçimi 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır. Kökdemir'e (2003) göre;

- 1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking):** Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek

olduğunu göstermektedir. Toplam 12 soru doğruyu arama boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği(Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Yüksek puan kişinin bu bakımlardan daha iyi durumda olduğuna işaret eder. Toplam 12 soru açık fikirlilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

3. Analitiklik Alt Ölçeği(Analyticity): Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder. Yüksek puanlar bu eğilimin de yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 11 soru analitiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

4. Sistematiiklik Alt Ölçeği(Systematicity): Sistematiiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematiik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 11 soru sistematiiklik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

5. Kendine Güven Alt Ölçeği(Self-confidence): Kendine güven, adından da anlaşıldığı gibi kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Yüksek puanlar bu güvenin yüksek olduğuna işaret eder. Toplam 10 soru kendine güven boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

6. Meraklılık Alt Ölçeği(Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Yüksek puanlar bu eğilimin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Toplam 10 soru meraklılık boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

7. Olgunluk Alt Ölçeği(Maturity): Olgunluk, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin olgunluk düzeyinin de yükseldiği varsayılmaktadır. Toplam 10 soru olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır (s. 68-70).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve Türkiye'deki güvenilirlik geçerlik çalışmaları Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Orijinali İngilizce olan CCTDI'nin ana dili Türkçe olan uygulayıcılar tarafından kullanılabilmesi için önce doktora çalışmasında kullanılmak üzere Türkçeye çeviri izni alınmıştır. Daha sonra orijinal metin, biri araştırmacının kendisi, üçü uzman psikolog, üçü psikolog ve biri de mütercim tercümanlık bölümü öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin toplam için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88; alt boyutlar için ise; analitiklik. 75, açık fikirlilik, .76, meraklılık. 78, kendine güven, .77, doğruyu arama, .61, sistematiklik, .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13'tür (Kökdemir, 2003).

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından düşünme ve düşünmenin süreci, düşünme ile ilgili kavramlar, düşünme türleri, eleştirel düşünme teorisine yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Problem alanının bütünleştirilmesi, sınırlandırılması ve tanımlanması aşamalarında ilgili kaynaklar (kitap, dergi, araştırma raporları ve tezler) incelenmiştir.

Eleştirel düşünmeyle ilgili ölçme araçları incelenmiş ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçen bir ölçek olması nedeniyle "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nin veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Türkçeye çevirisini yapılan ve anadili Türkçe olan öğrencilere göre yeniden yapılandırılan Kökdemir (2003) 'den ölçeği kullanmak için izin alınmıştır. Daha sonra ölçek demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu" ile birleştirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan on üniversitenin Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dallarındaki 4. sınıf öğrencilerine ölçeğin uygulanabilmesi için fakültelerin dekanlıklarından gerekli izinler alınmış ve 240 öğrenciye uygulanmıştır. Toplam örneklemin %83,3'üne ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences 17.0) programı kullanılmıştır. Araştırma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans,

Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testlerinin analizinde One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Güvenirlilik aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılık-kararlılık durumudur (Ergün, 2003). Yani güvenirlilik, araştırma yapılırken oluşabilecek rasgele hataları dışlamaktır. Aynı araştırma farklı zamanlarda tekrar yapıldığında aynı cevaplar alınıyorsa yapılan araştırma güvenilirdir. Ölçeğin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlere güvenirlilik analizi ve bu ölçekte yer alan soruların irdelenmesine ise soru analizi (İtem Analysis) denilmektedir. Güvenirliliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach's Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı yüksek derecede güvenilir olarak sayılmaktadır (Tavşancıl, 2002).

TBA'dan önce ölçekteki maddelerin tümünün madde – toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve korelasyon katsayısı .20 ya da daha yukarı olan maddeler analize sokulmuştur. Bu tür bir ayarlamamanın nedeni CCTDI ölçeğinin araştırmalarda toplam puan olarak kullanılması ve bu araştırmada ise faktör yapısının incelenmiş olmasına karşın – yine de toplam puan olarak analizlere sokulacak olmasıdır. Korelasyon katsayısının kesme noktası olarak .20 alınmasının nedeni, .20'lik korelasyon altında kalan değerlerin etki büyüklüklerinin oldukça küçük olmasıdır (Cohen, 1988).

Madde – toplam puan korelasyon analizi sonucunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayılarının kesme noktasından düşük olduğu saptanmıştır. Korelasyon katsayıları .20'den düşük olan maddelerin, 5'i Açık Fikirlilik (8, 13, 41, 24, 25), 5 tanesi Olgunluk (3, 7, 11, 14, 71), 4'ü Doğruyu Arama (5, 19, 72, 75), 4'ü Sistematiiklik (4, 17, 29, 68) ve 1'i (42) de Analitiklik alt ölçeklerindedir. Temel bileşenler analizi hem toplam 75 madde ile hem de yukarıda belirtilen 19 maddeyi çıkardıktan sonra geriye kalan 56 madde ile yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. CCTDI'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi sonucu 12 faktör ortaya çıkmıştır, ancak yığın grafiği (screen plot) incelendiğinde görgül olarak 6 faktörün daha anlamlı olacağı düşünülmüştür. Hem 6 faktörün hem de ölçeğin orijinaline uygun olarak 7 faktörün öngörüldüğü yeni analizler yapılmıştır. Yorumlama açısından 6 faktörlü çözümün daha net olduğu görüldüğü için bu çözüm tercih edilmiştir. Elde edilen faktörlerin açıkladığı toplam varyans

%36.13'dür. Faktörlere giren maddeleri belirlemek için faktör yükü. 32 olarak alınmıştır, bu işlemler sonucunda farklı faktörler altında toplam 51 madde ortaya çıkmıştır. Geriye kalan 5 madde ise faktörlerde .32 ya da daha yüksek bir yükleme değeri almadığından herhangi bir faktöre yerleştirilmemiştir. Toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten çok farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün(Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmektedir (Kökdemir, 2003).

Kökdemir (2003), CCTDI'nın Türkçeye uyarlanma çalışmalarından sonra ortaya çıkan yeni halinin madde sayısı ve alt boyutlarında farklılık oluştuğu bu nedenle karışıklığa yol açmamak için CCTDI-T adıyla kullanılabileceğini belirtmiştir.

Orijinal ölçekte de yapıldığı gibi, 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölümdükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir.

Facione (2007) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını belirtmektedir.

CCTDI-T'nin bütün olarak hesaplandığında puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50x6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğunu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

Kökdemir'e (2003) göre eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede kullanılacak ölçütler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütler

	Düşük	Olumlu yönde	Yüksek
Alt boyutlar	40 dan düşük	40-50 arası	50 den yüksek
Toplam	240 dan düşük	240-300 arası	300 den yüksek

Araştırmada ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi) testi ve farklılığa

neden olan grubun tespitinde Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır. One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi), ilişkisiz ikiden fazla örneklem ortalamasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008).

Post Hoc testi, varyans analizi sonucunda gruplar arasında bir fark bulunursa, farklılığın nereden, hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için önemlidir. Grup sayısı kaç olursa olsun bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa, diğerleri arasında fark olmasa, One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi) gruplar arasında fark vardır sonucunu ortaya koyar. Ancak farklılığını nereden ve hangi gruplardan kaynaklandığını Post Hoc – Tukey testi açıklayacaktır (Kalaycı, 2005).

Ölçekteki 05, 06, 09, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50 numaralı maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, demografik bilgileri, araştırmada belirlenen alt problemlerin çözümüne yönelik verilerin toplanması sonucu elde edilen bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumları içermektedir.

Katılımcılara Ait Betimsel Bulgular ve Yorum

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2.
Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	Yüzde (%)
21	49	20,42
22	113	47,08
23	47	19,58
24	16	6,67
25 ve üzeri	15	6,25
Toplam	240	100,0

Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 49’u (% 20,42) 21 yaşında, 113’ü (% 47,08) 22 yaşında, 47’si (% 19,58) 23 yaşında, 16’sı (% 6,67) 24 yaşında, 15’i (% 6,25) 25 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Bay	81	33,75
Bayan	159	66,25
Toplam	240	100,0

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 81’i (% 33,75) bay, 159’u (% 66,25) bayandır.

Tablo 4.
Katılımcıların Genel Not Ortalamasına Göre Dağılımı

Genel Not Ortalaması	N	Yüzde (%)
2,00 – 2,49	42	17,50
2,50 – 2,99	77	32,08
3,00 – 3,49	82	34,17
3,50 – 4,00	39	16,25
Toplam	240	100,0

Katılımcıların genel not ortalamasına göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 42’si (% 17,50) 2,00-2,49, 77’si (% 32,08) 2,50-2,99, 82’si (% 34,17) 3,00-3,49, 39’u (% 16,25) 3,50-4,00 genel not ortalamasına sahiptir.

Tablo 5.
Katılımcıların Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşadığı Yere Göre Dağılımı

Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşadığı Yer	N	Yüzde (%)
Büyükşehir	92	38,3
Şehir	111	46,3
İlçe	37	15,4
Toplam	240	100,0

Katılımcıların üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yere göre dağılımı Tablo 5’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 92’si (% 38,3) büyükşehirde, 111’i (% 46,3) şehirde, 37’si (% 15,4) ilçede yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6.
Katılımcıların Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalını İsteyerek Seçme	N	Yüzde (%)
Evet	238	99,2
Hayır	2	0,8
Toplam	240	100,0

Katılımcıların müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalını isteyerek seçme durumuna göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 238'inin (% 99,2) müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalını isteyerek seçtiği, 2'sinin (% 0,8) müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalını isteyerek seçmediği görülmektedir.

Tablo 7.
Katılımcıların Mezun Olduğu Ortaöğretim Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu	N	Yüzde (%)
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	184	76,67
Anadolu Lisesi	10	4,17
Genel Lise	35	14,58
Teknik Lisesi	3	1,25
Diğer	8	3,33
Toplam	240	100,0

Katılımcıların mezun olduğu ortaöğretim türüne göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 184'ü (% 76,67) güzel sanatlar ve spor lisesinden, 10'u (% 4,17) anadolu lisesinden, 35'i (% 14,58) genel liseden, 3'ü (% 1,25) teknik liseden, 8'i (% 3,33) başka ortaöğretim kurumundan mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 8.
Katılımcıların Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	N	Yüzde (%)
İlkokul ve altı	62	25,8
Ortaokul	31	12,9
Lise	76	31,7
Yükseköğretim	71	29,6
Toplam	240	100,0

Katılımcıların anne eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 62'sinin (% 25,8) annesinin ilkokul ve altı, 31'inin (% 12,9) ortaokul, 76'sınının (% 31,7) lise, 71'inin (% 29,6) yükseköğretim eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9.
Katılımcıların Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	N	Yüzde (%)
İlkokul ve altı	36	15,0
Ortaokul	19	7,9
Lise	77	32,1
Yükseköğretim	108	45,0
Toplam	240	100,0

Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 36'sının (% 15,0) babası ilkokul ve altı, 19'unun (% 7,9) ortaokul, 77'sinin (% 32,1) lise, 108'inin (% 45,0) yükseköğretim eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10.
Katılımcıların Gazete Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

Gazete Okuma Sıklığı	N	Yüzde (%)
Her gün	41	17,1
Haftada birkaç kez	152	63,3
Ayda birkaç kez	36	15,0
Gazete okumam	11	4,6
Toplam	240	100,0

Katılımcıların gazete okuma sıklığına göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 41'inin (% 17,1) her gün, 152'sinin (% 63,3) haftada birkaç kez, 36'sının (% 15,0) ayda birkaç kez gazete okuduğu, 11'inin (% 4,6) gazete okumadığı görülmektedir.

Tablo 11.
Katılımcıların Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Dağılımı

Günlük Televizyon İzleme Süresi	N	Yüzde (%)
0-1 saat	100	41,7
1-3 saat	98	40,8
3-6 saat	20	8,3
Hiç	22	9,2
Toplam	240	100,0

Katılımcıların günlük televizyon izleme süresine göre dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 100’ünün (% 41,7) günlük 0-1 saat, 98’inin (% 40,8) 1-3 saat, 20’sinin (% 8,3) 3-6 saat televizyon izlediği, 22’sinin (% 9,2) televizyon izlemediği görülmektedir.

Tablo 12.
Katılımcıların Anne Tutumuna Göre Dağılımı

Anne Tutumu	N	Yüzde (%)
Demokratik	54	22,50
Hoşgörülü	90	37,50
Koruyucu – kollayıcı	71	29,58
Otoriter	16	6,67
İlgisiz ve tutarsız	9	3,75
Toplam	240	100,0

Katılımcıların anne tutumuna göre dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 54’ünün (% 22,50) annesinin demokratik, 90’ının (% 37,50) hoşgörülü, 71’inin (% 29,58) koruyucu-kollayıcı, 16’sinin (% 6,67) otoriter, 9’unun (% 3,75) ilgisiz ve tutarsız tutumda olduğu görülmektedir.

Tablo 13.
Katılımcıların Baba Tutumuna Göre Dağılımı

Baba Tutumu	N	Yüzde (%)
Demokratik	62	25,8
Hoşgörülü	67	27,9
Koruyucu – kollayıcı	55	22,9
Otoriter	39	16,3
İlgisiz ve tutarsız	17	7,1
Toplam	240	100,0

Katılımcıların baba tutumuna göre dağılımı Tablo 13’de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 62’sinin (% 25,8) babasının demokratik, 67’sinin (% 27,9) hoşgörülü, 55’inin (% 22,9) koruyucu-kollayıcı, 39’unun (% 16,3) otoriter, 17 (% 7,1) ilgisiz ve tutarsız tutumda olduğu görülmektedir.

Tablo 14.
Katılımcıların İsteddiği Sosyal Etkinliklere Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı

İsteddiği Sosyal Etkinliklere Katılabilme Durumu	N	Yüzde (%)
Evet	138	57,5
Hayır	18	7,5
Kısmen	84	35,0
Toplam	240	100,0

Katılımcıların istediği sosyal etkinliklere katılabilme durumuna göre dağılımı Tablo 14'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 138'inin (% 57,5) istediği sosyal etkinliklere katılabildiği, 18'inin (% 7,5) istediği sosyal etkinliklere katılamadığı, 84'ünün (% 35,0) kısmen katılabildiği görülmektedir.

Tablo 15.
Katılımcıların Mesleği ile İlgili Etkinliklere Katılabilme Durumuna Göre Dağılımı

Mesleği ile İlgili Etkinliklere Katılabilme Durumu	N	Yüzde (%)
Evet	158	65,8
Hayır	6	2,5
Kısmen	76	31,7
Toplam	240	100,0

Katılımcıların mesleği ile ilgili etkinliklere katılabilme durumuna göre dağılımı Tablo 15'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 158'inin (% 65,8) mesleği ile ilgili etkinliklere katılabildiği, 6'sının (% 2,5) mesleği ile ilgili etkinliklere katılamadığı, 76'sının (% 31,7) kısmen katılabildiği görülmektedir.

Tablo 16.
Katılımcıların Müzik Öğreticiliği Deneyimi Olma Durumuna Göre Dağılımı

Müzik Öğreticiliği Deneyimi Olma Durumu	N	Yüzde (%)
Evet	115	47,9
Hayır	125	52,1
Toplam	240	100,0

Katılımcıların müzik öğreticiliği deneyimi olma durumuna göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 115'inin (% 47,9) müzik öğretmeni olarak çalışma deneyimlerinin olduğu, 125'inin (% 52,1) müzik öğretmeni olarak çalışma deneyimlerinin olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 17.
Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarını Karşılaştırmada Kullanılan Ölçütlere Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Düşük	N		Yüzde (%)		
		Olumlu Yönde	Yüksek	Düşük	Olumlu Yönde	Yüksek
Analitiklik	43	161	36	17,91	67,09	15
Açık Fikirlilik	50	137	53	20,83	57,08	22,09
Meraklılık	104	130	6	43,33	54,16	2,51
Kendine Güven	239	1	0	99,58	0,42	0
Doğruyu Arama	235	5	0	97,91	2,09	0
Sistematiklik	240	0	0	100	0	0

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin alt boyutlarını karşılaştırmada kullanılan ölçütlere göre dağılımı Tablo 17'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği analitiklik alt

boyutunda 43'ünün (%17,91) düşük, 161'inin (%67,09) olumlu yönde ve 36'sının (%15) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği açık fikirlilik alt boyutunda 50'sinin (% 20,83) düşük, 137'sinin (%57,08) olumlu yönde ve 53'ünün (% 22,09) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği meraklılık alt boyutunda 104'ünün (% 43,33) düşük, 130'unun (% 54,16) olumlu yönde ve 6'sının (% 2,51) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği kendine güven alt boyutunda 239'unun (% 99,58) düşük, 1'inin (% 0,42) olumlu yönde olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde kendine güven alt boyutunda yüksek oran çıkmamıştır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği doğruyu arama alt boyutunda 235'inin (% 97,91) düşük, 5'inin (% 2,09) olumlu yönde olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde doğruyu arama alt boyutunda yüksek oran çıkmamıştır.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği sistematiklik alt boyutunda 240'ının (%100) düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde olumlu yönde ve yüksek oran çıkmamıştır.

Tablo 18.

Katılımcıların Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Dağılımı

	N			Yüzde (%)		
	Düşük	Olumlu Yönde	Yüksek	Düşük	Olumlu Yönde	Yüksek
GENEL TOPLAM	193	47	0	80,42	19,58	0

Katılımcıların genel eleştirel düşünme eğilimlerine göre dağılımı Tablo 18'de gösterilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında 193'ünün (% 80,42) düşük, 47'sinin (%19,58) olumlu yönde olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerde yüksek oran çıkmamıştır.

Katılımcılara Ait İstatistiksel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın her bir alt problemini test etmek için One-Way ANOVA (Tek-Yönlü Varyans Analizi) kullanılmıştır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Yaşa Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel	21,00	49	215,816	20,499		
Eleştirel	22,00	113	218,345	22,801		
Düşünme	23,00	47	223,574	20,228	2,107	0,081
Eğilimi	24,00	16	226,688	23,711		
	25 ve üzeri	15	230,267	23,187		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, yaş gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,107$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminin bulguları, Kürüm’ün (2002) araştırmasıyla farklılık göstermektedir. Katılımcıların çokluğu ve Kürüm’ün 1. 2. ve 3. sınıflarla çalışmış olması böyle bir farklılığın oluşmasını sağlamış olabilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel	Bay	81	219,333	22,119		
Düşünme Eğilimi	Bayan	159	220,572	22,221	-0,409	0,683

Tablo 20’de görüldüğü gibi, cinsiyet gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=-0,409$; $p>0.05$). Başka bir şekliyle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular; Hayran’ın (2000), Ben-Chaim ve arkadaşlarının (2000), Elam’ın (2002) ve Özdemir’in (2005) araştırmalarıyla benzerlik, Hamurcu, Günay ve Akamca’nın (2005), Kong’un (2007) araştırmalarıyla farklılık göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerlere göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Üniversite Eğitimine Başlamadan Önce Yaşadıkları Yere Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	Büyükşehir	92	223,630	22,407	1,944	0,145
	Şehir	111	218,441	22,694		
	İlçe	37	216,649	19,005		

Tablo 21’de görüldüğü gibi, üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığı yer gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,944$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığı yere göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular; Özdemir’in (2005) araştırmasıyla benzerlik, Hayran’ın (2000), Ben-Chaim ve arkadaşlarının (2000) ve Kürüm’ün (2002) araştırmalarıyla farklılık göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 22’de görülmektedir.

Tablo 22.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	İlkokul ve altı	62	220,726	21,526	0,154	0,927
	Ortaokul	31	220,355	22,581		
	Lise	76	220,987	21,551		
	Yükseköğretim	71	218,676	23,485		

Tablo 22’de görüldüğü gibi, anne eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,154$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anne eğitim düzeyi göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular; Özdemir’in (2005), Dirimeşe’nin (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 23’de görülmektedir.

Tablo 23.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	İlkokul ve altı	36	219,528	20,048	0,557	0,644
	Ortaokul	19	215,421	26,129		
	Lise	77	222,312	22,704		
	Yükseköğretim	108	219,657	21,806		

Tablo 23’de görüldüğü gibi, baba eğitim düzeyi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,557$; $p>0.05$). Başka bir şekilde, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgular; Özdemir’in (2005), Dirimeşe’nin (2006) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 24’de görülmektedir.

Tablo 24.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Gazete Okuma Sıklığına Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel	Her gün	41	225,780	22,829		
Eleştirel	Haftada birkaç kez	152	220,507	22,182	3,442	0,018
Düşünme	Ayda birkaç kez	36	210,611	20,871		
Eğilimi	Gazete okumam	11	225,545	13,895		

Tablo 24’de görüldüğü gibi, gazete okuma sıklığı gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,442$; $p<0.05$). Diğer bir haliyle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında gazete okuma sıklığına göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi reddedilmiştir. Ortalamalar arasındaki farka göre, her gün ve haftada birkaç kez gazete okuyan, hiç gazete okumayan üniversite öğrencilerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri düzeyi, ayda birkaç kez gazete okuyan üniversite öğrencilerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri düzeyinden yüksektir. Araştırmanın altıncı alt probleminin bulgularına yönelik alanyazında bir örneğe rastlanmamıştır.

Hiç gazete okumayan, haftada birkaç kez gazete okuyan ve her gün gazete okuyan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, ayda birkaç kez gazete okuyanlara göre anlamlı derecede yüksek olması ilginç bir bulgudur. Bu bulgunun nedeni, kişisel bilgi formunda ne tür gazete okuduklarına (internet veya basılı) dair detaylı bir bilginin olmaması olabilir. Çünkü katılımcılar gazete okumak deyince sadece basılı yayın olarak düşünmüş olabilirler.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 25’de görülmektedir.

Tablo 25.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Günlük Televizyon İzleme Süresine Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	0-1 saat	100	220,060	23,023	1,116	0,343
	1-3 saat	98	220,796	21,331		
	3-6 saat	20	212,550	16,925		
	Hiç	22	224,636	25,393		

Tablo 25’de görüldüğü gibi, günlük televizyon izleme süresi gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,116$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin alanyazında bir örneğe rastlanmamıştır.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri anne tutumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Tutumuna Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	Demokratik	54	222,241	24,340	0,753	0,557
	Hoşgörülü	90	219,067	19,734		
	Koruyucu - kollayıcı	71	220,479	20,730		
	Otoriter	16	223,563	28,719		
	İlgisiz ve tutarsız	9	209,889	30,085		

Tablo 26’da görüldüğü gibi, anne tutumu gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,753$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anne tutumuna göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın sekizinci alt probleminin bulguları ile ilgili alanyazında örneklere rastlanmamıştır.

Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

“Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri baba tutumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” alt problemine ait analiz sonuçları Tablo 27’de görülmektedir.

Tablo 27.

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Baba Tutumuna Göre Farklılık Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Genel Eleştirel Düşünme Eğilimi	Demokratik	62	225,177	22,296	1,416	0,229
	Hoşgörülü	67	218,896	20,883		
	Koruyucu - kollayıcı	55	215,727	21,557		
	Otoriter	39	220,667	20,925		
	İlgisiz ve tutarsız	17	219,941	29,194		

Tablo 27’de görüldüğü gibi, baba tutumu gruplarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,416$; $p>0.05$). Diğer bir haliyle, “ H_0 : Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında baba tutumuna göre anlamlı bir fark yoktur” hipotezi kabul edilmiştir. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminin bulguları ile ilgili alanyazında örneklere rastlanmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın amacı, Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gazete okuma sıklığı, günlük televizyon izleme süresi, anne tutumu ve baba tutumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına yönelik bir araştırma yapılmamış, sadece genel eleştirel düşünme eğilimlerine bakılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *yaşa* göre anlamlı bir fark göstermemekte, diğer bir ifade ile benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerlere* göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Diğer bir ifade ile üniversiteye başlamadan önce farklı yerlerde yaşayan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır.*
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *baba eğitim düzeyine* göre anlamlı bir fark göstermemekte, diğer bir ifadeyle benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme

eğilimleri *gazete okuma sıklığına* göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre; her gün ve haftada birkaç kez gazete okuyan, hiç gazete okumayan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyi, ayda birkaç kez gazete okuyan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyinden yüksektir.

- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *günlük televizyon izleme süresine* göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *anne tutumuna* göre anlamlı bir fark göstermemekte, diğer bir ifadeyle farklı anne tutumuna sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri benzerlik göstermektedir.
- Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri *baba tutumuna* göre anlamlı bir fark göstermemekte, farklı baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bu sebeple eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretimle diğer öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerini karşılaştıracak yeni araştırmalar yapılabilir.

Eleştirel düşünmede öğrencilere model olma ve tartışmaya hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturma bireylerin gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıflarında bu ortamları oluşturma sorumluluğu verilmiş olan öğretmenlere hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde eleştirel düşünme konusunda gerekli eğitimler verilebilir.

Eleştirel düşünen, fikirlerini daha rahat ifade edebilen açık fikirli, analitik bakış açısı olan nesiller yetiştirmek için ailelerin daha demokratik tutuma sahip olmaları gereklidir. Bunun için ailelere yönelik eğitimler ve seminerler artırılabilir ve yaygınlaştırılabilir.

Araştırmada her ne kadar ailelerin eğitim düzeyleriyle ilgili eleştirel düşünmeye yönelik anlamlı bir ilişki bulunmadıysa da, öğrencilerin eğitim süreçlerine ailelerinin de katkı sağladığı düşünülmelidir. Bu konuda daha sağlıklı bir veriye ulaşabilmek için kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri daha farklı değişkenler ve farklı ölçeklerle incelenebilir.

Eğitim sistemleri eleştirel düşünme temelli programlanmalı, geleneksel eğitim metotları yerine, çağdaş yöntemlerle; sorgulayan, araştıran, analitik düşünen, eleştiren ve eleştiriye açık olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı'nda eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği ile ilgili gerek teoride gerekse uygulamada dersler bulunmamaktadır. Bu kapsamda ilgili derslerin programda yer alması ile ilgili düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözüme*. Kalaycı, N. (Çev.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adorno, T. W. (1976). Sociological and empirical research. In P. Connerton (Ed.). *Critical Sociology: Selected Readings* (p. 237-257). London: Penguin Books.
- Akbaş, T. (1991). Okulda yaratıcılık. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(7), 13-21.
- Akbıyık, C., ve Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(32), 90-99.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözüme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(14), 83-98.
- Aktan, C. C. (1999). 21. Yüzyıl için global hedefler. *Mercek Dergisi*, 10, 91-96.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and it's implications*. San Francisco: Freeman.
- Ay, Ş. (2006). Eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 336, 25-32.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- _____. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, VII(2), 5.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aytunga, O. (2004). Bilgi çağında yükseköğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm> adresinden 20/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Baran, G. (2003). Çocuklukta yaratıcılık nasıl geliştirilir? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 77, 23-25.
- Ben-Chaim, D. Ron, S. ve Zoller, U. (2000). The disposition of eleventh grade science students toward critical thinking. *Journal of Science Education and Technology*, IX(2), 149-159.

- Berber, F., Akbulut, F., H.Maden, Gezer, M., ve Keser, Ş. (2002). *Düşünme ve eleştirel düşünme*. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu, Süleyman Demirel Üniversitesi Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Isparta.
- Beyer, B. K. (1985). *Critical thinking*. Hindistan: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Boisvert, J. (2004). Think critically and college level study programs. *Cegep Saint-Jeansur-Richliev, Janvier, XVIII*, 263.
- Brehm, S. S., Kassin, S. M., ve Fein, S. (2005). *Social psychology*. (6. Basım). USA: Houghton Mifflin Company.
- Bryant, C. G. (1985). *Positivism in social theory and research*. London: Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (9. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking?. *Childhood Education, LXV(2)*, 69-73.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Connerton, P. (1976). *Critical sociology: Selected readings*. London: Penguin Books.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün iyi karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, V(4)*, 22-36.
- Dant, T. (1991). *Knowledge, ideology and discourse: A sociological perspective*. London: Routledge.
- De Bono, E. (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. Tuzcular, E. (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci, C. (2010). *Yaratıcı düşünme*. <http://www.hayatimdegisti.com/forum/diger-saglik-haberleri/602595-yaratıcı-dusunme.html> adresinden 14/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Deniz, T. (2003). *Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme yönteminin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dreyfus, H. L., ve Dreyfus, S. (1986). Why skills cannot be represented by rules in sharkey. In N. E. Sharkey (Ed.). *Advances in Cognitive Science* (p. 315-335). Chichester: Ellis Horwood.
- Elam, J. H. (2002). Assessment of critical thinking skills and disposition of optometry students. *Association of Schools and Collages of Optometric*, XXVIII(1), 11-15.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership Journal*, XLIII(2), 45-48.
- _____. (1996). *Critical thinking*. NJ, USA: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- _____. (1999). *An annotated list of critical thinking tests*. <http://www.criticalthinking.net/CTTestList1199.html> adresinden 19/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- _____. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Bazı temel kavramlar*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/temelkavramlar.ppt> adresinden 30/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- _____. (2007). *Eğitimde yaratıcı düşünme-tasarım ve öngörü yeteneğinin geliştirilmesi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kho2.htm> adresinden 17/06/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Facione, P. A. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts*. <http://www.insightassessment.com/articles.html> adresinden 20/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Ferrett, S. K. (2008). *Peak performance: Success in college and beyond* (6. Basım). New York, USA: McGraw Hill.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flew, A. (2008). *Dosdoğru düşünmenin yolu: Eleştirel akıl yürütmeye giriş*. Gündoğdu, H. (Çev.). Ankara: Liberte Yayınları.
- Frisby, D. (1974). The Frankfurt school: Critical theory and positivism. In J. Rex (Ed.), *Approaches to Sociology: An Introduction to Major Trends in British Sociology*, (p. 222). London: Routledge and Kegan Paul.
- Fung, I. (2005). *Critical thinking as an educational goal: A fulfilled or unfulfilled promise*. http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers/Paper-14_Irene_Fung.doc adresinden 17/05/2010 tarihinde indirilmiştir.

- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Chicago, USA: American Educational Research Association.
- Gebhardt, E. (1978). *A Critique of methodology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- Gibson, R. (1986). *Critical theory and education*. London: Holder and Stoughton.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. Kaplan, U. (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gocsik, K. (2007). *Developing critical thinking skills*. <http://www.dartmouth.edu/~writing/materials/faculty/pedagogies/argument.shtml> adresinden 14/04/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Gomez, F. J. (2002). *Education as if people matter: A call for critical thinking and humanistic education*. <http://www.cavehill.uwi.edu/bnccde/belize/conference/papers/gomez.html> adresinden 17/06/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Grant, G. (1988). *Teaching critical thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Green, L. (2003). *Why 'ideology' is still relevant for critical thinking in music education*. http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf adresinden 11/04/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Habermas, J. (1970). *Toward a rational society*. Boston: Beacon Press.
- _____. (1998). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. Tüzel, M. (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Halpern, D. F. (2003). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamurcu, H., Günay, Y., ve Akamca, G. A. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi profilleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, XX, 147-157.
- Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking*. <http://skepdic.com/essays/haskins.pdf> adresinden 09/02/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Hatton, N., ve Smith, D. (1995). *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*. <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html> adresinden 28/06/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim öğretmenlerinin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Higuchi, K., ve Donald, J. (2002). Thinking processes used by nurses in clinical decision making. *Journal of Nursing Education*, *XLI*(4), 145-153.
- İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde yeni arayışlar*. (2. Basım). İstanbul: Adam Yayınları.
- İzgören, A. Ş. (1999). *İş yaşamında 100 kanguru. Yönetim, liderlik ve iş yaşamı*. Ankara: Academyplus Yayınları.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kale, N. (1993). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* (28), 24-27.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2006, Mart). *Yurttaşlık eğitimi ve Avrupa birliği boyutu*. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kazancı, O. (1979). *Lise programlarının eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü*. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- _____. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme öğretimi*. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., et al. (2000). Development of questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment and Evaluation Higher Education*, *XXV*(4), 381-394.
- Koehler, C., ve Neer, M. (1996). *An investigation of variables that define collaborative and critical thinking: Competence and social tolerance*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399575.pdf> adresinden 22/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Kong, S. L. (2007). *Critical thinking dispositions of pre-service teachers in singapore: a preliminary investigation*. <http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm> adresinden 10/06/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. (2003). *Eleştirel Düşünme*. <http://www.elyadal.org/ed/index.htm> adresinden 20/12/2009 tarihinde indirilmiştir.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lewis, A., ve Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. In A. W. HOY (Ed.). *Theory Into Practice*, *III*(32), 131-137.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, İngiltere: Cambridge University Pres.
- McKendree, J., Small, C., ve Stenning, K. (2002). The role of representation teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, LIV(1), 57-67.
- MEB. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim*. <http://denizli.meb.gov.tr/mlokrus/dosyalar/ome/03omeprogram.htm> adresinden 17/05/2010 tarihinde indirilmiştir.
- _____. (2005). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Morrow, R., ve Brown, D. (1994). *Critical theory and methodology*. London: Sage.
- Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, XLII(8), 40-45.
- Norris, S. P., ve Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking: Teaching thinking*. California: Critical Thinking Books & Software.
- Onosko, J. (1991). Barries to the promotion of higher-order thinking. *Theory and Research in Higher Education*, XIX(4), 341-366.
- Ömeroğlu, E., ve Turla, A. (2001). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/icindekiler.htm> adresinden 07/02/2009 tarihinde indirilmiştir.
- Öner, S. (1999). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kubaşık öğrenme yönteminin eleştirel düşünme ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, III(3), 3-7.
- Özden, Y. (1997-2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Pascarella, E., ve Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K., ve Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. California: The Foundation for Critical Thinking .
- Paul, R. ve Elder, L. (2001). Critical thinking: Thinking to some purpose. *Journal of Developmental Education*, XXV(1), 40.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Regelski, T. A. (2005). *Critical theory as a foundation for critical thinking in music education*. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v6n1/vision/regelski_2005.pdf adresinden 12/09/2010 tarihinde indirilmiştir.

- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, CIV(4)*, 842-866.
- Romm, N. R. (1991). *The methodologies of positivism and Marxism*. London: Macmillan.
- Rudinov, J., ve Barry, V. E. (2004). *Invention to critical thinking*. Boston, USA: Wadsworth Publishing.
- Ruppel, R. J. (2005). *The intellectual foundations of critical thinking*. <http://www.viterbo.edu/english.aspx?id=15376&terms=Richard+Ruppel> adresinden 05/03/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sabia, D., ve Wallulis, J. (1983). *Changing social science: Critical theory and other critical perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- San, İ. (2002). *Sanatta yaratıcılık, oyun drama*. Adıgüzel, H. Ö. (Dü.). Ankara: Naturel Yayınevi.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> adresinden 14/04/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, XXVII(127), 64-70.
- Semerci, N. (2000). Mikro öğretim dersinde kritik düşünmenin eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, XX(116), 23-27.
- _____. (2000). Yaratıcılık, kritik düşünme ve problem çözme. Tekişik, H. H. (Dü.). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (271), 37-41.
- Shukla, R. P. (2008). *Early childhood care and education*. New Delhi: Sarup and Sons.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York, USA: Routledge.
- Small, A. R. (1987). Music teaching and critical thinking: What do we need to know? *Music Educators Journal*, LXXIV(1), 46-49.
- Steinhoff, U. (2009). *The philosophy of Jürgen Habermas*. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. L. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Stevens, M. (1998). *Sorun çözümleme*. Çimen, A. (Çev.). İstanbul: Timaş Yayınları.

- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today*. London: Paul Champman Publishing.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research and Development*, XXII(2), 200-222.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- _____. (1998-2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, M., ve Çiçek, E. (2006). *Bilgi çağında bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi*. http://bilgitolpumu.blogspot.com/2006/10/bilgi-anda-bilgi-toplumu-ve-bilgi.html#_ftn10 adresinden 01/09/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Türnüklü, E. B., ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XXXVIII(2), 167-185.
- Uzunoğlu, S. (1997). Bilginin yapısı ve özellikleri, düşünmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğretme. *Beyaz Nokta Düşünce Notu*, 4, 1-11.
- Unver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel sorunların rolü. Tekişik, H. H. (Dü.). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 331, 17-24.
- Walsh, D., ve Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal of educational reality*. Washington, D.C., USA: American Federation of Teachers.
- Watson, G., ve Glasser, E. (1964). *Watson-Glasser critical thinking appraisal manuel*. New York: Harcourt Brace Worl Inc.
- Wegerif, R. (2007). Teaching thinking: Metaphors and taxonomies. *Dialogic Education and Technology*, VII, 125-159.
- Wilson, J., ve Jan, L. W. (2008). *Smart thinking*. Sydney: Australia.
- Yaşar, M. C., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okulöncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, III(2), 201-209.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 95-105.

- Yeşilyaprak, B. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akadamik Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2003). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____. (2006). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Young, R. (1989). *A critical theory of education*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Zhang, L.-F. (2003). *Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions*. <http://hub.hku.hk/bitstream/123456789/53492/1/88592.pdf> adresinden 02/07/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Zygmunt, D., ve Schaefer M., K. (2006). *Assessing the critical thinking skills of faculty: what do the findings mean for nursing education?* http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-6243702/Assessing-the-critical-thinking-skills.html adresinden 16/07/2010 tarihinde indirilmiştir.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için, her bir soruyu dikkatle okuduktan sonra, size uygun düşen seçeneği çarpı işareti ile “(x)” belirtiniz. İşaretsiz ifade bırakmayınız ve lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

Teşekkür ederim.

Üniversitenizin adı:

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz:

1. Bay () 2. Bayan ()

3. Genel not ortalamanız:

4. Siz dahil kaç kardeşsiniz?

5. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?

6. Üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığınız yer:

1. Büyük şehir () 2. Şehir () 3. İlçe () 4. Köy ()

7. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nı isteyerek mi seçtiniz?

1. Evet () 2. Hayır ()

8. Mezun olduğunuz ortaöğretim türü:

1. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi () 2. Anadolu Lisesi () 3. Genel Lise ()

4. Teknik Lisesi () 5. Diğer () Lütfen belirtiniz.....

9. Annenizin eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlkokul () 4. Ortaokul ()

5. Lise () 6. Yükseköğretim ()

10. Babanızın eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlkokul ()
 4. Ortaokul () 5. Lise () 6. Yükseköğretim ()

11. Annenizin mesleği:

12. Babanızın mesleği:

13. Hangi sıklıkta gazete okuyorsunuz?

1. Her gün () 2. Haftada birkaç kez () 3. Ayda birkaç kez ()
 4. Gazete okumam ()

14. Günlük televizyon izleme süreniz:

1. 0 - 1 saat () 2. 1 - 3 saat () 3. 3 – 6 saat ()
 4. 6 saat ve daha fazlası () 5. Hiç ()

15. Annenizin tutumu aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

1. Demokratik () 2. Hoşgörülü () 3. Koruyucu-Kollayıcı ()
 4. Otoriter () 5. İlgisiz () 6. Tutarsız ()
 7. Diğer () Lütfen belirtiniz:.....

16. Babanızın tutumu aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

1. Demokratik () 2. Hoşgörülü () 3. Koruyucu-Kollayıcı ()
 4. Otoriter () 5. İlgisiz () 6. Tutarsız ()
 7. Diğer () Lütfen belirtiniz:.....

17. İsteddiğiniz sosyal etkinliklere katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen ()

18. Mesleğinizle ilgili etkinliklere katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen ()

19. "Müzik Öğretmeni" olarak çalışma deneyiminiz var mı?

1. Evet () süresi:..... 2. Hayır ()

20. Almış olduğunuz 4 yıllık mesleki eğitim sonucunda, müziksel tercihinizde herhangi bir değişiklik oldu mu? Lütfen ayrıntılı açıklayınız. (*Arka sayfayı da kullanabilirsiniz*).

EK-2: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

(CCTDI-T Tutum Ölçeği)

Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra, size uygun düşen seçeneği, verilen rakamlardan sadece bir tanesini yuvarlak içerisinde alarak (1 2 3 4 5 6) belirtiniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız, işaretsiz ifade bırakmayınız ve lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6

11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6

31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve anolojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri	1	2	3	4	5	6

değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK-3:

77



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.72.00.00/ 452-3043
Konu : Cihan TABAK

04-06-2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.03.2010 tarih ve B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-106 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzeli Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri" konulu tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ni ilgi yazınız ekinde belirtilen Üniversitelerin Müzik Eğitimi 4. sınıf öğrencilerine uygulamasıyla ilgili görüşleri yazınız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mahiye ÖZÇELİK METİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

1- Yazı örneği ve ekleri (13 sayfa)

EK-4:

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.12.71.00**Konu** : Anket Uygulaması

- - - 1 2 3 5 0 9 Nisan 2010

REKTÖRLÜK MAKAMINA**İlgi: 02.04.2010 tarihli ve B.30.2.ATA.0.70.72.00-625/6055 sayılı yazınız**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması ile ilgili anketin Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine uygulanması ilgili Bölüm Başkanlığınca ve Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.



Prof.Dr.Ali YILDIRIM
Dekan

EK-5:

T.C
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : B.30.2.GOÜ.0.70.00.00-044-2013 - 2727
Konu : Anket İzni

25/05/2010

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BURDUR

İlgi: 24.03.2010 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00-236-1683 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Rektör V.

EK-6



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI : B.30.2.GÜN.0.72.01.42/2276-8463
KONU : İzin

23.05/2010

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İLGİ : a) 24/03/2010 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/236-1683 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 21.04.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.12.72.02/1889 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri" konulu tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ni uygulaması hakkındaki ilgi (a) yazınız, Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesine iletilmiş olup; alınan cevabi ilgi (b) yazı ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Rıza AYHAN
REKTÖR

Ek :
-İlgi yazı (1 adet)



EK-7:
T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.02/1883
KONU : İzin

2 1 İbran 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ : 08.04.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.72.01.42/1677-5864 sayılı yazınız.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri" konulu tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"ni Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine uygulama isteği Bölüm Başkanlığımızın görüşleri doğrultusunda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

M. Safran
Prof.Dr.Mustafa SAFRAN
DEKAN



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

21.04.2010 - 02807

SAYI : B.30.2.ADÜ.0.72.00.00/300-349
KONU : Tez Çalışması

.../04/201

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) 24.03.2010 tarih ve 236-1683 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 08.04.2010 tarih ve 804-428 sayılı yazısı.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın " **Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**" konulu tez çalışması için " **Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**" ni Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine uygulamasıyla ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. M. Kamil ÖCAL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK: Eğitim Fakültesi Dekanlığının Yazısı

EK-9:

**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
President's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı / Ref : B.30.2.KTÜ.0.70.72.01/595/ 877
Konu / Subj. : Anket Çalışması

15/04/2010

**TC
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BURDUR**

İLGİ : 24.03.2010 gün ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/236-1683 Sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Cihan TABAK'un; "Müzik Eğitimi Öğretmeni Anabilim Dalı 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması için "Kaliforniy Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile ilgili anket çalışmasını Üniversitemizde yapması anket formlarının yeterince çoğaltılıp(50Adet) gönderilmesi şartıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr.Selahattin KÖSE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-10:



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : B.30.2.SEL.0.72.00.00/200-360
Konu: Cihan Tabak hk.

12.04.2010* 04138

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
BURDUR

İlgi: 06/04/2010 tarih ve B.30.2.SEL.0.12.72..00/0681 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerine uygulama isteği bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Şefik BİLİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-11:

T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : B.30.2.MAE.0.41.00.00/770-202
Konu : Cihan TABAK

07/06/2010

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 04.06.2010 tarih ve B.30.MAE.0.72.00.00/452-3043 sayılı yazısı.

Anabilim Dalımız yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın anket uygulaması ile ilgili ilgi yazı örneği ekte sunulmuştur. Durumun öğrencinin danışmanı ve öğrenciye bildirilmesi hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim. Saygılarımla.


Yrd. Doç. Dr. Ali TAŞ
Enstitü Müdürü V.

EKİ: İlgi Yazı Örneği ve Eki (15 Sayfa)

EK-12:



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI



SAYI : B.30.2.ABÜ.0.72.00.00/400- 787
KONU : Cihan TABAK

Bolu, 08/04/2010

08.04.10* 3017

T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BURDUR

İlgi: 24.03.2010 tarih ve 236-1683 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Cihan TABAK'ın, ilgili tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"ni, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.


Prof. Dr. Hayri COŞKUN
Rektör

EK-13:

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-716
Konu : Cihan TABAK

16.04.2010*006845

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 24/03/2010 tarih ve 236-1683 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın tez çalışması ile ilgili olarak Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 09/04/2010 tarih ve 1235 sayılı yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.



Prof. Dr. Fahrettin KORKMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki:1

Tlf : (0442) 2311601
: (0442) 2311343 (Büro)

E-Posta:odaire@atauni.edu.tr
Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi

EK-14:



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :B.30.2.ULU.0.72.02.01-350/ **8528**
Konu :Anket çalışması

03 NISAN 2010

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
BURDUR

İlgi:24.03.2010 gün ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/236-1683 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın yüksek lisans tezinde kullanmak üzere "Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması ilişkin "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği 4.sınıf öğrencilerine uygulanıp uygulanmayacağı konusunda ilgi yazınız ile görüş sorulmuştur.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının ekte bir örneği gönderilen 08.04.2010 gün ve 1116 sayılı yazılarında, söz konusu anketin Müzik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf öğrencilerine uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığı bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr.Eray ALPER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK:

-Yazı örneği (1 sayfa)

EK-15:



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30. 2.ADÜ.0.12.00.00/ 804 - 4 278
Konu : Tez çalışması hk.

08 / 04 / 2010

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi:07.04.2010 tarih ve -300-301-02428 sayılı yazınız.

Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK, yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"ni Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği 4.Sınıf öğrencilerine uygulamak istediği bildirilmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen yüksek lisans öğrencisinin tez çalışmasını Fakültemizin Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği 4.Sınıf öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun bulunmuş olup; konunun Mehmet Akif Üniversitesi Rektörlüğüne iletilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU
Dekan

Yazı İşleri Dairesi Başkanlığı	
Tarih	09.04.2010
Özge No	605
Özge No	5519
İzleme Edilmiştir	

Eğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı
28

EK-16:



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.MAE.0.12.00.00/ 670

01/04/2010

Konu : Cihan TABAK

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BURDUR

İlgi : 24.03.2010 tarihli ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/236-1683 sayılı yazı.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK, yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması için "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği"ni, öğretimi aksatmadan kendisi tarafından uygulamanın yapılması koşuluyla Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Prof. Dr. Yasemin AKMAN KARABEYOĞLU
Dekan

EK-17:

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.PAÜ.0.70.00.00(040.1)-457 -1740

30/04/2010

Konu :Anket İzni

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :24.03.2010 tarih ve B.30.2.MAE.0.72.00.00/236-1683 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışmasına yönelik anketini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.



Prof. Dr. İnan ÖZER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-18:

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ULU.0.12.71.00.-020 / 1116
 Konu : CİHAN TABAK'ın
 Tez Çalışması

08 Nisan 2010

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'na)

İlgi: 05.04.2010 tarih ve B.30.2.ULU.0.72.01.01/350/7752 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde alınan; Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisi Cihan TABAK'ın yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere "Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" konulu tez çalışması Fakültemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerine uygulamasında Dekanlığımızca herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


 Prof. Dr. Murat ALTUN
 Dekan

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Cihan TABAK
Doğum Yeri ve Tarihi : KÜTAHYA / 19.02.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (2008-2010)
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı (2010-...)

İletişim

E-Posta Adresi : cihantabak@hotmail.com

Son Güncelleme Tarihi : 21.12.2010