



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİM RESİM-İŞ EĞİTİMİ VE
TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ
ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda SÜZGÜN

BURSA
2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEKÖĞRETİM RESİM-İŞ EĞİTİMİ VE

TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ

ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda SÜZGÜN

Danışman

DoçDr. Rasim BAŞAK

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurullara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Eda SÜZGÜN

08/07/2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 08/07/2021

Tez Başlığı / Konusu: Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar (Bursa İli Örneği)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 100 sayfalık kısmına ilişkin, 08/07/2021 tarihinde şahsım tarafından*TURNİTİN*.....adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Eda Süzgün
Öğrenci No: 801541007
Anabilim Dalı: Güzel Sanatlar Eğitimi
Programı: Resim-İş Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Doç. Dr. Rasim Başak
08/07/2021
Danışman

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Eda SÜZGÜN

Doç. Dr. Rasim BAŞAK

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanı

Prof. Dr. Sezen ÖZEKE

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim İş Eğitimi Bilim Dalı'nda 801541007 numaralı Eda Süzgün'ün hazırladığı "Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 29/07/2021 günü 13.00-14.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının BAŞARILI olduğuna OYBİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu
Başkanı)
Doç. Dr. Rasim BAŞAK
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Gonca ERİM
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi

29/07/2021

Önsöz

Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerindeki etkisini farklı değişkenler ile saptanması ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada tez sürecinin her aşamasında desteğini ve emeğini esirgemeyen danışmanım

Sayın Doç. Dr. Rasim BAŞAK'a en derin saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Testin

uygulanma aşamasında, Öğr. Gör. Dr. Müge GÜLTEKİN CONNINGTON ve Öğr. Gör.

Alper BİLSEL'e, tüm desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Çalışma boyunca birbirimize hep destek olduğumuz dostum Semra YAMAN'a çok teşekkür ederim.

Tüm hayatımda olduğu gibi tez çalışmam süresince de her türlü fedakarlığı ve desteği eksik etmeyen annem Gülten YÜCEL'e, babam Hayri YÜCEL'e gönülden teşekkür ederim. Tezi bitirmem konusunda beni cesaretlendiren ve hep yanımda olan eşim Erdem SÜZGÜN'e, motivasyon kaynağım kızım Nehir Zehra SÜZGÜN'e sonsuz teşekkürler, iyi ki varsınız.

Eda SÜZGÜN

07.07.2021

Özet

Yazar	: Eda SÜZGÜN
Üniversite	: Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı	: Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	: Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	: XVI+125
Mezuniyet Tarihi	: 2021
Tez	: Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar
Danışmanı	: Doç. Dr. Rasim BAŞAK

YÜKSEKÖĞRETİM RESİM-İŞ EĞİTİMİ VE TARİH BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

Değişen dünyada hayatımızı her alanda etkileyen gelişmeler bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerde bu yönde farklılaştırmıştır. Bu gelişmelere ayak uydurabilmenin bir yolu da eleştirel düşünme becerileri gibi yaşadığımız yüzyılda kazanılması gerekli olan beceriler ile mümkün olacaktır.

Bu araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ortaya koyarak, onların eleştirel düşünme becerilerinin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının saptanması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve alt boyutları ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma, 2018 – 2019 Öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi

Anabilim Dalı ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, birinci ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. İlişkisel tarama modeline göre yapılandırılan bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Robert H. Ennis, Jason Millman ve Thomas N. Tomko tarafından geliştirilen “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z” (CEDTDZ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu ve öğrenim görmekte oldukları bölüme göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır. Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında eleştirel düşünme beceri düzeyleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkili olmadığı görülürken yaş değişkeni karşılaştırmasında 25-30 yaş aralığı lehine farklılık görülmüştür. Sonuçlara göre öğretim programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri geliştirilmesine destek olacak nitelikte yapılandırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Anahtar sözcükler: Düşünme, Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z, görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitimi, yaratıcılık

Abstract

Author : Eda SÜZGÜN
University : Bursa Uludağ University
Department : Fine Arts Education
Major : Visual Arts Education
DegreeAwarded : Master of Arts (MA)
Number of Pages : XVI+125
DegreeDate : 2021
Title of Thesis : Critical Thinking Skills of Undergraduate Students Who Are
Majoring in Art Education and in History
Supervisor : Rasim BAŞAK, Ph.D.

CRITICAL THINKING SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS WHO ARE MAJORING IN ART EDUCATION AND IN HISTORY

In the changing world, developments affecting our lives in all areas have also differentiated the knowledge and skills that individuals should have. A way to keep up with these developments will be possible with skills that must be acquired in the century we live in, such as critical thinking.

In the literature, art education specifically has been claimed to be a contributor to creativity development and to critical thinking skills of students. The objective of this study is to examine and evaluate students' critical thinking skills whether it shows differences in terms of the higher education study areas. Accordingly, in this study, it was aimed to reveal the relationship between students' critical thinking skills and sub-dimensions; and variables such as gender, age, and year of study. The sample group consisted of Freshman and Senior

students who are studying Art Education and another group studying History at Bursa Uludağ University in the Spring semester of 2019 academic year. The study was structured according to the relational screening model, and the "Cornell Critical Thinking Test Level Z" (CEDTDZ) developed by Robert H. Ennis, Jason Millman and Thomas N. Tomko was used to measure students' critical thinking skills. Results of the study revealed that, critical thinking skill levels of the students were low and there was no statistically significant difference according to their study majors. The results also showed no significant difference in critical thinking skill levels of the Freshman and Senior students within the group who are studying Art Education. Similarly, demographics such as gender and year of study made no particular difference in terms of students' critical thinking skill levels. The cohort of 25-30 age group showed a positive difference in terms of age variable comparison. It was concluded based on the results and supported with evidence that curricula should be designed specifically and should be structured to encourage and develop students' critical thinking skills.

Keywords: Thinking, Cornell Critical Thinking Test Level Z, visual arts education, art education, creative

İçindekiler

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar.....	xiii
ŞEKİLLER.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırma Soruları.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Tanımlar.....	11
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	
2.1. Bilişsel Süreçler.....	12
2.2. Düşünme ve Düşünme Becerileri.....	14
2.2.1. Düşünme Nedir?.....	14
2.2.2. Düşünme Becerileri.....	19
2.3. Eleştirel Düşünme.....	22
2.3.1. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	25
2.3.2. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	27

2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	30
2.3.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	31
2.3.5. Eleştirel Düşünme Becerisine Etki Eden Faktörler.....	32
2.3.6. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	35
2.3.7. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	36
2.4. Yaratıcılık.....	38
2.4.1. Yaratıcı Düşünme Süreçleri ve Aşamaları.....	40
2.4.2. Yaratıcı Bireyin Özellikleri.....	41
2.4.3. Yaratıcılık ve Zekâ.....	42
2.4.4. Eleştirel Düşünme ve Yaratıcılık.....	43
2.4.5. Sanatsal Yaratma Süreçleri.....	45
2.5. Sanat ve Eğitimi.....	46
2.5.1. Görsel Sanatlar Eğitiminin Kapsamı ve Önemi.....	47
2.5.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Yöntem ve Yaklaşımlar.....	48
2.5.3. Görsel Sanatlar Eğitimi ve Eleştirel Düşünme.....	49
3. BÖLÜM: ALAN YAZIN.....	54
3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	54
3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	62
4. BÖLÜM: YÖNTEM.....	69
4.1. Araştırma Deseni.....	70
4.2. Çalışma Grubu.....	71
4.3. Veri Toplama Aracı.....	73
4.3.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (CEDTZ).....	74
4.4. Veri Toplama Süreci.....	76
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	77

4.6. Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nde Geçerlik, Güvenirlik ve Etik.....	78
4.6.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	78
4.6.2. Etik.....	79
5. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	81
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	82
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	85
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	87
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	93
6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	95
6.1. Sonuç.....	95
6.2. Tartışma.....	96
6.3. Öneriler.....	101
6.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	101
6.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	102
7. KAYNAKÇA.....	105
8. EKLER.....	120
Ek 1 :Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (Cornell Critical Thinking Test Level Z) Örneği.....	120
Ek 2 :Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (Cornell Critical Thinking Test Level Z) Kullanım İzni.....	122
Ek 3 :Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı.....	123
9. ÖZGEÇMİŞ.....	124

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Eleştirel Düşünme ile Düşünme Arasındaki Farklılıklar.....	27
2. Delphi Projesi'nde Fikir Birliği Sağlanan Eleştirel Düşünme Becerileri.....	29
3. Eleştirel Düşünme Stratejileri (Paul ve diğerleri, 1990).....	31
4. Öğrencilerin Okudukları Bölümlere ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.....	73
5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	73
6. Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı.....	73
7. CEDT Z Alt Boyutları ve Soru Numaraları.....	75
8. Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin CEDTDZ Skorları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	82
9. Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin CEDTDZ'den Aldıkları Skorlara Ait İstatistikler.....	83
10. Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin CEDTDZ'den Aldıkları Skorlara Ait İstatistikler.....	84
11. Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorların Karşılaştırılması İçin “t” Testi Tablosu.....	85
12. Resim-İş Eğitimi A.B.D. Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorlara Ait İstatistikler.....	86
13. Resim-İş Eğitimi A.B.D. Birinci ve İkinci Sınıf Öğrencilerinin CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorların Karşılaştırılması İçin “t” Testi Tablosu.....	87
14. Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyete Göre CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorlara Ait İstatistikler.....	88
15. Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin CEDTZ Skorlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İçin “t” Test Tablosu.....	89

16.	Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Yaşa Göre CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorlara Ait İstatistikler.....	90
17.	Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin CEDTZ'den Elde Ettikleri Skorlara Ait Ortalamalar ile Yaş Değişkeninin Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.....	91
18.	Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü, Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin CEDTDZ'den Elde Ettikleri Skorlara Ait İstatistikler.....	93
19.	Resim-İş Eğitimi A.B.D. Ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin CEDTDZ Skorlarına Ait Ortalamalar ile Sınıf Düzeyinin Karşılaştırılması İçin Uygulanan “t” Testi Tablosu...	94

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa

1. Düşüncęyi Oluşturan Elemanlar (Paul & Elder, 2016).....18

Kısaltmalar Listesi

CCTI : Cornell Eleştirel Düşünme Testi

CEDTDZ : Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z

1. Bölüm

Giriş

21. yüzyılda teknoloji hızla gelişmekte ve giderek hayatımızda daha çok yer kaplamaktadır. Tüm bu gelişmelerle bilginin çok hızlı değiştiği ve geliştiği dünyada, bireylerin yeni oluşan dengelere hızlı bir şekilde uyum sağlaması gerekmektedir. Yaşamı, sosyal, ekonomik, kültürel yönden etkileyen gelişmelerde, bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerde bu yönde farklılaşmıştır. Günümüzde bilgiye ulaşmak için kullandığımız kaynaklar giderek artmakta; teknolojinin bize sunduğu internet bir kaynak havuzu haline gelmektedir. Ancak bu süreçte bireylerin varoluşlarını sürdürebilmeleri, üretken olmaları, ihtiyaç duyacağı doğru bilgiye ulaşabilmeleri ve dünyadaki değişimlere cevap verebilmeleri, yaşadığımız yüzyılda kazanılması gerekli olan beceriler ile mümkün olacaktır. Bu doğrultuda bireylerin temel düşünme becerilerine sahip olması önem kazanmıştır. Ancak Lewis ve Smith (1993, s. 133), yaşadığımız yüzyılda düşünmenin yeterli olmadığı bireyin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Günümüz çağdaş toplumunda bireyden beklenen ve eğitimin hedefleri arasında yer alan üst düzey becerilerin geliştirilmesi, onların bilişsel faaliyetlerine katkı sağlayacak nitelikli bir eğitim ile ilişkilidir.

Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerinin üst düzeyde geliştirilmesi amaçlanan günümüz eğitim yaklaşımlarında, düşünme ve sorgulama bu becerilerin merkezindedir (Güneş, 2012, s. 128). Düşünme kavramını Kurnaz (2019, s.14), bireyin içinde olduğu durumu anlayabilmesi için yaptığı aktif ve hedeflenerek organize edilen zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Bu zihinsel süreçlerde yani düşünmede, bilişsel süreçler aktifleşerek bilginin zihinde daha iyi işlenmesi ve yapılandırılması sağlanmaktadır. Bu şekilde öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerin daha hızlı gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2012, s. 128). Düşünmenin alanı sınırlı değildir ancak bilgi nasıl öğrenilir, hangi yol ile ihtiyaç duyulan ve doğru bilgiye ulaşılır sorularını

cevaplayabilmek için düşünme becerileri önem kazanmaktadır. Bu becerilerde büyük ölçüde eğitim yoluyla kazanılabilmektedir. Perkins'e (akt. Doğanay, 2017, s. 328) göre bilginin hatırlanması, anlaşılması ve etkin kullanımı eğitimin üç temel amacıdır. Bilginin hatırlanması ve anlaşılması tek başına yeterli değildir. Son amaç, yaşam kalitesini arttırabilmek ve karşılaşılan sorunların çözümü için bilginin etkin kullanılabilmesidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde bilginin ele alınış şekli ve nasıl öğretildiği onun etkin kullanılabilmesinde etkili olacaktır (Doğanay, 2017, s. 328). Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımları, tek yönlü bilgi aktarımında benimsenen öğretim araçları ve bunların kullanımı üzerinde odaklanırken, çağdaş öğrenme yaklaşımlarında bilgiyi düşünerek üreten, işleyen, günlük hayatında aktif olarak kullanabilen ve edindiği bilgiden çıkarımlar yapabilen üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenmenin önemi-vurgulanarak okullarda öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen eğitim programları hazırlanarak düşünen, eleştirel olan, üretim yapan ve bilgiyi edinme yollarını bilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 193). Bu bağlamda son yıllarda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi kavramların sıkça karşımıza çıktığı ve bu konularda pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Günümüzde öğrencilerin yeni iş dünyasında başarılı olabilmesi için yedi temel beceriden bahseden Wagner (2008, s. 20) eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine ilk sırada yer vermektedir. Teknolojinin değişen doğası öğretimde daha fazla ve daha iyi yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır ancak bununla beraber kolay erişilerek elde edilen bilgilerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi, eleştirel düşünmeyi her zamankinden daha önemli bir hale getirmiştir (Halpern, 1999, s. 69). Bu sebeple bilgi ve gözleme dayanarak sonuç elde etme olarak tanımlanan eleştirel düşünme (Paul & Elder, 2016, s. 16), bireye kazandırılması hedeflenen üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır.

Piaget (akt. Fisher, 1995), eğitimin en önemli amacından bahsederken geçmişten gelenleri tekrar eden değil, yeni üretimler yapabilen bireyler yetiştirmenin önemini vurgulamıştır. Bunun içinde bireye sunulan her ifadeyi hemen kabul etmeyen, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Aybek, 2006, s. 38). Ayrıca bireylerin bilgi birikiminin gerekliliği yanında özgün ve yeni bilgi üretmesi daha önem kazanmaktadır. Bilginin üretimi ise yaratıcı düşünme sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Demircioğlu, 2018, s. 14). Bireyin zihinsel ve duyuşsal tüm özelliklerinde var olan yaratıcılık, akılcılık, eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, problem çözme, analitik düşünme, ırsak düşünme gibi her düşünme yeteneği ile bağlantılıdır (Demirel, 2019, s. 174). Bireyin yaratıcı bir kişiliğe ulaşmasında en etkili yol ise sanat eğitimidir (Gel, 1993, s. 300; Ünver, 2016, s. 875). İlimle sanatın temelinde yaratıcılığın yattığını belirten Yetkin (2019, s. 129) çocukları ve gençleri bu iki güçten faydalandırmanın gerekliliğini belirtmiştir.

Sanat eğitimini, “İnsan davranışlarında istendik sanatsal davranışlar geliştirme süreci” olarak tanımlayan Gökaydın (2010, s. 42) bu alanı, eğitimin her kademesinde bireyin beyinsel güçlerinin bütününe kapsayarak geliştiren bir eğitim sistemi olduğunu belirtmiştir. Birey bu sistemde araştırmayı, denemeyi, düşünmeyi, sonuca varmayı ve uygulamayı öğrenir. Eleştirel düşünmede olduğu gibi sanat eğitiminde de, amaç bireyi düşündürmek ve davranış kazanımlarında yaratıcılığı sağlayabilmektir (Topoğlu & Öney, 2013, s. 1304). Sanat eğitiminin insanı tüm yönleriyle eğittiğini belirten Ünver (2016, s. 872), var olanı doğru görebilen, doğru algılayabilen, analitik düşünebilen, ilişkileri sorgulayabilen, anlamlı ilişkiler kurabilen ve yeni biçimler üretebilen bireyler yetişmesinin sanat eğitimiyle mümkün olacağından bahsetmiştir. Sanat eğitiminin bireyler üzerinde oluşması beklenen temel hedef ve çıktıları ile eleştirel düşünme becerisi tanımlamalarında yer alan özellikler benzerlik göstermektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin amacı: “Temel sanat bilgisine sahip, bu bilgiyi sanatsal üretimlerinde kullanabilen, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünebilen, estetik duyarlılığa sahip yetkin bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2018). Sanata ait tüm yönleri ve tüm boyutları farklı şekillerde yaşayarak eğitilen bireyin, olayları farklı açılardan görüp kavrayabilmesi, yorumlayabilmesi, yeniliklere ve çağdaş tüm gelişmelere açık, bilim, teknoloji ve toplumsal değişim süreçlerindeki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın ve dinamik bir kişiliğe sahip olacağı belirtilmektedir (Topoğlu ve Öney, 2013, s. 1304). Sanat eğitiminde bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmede, öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemlerin kullanılmasının eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın temelini oluşturan, eleştirel düşünmenin tanımı, kapsamı ve özellikleri dikkate alınarak, görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin kazanımlarının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda çalışma, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, eleştirel düşünme becerilerini incelemeyi ve ölçmeyi amaçlayan *survey* modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak Robert H. Ennis, Jason Miller ve Thomas N. Tomko tarafından 1985 yılında geliştirilmiş *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Z Düzeyi* (CEDT-Z) uygulanmıştır. Uygulanan düşünme testi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarından; tümevarım, tündengelim, değerleri yargılama, gözlem, yaratıcılık, varsayımlar ve anlamlandırma kavramlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, araştırma soruları doğrultusunda, örneklem grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenler açısından incelenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz yaşantısında, bilim ve teknolojiye kendini gösteren hızlı değişimler ve gelişimler, dijital çağın başlangıcı olarak kabul edilmiş, bu değişim bireylerden beklenen

rolleri de doğrudan etkilemiştir. Toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek, toplumsal kalkınmayı sağlayabilmek için bireylerin yaşamında ve kendini gerçekleştirme bağlamında sahip olması beklenen beceriler ve yetenekler önem kazanmıştır. Evrensel değişimin getirdiği sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen ve uyum sağlayabilenler diğerlerine göre daha başarılı olmakta, bireylerden beklenen becerilerin önemi artmaktadır. Bu becerilerin eğitim yoluyla kazanılabildiği düşünüldüğünde, eğitim faaliyetlerinin önemi oldukça artmıştır. Bu eğitim faaliyetleri kapsamında bireylerin öğrendikleri bilgileri ileriki hayatlarında aynı şekilde kullanacaklarından bilginin kazandırılma şekli oldukça önemlidir (Kurnaz, 2019, s. 13).

Bu süreçte eğitim sistemi ve okullar tarafından düşünme becerileri ve zekâ kavramına önem verilmiştir. Ancak günümüz bilişim teknolojilerinin gerektirdiği üst düzey düşünme becerileri ve zekaya verilen önem ile bu becerileri geliştirme yolları aynı orantıda artış göstermemiştir. Zekâ konusunda yapılan araştırmalarda bilim insanları tarafından bu kavram kendi alanları kapsamında incelenmiş, zekanın ne olduğu, nelerden oluştuğu hep tartışılmıştır. Gerek psikolojide gerekse eğitim bilimlerinin üzerinde çokça durduğu zekâ kavramı psikologlara göre bilgiyi işleme yeteneği, eğitimcilere göre de öğrenme yeteneği olarak belirtilmiştir (Özgüven, 1994). Geçen yüzyıl içerisinde tek etmenli zekâ anlayışı, sadece sayısal ve sözel alandaki yeterlilikler olarak savunulurken, Gardner'ın zekaya çoğul bir anlayış getirmesiyle, genel yeteneğin yanında birtakım özel yeteneklerinde bu kavramı etkilediğinin kabul edilmesi zekanın tanımlanmasında dönüm noktası olmuştur (Özden, 2014 , s. 107).

Jensen (akt. Eren, 2011, s. 49), düşünmeyi bir süreç, zekayı ise bir ürün olarak belirtmiştir. Düşünme becerilerini öğrenen öğrenciler daha zekice karar verebilmektedirler. Günümüze kadar yapılan çalışmalarda zekanın tek bir yapıdan meydana gelmediği görülmüş, zekâ ve düşünme ile ilgili farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bloom ve diğerleri (1956, s. 27) tarafından oluşturulan bilişsel alan sınıflaması pek çok ülkede yapılan öğretim programı geliştirme ve

ölçme-değerlendirme çalışmalarına katkı sağlamıştır. Bilişsel süreçler boyutunda aşamalı bir şekilde oluşturulan altı basamak vardır. Bunlar: “Hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” şeklinde adlandırılan zihinsel eylemlerdir (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 30). Bu sınıflandırmalarda zekâ, bilişsel süreçler kapsamında bireyin bir şeyi anlama, öğrenme, hatırlama, sorgulama, kurgulama gibi zihinsel işlevlerini yerine getirmesine yaramaktadır (Özyılmaz & Çınar, 2019)

Brown, (akt. Çakır & Senemoğlu, 2016, s. 1488) üst düzey düşünme becerilerinin pek çok beceriyi kapsadığını ve Bloom’un taksonomisinden ortaya çıkan düşünme becerileri olduğunu ifade etmiştir. 1954 yılında, Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından yayımlanan Bloom taksonomisi, bilişsel süreçlerde öğrencilerin becerilerini sınıflayan, en temel beceri olan "bilginin hatırlanması" ve en üst beceri olan "değerlendirmeye" kadar uzanan bir sistemdir. “Analiz, sentez ve değerlendirme” basamakları, üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilmekte ve taksonomide son üç düzeyi oluşturmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 30). Üst düzey düşünme becerilerinin kapsadığı esnek düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi birçok bilişsel etkinliklerden biri olan eleştirel düşünme, düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde üzerinde en fazla durulan konulardan olmuştur.

Günümüz eğitim sisteminin bireylere kazandırmayı amaçladığı üst düzey düşünme becerileri içerisinde var olan eleştirel düşünme, analitik, değerlendirme ve yaratıcı bileşenleri olmak üzere üç boyuta sahiptir (Paul & Elder, 2016, s. 27). Analitik düşünmenin ise yargılamayı, değerlendirmeyi ve eleştirmeyi içerdiğini ifade edilmiştir (Grigorenko, Jarvin, & Sternberg, 2002, s. 168). Eleştirel düşünme ile en yakın ilişki içinde olduğu kabul edilen kavram yaratıcı düşüncedir. Eleştirel düşünmede, bilgi kabul edilmeden önce ayrıntılı olarak incelenir, değerlendirilir ve değerlendirme sonucuna göre kullanılmaktadır. Bu süreçleri

kapsayan eleştirel düşünme, bireylerin yaratıcı düşünceleri ile bağlantılı olarak gelişmektedir (Doğan, 2019, s. 186).

Beyindeki yaratıcı sürecin en başta sanat eğitimi olmak üzere farklı eğitim yöntemleriyle gerçekleştirilebildiği ve bu eğitimsel süreçlerin bireylerdeki bilişsel düşünmeyi olumlu etkilediği ortaya konmaktadır (San, 1995; Adıgüzel, 2002; Akt. Dilmaç, 2010, s. 81). Bu bağlamda sanat eğitimi; yaratıcılığı geliştirmek, analitik düşünme becerisi gelişimi ve eleştirel bakış açısı kazandırmak gibi hedefleri ile önemli bir görev üstlenmektedir (Artut, 2002). Öğretim programları arasında sanat eğitimi, yaratıcılık olgusuna en fazla katkı sağlayan disiplin olarak görülmekte ve eleştirel düşünme becerisi içerisindeki zihinsel süreçler ile örtüşmektedir. Sanat eğitiminin hayat ve öğrenme için önemli olduğunu vurgulayan Özsoy (2015, s. 135), sanatsal yaratma süreçlerinde uygulanan yöntemlerin eleştirel düşünme gibi yaratıcı çözümler gerektiren diğer disiplinlerdeki koşulları aydınlatmak için kullanılabileceğini belirtmiştir.

Günümüzde çoğu mezunun yaratıcılık, analitik, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin eksik olduğu (Eren, 2011, s. 6) göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitiminin, bugün bireyde gerekli olan becerilerin kazanılmasında gerekli olduğu düşünülebilir. Literatürde, sanat eğitimi kapsamında yaratma süreçlerindeki uygulamaların bireyin, bilişsel ve psiko-motor alanındaki gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Ünver, 2016, s. 873; Özsoy, 2015, s. 41; Yolcu, 2009; Akkurt & Boratav, 2018, s. 55).

Sonuç olarak üniversitelerin başta gelen ortak amaçları ve günümüz eğitim programlarında kazandırılması amaçlanan öncelikli zihinsel beceriler arasında olan eleştirel düşünme becerisine sahip, bilgiyi üreten, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi önem arz etmektedir. (MEB, 2018, s. 3). Bu çalışma ile hedeflenen, araştırma örneklemini kapsamında öğrencilerin aldıkları sanat eğitiminde edindikleri bilgi ve becerilerin, üst düzey düşünme becerileri

içerisinde var olan; eleştirel düşünme ve bağlantılı süreçlerdeki becerileri kullanma başarılarını incelemektir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırma kapsamında, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan yükseköğretim öğrencileri arasındaki eleştirel düşünme becerisi farklılıklarının ortaya konulması amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Resim-İş Eğitimi A.B.D.ve Tarih Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri test skorları arasında nasıl bir fark vardır?
2. Aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme test skorları üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?
3. Eleştirel düşünme becerisi üzerinde; cinsiyet ve yaş, demografik değişkenleri belirleyici midir?
4. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları, sınıf düzeyine göre farklılık gösterir mi?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorlarına etkisi olup olmadığını incelemek ve bu beceri üzerinde yaş ve cinsiyet demografik değişkenlerin belirleyiciliğini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin kazanımlarının değerlendirilmesine yönelik *Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Cornell Critical Thinking Test)* kullanılmıştır. Bu araştırma ile Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları aracılığı ile bu becerisinin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğrultusunda görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan yükseköğretim

öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları demografik değişkenler (cinsiyet, yaş) doğrultusunda incelenerek; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin, öğrenim alanı ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılın yaşamımıza getirdiği yeniliklerden eğitim sistemi de etkilenmiştir. Teknoloji ve bilimde gerçekleşen değişimler tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanında da değişime sebep olmuş, okul öncesinden yükseköğretime kadar öğretim program ve yaklaşımlarının geliştirilmesi ve yaşadığımız yüzyıla uygun hale getirilmesi için araştırmaların arttığı gözlemlenmektedir. Bu kapsamda, Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programları çerçevesinde, eleştirel düşünme becerisi de kendine yer bulmuştur (Polat, 2014, s. 3). Eğitimli bir bireyin kazanmış olması gereken becerilerin arasında eleştirel düşünme ve etkili karar alabilme yer almaktadır (NCEE, 1988; Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 196). Yirmi birinci yüzyıl becerisi olarak ifade edilen, tüm üniversite mezunlarının sahip olması gereken eleştirel düşünme becerisi (Warren, 2006), Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Zirvesi’nde 2030 yılı itibariyle iş hayatında sahip olunması beklenen problem çözme, yaratıcılık gibi bilişsel becerilerin arasında yerini almıştır (Schleicher, 2016; Önal & Erişen, 2019, s. 65).

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda, birçok disiplin katkı sağlamaktadır. Artut’a (2013, s. 227) göre bu disiplinlerden biri olan sanat eğitimi ile birey bilişsel, düşünsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler içinde bulunarak kendini ifade etme olanağı kazanmaktadır. Öğrencinin eğitim süreçleri içerisindeki tüm sanat eğitimi faaliyetleri, kişisel gelişimine katkılar sağlayacaktır. Bireylerin yaşamında yöneleceği meslek fark etmeksizin, estetik beğenisi gelişmiş ve amacına uygun sanat eğitimi ile yetişmiş olması, kendilerine ve toplumlarına sağlayacağı katkıları arttıracaktır (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 5).

Sanat eğitiminin hedef ve çıktıları ile eleştirel düşünme kavramındaki yeri ve önemi arasındaki ilişki gözetildiğinde, sanat eğitiminin, bu düşünme becerisinin geliştirilmesindeki gerekliliğinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu nedenle günümüzde verilen sanat eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin kazanımları üzerinde bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Ülkemizde son yıllarda eleştirel düşünme konusuna yoğun ilgi gösterildiği görülmekle beraber alan yazında, bu konu kapsamında yapılan çalışmaların genel olarak (analitik), sayısal, mantıksal ve sözel alanlarda yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Ancak görsel sanatlar eğitimi dersi üzerinde kapsamlı yapılmış olan araştırmalar oldukça azdır.

Bahsedilen hususlar doğrultusunda, sanat eğitimi alanında eleştirel düşünme becerisi ile ilgili araştırmaların yetersizliği görülmekte olup yapılan araştırmanın alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırma, sanat eğitiminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi değişkenler doğrultusunda belirlenmesi açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Araştırma soruları aşağıdaki öngörüler, beklentiler ve yaygın görüşler doğrultusunda yapılandırılmıştır:

1. Görsel sanatlar eğitiminin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
2. Eleştirel düşünme becerileri demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş) bağlı olarak farklılık gösterebilir.
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, sınıf düzeylerine göre farklılık gösterir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sonuçları ve bağlantılı tüm çıkarımları, araştırmanın örneklemini oluşturan, 2019-2020 Akademik yılında Bursa ilinde lisans eğitimi alan Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğrencilerinden elde edilen

bulgular ile sınırlıdır. Araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesi amacıyla veri elde etmek için kullanılan *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z*'den elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Eleştirel Düşünme Becerisi test skorlarının geçerliliği, kullanılan ölçeğin güvenilirlik değerleri, kapsam ve sınırlılıklarına bağlıdır.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z'den elde edilen verilerin, aynı örneklem üzerinde incelenen cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin dikkate alınarak değerlendirildiği; genelleme amacı taşıyan çıkarımlar ve benzer çalışmaların farklı çalışma grupları üzerindeki uygulamalarının bahsi geçen değişiklikler ve demografik değişkenler doğrultusunda değerlendirilmesi önerilir.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan özel bir takım ifadeler, deyimler ve terimler, bu araştırma özelinde aşağıdaki operasyonel tanımlar kapsamında değerlendirilmelidir. Bu ifadeler, deyimler ve terimler, aşağıda açıklanan anlamları dışında bir anlamda veya sözlük anlamlarıyla değerlendirilmemelidir.

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, problem çözme, bireyin inandığı ve yaptığı şey ile ilgili karar verme sürecinde mantıklı, şüpheli ve derinlemesine düşünmesidir (Ennis, 1985, s. 45).

Beceri: Uygun öğrenme ve öğretim ortamında bireyin; hazırbulunuşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla, ustalıkla ve sürekli olarak yapar hale gelmesidir (MEB, 2009).

Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Cornell Critical Thinking Test): Bireylerin eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için, Robert H. Ennis, Jason Miller ve Thomas N. Tomko tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin tümevarım, tümdengelim, değerleri yargılama, gözlem, yaratıcılık, varsayımlar ve anlamlandırma alt boyutlarını ölçmektedir (Ennis, Millman, & Thomko, 2005).

2. Bölüm

Kavramsal Çerçeve

2.1. Bilişsel Süreçler

İnsanın çevresinde olup bitenleri anlamlandırması, beynin en önemli işlevlerinden birisidir. Bu eylem insan zihnindeki bazı süreçler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Biliş, “algı, muhakeme, sezgi” olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Düşünme ise “Genel olarak bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir harekettir” şeklinde ifade edilmektedir (Bakioğlu & Hesapçioğlu, 1997, s. 53). Bireyin öğrenme ve öğretme sistemindeki model tasarımları, bilişsel işlevlerdeki süreçler üzerine kurulmuştur. Bu model tasarımları eğitim-öğretim kapsamında yapılan faaliyetlerinin hedeflenmiş ve planlı bir biçimde yürütülmesinde temel unsurlardan sayılmaktadır (Bilen, 2002, s. 10; Kablan, 2013, s. 2).

Eğitim programlarının öğeleri arasında yer alan hedefler diğer program öğelerine başlangıç noktası olduğu için önemi büyüktür. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olarak üç alanda sınıflanan hedefler içinde yer alan bilişsel alan, zihinsel yeteneklerin işlendiği veya zihinsel tarafı ağırlıklı olan öğrenmeler şeklinde belirtilmiştir (Demirel, 2003, s. 107; Kablan, 2013, s. 6). Bu alan üzerine bilim insanları günümüze kadar çalışmalar yapmış olup sınıflandırmalar ve pratikler ortaya koymuştur. 1950-60'lı yıllarda, hedeflerin belirlenmesinde kılavuz olması bakımından ortaya çıkarılan taksonomiler, çeşitli eleştirilere rağmen büyük ölçüde ilgi görmüştür (Bümen, 2006, s. 3). Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından yayınlanan *Bilişsel Alan Taksonomisi* (1956), yayınlanmasından bu yana birçok dile çevrilmiş ve birçok ülkede program geliştirme ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına zemin hazırlamıştır (Anderson ve diğerleri, 2001; Krathwolh, 2002, s. 212). Bu taksonomik yapılandırma, ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarında dilimize çevrilerek, bilimsel yayınlarda büyük ölçüde yer almış, sonrasında ülkemizde hazırlanan öğretim programlarına zemin hazırlamıştır (Bümen, 2006, s. 4).

Büyük ölçüde ilgi gören ve kullanılan *Bilişsel Alan Taksonomisi*, bazı sebeplerden dolayı değişikliğe uğramıştır ve Bloom'un meslektaşları tarafından güncellenmiştir. Bloom'a ait bu taksonominin değişmesinde ilk sebep, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklaşmalarının sağlanmaya çalışılmasıdır (Anderson ve diğerleri, 2001; Bümen, 2006, s. 4). İkinci sebep ise Amerika ve Dünyada yaşanan gelişmelerin, “gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme” ile ilgili çağdaş bilgiler ile bu sınıflandırmanın birleştirilme ihtiyacının doğması olarak gösterilmiştir (Anderson ve diğerleri, 2001; Bümen, 2006, s. 4; Kablan, 2013, s. 14). Oluşturulan ilk taksonomide, hem eylemsi hem de isim özelliği taşıyan bilgi basamağı, güncellenme kapsamında yenilenmiştir. Taksonomide bu çelişki giderilmiş olup isim-eylemsi öğelerinden yola çıkarak iki ayrı boyut meydana getirilmiştir. Yapılan önemli değişikliklerden isim ögesi Bilgi Boyutu'nu oluşturmuş, sınıflamanın altı ana kategorisi isim halinden eylem haline dönüştürülerek "Bilişsel Süreçler Boyutu" olarak tanımlanmıştır (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 28-33; Bümen, 2006, s. 4; Krathwohl, 2002, s. 213).

Taksonomideki basamaklar somuttan (olgusal) soyuta (üst bilişsel) doğru sıralanmakta ve basamakların her biri diğer basamağın ön şartı olarak ifade edilmiştir (Krathwohl, 2002, s. 212; Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956, s. 30; Bümen, 2006, s. 4). Bilişsel süreçler “hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak” olarak ana basamaklardan oluşmaktadır. Bu sınıflamada düşünsel etkinlikler basamaklar arasında aşağıdan yukarıya doğru artmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 30; Bümen, 2006, s. 5; Krathwohl, 2002, s. 216; Özden, 2014, s. 149). Bilgi boyutunda, “olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi” olmak üzere dört ana basamak yer almaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001, s. 5; Bümen, 2006, s. 5; Krathwohl, 2002, s. 216).

Yukarıda bahsedilen süreçlerde analiz, sentez, genelleme, karşılaştırma, soyutlama gibi “amaca yönelik ve düzenli olarak yürütülen zihinsel işlemler” yapılmaktadır. Bu işlemler

sonucu oluşan zihinsel ürünler "düşünce" olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel becerilerin merkezinde olan düşünme ve sorgulama, bilişsel süreçleri aktifleştirmekte, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirerek bilginin bellekte daha iyi oluşmasını sağlamaktadır. Böylelikle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerileri daha hızlı gelişme göstermektedir (Güneş, 2012, s. 128-129). "Bilişsel beceri; bireyin düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama sistemlerinde meydana gelen değişimlere gönderme yapan bir kavramdır" (Konak, Berberoğlu, Arıkan, Tuncer, & Güzel, 2010, s. 10). Brown'a (akt. Çakır & Senemoğlu, 2016, s. 1488) göre bilişsel süreçlerde pek çok beceriyi kapsayan bir kavram olan üst düzey düşünme becerileri de "Bloom Taksonomisi"nden ortaya çıkmış becerilerdir. Zoller (akt. Kızıltepe, Yaşar, & Uyanık, 2017, s. 613) "Bloom Taksonomisi"ni esas alarak iki kısımda sınıflandırdığı bilişsel becerilerde; "tanıma" ile "hatırlama" alt düzey becerileri oluştururken, "problem çözme, soru sorma, analiz etme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sentezleme, karar verme ve değerlendirme yapma" gibi üst düzey bilişsel beceriler arasında yer almaktadır.

Günümüz çağdaş toplumunda bireyden beklenen ve eğitimin hedefleri arasında yer alan üst düzey becerilerin geliştirilmesi, onların bilişsel faaliyetlerine katkı sağlanacak nitelikli bir eğitim ile ilişkilidir. Bu hedeflere ulaşma yolunda önemli aşamalardan birisi de bireylerin bilişsel gelişimin ve bu süreçte bilişsel becerilerin desteklenmesidir (Kızıltepe, Yaşar, & Uyanık, 2017, s. 613). Görüldüğü üzere bilişsel süreçlerde düşünme kavramı karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Literatür kapsamında, düşünme kavramını ve süreçlerini ayrıntılı ele almak faydalı olacaktır.

2.2. Düşünme ve Düşünme Becerileri

2.2.1. Düşünme Nedir? İnsanoğluna özgü varoluşsal bir süreç olan düşünme onu diğer varlıklardan ayıran ve hayatına yön veren bir kavramdır. İnsanın akli ve düşünebilme yetisi ona verilen en önemli özelliklerden birisidir. Zekayı bir potansiyel, düşünmeyi ise bir beceri

olarak gören Edward De Bono (1995, s. 11) düşünmeyi, zekanın tecrübeye bağlı olarak hareket ettiği faaliyet becerisi olarak tanımlamıştır. Düşünme, beceri olarak çok temel görünen ancak bilişsel süreçlerde ortaya çıkan bir yetenektir. Düşünme tam olarak nedir? Bu kavram nelerden oluşur ve insan düşünürken nasıl bir süreçten geçer? Düşünmenin kapsamlı bir şekilde ne olduğunu anlamak için düşünme anında insan beyinde gerçekleşen fizyolojik hareketlerin gözlemlenmesi gerekmektedir.

İnsanlar bir sorunu çözmek, olayları anlamlandırmak, belirli amaçları gerçekleştirmek vb. sebeplerden dolayı duyu organları aracılığıyla çevresinden bilgi toplar ve onları sinir sisteminin merkezi olan beyine gönderir (Doğanay, 2017, s. 329). “İnsan beyinde yaklaşık 100 milyar hücre var olup, bunların 10–15 milyarı, düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücreleridir” (Özden, 2014, s. 42). Bu sinir hücreleri ve uzantıları, beyindeki diğer sinir hücreleriyle buluştuğu noktalar beyni oluşturan temel birimlerdir ve duyumları küçük elektrik akımlarıyla toplar, aktarır (Altmışdört, 2013, s. 45). Beyine ulaşan uyarıcılardan anlam çıkarabilmek için bu uyarıcıları bellekte tutarak bireyin daha önce edindiği bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirmek gerekmektedir. Ancak temel bilişsel süreçlerin kazanılması ile bu işlemlerin yapılabilmesi mümkün olacaktır. Daha sonra elde edilen bilgiler “analiz, sentez, değerlendirme” gibi bilişsel beceriler kullanılarak işlenir; önceki bilgilerle karşılaştırarak çıkarımlar yapılır. Bu bilgi işleme sürecinin sonucu olarak yeni düşünceler ve sorunlara çözümler gibi bilişsel ürünler üretilmektedir (Doğanay, 2017, s. 329).

Yukarıda esas işleyiş şekli açıklanan düşünme kavramını, felsefe ve psikoloji gibi çeşitli alanlar ele almış; birçok düşünür bu kavramı, insanı diğer canlılardan ayrı tutan en önemli özellik olarak değerlendirmiştir. Antik çağ filozofu Aritoteles'in “Aklın bağımsız ve kendine özgü bir eylemidir” olarak tanımladığı düşünme; birleştirme, karşılaştırmalar yapma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi olarak ifade edilmiştir. Aristo, doğru düşünmenin kurallarını belirleyen bilimin mantık olduğunu ifade etmiştir. (Söylemez, 2018, s.

1). Üç önemli kuralı bulunan mantık kavramında, ilk kural olan özdeşlik ilkesi "Her kavram ancak kendine özdeştir" der. İkinci kural çelişmezlik ilkesidir ve buna göre, "Birbiriyle çelişen iki yargı aynı zamanda doğru olamaz, biri yanlış olmak zorundadır" Son kural üçüncünün olmazlığı ilkesi ise, "Birbiriyle çelişen iki yargı aynı anda yanlış olamaz, biri doğru olmak zorundadır" olarak belirtilmiştir. Modern felsefenin öncüsü olarak bilinen Descartes, "Düşünüyorum öyleyse varım." diyerek düşünmeyi var olma olarak ifade etmiş (Kenan, 2009, s. 268); varoluşçu felsefenin önde gelen isimlerinden biri olan Heidegger (akt. Söylemez, 2018, s. 2) ise düşünmenin algı, hafıza ve akıl boyutları üzerinde durmuştur.

Psikoloji alanında düşünme, "Terimsel olarak algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünmeleri kullanarak sorun çözme etkinliğidir" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Dewey'nin (akt. Taşdelen, 2012, s. 22) ifade ettiği gibi düşünmenin farklı türleri vardır. Birincisi, yaşantımızı oluşturan gündelik, pratik düşünme; diğeri bilimsel biçimde düşünme olan refleksif düşünmedir. Düşünme faaliyetlerinin bir tarafında gündelik düşünme varken diğeri tarafında felsefi düşünme yer almaktadır.

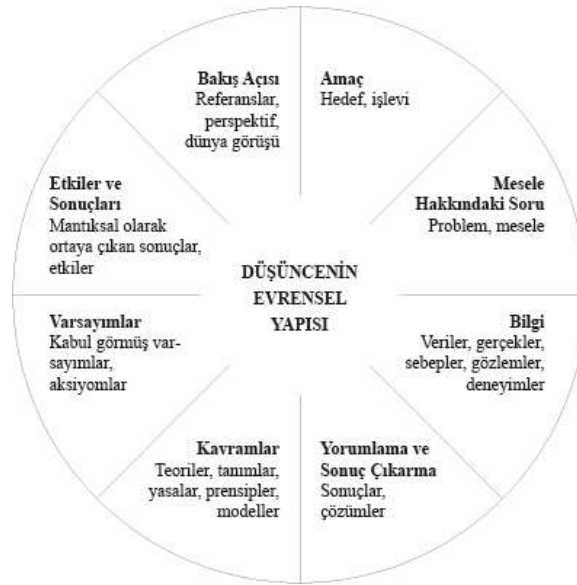
Literatürde düşünme kavramı ile ilgili birbirinden farklı pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şöyledir: "Düşünme bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, tasarlamak, farz etmektir" (TDK, 2019).

Özden (2014, s. 139), düşünmeyi; gözlem, sezgi, tecrübe, akıl yürütme ve diğeri yollar ile ulaşılan verinin işlenip şekillendirilmenin disipline edilmiş hali olarak belirtmiştir. Düşünme, bireyi iç veya dış faktörlerden dolayı rahatsız eden, onun fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayları yok etmek amacıyla girilen kasıtlı zihinsel davranışlardır (Kazancı, 1989, s. 12). Düşünme çevremiz ile ilgili bilginin işlenmesi ve simgesel aracılık işlemidir (Morgan, 1984, s. 144).

Thomson'a (1969, s. 13-17) göre düşünme altı farklı durumda oluşmaktadır. Ona göre düşünme, "İçe dönük istekleri yansıtan bir hayal gücü, hatırlama ve zihinde arayıp bulma, uyarma ve dikkati çekme amacına yönelik zihinsel süreç, hayali düşünme, inceleme, belirli bir şeye inanma, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreçtir". Düşünme bilgi, beceri ve tutumlardan meydana gelen, bireyin sezgileriyle biçimlendirdiği çevresini daha etkin bir şekilde biçimlendirmesini mümkün kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak ifade edilmektedir (Gibson, 1998, s. 308–309).

Paul ve Elder (2016, s. 48), düşünmeyi olayları anlamlandırma sanatı olarak ifade etmektedir. Düşünme sürecinde birey, hayatındaki olaylardan anlam çıkarır, olayları isimlendirilmiş sınıflara ayırarak şablonlar oluşturmaktadır. Düşünce yapı olarak, kendisini ifade eden sekiz temel eleman ile tanımlanmaktadır ve bu elemanlar düşüncenin tüm aşamalarında mevcuttur. Düşünme sürecinde birey, bir bakış açısına göre, bir amacı yerine getirmek üzere, sonuçlar doğuran varsayımlarda bulunarak düşünmektedir. Problemleri çözümlenebilir ve sorulara cevap vermek için eldeki bilgiler, deneyimler yorumlanır. Bu yorumlama için fikirlerden, kuramlardan ve kavramlardan yararlanılmaktadır. Düşünceyi oluşturan elemanlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Paul & Elder, 2016, s. 62).

Şekil 1

Düşünceyi Oluşturan Elemanlar (Paul & Elder, 2016)

Genel olarak düşünme bilginin elde edildiği bilişsel bir süreçtir (Bakioğlu & Hesapçioğlu, 1997, s. 53) ve bu süreçte yürüttüğümüz zihinsel işlemlere de akıl yürütme denilmektedir. Akıl yürütme zihnimizin dışarıdan gelen uyarımları anlamlandırmak için çaba gösterdiği mantıksal süreçtir. Günlük hayatta düşünce ve akıl yürütme her ne kadar aynı anlamda kullanılsa dahi zihin sebeplere dayalı sonuçlar üretirse akıl yürütmüş olmaktadır. Zihin olayları anlamlandırdığında sonuç üretmiş olacağından düşündüğümüz her an akıl yürütmüş oluruz (Paul & Elder, 2016). Akıl yürütme eylemi gerçekleşirken bu sürecin bir mantık çerçevesinde yapılması düşünme türlerini meydana getirmektedir. Düşünme türleri ise çoğunlukla zihinde yürütülen süreçlerine göre; tümden gelim düşünme, tüme varım düşünme, analitik düşünme, sistemli düşünme ve eleştirel düşünme olarak adlandırılmaktadır. Tüm düşünme türleri kendi içinde bazı süreç ve teknikleri içinde barındırmaktadır (Güneş, 2012, s. 131).

Düşünme içerisinde yalnız işlem ve süreçleri barındırmaz. Geniş bir öğrenme alanı olan düşünme aynı zamanda farklı bilgi, beceri, yöntem, teknik, tutum ve değerleri de kapsamaktadır. Bu alan “temel beceriler, düşünme süreç ve teknikleri, üst düzey beceriler”

olarak üç ayrı bölümde sınıflandırılmıştır (Romano, 1992, Akt. Güneş, 2012, s. 132).

İnceleme, birleştirme, sınıflama, karşılaştırma, çıkarım yapma, sentez yapma, değerlendirme, gibi bilgileri almaya ve işlemeye yönelik işlemler “temel beceriler” bölümünü kapsamakla birlikte düşünme sürecinin temelini de oluşturmaktadır. İkinci olarak sorun çözme, eleştirel düşünme, kavram oluşturma, yaratıcı düşünme gibi genellikle artarda gerçekleştirilen ve aralarında koordineli yürütülen işlemler, “düşünme süreç ve teknikleri” alanını oluşturmaktadır. Son olarak bu iki aşamanın kontrol edilmesine yardımcı olan ve zihni yöneten beceriler üst düzey beceriler olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2012, s. 132).

Kısaca pek çok bilişsel faaliyeti içerisinde barındıran düşünme aynı zamanda bir öğrenme alanı olup bireylere beceri olarak kazandırılması hedeflenmektedir. İnsan düşünme becerilerini geliştirerek çevresi ile uyum içerisinde yaşayabilir. Winocur (akt. Bakioğlu, Hesapçioğlu, 1997, s. 55) düşünme becerilerini şu varsayımlar üzerine kurulabildiğini ifade etmiştir:

- Tüm öğrenciler yüksek seviyede düşünme yeteneğine sahiptir.
- Düşünme becerileri bireylere öğretilen yetilerdir.
- Düşünme becerileri, öğrenme sürecinin temelindedir.
- Düşünme en iyi sosyal konularda öğretilir.

Bireylerin çoğu, öğrenme tarzından birkaçında yüksek derecede beceri kazanırlar.

Düşünmeyi öğrenmenin, farklı şekillerde düşünülebilmek olduğunu ifade eden Özden (2014, s. 145) hangi tarzda olursa olsun düşünmenin, bazı becerilerin kazanılmasıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir.

2.2.2. Düşünme Becerileri. “Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma” olarak ifade edilen düşünme çok kapsamlı bir süreçtir ve bu kavramın insan için beceri boyutu vardır. Düşünme becerisi, düşünme eyleminin bilinçli olarak ve gayret göstererek farklı durumlarda olsa da kolaylıkla ve ustalıkla yapılabilmesi şeklinde ifade edilmektedir

(Söylemez, 2018, s. 9). Düşünme becerileri üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, konu ile ilgili sınıflandırmaların tek bir noktada bulunduğu görülmemektedir. Bazı araştırmacılar programlarında 112 adet düşünme becerisine yer verirken bir başka araştırmacının modelinde bu becerilerin dört ana kategoride ele alındığı görülmüştür (Kaya & Dönmez, 2008, s. 108; Şen, 2009, s. 72).

Presseisen (akt. Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 193) tarafından düşünme becerileri "Temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olarak beş aşamada ele alınmıştır.

- Temel işlemlerde, neden sonuç ilişkilerinin tespit edilmesi, ilişkiler ile benzetmeleri, gruplama ve nitelikleri tespit etme yer almaktadır.
- Problem çözme aşamasında birey tanımlanmış güç bir durumun üstesinden gelirken, bu durumla ilgili gereken bilgileri ortaya çıkarır, bilinenleri birleştirir, çözümler üreterek bu çözümleri denemektedir. Aşamada problemler en sade şekilde ifade edilmektedir.
- Karar verme, konu kapsamında bilgileri sentezlemek, seçenekleri kıyaslama, gerekli bilgileri saptamak ve alternatifleri arasında en uygunu belirlemektir.
- Eleştirel düşünme becerisi, bireyin ifade ettiği bilgileri çözümlenmesi, ifade etmediği düşüncelerin ve ön yargıların farkına vararak düşüncelerin ifade edilmişlerine seçenekler aramasıdır.
- "Yaratıcı düşünme, düşünmenin mantık ve sezgi ile ilgili yönlerinin kullanıldığı estetik ve özgün bir yapıt yaratma sürecidir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 194).

Literatürde düşünme becerilerini birçok isim farklı şekillerde sınıflandırmıştır. Beyer (akt. Şahinel, 2002, s. 44) düşünme becerilerini üç düzeyde inceleyerek bu düzeylerin, "problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma, eleştirel düşünme ve bilgiyi işleme" becerileri olduğunu belirtmiştir. Özden (2014, s. 145) düşünsel süreçleri, "eleştirel düşünme, okuduğunu

anlama, yazma, problem çözüme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ve yaratıcı problem çözüme” olmak üzere bölümlendirmiştir. Genel olarak bu becerilerin kapsadığı düşünme biçimleri de kendi içinde bazı becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bu beceri alanlarının çoğu birbirleriyle ilişkilidir. Mevcut ders programlarında kullanılabilir ve öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler üzerinde kılavuz olmaktadır. Eleştirel düşünme ve problem çözüme gibi üst düzeydeki düşünsel süreçlerde bu becerilerin hepsine gereksinim duyulabilir (Özden, 2014, s. 145).

Küreselleşen dünyada bireylerin yaşadıkları yüzyılın beklentilerine cevap vermeleri için düşünme becerisi gerekli ancak bireyin eğitilmiş olduğunu ifade etmek için yetersiz kalan bir ölçüt olarak görülmektedir (Söylemez, 2018, s. 348). Birey yetiştirme bağlamında okullar mevcut bilgi birikiminin anlaşılmasına odaklanmak yerine, bireyin ihtiyaç duyduğu bilginin farkında olması, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi anlamlandırabilmesi ve bu bilgilerden yeni bilgiler üretebilmesi ve kullanabilmesi gibi beceriler kazandırılmasına odaklanmalıdır (Doğanay, 2017, s. 331). Bu doğrultuda üst düzey düşünme becerilerini işe koşabilen bireylerin yetişmesi temel amaç olarak görülmektedir.

Newman (akt. Lewis & Smith, 1993, s. 133) alt düzey ve üst düzey düşünmeyi birbirinden ayırarak, alt düzey düşünmede, daha önce hafızaya depolanmış bilgilerin listelendiğini ve edinilen bilgilerin yalnızca rutin veya mekanik olarak kullanıldığını belirtmiştir. Düşünme eğitimi literatüründe yaygın kullanılan üst düzey düşünme becerileri kavramı Doğanay (2017, s. 329) tarafından, mevcut bilgilerin salt anımsanmasının ötesinde, onları işleyerek yeniden organize etme, oluşturma ve kullanma işlevlerine dönük beceriler olarak tanımlanmıştır. Lewis ve Smith'e (1993, s. 10) göre üst düzey düşünme, bireyin yeni edindiği bilgileri hafızasına yerleştirip ilişkilendirdiği veya düzenlediği ve bir amacı gerçekleştirmek, karmaşık durumlarda olası cevapları bulmak için bu bilgiye ulaştığında ortaya çıkmaktadır.

Düşünme becerileri kendi içinde farklı düzeyde birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu becerileri geliştirmeye yönelik görüşler ve çalışmalar eğitim sistemindeki yöntemleri şekillendirmiştir (Demircioğlu, 2018, s. 15). Schaferman'a (akt. Doğanay, 2017, s. 331) göre eğitim uygulamaları iki temel boyutu içermektedir. Bunlardan birincisini, konu alanı ya da bilim dallarının ders içeriği yani ne düşündüğümüzdür. Boyutlardan ikincisi konu alanı ya da ders içeriğini anlama ve değerlendirme yolları yani nasıl düşündüğümüz sorusudur. Bilgi işlenmemiş ham haliyle sadece kendimizi anlamak için bir kaynaktır. Esas anlamamızı sağlayan bu ham verilerin işlenmesinde işe koşulan üst düzey düşünme becerileridir (Doğanay, 2017, s. 331). Çalışmanın devamında üst düzey düşünme becerileri arasındaki eleştirel düşünmenin tanımlarına, boyutlarına, eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinin aktarılmasına ve eğitimle olan ilişkisine yer verilmesi amaçlanmaktadır.

2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştiri kelimesine yönelik toplumdaki genel düşünce "Bir kimseyi, bir olayı ya da bir nesneyi kötü yönleriyle ele almak ve onu ayıplamak ya da her şeyi reddetmek" şeklindedir (Özdemir, 2005, s. 2). Ancak tenkit anlamında eleştiri, "Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi olarak tanımlanmaktadır." (TDK, 2018). Etimolojik olarak Yunan kökenli "kritikós" kelimesinden türetilmiş olan eleştiri kelimesi (Paul, Elder, 2016, s. 16), Latinceye "criticus" olarak aktarılarak farklı dillerde kullanılmaya başlanmıştır. "Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme" anlamına gelen eleştiri kavramının temelleri Sokrates'e kadar uzanmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 194). Sokrates'in, "Eleştirilmeyen, sorgulanmayan ve üzerinde düşünülmeyen bir hayat yaşanmaya değmez" sözü ile bizlere eleştirmenin, sorgulamanın ve düşünmenin hayatın kendisi üzerinde gerçekleştirilmesi gereken üç edinim olduğu belirtilmiştir (Demircioğlu, 2018, s. 13). Eleştirel düşünme kavramı incelendiğinde bu kavramın yaklaşık iki bin yıl önce Sokrates'in ortaya koyduğu arama süreci ile ortaya çıktığı görülmüştür (Fisher, 2001; Carroll,

2004; Thayer & Bacon, 2000; Vandenberg, 2009; Akt. Özelçi, 2012, s.15). Plato ve Aristo tarafından Sokrates'in söylemlerinin aktarılması bugün ki eleştirel düşünme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Özelçi, 2012, s. 15).

Psikoloji ve felsefe gibi iki temel disiplinin üzerinde inceleme yaptığı eleştirel düşünme kavramı için yapılan tanımlamalar üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır. Felsefi yaklaşımda “iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel becerilere” odaklanılmıştır. Psikolojik yaklaşımlarda ise “düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünme ile bağlantılı problem çözme becerileri” üzerinde odaklanmıştır (Gibson, 1995, s. 27; Şahinel, 2019, s. 3; Uysal, 2009, s. 8). Sormunen ve Chalupa (akt. Gülveren, 2007, s. 22), eleştirel düşünmeye ait tanımlardaki farklılıkların, ürün ve süreçte ortaya çıktığını belirterek bu ayrımın felsefi ve psikolojik model olarak gruplandığını belirtmiştir. Felsefi modelde bir öğretmen tüm konu alanlarını, öğrencilerin düşünme, reddetme ve kabul etme süreçlerini kendilerinin gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak şekilde planlayarak analitik ve eleştirel olarak işlenmesini hedefler. Psikolojik modelin ise biliş ötesi ve bilişsel stratejiler temelini oluşturmaktadır. Bu modelde öğrenmelerin gerçek yaşam koşullarına uyarlanması ve öğrencilerin akademik öğrenmelerinin çalışma hayatına aktarmada nasıl yardımcı olacağına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Her iki modelin bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan eğitimsel modelde bir teorisyen, çoğunlukla işlemlerin anlamlı sınıflamasının ve araştırma yöntemlerinin önerildiği karma bir modele gönderme yapmaktadır.

Literatür kapsamında psikoloji ve eğitim alanında, araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmenin ne olduğu farklı boyutlarla ele alınarak ifade edilmiştir. Bunun sonucunda bu kavrama ilişkin tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir. Eleştirel düşünmeye ilişkin tanım ve yaklaşımlar aşağıda özetlenmiştir.

Eleştirel düşünme kavramı üzerinde birçok çalışması bulunan Ennis (1985, s. 45) için eleştirel düşünme, problem çözme, bireyin inandığı ve yaptığı şey ile ilgili karar verme sürecinde mantıklı, şüpheli ve derinlemesine düşünmesidir. McPeck'e (akt. Kurnaz, 2019, s. 26) göre ise eleştirel düşünme, "Verilen bir disiplin alanının içeriği ve bilgileri üzerinde şüpheli bir şekilde ve derinlemesine düşünerek bir etkinlikle meşgul olma eğilimi veya becerisidir". Eleştirel düşünme bir sonuca ulaşırken bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanılmasıdır. Eleştirel düşünme anlamlı, mantıklı ve hedefe yöneliktir (Halpern, 1999, s. 70).

Paul ve Elder (2016, s. 26) için eleştirel düşünme, "Herhangi bir konu veya bir problem hakkında düşünmenin analiz edilerek, değerlendirilerek ve yeniden düzenlenerek geliştirildiği düşünme biçimidir". Bu düşünme biçimi iç içe üç aşamadan oluşmaktadır: "Düşünmeyi analiz etmek, düşünmeyi değerlendirmek ve düşünmeyi geliştirmek". Birey düşünmeyi değerlendirme için analiz etmekte, geliştirmek için değerlendirmektedir. Farklı bir deyişle, eleştirel düşünme "Geliştirme amacıyla düşüncenin sistematik değerlendirilmesidir" (Paul & Elder, 2016, s. 27-28). Düşünmenin analizi için, "amacını, sorusunu, bilgisini, varsayımlarını, çıkarımlarını, ana kavramlarını ve bakış açısını" tanımlamak gerekir. Değerlendirmek için ise, bu kavramın "açıklığını, doğruluğunu, tamlığını, derinliğini, önemini, genişliğini, mantığını ve tarafsızlığını" sorgulamak gerekmektedir (Paul & Elder, 2016, s. 26).

Eleştirel düşünme karşılaşılan durum, olgu veya olayları doğruluk, tutarlılık, geçerlilik ve güvenilirlik bakımlardan inceleme, yorumlama, yargılama ve değerlendirmedir (Kazancı, 1989, Akt. Eren, 2011, s. 48). Beyer (1990, s. 56-57)'e göre eleştirel düşünme, varsayımlar ve çıkarımlar için sunulan kanıtlarda, bilgilerin doğruluğu ve güvenilirliği hakkında eleştirel yargılarda bulunmaktır. Rudd (akt. Akkaya, İşçi, & Kırmızı, 2018, s. 48) eleştirel düşünmeyi bireyin karar verirken, bir sorunu çözerken ve temel kavramları öğrenirken kullandığı analitik, bir amaca yönelik ve yansıtıcı düşünme yolu olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme,

“Düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreçtir” olarak tanımlanmaktadır (Kökdemir, 2003, s. 43).

Görüldüğü gibi eleştirel düşünmeye ilişkin yapılan birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamaların birbirleriyle ortak yönlerinin yanı sıra farklılıkları da olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme için yapılan tanımlamaların yarattığı karmaşıklığı gidermek adına Amerika Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi, Delphi Projesi kapsamında Peter A. Facione başkanlığında çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışma doğrultusunda uzmanların ortaya çıkardığı eleştirel düşünme tanımı, 1990 yılında Amerikan Felsefe Birliği tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Facione, 1990, Akt. Demir, 2006, s. 157).

Lewis ve Smith (1993, s. 134), eleştirel düşünme teriminin kullanımındaki tutarsızlığın, üst düzey düşünme tanımında var olan karışıklığa katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmeye üç farklı anlam yüklenmiştir: “Problem çözme olarak eleştirel düşünme, değerlendirme ve yargı olarak eleştirel düşünme, değerlendirme ve problem çözümlerinin bir kombinasyonu olarak eleştirel düşünme”.

2.3.1. Eleştirel düşünmenin özellikleri. Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncesini ve çevresindeki kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak, olayları, düşünceleri ve durumları

anlamak amacıyla içinde bulunduğu aktif ve örgütlenmiş zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte eleştirel düşünmenin temel özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Özden, 2014 , s. 160).

- 1) *Aktif olmayı gerektirir.* Bu özellikte eleştirel düşünme sırasında zekâmız, bilgimiz, belleğimiz ve bilişsel becerilerimiz aktif olarak kullanılır. Bu süreçte kişi olaylara dahil olarak yön verebilir, güdülenmeden harekete geçebilir ve karşılaştığı sorunlara çözüm yolunu bulmadan vazgeçmez.
- 2) *Bağımsız olmayı gerektirir.* Ön yargılarla bağdaşmayan ve otoriteye bağlanmayan eleştirel düşünme söz konusudur.
- 3) *Düşünceleri destekleyen kanıtları ve nedenleri dikkate almayı gerektirir.* Eleştirel düşünmeye sahip olan birey nedenini açıklayamadığı ve kanıt gösteremediği düşünceleri savunmaz.
- 4) *Organizasyon gerektirir.* Birey düşünme sürecinde nelerin sebep, nelerin sonuç olduğunu ve neleri kanıt olarak gösterdiğini açıklayabilir. Düşüncelerden hangisinin temel, hangisinin destekleyici olduğunu belirtilmesini sağlar (Özden, 2014 , s. 160).

Eleştirel düşünme sürecinde Kökdemir'e (2003, s. 43) göre en önemli özellik, "Bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde "Neden" sorusunun sorulabilmesidir". Eleştirel düşünme adına yapılan bütün açıklamalar, bu düşünme becerisinin olağan düşünmeden farklı olduğunu göstermektedir. Lipman (1988, s. 40) düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki bu farklılıkları aşağıdaki tabloda belirtmiştir.

Tablo 1

Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin Etme	Yordama
Tercih Etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkilendirme kavramı	İlkeleri kavrama
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
Varsayma	Hipotez kurma
Kanıtsız fikirler sunma	Fikirleri sebepleriyle sunma
Ölçüt olmadan yargılama	Ölçütler ile yargılama

2.3.2. Eleştirel düşünme becerileri. Eleştirel düşünme, kendi içinde birbiriyle ilişkili tutum ve becerilerden meydana gelen karmaşık bir üst düzey düşünme sürecidir. Bu kavram birçok boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutların “beceriler, tutumlar ve işlemler” olmak üzere sınıflandığı söylenebilir (Doğanay, 2017, s. 352). Eleştirel düşünme becerilerinin tanımlanması, eleştirel düşünme kavramı kadar önemlidir. Robert Ennis (1985, s. 46) on iki madde ile eleştirel düşünme becerilerini sıralamıştır. Sonrasında Fisher (akt. Şahinel, 2002, s. 34) tarafından bu maddelerin daha iyi anlaşılabilmesi için her bir maddenin yanına birer soru eklenmiştir. Maddeler ve maddelere ilişkin sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (*ifade anlamlı mı?*)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama
(*ifade açık mi?*)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (*ifade tutarlı mı?*)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşip ulaşmadığını yargılama (*ifade mantıklı mı?*)

5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (*ifade kesin mi?*)
6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama
(*ifade bir kuralı izliyor mu?*)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama
(*ifade tam mı?*)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama
(*ifade savunulabilir mi?*)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (*ifade ilişkili mi?*)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (*ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?*)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (*ifade yeterince tanımlanmış mı?*)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (*ifade doğru mu?*) (Şahinel, 2002, s. 34-35).

Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi'nde eleştirel düşünmenin “yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini” kapsadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda projeye katılan uzmanların konsensüsü sağlanmayı amaçlanmıştır. Uzmanların neredeyse tamamı eleştirel düşünmenin temelinde “analiz, değerlendirme ve çıkarım” becerilerini görürken uzmanların büyük bir kısmı “yorumlama, açıklama ve öz düzenleme” becerilerini bu düşünme becerisinin merkezinde olduğunu ifade etmiştir (Facione, 1990, s. 49; Uysal, 2009, s. 24). Eleştirel düşünmenin içerdiği bilişsel beceriler ve alt beceriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Uysal, 2009, s. 24-25).

Tablo 2

Delphi Projesi'nde fikir birliği sağlanan eleştirel düşünme becerileri

Beceri	Alt Beceri
Yorumlama (Interpretation)	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
Analiz	Fikirleri inceleme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
Değerlendirme (Evaluation)	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
Çıkarım yapma (Inference)	Kanıttan kuşkulanma (Querying Evidence)
	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
Açıklama (Explanation)	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
Öz düzenleme (Self -Regulation)	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
	Kendini düzeltme (Self-correction)

Eleştirel düşünme becerilerini Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasına ilişkin kategorileri ve süreçlerinde görmek mümkündür. Bloom ve diğerleri (akt. Demircioğlu, 2018, s. 49) yaklaşımlarında, “analiz, sentez ve değerlendirme” becerilerinin üst düzey beceriler olduğunu ve eğitim için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Cüceloğlu'na (1995, s. 226) göre bireyin eleştirel düşünme becerisini kazanmak için üç temel basamağı tamamlaması gerekmektedir. Bu basamaklar aşağıda belirtilmiştir:

- Birey düşünce sürecinin bilincine varmalıdır. Birey düşünceyi insan kontrolünden bağımsız bir süreç olarak değil, bu sürecin bilincine vararak ve ona isteyerek yön verebileceğini bilerek ilerlemelidir.
- Birey çevresindeki kişilerin düşüncelerini inceleyebilmelidir. Diğer bireylerin düşüncelerini inceleyebilen kişiler, düşünce süreçlerini karşısındakinin düşünce süreçleri ile karşılaştırabilirler.
- Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalıdır. Eleştire düşünme alışkanlığına, uygulama olmadan ulaşamaz.

2.3.3. Eleştirel düşünmenin boyutları. Eleştirel düşünme, Watson ve Glaser (akt. Gülveren, 2007, s. 32) tarafından beş boyutta incelemektedir. Bu boyutlar: “Sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formülle etme, geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışmadır”.

Paul ve diğerleri (1990, s. 56-97) otuz beş farklı boyutta ele aldıkları eleştirel düşünme becerilerinin her birine ilişkin stratejiler ortaya koymuşlardır. Bu stratejiler “duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler makro yetenekler ve bilişsel stratejiler mikro beceriler” olarak üç temel grupta sıralanmıştır. Birbirinden bağımsız olan bu stratejilerden, duyuşsal stratejiler, bağımsız düşünme yetisini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Makro beceriler düşünmeyi gerekli kılan farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise bütünü göz önünde bulundurarak parçaların belirlendiği ve bütün içinde anlamlandırıldığı becerileri kapsamaktadır. Otuz beş farklı boyutta ele alınan bu stratejiler aşağıdaki tabloda maddeler halinde sunulmuştur (Akınoğlu, 2003, s. 15).

Tablo 3

Eleştirel Düşünme Stratejileri (Paul ve diğerleri, 1990)

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler (Makro Yeterlikler)	Bilişsel Stratejiler (Mikro Yeterlikler)
<ul style="list-style-type: none"> • Bağımsız düşünme • Birey merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme • Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme • Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama • Zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme • Sorgulama cesareti geliştirme • İyi niyetli ve dürüst düşünme • Düşünme azmi geliştirme • Düşünme becerisine güven duyma 	<ul style="list-style-type: none"> • Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme • Öğrendiklerini transfer etme • Görüş geliştirme • Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme • Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirme • Değerlendirme için ölçüt geliştirme • Bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirme • Derinlemesine inceleme • Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ve değerlendirme • Çözüm üretme ve değerlendirme • Eylemleri ve politikaları analiz etme ve değerlendirme • Eleştirel okuma • Eleştirel dinleme • Disiplinler arası ilişki kurma • Soru sorma / Sokratik tartışmayı uygulama • Farklı görüşleri karşılaştırma • Diyalektik düşünme 	<ul style="list-style-type: none"> • İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme • Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma • Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme • Sayıtları inceleme ve değerlendirme • İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme • Akılcı vardamalar, kestirmeler veya yorumlar yapma • Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme • Çelikleli fark etme • Doğurguları ve sonuçları keşfetme

2.3.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri. Eleştirel düşünme ile düşünme arasında birçok yönden farklılıklar vardır. Eleştirel düşünen bireylerin düşünme yapısı ve davranışları da farklılık göstermektedir. Schafersman (1991, s. 3) eleştirel düşünen bir kişinin, uygun sorular sorabildiğini, konuyla ilgili bilgileri toplayabildiğini, bu bilgileri verimli ve yaratıcı bir

şekilde seçerek akıl yürütebildiğini ve güvenilir sonuçlara ulaşabildiğini belirtmiştir. Ferret (akt. Aybek, 2006, s. 28) eleştirel düşünme becerilerine sahip bir bireyin sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Sürekli sorular sorar
- İfadeleri sürekli değerlendirir
- Meraklıdır
- Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır
- Çeşitli görüş ve sayıtları inceler ve onları olgularla karşılaştırır
- Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır
- Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar
- İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

Amerikan Felsefeciler Birliği tarafından desteklenen Delphi Projesi sonucunda, eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Buna göre ideal eleştirel düşünür, sorgulayıcı, bilgili, yargılarında dürüst ve tedbirli, açık fikirli, ölçüt seçiminde mantıklı, araştırmalarında ısrarcı ve açık fikirlidir (Facione & Facione, 1996, s. 131). Tüm bu özelliklere karşın eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler, neyi neden yaptıklarının farkına varamamaktadırlar. Bu bireyler öğrendikleri düşünceye karşı bir düşünce ile karşılaştıklarında, karşıt düşünceyi bastırmanın yollarını aramaktadırlar. Belli kalıpların içinde kalmış bu bireyler kendilerini yenileme ihtiyacı duymazlar ve gerçek anlamda yaratıcı olamazlar (Özden, 2014, s. 162).

2.3.5. Eleştirel düşünme becerisine etki eden faktörler. Eleştirel düşünme becerisi bireysel farklılıklardan dolayı kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir. Eleştirel düşünmeye

etki eden etmeler iki grupta toplanmaktadır. Birinci grubu kalıttımdan getirilen zihinsel etkenler oluştururken ikinci grupta öğrenme sonucu oluşan çevresel etmenler mevcuttur. Eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan zekâ, zihinsel etmenlerin başında gelen en önemli etkenlerden biridir (Demircioğlu, 2018, s. 56). Kazancı'ya (akt. Özdemir, 2005, s. 5) göre diğer şartların eşit olması durumunda zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır. Ancak yüksek zekaya sahip her bireyin eleştirel düşünebileceği gibi bir iddia da doğru kabul edilemez.

Kalıttımsal olarak bireye aktarılan zihinsel, ruhsal ve duygusal etkenler bireyin eleştirel düşünme gücünü olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Duygusal olarak bağımlı olma, aşırı katı olma, bireyin kompleks veya aşağılık duygusuna sahip olması, aşırı heyecanlı olması ve bunların sonucunda bireyin kendine güvenememesi gibi duygusal özellikler eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Demircioğlu, 2018, s. 57). Ayrıca Sungur (1997) bireyde “kendine güvensizlik, hata yapma korkusu, eleştirilme korkusu, mükemmeli elde etmeye çalışmak ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırlı çalışma güçlüğü, bilişsel çelişkilere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları” gibi özelliklerin hem eleştirel düşünmeyi hem de yaratıcılığı engelleyen bireysel etmenler olduğunu belirtmiştir (Akt. Aybek, 2006, s. 30).

Bireye aktarılan kalıttımsal özelliklerin yanında çevresel faktörlerinde, eleştirel düşünme becerilerini etkilediği görülmektedir. Birey ailede, yaşadığı çevrede ve okulda birçok çevresel etkenin etkisi altında kalmaktadır. Bireyin eleştirel düşünme beceri gelişmesinde, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bireye karşı tutumu, yaşadığı çevre ile arkadaş grubunun özellikleri, okulda öğretmen'in yaklaşımı ve mesleki tutum ve davranışları, okul öğretim ortamı gibi birçok etken önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2005, s. 5). Anne-babaları tarafından suçlanan, cezalandırılan ve müdahale edilen çocukların, kolayca ağlayan çocuklar olduğu görülmektedir. Çocukların baskı altında büyümesi, onlarda isyankâr davranışların ve aşağılık

duygusunun gelişmesine sebep olabilir (Yavuzer, 1995; Aybek, 2006, s. 31). Bu durum çocukların eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Tam tersine çocukların soru sormasına fırsat veren, sorulan soruları cevaplayan, onlara sorumluluk veren ve karar vermelerine yardımcı olan ailelerde yetişen çocukların eleştirel düşünme becerilerinde gelişme görülecektir (Demircioğlu, 2018, s. 57).

Eleştirel düşünmeyi etkileyen çevresel faktörlerden biri olan toplum faktörü, bireyin içerisinde doğduğu, büyüdüğü ve kişiliğinin oluşmasında etkili olan kültürü de kapsamaktadır. Toplumsallaşma sürecinde bireyin içerisinde bulunduğu kültürün eleştirel düşünmenin gelişme düzeyine önemli şekilde etki etmektedir. Dinsel, cinsel ve siyasi alanlarda yasakların olduğu bir toplumda eleştiren, kendini ifade edebilen bireylerin yetişmesi güçtür (Demircioğlu, 2018, s. 58).

Çevresel faktörler arasında okul ortamında sınıfların kalabalık olması, öğretmen ve öğrencilerin okuldan ve eğitimden beklentilerinin düşük olması ile oluşan öğrenmeye karşı motivasyon azalması gibi sebepler öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimine etki ettiği gibi öğretim sürecine de etki etmektedir. Öğrencilere bilgilerin ezber yoluyla öğretilmesi, bu süreçten geçen bireylerin bir bilgiyi hiç düşünmeden, sorgulamadan, doğru olup olmadığını araştırmadan kabul etmesine ya da ön yargılı davranıp kabul etmemesine sebep olmaktadır. Ezberin etkin yöntem olarak kullanıldığı eğitim sürecinde eleştirel düşünme becerisi ve gelişiminden söz edilememektedir (Özdemir, 2005, s. 6). Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri olan öğretmenler, öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşüncüyü geliştirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (MEB, 2017). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına büyük rol üstlenen öğretmenlerin, uyguladığı yöntem ve öğretim stratejileri büyük önem arz etmektedir.

2.3.6. Eleştirel düşünmenin eğitimdeki yeri ve önemi. Dünya günümüzde büyük bir değişim içerisinde girmiş olup sistemlerde buna bağlı olarak etkilenmiştir. Eğitim sistemi de dönüşen dünyanın ekonomik, teknolojik ve yapısal değişiminin yeni koşullarına cevap vermek ve bu süreçlere katkıda bulunmak zorundadır (Numanoğlu, 1999, s. 336). Bireylerin yetiştirilmesinde eğitim faaliyetlerinin önemi daha da artmıştır. Sistem içerisinde, bireylerin yeni durumlara hızlı bir biçimde uyum sağlayabilmesi ve karşılaştıkları sorunlara hızlı çözümler üretebilmesi önem kazanmıştır (Kurnaz, 2019, s. 13). Korkmaz'a (2017, s. 2) göre bir ülkenin ortaya koyduğu eğitim programları, gelecekte sahip olacağı insan gücünün niteliğini belirlemektedir.

Değişen ve gelişen toplum düzeni içerisinde, bireyin bilgiye değer vermesi, onu kullanmasını bilmesi ve yeni bilgiler üretebilmesi hedeflenmektedir. Bilgi toplumunda eğitim ve beceri değerinin yükselmesi ile birlikte bireyin, bilgiyi elde etmeyi öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, araştırmacılık, problem çözme, girişimcilik, etkili iletişim kurma gibi özellikleri bünyesinde bulundurması gerekmektedir (Numanoğlu, 1999, s. 333).

Öğrenme-öğretme sürecinde bilgiyi etkin kullanabilmemiz onu nasıl ele aldığımıza bağlıdır. Günümüzde birçok eğitimci, konu alanı bilgisi yerine bilgiyi anlamlandırmanın ve etkin kullanmanın önemini vurgulayarak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitimin merkezinde olması gerektiğini savunmaktadırlar. Böylece düşünmeye dayalı eğitim anlayışı benimsenmiş olacaktır (Doğanay, 2017, s. 328). Bu sebeple eleştirel düşünme kavramı da günümüz eğitim sisteminde üzerinde en çok durulan konular arasında yerini almıştır.

Düşünmenin yeterli olmadığını, bir şeyi eleştirel düşünmenin gerekli olduğunu ifade eden Şahinel'e (2019, s. 123) göre eleştirel düşünme, eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak görülmemelidir. Ona göre eleştirel düşünebilme tüm bireylerin sahip olması gereken etik bir haktır. Bu konuda okullar değişen düzenin getirdiği yeniliklere açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, bireyin her zaman ulaşabileceği, özgün ve yaratıcı düşünceleri

destekleyen işlevli bir yapıda olmalıdır. Okullarda kullanılan öğretim metodları, öğrencilerin sahip olduğu ilgi ve yeteneklerin farklılığı göz önünde bulundurularak, kendi içinde değişebilen programları barındırmalıdır (Balay, 2004, s. 69-70).

Bireye düşünce özgürlüğünü kazandıran eleştirel düşünme, bir şeyin doğru anlaşılmasını sağlayarak, doğru sonuçlara ulaşılmasında yardımcı olur. Bilgi birikimini artırır, mantıksız düşüncelerden alıkoyar ve düşünce sorularını çözmeye yardımcı olur. Eleştirel düşünme ile birey okuduğu bir metne veya bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir (Özden, 2014, s. 162). Bireyin hızla ulaştığı bilginin güvenilir olup olmadığına karar verebilmesi için bilgiyi değerlendirirken eleştirel olması gerekmektedir (Lone, 2017). Bireye sağladığı bu yararlar göz önüne alındığında eleştirel düşünme öğretiminin eğitim sistemi içerisinde gerekli olduğu kaçınılmazdır.

2.3.7. Eleştirel düşünme öğretiminde temel yaklaşımlar ve yöntemler. Yapılan alan yazın incelemesinde, eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği hakkında ortak bir karar verilemediği ve birden fazla yaklaşımın kabul gördüğü gözlemlenmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretilmesine yönelik konu ve beceri temelli olmak üzere iki temel yaklaşımın mevcuttur. Eleştirel düşünme becerisini bireye kazandırmak için izlenecek yöntemlerden biri, bu becerileri esas alan bir ders ya da ünite planlamaktadır. Diğer bir yöntemde ise eleştirel düşünme becerisi ile konu alanı bilgisi bütünleştirilmektedir. Üçüncü bir yol ise her ikisini de birlikte kullanmaktır (Doğanay, 2017, s. 356).

Eleştirel düşünmenin konu alanı ile bütünleştirilerek öğretilmesi gerektiğini savunan McPeck'e (akt. Doğanay, 2017, s. 358) göre bu beceriyi alandan bağımsız olarak öğretmek yerine, konu alanıyla bütünleştirilmiş şekilde öğretmek daha anlamlıdır. Düşünmenin tüm boyutları önemlidir ve eleştirel düşünme becerileri tek bir çerçevede sınırlanamaz. Eleştirel düşünme konu alanına göre farklılık göstermektedir. "Öğrencilere, eleştirel düşünmenin genel olarak ilke ve bileşenlerini öğretmek yerine, üzerine çalışılan konu alanının

epistemolojik temellerin verilmesine odaklanılmalıdır” (McPeck, 1981, akt. Vural & Kutlu, s. 193).

Eleştirel düşünmenin konu alanı öğretimiyle öğretilmesi gerektiğine inanan Resnick’e (akt. Doğanay, 2017, s. 358) göre “Öğrencilerin eleştirel düşünmeye özgü bilişsel becerileri kullanabilmesi için öğretim programı boyunca tüm derslerde aynı çabayı göstermesi gereklidir”. Ruggiero (akt. Aybek, 2006, s. 44) düşünme öğretiminin, eğitim programları içerisinde yayılarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Düşünmenin bir veya birkaç derste öğretilmesi, öğrencide kazandırılması amaçlanan beceriler için yetersiz kalabilir. Ayrıca düşünmeyi birçok ders içerisinde yayarak öğretmek ile amaç öğrencilerin derse karşı ilgi, istek ve güdülerini arttırmaktır. Brown (1997), eleştirel düşüncenin belirli bir konu bağlamında ve diğer alanlara transfer edilebilecek şekilde öğretilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Ona göre öğrencilere düşünecekleri bir şey vermedikçe, başka bir deyişle, onları anlamlı, zengin, alana özgü konu hakkında öğrenmeye teşvik etmedikçe, öğrencilerin düşünme gelişiminde ilerleme beklenememektedir (Akt. Dam & Volman, 2004, s. 365).

Eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini savunan Beyer (1991) konu alanından bağımsız olarak, becerilere odaklanmak gerektiğini belirterek, gerekçelerini üç nedenle açıklamıştır. Düşünme becerileri, konu temelli öğrenmenin benimsendiği bilgilendirmenin doğal bir çıktısı olarak öğretilemez. Tüm düşünme becerilerinin öğretimi için zaman gereklidir; bu beceriler tek ders veya biraz anlatımla yeterli düzeyde öğrenilemez. Öğrenciler ancak düşünme becerilerini gerçek anlamda kazandıklarında, bu becerileri karşılaştıkları yeni durumlara aktarabilirler (Akt. Doğanay, 2017, s. 356). Eleştirel düşünmenin öğretilbilir ve aktarılabilir bir beceri olduğunu savunan Ennis (akt. Vural & Kutlu, s. 193) eleştirel düşünmeyi oluşturan bileşenleri tanımlayarak, bu bileşenlerin öğrencilere öğretilmesi halinde onların birer eleştirel düşünür olabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bu bileşenleri öğrenmesi ile bu beceriyi her alana transfer edebileceklerdir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılma süreçlerinde kullanılan yöntem ve yaklaşım kadar bu becerileri onlara kazandırabilecek bilgili ve deneyimli öğretmenlerinde rolü büyüktür. Öğretim süreçlerinde, eleştirel düşünme öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Eleştirel düşünmenin öğrencinin akranlar ve ailesi tarafından güvenilir bir şekilde öğretilmesi mümkün değildir. Eleştirel düşünme öğretim sürecinde öğrencilere uygun bilgi ve becerileri kazandırmak için eğitilmiş ve bilgili öğretmenler gerekmektedir (Schafersman, 1991, s. 3). Bu sebeple öğretmenlerin, derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmaları gereklidir (Özdemir, 2005, s. 6). Ayrıca öğretimde sadece anlatım yönteminin kullanılması, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmada yetersiz kalacaktır. Aktif bir süreç gerektiren eleştirel düşünme kapsamındaki analiz, sentez ve yansıtma gibi zihinsel becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Schafersman, 1991, s.4).

Özden (2014, s. 160)'e göre eleştirel düşünme eğitimi öğrencilere şu becerileri kazandırmayı amaçlar:

- Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme
- Kaynak güvenilirliğini test etme
- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma
- Tutarsız yargıların farkına varma
- Etkili soru sorma becerisi
- Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı
- Düşünmeyi düşünme yeteneği.

2.4. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramına ilişkin yapılan tanımlamalarda bu kavram kimi zaman bir düşünme biçimi (Özsoy, 2015, s. 130), kimi zaman ise bir yetenek, tutum ve süreç olarak ifade

edilmiştir (Harris, 1998). Tüm duyuşsal ve zihinsel etkinliklerde varlığını gösteren yaratıcılık kavramı San'a (1993, s. 71) göre, "Gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan, sanatsal alanda başyapıtların ortaya çıkmasına neden olan süreçler bütünüdür". Latince'de "Creare" kelimesi ile doğurmak, meydana getirmek ve yaratmak anlamına gelen yaratıcılık (San, 2008, s. 13), genel tanımıyla "bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Fisher'a (2005, s. 24) göre araştırmacılar, oldukça özel ve gizemli bir niteliğe sahip olan yaratıcılık kavramını, dört yönünden bir ya da birkaçı ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bunlar: Oluşturulan fikir veya ürün, yaratma süreci, yaratıcı kişi ve yaratıcı ortamdır. Çok boyutlu bir kavram olan yaratıcılığın genel kabul görmüş bir tanımı olmamakla beraber bu kavramı, felsefe, psikoloji, güzel sanatlar ve eğitim, sosyal bilimler gibi farklı disiplinler kendi dinamiklerine göre ele almışlardır.

Özgün bir düşünce, ürün ya da kavram oluşturma ile ilgili bir süreç olan yaratıcılığı, Rawlinson (1995) "daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması" olarak tanımlamıştır. Yaratıcılığı yetenek, tutum ve süreç olarak üç boyutta ele alan Harris (1998)'e göre yaratıcılık yeni bir şey üretme, yeni düşünceler oluşturma veya hayal etme yeteneğidir. Yaratıcı düşünme bir ürünün oluşumundan çok o ürünün oluşma sürecidir (Doğanay, 2017, s. 366). Torrance (akt. San, 2008, s.14) sezgi süreci olarak kabul ettiği yaratıcılığı, "boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlar hakkında düşünürler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sunmak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamak" olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılık kavramı tarihsel gelişim sürecinde farklı kuram ve yaklaşımlarda açıklanmaya çalışılmıştır. "Psiko-analitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkmaktadır" (Özsoy, 2015, s. 130). Kuramın kurucusu Freud yaratıcılığı insanlarda bulunan bir yetenek olarak görmemekte ve yaratıcılığı

sanat gibi bazı bilimsel olmayan alanlarda olduğunu düşünmektedir (Doğan, 2019, s. 171). Hümanist yaklaşıma göre insanlar yaratıcılık gücüyle doğarlar ve bu güç zaman içerisinde geliştirilebilir (Ülgen, 1997; Doğan, 2019, s. 171). Çevrecilere (davranışçılara) göre yaratıcılık, nitelikli deneyimlere bağlı olarak öğrenilen davranışlardır. Bireyin hayatta karşılaştığı problemleri çözmek adına bulduğu özgün yöntemlerdir (Ülgen, 1997; Doğan, 2019, s. 171). Bilişsel-gelişimsel kuramın geliştiricisi olan David Feldman (1999) yaratıcılık kavramını Piaget'in gelişim psikolojisi temelli çalışmalarına benzer bir bakış açısıyla tanımlamaktadır (Akt. Onur, 2018, s. 152). Bilişsel yaklaşıma göre yaratıcılık, "Eş ve zıt anlamları birlikte düşünme, sonrasında verileri akıllıca düzenleme, problemi esnek düşünerek çözüme ve süreç sonunda ortaya çıkan özgün bir ürün koymadır" (Özsoy, 2015, s. 131). Gestalt yaklaşımına göre ise yaratıcılıkta, özgün bir probleme yönelik bulunan çözüm yollarında farklı yöntemlerin kullanımı ile çözüm seçeneklerinden en uygun olanını biçimlendirme söz konusudur (Çelen, 1999, s. 144).

Fisher (akt. Doğanay, 2017, s. 369) yaratıcılığın akılcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılaşma olmak üzere dört temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Akılcılık, zihinde saklanan bilgilerin gerekli olduğunda hızlı bir şekilde kullanılmasıdır. Özgünlük, bir probleme alışılmadık veya farklı çözümler üretebilmektedir. Ayrıntılaşma boyutunda ise, basit bir uyarıcıya yeni eklemeler yapılarak geliştirilir.

2.4.1. Yaratıcı düşünme süreçleri ve aşamaları. Yaratıcılık süreci olarak da değerlendirebileceğimiz yaratıcı düşünme, yaratıcılığın alt kümesi olarak değerlendirilir ve kişinin yaratıcı düşünceyi veya ürünü nasıl oluşturduğunu kasteder (Söylemez, 2018, s. 39). Yaratıcılık kavramına ilişkin literatür kapsamında özetlenen kuramlar arasında fikir birliği sağlanamamakla beraber Wallas'ın ortaya koyduğu model teorisyenler ile eğitimciler tarafından kabul görmüş ve desteklenmiştir (Doğan, 2019, s. 172). Graham Wallas

yaratıcılığın, “hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama” aşamalarında gerçekleştiğini öne sürmektedir.

- *Hazırlık* aşamasında sorun açıklanır, tanımlanır, gerekli veriler toplanır ve mevcut materyal gözden geçirilir.
- *Kuluçka* aşamasında kişi sorundan uzaklaşır ve sorun bireyin bilinci dışındadır.
- *Aydınlanma*, problemin çözümünün aniden bulunduğu zamandır.
- *Doğrulama* aşamasında çözümün çalışabilir, uygulanabilir ve kabul edilebilir olup olmadığı denetlenir (Özsoy, 2015, s. 181-182).

Bu modelde tüm evrelerin art arda ilerlemesi zorunlu değildir. Bazı evreler atlanılabileceği gibi bazı evrelere geri dönülebilir. Modelde uygulama evresi mevcut değildir ancak doğrulama evresinin uygulama evresini de kapsamadığı kabul edilebilir (Özden, 2014 , s. 182). Yaratıcı düşünme eğitiminin, gelecekte ve günümüzde bireyden beklenen yetileri karşılamalarına destek olduğu bir gerçektir. Yaratıcılığın bir süreç olarak eğitim ile geliştirilebilir özellikle olmasının yanında yaratıcılığın gelişiminin engellenmesi, çağdaş ülkelerin eğitim sistemi için yapılan en temel eleştirilerden birisidir (Doğan, 2019, s. 181). Piaget (akt. Fisher, 2005, s. 23) “Eğitimin temel amacı, sadece eski nesillerin yaptıklarını tekrarlamakla kalmayıp, yeni şeyler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmektir.” sözü ile yaratıcılığın eğitim-öğretim sürecindeki önemini belirtmiştir. Bu becerinin bireye kazandırılması için eğitim ortamının öğretme ve öğrenmede yaratıcılığı destekleyici nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir (Özsoy, 2015, s. 133).

2.4.2. Yaratıcı bireyin özellikleri. Yaratıcı bireyler, problemleri farklı açılardan tanımlayıp alternatif çözümler ortaya koyabilirler (Ülgen, 1997, s. 54). Yaratıcı birey, meraklı, sabırlı, buluş yapma, hayal kurma ve imgelerle düşünebilme yetisine sahip, deney ve araştırmalara istekli, sentezci yargılara varabilen bir kişiliğe sahiptir (Yeşilyurt, 2020, s. 3882). Yaratıcı kişi özellikleri konusunda literatürde geçen her özelliğin her yaratıcı bireyde

olması beklenmeyebilir. Özden (2014, s. 177) yaratıcı kişiliğe sahip bireylerin bazı özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bireyler kendine güvenirlere ve risk almaktan çekinmezler.
- Yaratıcı bireyler yüksek enerjiye sahiptirler, maceracıdırlar.
- Yaratıcı bireyler meraklıdırlar.
- Yaratıcı bireyler oynamayı seven, şakacı ve mizahçıdırlar.
- Yaratıcı bireyler idealisttirler.
- Yaratıcı bireyler kendi başına olmayı severler.
- Yaratıcı bireyler artistik ve estetik ilgilere sahiptirler.
- Yaratıcı bireyler gizemli, yeniliklere düşkün, acayip ve kompleks şeylerden hoşlanırlar.
- Yaratıcı bireyler düşünerek veya düşünmeden ani davranırlar.

2.4.3. Yaratıcılık ve zekâ. Yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişki, merak edilen ve üzerinde çalışılan bir konudur. Yaratıcılık ve zekâ çoğunlukla bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerdir. Uygun çevre koşulları sağlandığında bu iki yetenek eğitimle keşfedilebilir ve geliştirilebilir (Yeşilyurt, 2020, s. 3886). Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki düzeyi ile ilgili yaptıkları araştırmada Gander ve Gardiner (akt. Doğanay, 2017, s. 367), zekâ seviyesi yüksek olup yaratıcılığı düşük olan, yaratıcılığı yüksek ancak zekâ düzeyi düşük bireyler rastlanıldığını belirtmiştir. Zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişki ile ilgili, Wallach ve Kogan (akt. Sönmez, 1993, s. 148) tarafından ilkököl dönemindeki öğrencilerle yapılan araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre yaratıcılık ve zekâ arasında oldukça düşük bir ilişki bulunmuştur. Torrance'ın yaptığı bir araştırmada ise birçok okulda yüksek zekâ puanına sahip öğrencilerin, düşük zekâ puanına sahip olsalar bile, yüksek zekâ puanına sahip öğrenciler kadar öğrendiklerini göstermiştir (Özsoy, 2015, s. 132).

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarında, yaratıcılığın zekâdan bağımsız olduğu ve aralarında doğrudan bir bağlantı bulunmadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte ağırlıklı olarak her düzeyde zekânın yaratıcılığa katkı sağladığı görülmektedir (Sungur, 1997; Kızıltepe, Yaşar, & Uyanık, 2017, s. 613). Bireylerin zekâ düzeyleri düşük olsa bile yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olabilirler veya tam tersi yaşanabilir. Uygun koşul ve ortam sağlandığında herkesin olduğundan daha yaratıcı olması olasıdır. Bu bağlamda yaratıcılık geliştirilebilir bir özelliktir diyebiliriz. (Doğanay, 2017, s. 367).

2.4.4. Eleştirel düşünme ve yaratıcılık. Bireyin zihinsel ve duyuşsal tüm özelliklerinde var olan yaratıcılık, “akılcılık, eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, imgeleme, analitik düşünme, problem çözme, iraksak düşünme” gibi birçok düşünme yeteneği ile bağlantılıdır (Doğan, 2019, s. 174). Guilford ve Torrance (akt. Özden, 2014, s. 179) tarafından yapılan çalışmada ölçülerek yaratıcı düşünmeye katkı sağladığı kabul edilen yetenekler arasında, akılcılık, esneklik, analogik düşünme, analiz, sentez, değerlendirme, mantıksal düşünme gibi yetenekler vardır. Facione (akt. Demircioğlu, s. 47) tarafından ortaya koyulan eleştirel düşünme becerileri arasında ise analize etme, çıkarımda bulunma, yorum yapma ve değerlendirme gibi başka bir yönden bakıldığında yaratıcılığı besleyen becerilerin bulunduğu görülmektedir.

Jessop’a (2002, s. 140) göre yaratıcı süreç sihirli bir kavram olmayıp, Bloom’un taksonomisinde listelenen üst düzey düşünme becerilerinin uygulamasıdır. Ona göre eleştirel düşünme, gözlem, deneyim, yansıtma, muhakeme veya akıl yürütme ile elde edilen bilginin “aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme” sürecidir. Yapılan bu eleştirel düşünme tanımında, yaratıcı sürecin oluşumunda bahsedilen üst düzey düşünme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Sonuç olarak yaratıcılık, eleştirel düşünmenin bir uygulaması olarak ifade edilmektedir.

Eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme yakın ilişkide olan düşünme biçimlerindedir. Ayrıca yaratıcı düşünmenin tüm işleyiş sürecinde var olan eleştirel düşünme, üretilen bilginin değerlendirilmesi amacıyla da işe koşulmaktadır (Doğan, 2019, s. 186). Paul'a (akt. Kurnaz, 2019, s. 31) göre, "eleştirel ve yaratıcı düşünme, bir şeyleri anlamak için yakın ilişki içindedir".

Doğanay ve Ünal (2000), "eleştirel düşünen, sorun çözme isteği ve cesareti gösterebilen, kendine güvenen, bağımsız, kararlı, çalışkan, meraklı, karşıt görüşlerde mantık arayan ve yeniliklere açık olan bireylerde" yaratıcılığın daha yüksek olduğunu ifade etmektedir (Akt. Kurnaz, 2019, s. 30). Günümüzde eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin egemen olmadığı bir toplumumuz gelişmişlik düzeyine ulaşamayacağı görüşü kabul görmektedir. Toplumsal sorunların çözümünde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri bireylere yol gösterici olmaktadır (Aybek, 2006). Piaget'e (akt. Fisher, 2005, s. 23) göre toplumların gelişiminde önemli bir faktör olan eğitiminde temel amaç, geçmişte yapılanları tekrar eden değil, yeni şeyler oluşturan bireyler yetiştirmektir. İkinci önemli amaç ise bireylerin kendilerine sunulan her şeyi kabul etmeyen, eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirmektir. Sadece matematik ve fen gibi alanların üzerinde durulduğu eğitim programlarında, tümüyle zekaya ve bilgi düzeyine bağlı kalınarak yapılan öğrenci seçimlerinde yaratıcılık göz ardı edilmektedir (Özden, 2014, s. 175). Ayrıca eğitim süreci içerisinde lisans boyunca öğrenciler alt düzey becerileri sonuna kadar kullanmaktadır. Ancak öğrencileri eleştirel düşünmeye götürecek üst düzey zihinsel beceriler çok sıklıkla kullanılmamaktadır (Jessop, 2002). Toplumdaki bireylerin bilgi birikimine sahip olması önemlidir, ancak özgün ve yeni bilgi üretebilmesi daha gereklidir. Bilginin üretilmesi de yaratıcı düşünmenin bir ürünü olarak gösterilmektedir. Ayrıca zamanla artan bilgi birikiminin bireye sadece eğitimle aktarılmasının mümkün olmaması ile beraber bireylerin bilgi üretmeleri ve problem çözümünde yaratıcı olmanın önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1993).

2.4.5. Sanatsal yaratma süreçleri. İnsanın var olduğu günden bu yana, vazgeçilmez bir şekilde ele aldığı sanatsal edininin yapılış nedenlerine ilişkin farklı fikirler ileri sürmüştür. Sanatı anlayabilmek adına ileri sürülen tüm bu nedenlerin yanında, insanın ilk zamanlarda dahi yaratıcılığını sanatsal alanda kullanması ve bu eyleme tutku ile bağlılığı asıl odak noktası olmuştur (Ağluç, 2013, s. 10). Yaratıcılık, yeni bir şeye varlık kazandırma sürecidir (May, 2015 , s. 63). Yaratma süreci ise içerisinde soyut ve bilişsel bir alt yapı ile ürüne dönüşürken gerçekleştirilen somut işlemleri kapsamaktadır (Bender, 2014, s. 28). San (1979, s. 16) sanatsal yaratıcılığı “Kavram duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin algıdan doğmuş, duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç olmasıdır” olarak tanımlamaktadır.

“İnsan ve sanat; sanat ve yaratıcılık birbiriyle iç içe geçmiş kavramlardır” (Ağluç, 2013, s. 11). İnsan sanatı, kendini başkalarına anlatma gibi temelde önemli bir gereksinimini karşılamak için yapmaktadır. Sanat yapmanın gerekliliği toplum tarafından bireyin kendisini ifade etme biçimi olarak ifade edilirken, bilim insanları kendini gerçekleştirme olarak tanımlamıştır (Ağluç, 2013, s. 11). Sanat, “bireyin kendini ifade etme isteğinden doğan, insan düşüncesinin sınırsız ve yaratıcı bir denemesi” olarak görülmektedir (San, 2008, s. 13). Genel olarak her sanat yapıtının altında kendini gerçekleştirmeye çalışan bir insanın çabası, her insanın içinde de bir sanat yapıtının tohumları vardır (Güler, 1990, s. 320).

Yaratıcılık insan yaşamının her döneminde görülmektedir. Ancak bireyin doğuştan getirdiği yaratıcılığın ortaya çıkışı, devamlılığı, gelişimi ve derecesi bireyden bireye değişiklik göstermektedir (Tekin, 2006, s. 80). Yaratma süreci ise “kişiden kişiye ve disiplinden disipline, aynı kişide farklı zamanlarda ortaya çıkan farklı süreçler” olarak açıklanmaktadır (Alper, 2008, s. 17).

2.5. Sanat ve Eğitimi

Sanat, tarihten bu yana hep insanın bir parçası olmuştur. Mağara duvarlarındaki resimlemeler, ilk danslar, ilk şarkılar, ilk hikâyelerden bu yana sanat, insan yaşantısının anlatılmasını, betimlenmesini ve kökleşmesini sağlamıştır. Kuşaklarını birbirine bağlayan sanat, insanlığın devamlılığını sağlayan önemli alanlardan biridir. Kesin bir tanımının yapılması mümkün olmayan bu olgu, yazılı tarihinin başından bu yana sanatçılar ve düşünürler tarafından farklı ifade edilmiştir (Özsoy, 2015, s. 6). Sanatı, “hoşa giden biçimler yaratma çabası” olarak tanımlayan ünlü sanat tarihçisi Herbert Read, bu olgunun çoğunlukla “plastik” veya “görsel” sanatlarla ilişkilendirildiği, fakat edebiyat ve musiki sanatlarında içinde bulunduğu tüm sanatları kapsadığını savunmaktadır (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 2).

Bireylere ve toplumlara verilecek nitelikli sanatsal ve kültürel eğitimin gerekliliği bir gerçektir. “Sanat eğitimi genel eğitimin bir parçasıdır” (San, 2008) ve bu süreçte sanatın, bireye verilecek eğitimle geliştirileceği göz ardı edilmemelidir. Sanat eğitimi, bireye farklı bakış açıları katarak, toplumsal niteliği yükseltmesi açısından, eğitim sisteminde önemli rol üstlenmektedir (Özsoy, 2015, s. 13). Read (1981, s. 17), sanatın hayatımızda vazgeçilmez bir sistem olduğunu, eksikliğini toplumun dengelerini etkileyeceğini belirterek, bu olgunun toplumdaki önemini vurgulamıştır. Sanat eğitiminde amaç öğrenciyi sanatçı yapmak değildir. Öğrencinin derste ve boş zamanlarında, yaratıcılığını ortaya çıkaracak etkinliklere yönlendirmektir. Bu yöntem ile iyi bir şekilde verilecek sanat eğitiminin, öğrencinin diğer derslerini de olumlu yönde etkileyeceği bir gerçektir (Demirel, 2019, s. 188).

Buyurgan & Buyurgan (2012, s. 4) bireylere verilecek nitelikli bir sanat eğitiminin birtakım faktörlerin gerçekleşmesi ile mümkün olacağını belirtmiştir. Bu faktörler şu şekilde özetlenmiştir:

- Sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı

- Sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı
- Çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat programı
- Nitelikli sanat eğitimcisi
- Yeterli ders saati
- Amaca uygun fiziki donanım ve araç-gereç.

“Görsel Sanatlar Eğitimi” bireyin okul öncesinden yüksek öğrenime kadar her aşamadaki aldığı sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaları kapsamaktadır. (Kırıçoğlu, 2009).

2.5.1. Görsel sanatlar eğitiminin kapsamı ve önemi. Ülkemizde verilen görsel sanatlar eğitimi ve öğretimi ile geniş anlamda sanat eğitimi kastedilmektedir (Akkurt & Boratav, 2018, s. 56). Kendine özgü ve kendine özel eğitim yöntem ve teknikleri barındıran Görsel Sanatlar Eğitimi, genel eğitimin bir parçası olarak görülmektedir (Artut, 2013, s. 227).

MEB (2018, s. 8) tarafından hazırlanan Görsel Sanatlar Öğretim Programı'nın özel amaçları kapsamında hedeflenen özellikler şu şekilde ifade edilmiştir: “Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip, temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip, ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren, görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan, teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden bireyler yetiştirmektir”. Görsel sanatlar eğitiminin amaçlarında biri öğrencinin düşünme ve görsel olarak iletişim kurma yeteneğini geliştirmektir. Okul ders programlarında çoğunlukla sözlü anlatım ağırlıkta olup birçok eleştirel sorunlara değinilmez. Diğer önemli amaç ise öğrencilerin estetik tercihler yapabilmeleri için yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaktır (Özsoy, 2015, s. 43).

Her geçen gün gelişen teknoloji ile bireyden, duygusal verilerle beslenmiş, algılama, anlama, anlamlandırma, değerlendirme gibi özellikler beklenmektedir. Görsel sanatların, bu imgelerle yüklü dünyayı anlamaları ve onun anlamını çözmeleri için öğrenci becerilerini

geliştirmesine verdiği destek, genel eğitim programının vazgeçilmez bir parçası olmasının en önemli gerekçesidir (Özsoy, 2015, s. 41).

2.5.2. Görsel sanatlar eğitiminde yöntem ve yaklaşımlar. Genel olarak eğitim yöntemlerinin geleneksel ve çağdaş olarak iki grupta incelendiği görülmüştür. Geleneksel öğretim yöntemlerinde tüm etkinlikler öğretmenin aktif ve merkezde, öğrencinin ise pasif alıcı rolünde olduğu süreç içerisinde oluşmuştur. Çağdaş yöntemlerde ise merkezde çocuk olup öğretmen rehber durumundadır (Gel, 1993; Yarımcı, 2010, s. 286). Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan yöntemler “eğitimin tutumuna göre uygulanan yöntemler”, “teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler”, “kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler” ve “bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler” olarak sınıflandırılmaktadır (Erbay, 2000).

Çocukların taklide zorlanmadan ve herhangi bir destek almadan çalışmasına izin veren yöntemi benimseyen Lowenfold, “Özgür Yaratıcı Anlatım” uygulamaları ile kullanılan görsel sanatlar öğretim yöntemlerini büyük oranda etkilemiştir. Bu uygulamalar ile öğrencilerin hazır örnekleri kullanarak kopya yöntemini kullanmasının önüne geçilmesi planlanmış, bireyin eşsizliğini nasıl yansıttığına yoğunlaşarak onu kendi standartlarıyla yargılamıştır (Özsoy, 2015, s. 91). Teknolojinin gelişmesi ile dünyada yaşanan değişim tüm sistemlerde olduğu gibi sanat eğitiminde de eğitimcilerin farklı yöntem arayışlarına girmesine sebep olmuştur. Geleneksel yaklaşımlarda öğretmenin bulunduğu konumun aksine, öğrencilerin aktif olduğu her birinin bireysel gereksinimlerine, ilgilerine ve eğilimlerine dayalı eğitsel fırsatların hazırlandığı “öğrenci merkezli öğrenme” uygulamaya koyulmuştur. Tüm sisteme karşılık tek bir ölçü dizisinden ziyade, eğitimciler, her bir öğrencinin içindeki potansiyeli geliştirmek için ısmarlanmış bir eğitim sistemi yaratmak için birlikte çalışmalıdırlar (Özsoy, 2015, s. 89).

Görsel sanatlar eğitimi alanında “Disipline Dayalı Sanat Eğitimi” yaklaşımında dört disiplinle kendisine yer bulmuştur: “Sanatsal Uygulamalar, Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi ve

Estetik". Disiplinlerin birleştirilmesindeki temel gerekçe, her bir disiplinin, sanatta öğrenmenin yer aldığı belli başlı bilgi ve uygulama alanlarına yönelik işlev görmesidir (Kırıñoğlu, 2009, s. 31). Bu yöntem ile öğrencilerde etkin öğrenme gerçekleşmekte ve öğrencilerin görsel sanatlarla ilgili disiplinlerde profesyonellerin yaptıkları şeyleri yapmaları sağlanmıştır (Özsoy, 2015, s. 90). Çağdaş öğretim yöntemlerinden biri "Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı" kendine ifade etmenin tüm yönlerini içermektedir. Kuramın öncüsü Herbert Read, "insan bilincinin, yargılama gücünün temelinde, duylara dönük estetik eğitimin" olmasını savunmuştur (Read, 1943, s. 32; Ünver, 2016, s. 868).

Sanat eğitimi yöntemleri arasında yer alan diğeri bir yaklaşım Görsel Kültür Kuramı, Eleştirel Pedagoji temelli bir yaklaşımdır. Eleştirel Pedagoji temelinde, görsel imgeyi inceleyen öğrenci; görsel imgeler ile bağlantılı güç ilişkileri, çıkar ilişkileri, farklı kişisel bakış açıları, kültürel bakış açıları, politik söylemler, kimlik ilişkileri, cinsiyet temelli güç ilişkileri, toplumsal ilişkiler örgüsü ve bütün bunların iletişimi bağlamında bir görseli anlamaya çalışır (Duncum, 1997; Tavin & Tervo, 2018; akt. Başak, 2021, s. 187).

Özellikle Amerika'da etkili olan beyin tabanlı öğrenme, görsel sanatlar eğitimine etki bırakan önemli bir kuram olmuştur. Yapılan araştırmalarda iki yarım küreden oluşan beyinde sol yarım küre sözel, akılcı, doğrusal, çözümsel, nesnel, simgesel, zamanlı ve mantıklı işlevleri ile bilişsel yönden çalışmaktadır. Sağ yarım küre ise sözel olmayan, görsel uzaysal, algısal, sezgisel, bütüncül, hayali, öznel ve duyuşsal işlevleri ile yaratıcı, estetik ve duyuşsal alanı ele alarak çalışmaktadır (Özsoy, 2015, s. 91).

Ülkemizde disipline dayalı sanat eğitimi, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve resim-iş öğretmenliği anabilim dallarında, bu kuram doğrultusunda geliştirilen programlar yoluyla uygulanmaktadır (Yolcu, 2009, s. 113).

2.5.3. Görsel sanatlar eğitimi ve eleştirel düşünme. Eleştirel düşünme, eğitimin önemli hedefleri arasında yer almaktadır (Facione, 1990; Kurnaz, 2013, s. 16). Eğitim felsefecileri,

eleştirel düşünmeyi, öğretim sürecinde tercih edilebilecek bir seçenek olarak görmediklerini ve bu düşünme biçiminin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedirler (Norris, 1985, s. 40). Eleştirel düşünme ile yakın ilişkide olan birçok yeteneğin varlığı ile birlikte Glaser (akt. Bailin, 1987, s. 23) yaratıcılığın eleştirel düşünmeyi tamamladığını ifade etmiştir. Alison Doyle (2017) “Critical Thinking Skills List and Examples” başlıklı yazısında yer verdiği düşünme becerileri listesinde, analitiklik, iletişim gücü, yaratıcılık, açık fikirlilik ve problem çözme becerilerinin, eleştirel düşünme ile yakın ilişkide olduğunu belirtmiştir. Ona göre eleştirel düşünme yaratıcılığı ve yeniliği içerir. Eleştirel düşünme sürecinde incelenen bilgileri tespit etmek veya kimsenin düşünmediğini düşünmek yalnızca yaratıcı bir bakış açısı ile mümkün olacaktır.

Sanatsal yeti ile bireyin her alanda kullanabileceği yaratıcı becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. (Özsoy, 2015, s. 149). Sanat eğitimi ile yaratıcılık iç içe bir yapı oluşturmaktadır. Bireylerin yetenekleri işletilerek yaratıcı, üretken, kendine güvenli, estetik duygulara sahip olmaları sağlanmaktadır (Artut, 2013, s. 121). Yaratıcılık, buluş ve hayal gücü, her sanat eserinin olmazsa olmazıdır. Bu sebeple sanatla uğraşan herkes, eserlerinde oluşturduğu yaratıcı kişilik sıfatlarını geliştirmek ve açığa çıkarmak durumundadır. Sanatsal yaşantılar ve deneyimler, bireyin hayal gücünü harekete geçirmek ve yaratıcı düşünmesini geliştirmek için yadsınamaz özelliklere sahiptir (Özsoy, 2015, s. 36-38). Sanatın çok yönlülüğünü ve çok boyutluluğunu içinde barındıran görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin bilişsel, düşünsel, duyuşsal ve bedensel etkinlik uygulamaları ile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanan bir araçtır (Artut, 2013, s. 227).

Bireyin gelişim sürecinde eğitimin her kademesi önemlidir. Çocukların fiziksel gelişiminin yanında zihinsel gelişimi içinde sanat eğitimi gereklidir. Bireyin gelişim sürecinde matematik, fen dersleri gibi beynin sol yarım küresinin aktif olduğu düşünme biçimlerinin ağırlıkta verildiği okul programları, bireyin yaratıcılığının gelişmesinde ve ilerlemesinde yeterli

değildir. “İnsan beyninin her iki yarımküresi ile bir bütündür” (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 4). Tek yönlü oluşturulan öğretim programı ile bireyin gelişimi tamamlanamaz. Beynin sağ yarım küresini de etkin kılacak somut, sözel olmayan, sezgisel düşünme biçimlerinin işe koşulmasına ihtiyaç vardır. Okul programları, ancak bu şekilde yaratıcı birey yetiştirme amacına ulaşabilir (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s. 3-4). Bu programlarda çeşitli öğretim yöntemleriyle, bireyde yaratıcı sürecinin ilk olarak sanat eğitimi ile oluşturulduğu savunulmaktadır. Ayrıca bu eğitimsel süreçlerin bireydeki bilişsel düşünmeyi ve akademik başarıyı olumlu etkilediği kanıtlanmıştır (San, 1995; Adıgüzel, 2002, s. 32; Akt. Dilmaç, 2010, s. 81).

Şahinel (2019, s. 123) eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarındaki var olma gerekliliğini, gerekçeleri ile açıklamıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda sanat eğitiminin bu beceri için önemi aşağıda özetlenmiştir.

Bireyler güncel sosyal sorunları eksiksiz anlayarak, yorumlayarak, analiz ederek sorunun çözümünde rol almalı; politik süreçte doğru seçimler yaparak anlamlı ve mantıklı kararlar vermelidir, kısaca eleştirel düşünmelidirler (Şahinel, 2019, s. 123). Genel eğitimin önemli bir bileşeni olan sanat eğitiminde, mevcut durumu doğru gören, doğru algılayan, ilişkileri doğru sorgulayan, anlamlı ilişkiler kurarak tekrar kurgulayan bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır (Ünver, 2016, s. 872).

Özden’e (akt. Şahinel, 2019, s. 124) göre, eleştirel düşünme becerilerine sahip ve “bütünü” gören bireylerin var olması sağlıklı bir demokrasi için önemli bir unsurdur. Demokraside kamuoyu, “eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları kendi bakış açısına göre değerlendirebilen” bireyler ile oluşmaktadır (Şahinel, 2019, s. 124). Sanat eğitimi ile bireylerin standart cevapların dışında kalarak karar almaları amaçlanmaktadır (Özsoy, 2015, s. 40).

“Türk Milli Eğitim Sistemi”nin hedefleri arasında yer aldığı gibi kalıplaşmış davranışlara sahip bireyler yetiştirmek ve öğretimde ezbere dayalı bilgi aktarımı yerine; onların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak öğrenmelere olanak veren, edinilen bilgileri yorumlayabilen, tarafsız bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Şahinel, 2019, s. 124). Bireyde edinilmesi hedeflenen beceriler dahilinde, “kişinin hür ve bilimsel düşünce yapısına erişmesine, geniş bir dünya görüşüne sahip olmasına ve yaratıcı bir kişiliğe ulaşmasına” imkân sağlayacak en etkili yol sanat eğitimidir (Gel, 1993, s. 300; Ünver, 2016, s. 875).

Yaşadığımız yüzyılda bireylerin karşı karşıya kaldıkları bilgi patlaması, teknolojinin sunduğu bilgi fazlalığı ve çeşitliliği karşısında bireyde hedeflenen öğretimde, eleştirel seçimler yaparak karşılaşılan sorunlara çözüm bulmalarını, bilgiyi sorgusuz kabul etmek yerine bilgiyi seçme ve işlemede eleştirel olmalarını sağlamaktır (Şahinel, 2019, s. 124).

Sanat eğitimi ile öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen yaratıcılık, onları ezberden uzaklaştırmakta, akıl yürütmeyi, gözlem yapmayı, problem ile ilgili tüm öğeleri inceleyerek sonuca ulaşmayı öğretmek için desteklemektedir (Özsoy, 2015, s. 135)

Son yıllarda çalışma alanlarının, özel alanlarda kendini geliştiren, üst düzey akademik veya iş deneyimi olan bireyleri tercih ettiği kadar düşünme ile ilgili genel becerilere de önem verdiği görülmektedir (Şahinel, 2019, s. 125). Sanat eğitimi ile bireyin bilişsel faaliyetleri arttırılarak düşünme becerileri geliştirilmektedir (Artut, 2013).

Bireylerin toplumsal konularda bilgili olup katkı sağlamaları, eleştirel bakış açısı kazanmaları, demokratik kurumların ve hakların savunucusu olmaları için eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarında var olması gerekmektedir (Şahinel, 2019, s. 124). Bu aşamada sanat eğitimi, her bireyin uygarlığı geliştirmekle yükümlü olduğunu benimsemesine destek olmakta ve bu görevin gerçekleşmesi için değişik bakış açıları ile beceriler sunmaktadır (Özsoy, 2015, s. 44).

Sanat eğitiminin sadece eleştirel düşünme becerileri değil tüm eğitim sürecine etki ettiği görülmektedir. Gerçekçi bir eğitimin ilim ve sanatın iş birliğine dayandığını ifade eden Yetkin'e (2019, s. 127) göre "ilmi yöntem insan oluşunun bir yönü ise, diğer yönü de sanat eğitimidir.

3. Bölüm

Alan Yazın

Eleştirel düşünmeye ilişkin alan yazın kapsamında birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır. Ülkemizde özellikle son yıllarda araştırmacıların bu konuya daha fazla ilgi gösterdiği ancak sanat eğitimi alanında eleştirel düşünme ile ilgili araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle eleştirel düşünme becerisi ve bu becerinin çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini belirlemeye yönelik konular ele alınmıştır. Türkiye’de ve yurtdışında “eleştirel düşünme becerilerini” konu alan belli başlı araştırmalar aşağıda özetlenmiştir. Araştırmanın konusu gereği, ağırlıklı olarak sanat eğitimi ile eleştirel düşünme ilişkisine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Gülveren (2007), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri” başlıklı çalışmasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme güçlerini ve bu düşünmenin alt boyutları ile belirlenen değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel ve ilişkisel bir alan araştırması olup öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için “Cornell Eleştirel Düşünme Testi” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS 13.00 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada düşünme kavramı tanımlanmış, sonrasında düşünme türlerinden; yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünmeden bahsedilmiştir. Eleştirel düşünme, kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde kadın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme beceri düzeyi bağlamında, öğrencilerin okuduğu bölümler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Anne ve babanın eğitim

düzeyleri ve iş durumunun, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Örgün öğretim öğrencilerinin, eleştirel düşünme düzeyleri, ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde yaş ve sınıf düzeyi değişkeninde farklılık görülmediği ancak akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) tarafından yazılan “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi” konulu makalede, düşünme becerileri ve eleştirel düşünme ile ilgili başlıklara yer vermiştir. Makalede öncelikle düşünme becerileriyle ilgili tanımlamalar ve kapsamı üzerinde durulmuştur.

Eleştirel düşünme kavramının kelime anlamından, ilgili disiplinlerle olan ilişkisinden ve bu kavramı oluşturan yapıdan bahsedilmiştir. “Eleştirel Düşünme Eğilimleri” başlığı içerisinde farklı görüşler ile birlikte, Ennis (1985)’in belirttiği eleştirel düşünme eğilimlerine yer verilmiştir. Eleştirel düşünme kavramının eğitim programlarındaki yeri ve önemine değinilmiş, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin özellikleri belirtilmiştir. Eleştirel düşünme kavramının bireyin yaşamında ve toplumda gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu kavram ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan örnekler verilerek araştırma sonuçları tartışılmıştır. Yazarlar, eleştirel düşünme eğitiminde benimsenen farklı yaklaşımlar ile oluşturulan öğretim programlarının ve yöntemlerinin üzerinde durarak, eleştirel düşünme eğitimini destekleyen ve etkileyen faktörlerden bahsetmiştir.

Ülger (2015), “Sanat Eğitiminin Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi” başlıklı makalesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde sanat eğitiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel yöntemde kesitsel araştırma deseninde yapılandırılmıştır. 2014 yılı bahar dönemi yükseköğretim kademesinde sanat eğitimi gören 52 öğrenciye, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu ve

anlamli bir etkisi olduğu görülürken, eleştirel düşünme ve problem zme becerileri üzerinde anlamli bir etkisi olmadığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için sanat eğitiminin gerekli bir öğrenme alanı olduğu vurgulanmıştır. Sanat eğitimi ile öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Topoğlu ve ney (2013) araştırmalarında, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet, alan başarı ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel olup, ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri leği" (CCTDI) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Resim-İş Anabilim Dalı öğrencilerinden oluşan 204 kişi ile örneklem oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarında, eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin, öğrencilerin alan ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamli bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki kadın öğrencilerin doğruyu arama ve açık fikirlilik alt boyutlarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu grlmştur. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik ve alan başarı değişkeni arasında olumlu yönde anlamli bir ilişki görülürken, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin akademik ve alan başarı değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamli bir ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır.

Dilmaç (2010) araştırmasında, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin, öğrenim gördükleri alan derslerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ek olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile mezun oldukları lise türü ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veriler 35 öğrenciye, altıncı yarıyılın başı ve yedinci yarıyılın sonunda olmak üzere Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve araştırmacı

tarafından geliştirilen Öğretim Elemanı Gözlem Formu'nun uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin farklı yarıyıllarda uygulanan ön test ve son test yaratıcılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gözlem sonucu elden edilen bulgular doğrultusunda, uygulamalı alan bilgisinin verildiği derslerin öğrencilerin yaratıcılık seviyelerini, verilen genel kültür ve meslek bilgisi gibi derslere göre olumlu yönde daha fazla etkilediği gözlemlenmiştir. Mezun olunan lise değişkeni ile öğrencilerin yaratıcılık seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak cinsiyet değişkeninde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2005) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenerek bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerini içeren bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 128 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, alan, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine yönelik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu ve analizi yapılan değişkenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumları ile anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ünver (2016) makalesinde, eğitimde ihtiyaçlara ilişkin amaçlar doğrultusunda çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve eğitimin günümüzde alan özelliklerine göre programlandığını belirtmiştir. Sanat eğitiminin de zaman içinde özel bir alan haline geldiği ve içerisinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığına değinmiştir. Sanat eğitiminin bilişsel ve sezgisel arka planından bahsedilmiş, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı üzerinde durulmuştur. Günümüzde gelişimin, ezbere dayalı bir eğitim ile değil, ancak zekâyı ve yaratıcılığı geliştiren eğitim süreçleri ile gerçekleşeceği vurgulanmıştır. Eğitim süreçlerinin, yaratıcı bireyler

yetiştirmeye yönelik olması gerektiği belirtilerek sanat eğitiminin her yaş grubu için gerekliliğini savunmuştur. Sanat eğitiminin çocukluk yaşlarda verilmeye başlanması ile çocukta yaratıcı bir kimlik oluşabileceği belirtilmiştir. Yaratıcı süreçteki duyuşsal, bilişsel ve düşünsel etkinliklerin rolü göz önünde bulundurarak, yaratıcı düşünceyi geliştiren sanat eğitiminin önemi üzerinde durulmuştur. Uygur bir toplum oluşumu için sanat eğitiminin gerekliliği vurgulanmıştır.

Güneş (2012) öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme konulu çalışmasında, düşünmenin birey için önemli becerilerden biri olduğunu ve birçok ülkenin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme konusuna önem verdiğini belirtmiştir. Bu sebeple düşünme becerilerinin öğretiminde uygulanan eski yöntemlerin yerine daha verimli ve etkili olan yaklaşım, model ve tekniklerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Geliştirilen düşünme eğitimi modelleri, alan boyutunda, etkileşimsel model, süreçsel modeller olarak; öğretim boyutunda ise doğrudan öğretim modeli ve tekniklerin açıklamaalı öğretimi başlıkları altında açıklanmıştır. Geniş bir öğrenme alanı olan düşünme, temel beceriler, düşünme süreç ve teknikleri, üst düzey becerileri olmak üzere üç ayrı alanı kapsamakta, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ise her düzey dikkate alınmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde uygun ortam oluşturulmalı, uygulamalı ve doğrudan öğretim yolu teknikleri ve etkinliklerine yer verilmelidir. Ülkemizde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla bu yaklaşım ve uygulamalar benimsenerek, eğitim programlarının güncellenmesi gerektiği savunulmuştur.

Özelçi (2012) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ve bu tutumlara yönelik görüşlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Bunula beraber araştırma kapsamındaki değişkenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını hangi ölçüde yordadığı ortaya koyulmuştur. Araştırmada cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu, algılanan kişilik özelliği ve başarısı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırma tarama

modelinde betimsel olarak yapılandırılmış olup kullanılan veri toplama yöntemlerine göre evren ve örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırmada bir arada kullanılan nicel ve nitel yöntemlerde, belirlenen değişkenlere yönelik ölçme araçları ile görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının düzey olarak ortalamanın üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemekte, algılanan sosyo-ekonomik durum ve algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ayrıca algılanan kişilik özelliği değişkeni ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları arasında düşük ve olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Tümyaka ve Aybek (2008), üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Çukurova Üniversitesi'nde 2006-2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu örneklem ile gerçekleşmiştir. Veri toplama amacıyla araştırmada, "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda, anne eğitim düzeyi, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan baskın kişilik özelliği değişkenleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan, sosyo-demografik değişkenleri için aşamalı regresyon analizinden faydalanılmıştır. Bunun sonucunda sırasıyla, algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan önemli özellikler olduğu gözlemlenmiştir.

Akkurt ve Boratav (2018), çalışmalarında görsel sanatlar eğitiminin bireylerin gelişimine katkı sağladığını ve görsel sanatlar dersinin öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanda oluşacak kazanımlara olan katkısını belirtmiştir. Bunun yanında görsel sanatlar eğitiminin eleştirme, yargılama, takdir etme, sonuç çıkartma, özetleme gibi becerilerin

edinilmesinde rolü olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmanın, bireyler için görsel sanatlar disiplininin gerekliliğini ve görsel sanatlar dersinin önemini ortaya çıkarmak için yapıldığı belirtilmiştir. Görsel sanatlar eğitimi için yapılması gerekenler hakkında öneriler sunulmuştur. Eleştirel düşünebilen, dünyaya açık, sorgulayan ve özgüvenli bireyler yetiştirilmesinde sanat eğitiminin gerekli belirtilmiştir.

Aybek (2006) çalışmasında, 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 öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Çalışma, ön test ve son test kontrol gruplu deneme modeline göre yapılandırılmış olup iki deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmaya toplam 76 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)" ve "Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET)" kullanılarak, ön test-son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grupları ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. İki deney grubu arasında, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demirel ve Buyurgan (2017), karma yöntemi kullandıkları çalışmalarında, sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi, görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sosyal risk altında olduğu belirlenen 54 kişiden oluşan bir grup üzerinde gerçekleşmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan sanat eleştirisi hedef davranış ölçeği (SEHDÖ) ile, sınıf içi etkinlikler, öz değerlendirme formu, uygulama (resim) ve eleştirel boyut olmak üzere iki aşamalı olarak geliştirilen performans görevi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal

risk altındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde, görsel sanatlar eğitimi programının etkili bir öğrenme alanı olduğu gözlemlenmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi ile öğrencilerin davranışlarında, daha duyarlı ve sorgulayıcı bir gelişim gösterdikleri, ön yargılardan uzak, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak olumlu bir bakış açısı edindikleri, olumsuz davranışlarının kontrolünü sağladıklarını, ailesel, çevresel ve toplumsal olaylara karşı daha bilinçli ve farkında oldukları gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğrenme-öğretme süreçlerinde, görsel sanatlar eğitiminin diğer alanlarla bağlantılı olarak etkin kullanılması önerilmiştir.

Uysal (2009) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin eriştiği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri üzerine olan etkilerini araştırmıştır. Araştırma, Solomon deneme modeline göre yapılandırılmış olup iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda 85, kontrol grubunda 89 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarında, deney grupları ve kontrol grupları yazma beceri başarı testi puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi birlikte öğrenme tekniğinin eleştirel düşünme becerileri alt becerileri gelişimine olan etkisi üzerine Deney ve Kontrol grupları arasında farklar şu şekilde ortaya konmuştur: Deney ve Kontrol grupları arasında analiz, değerlendirme, açıklama, çıkarım, yorumlama, öz düzenleme becerisinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaratıcılık becerisinde akıcılık ile özgünlük boyutunun gelişiminde Deney ve Kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı; esneklik boyutunda ise deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Kökdemir (2003) çalışmasında, Türk üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını inceleyerek, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemeyi amaç edinmiştir. Ayrıca çalışma

kapsamında, eleştirel düşünme eğitiminin üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme kapasitelerini nasıl etkilemediği incelenmiştir. Araştırmaya, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinden katılım sağlayan deneklere karar verme ve problem çözme alanında kullanılan sorular sorulmuştur. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCDI) Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemek amacıyla, düşük ve yüksek olmak üzere iki şekilde gruplanan deneklerin, bu sorulara verdikleri cevaplar incelenerek rasyonel modellere uygunlukları bağlamında karşılaştırılmıştır. Bununla beraber, eleştirel düşünme eğitiminin, öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini artırıp arttırmadığını tespit etmek amacıyla 10 saatlik bir eğitim programı uygulanarak eğitim alan deneysel grup ile eğitim almayan kontrol grubu birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olan deneklere kıyasla karar verme problemlerinin tümünde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kararlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca psikolojiye giriş ve eleştirel düşünme dersi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, eğitim almayanlara oranla yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Vitulli ve Santoli (2013), "Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilimler: Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmedeki Güçlü Ortaklar" başlıklı çalışmalarında, görsel sanatların ve sosyal çalışmaların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede neden güçlü ortaklar olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Toplumun giderek görselleşmesi ile toplum içinde görsel okuryazarlığın daha önemli hale geldiği üzerinde durulmuştur. Görsel sanatlar aracılığıyla öğrencilerin, kritik akademik ve vatandaşlık becerileri olan bilgileri analiz etme ve değerlendirme fırsatına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu iki içerik alanının ve becerilerinin entegrasyonu, öğretmenlerin öğrenciler ile geçirdiği sınırlı sürenin etkin kullanımını

kolaylaştırmaktadır. Çalışmada sanat ve sosyal bilgiler alanlarının entegrasyonunu göstermek için Western Expansion üzerine bir ders planı oluşturulmuştur.

Lampert (2006), “Sanat Eğitiminin Sonucu Olarak Eleştirel Düşünme Eğilimleri” başlıklı çalışması, sanat alanında ve sanat alanında olmayan lisans öğrencileri arasındaki eleştirel düşünme eğilimi varyansı araştırılarak ortaya çıkan bulguların üzerinde olmuştur. Araştırma literatüründe, eğitim ve eleştirel düşünme ile ilgili elde edilen bilgilerde fikir birliği sağlandığı, sorgulamaya dayalı bir müfredatın eleştirel düşünme kazanımlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Bununla beraber araştırmalarda sanatta öğrenmenin büyük ölçüde sorgulamaya dayalı olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca, sanat programları ile etkileşimde olan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimleri olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup, veriler ABD’nin doğu kıyısında bir devlet üniversitesinden 141 öğrenciden oluşan örneklem üzerinden California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI) kullanılarak toplanmıştır. Örneklemde, iki disiplin; sanat alanı ve sanat dışı olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her bir grupta birinci ve son sınıf lisans öğrencilerine yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarında, sınıf düzeyi değişkeninde birinci sınıfların, son sınıflara göre California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanterinde anlamlı olarak daha yüksek bir ortalama puanı aldığı görülmüştür. Ayrıca bazı alt boyutlarda, iki grup arasında birinci sınıflar lehine anlamlı olarak daha yüksek bir ortalama puanın görüldüğü belirtilmiştir. İki disiplin grubunun, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanterinden aldıkları puan ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak sanat alanı öğrencilerinin, testin gerçeği arama, olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutlarında anlamlı derecede daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Nilson ve diğerleri (2013) çalışmalarında, yaratıcı sanatların çocuklarda eleştirel düşünmeyi geliştirdiği ve bu süreçte öğretmenin kullandığı araçların önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel düşünmenin çok önemli bir beceri olduğu ifade edilerek,

çalışma kapsamında okul müfredatında bu becerinin geliştirilmesi gerektiği ve ancak yaratıcı sanatların bunu gerçekleştirebileceği üzerinde durulmuştur. Makalede, mevcut müfredatta yer alan sanat kavramının bulunduğu konum üzerinde durularak eleştirel düşünmenin nasıl geliştirileceği, öğretmen adayları tarafından bilinmesi gereken önemli bir pedagojik beceri olarak belirtilmiştir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin, annelerin ve çocukların eleştirel düşünme algılarını araştıran yenilikçi bir projeden sağlanan veriler ile desteklendiği ifade edilmiştir.

Bowen ve diğerleri (2014) çalışmalarında, sanat ile etkileşim içinde olmanın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma, Crystal Bridges Amerikan Sanatı Müzesi'nde bir okul ziyareti programına katılmaları için çekilişle atanan 3.811 öğrencinin katılımıyla oluşan kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Okul ziyareti programına katılan öğrencilerin, yeni bir resmi analiz ederken önemli ölçüde daha güçlü eleştirel düşünme becerileri sergilediği görülmüş ve bu etkilerin sanat ile etkileşim içinde olan öğrencilerde daha fazla olduğu belirtilmiştir. Bu durumun sanattan bağımsız yetişen bireyler için bir dezavantaj oluşturduğu ve sanatın var olma gerekliliği üzerinde durulmuştur. Son zamanlarda sanata verilen ilgide düşüş yaşandığı ve bu araştırmadan elde edilen sonuçların, sanatın ulaşılabilirliği ve geliştirme çabaları için önemli olduğu ifade edilmiştir.

Snyder ve Snyder (2008) "Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerini Öğretmek" adlı çalışmalarında, eleştirel düşünmenin eğitim ve uygulama gerektiren öğrenilmiş bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Ortaöğretim ve sonrası seviyelerdeki işletme eğitimi öğretmenlerinin, derslerde kullanılan ezbere dayalı yöntemlerin yerine, öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil eden öğretim stratejileri kullanmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretimin yalnızca içerikten oluşmadığı, öğrencilerin bilgiyi hatırlarken entelektüel zorluk sağlayan değerlendirme teknikleri de kullanmaları gerektiği belirtilerek bu şekilde eleştirel düşünme becerilerinin gelişebileceği ifade edilmiştir. Çalışmaya göre, eğitim

eksikliği, sınırlı kaynaklar, taraflı önyargılar ve zaman kısıtlamaları gibi faktörler eleştirel düşünme öğrenme ortamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bununla birlikte, öğrenciler proje tabanlı veya iş birliğine dayalı etkinliklere aktif olarak dahil edilmelidir. Öğretmenlerin düşünce sürecini modellemesi, etkili sorgulama tekniklerini kullanması ve öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerine rehberlik etmesi durumunda öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimi teşvik edilebilir. Öğretmenlerin öğrencileri bilgi alıcıları yerine bilgi kullanıcıları olarak görüp öğrenciler düşünmeye zorlanmalıdır.

Emanuel ve Challons-Lipton (2012) “İletişim ve Sanatın Kesişim Noktasında Öğrencilerin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Geçişine Yardımcı Olmak” adlı çalışmalarında, günümüzde benimsenen eğitim sisteminin, ders kredilerine, katılıma ve notlara duyduğu aşırı bağımlılık sebebiyle yaratıcı ve eleştirel düşünmenin arka planda kaldığını belirtmişlerdir. Çalışmaya göre, üniversite düzeyinde genel eğitimin amacı öğrencileri üretken, yurttaş bireyler olarak yetiştirip, iş hayatına hazırlamaksa, bu süreçte eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinden daha önemli bir amaç bulunmamaktadır. Makalede, öğrencilerin görsel eleştiri yoluyla eleştirel ve yaratıcı düşünmeye geçişlerine yardımcı olmak için felsefi ve uygulamalı bir öneri sunulmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ticari bir baskı olan Coffee Cup’ın görsel eleştiri kullanılmıştır. Disiplinler arası bu iş birliği, öğrencilerin yalnızca disiplinler arasında değil, kendi deneyimleri ve sanat yoluyla iletilen diğer deneyimler ile var olan bağlantıları fark etmelerini sağlamaktadır.

Pithers ve Soden (2000) “Eğitimde Eleştirel Düşünme” kapsamındaki araştırmalarında, literatür taraması yaparak, eleştirel düşünmeyi engelleyen ve geliştiren öğretim yöntemleri ile kavramları özetlemişlerdir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğu ana hatlarıyla açıklanmıştır. Araştırma literatüründe ‘iyi düşünme’ nin, eleştirel düşünme kavramı ile bağlantılı şekilde tanımlandığı ve yaygın kullanılan bir terim olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber makale kapsamında sunulan

bulgulara tüm öğrencilerin eleştirel düşünmede başarılı olamayabileceği ve bazı öğretmenlerin de öğrencilere ‘iyi düşünme’ becerilerini öğretemeyebileceği yorumu yapılmıştır. Eleştirel düşünmeyi öğretme yöntemleri ve öğrencilerin düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olacak yollar açıklanarak, tartışılmıştır.

Nieto ve Saiz (2014) çalışmalarında, Halpern’in (1998) eleştirel düşünmede transfer becerileri geliştirmeyi temel alarak ortaya koyduğu dört bileşenli bir modelin “yapısal bileşen” basamağını ele almışlardır. Bu basamak ile eleştirel düşünme becerilerinin genelleştirilebilmesi için öğretimin nasıl organize edilebileceği üzerinde durularak deneysel bir araştırma tasarlanmıştır. Yaş ortalaması 21.8 olan 112 dördüncü sınıf üniversite öğrencisinin katılımı sağlanan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan 3 grupta; dersleri yapısal bileşen modeli ile alan 42 öğrenci, yapısal modelin kullanılmadığı ancak eleştirel düşünmeyi geliştirici programı alan 36 öğrenci ve kontrol görevi gören hiçbir uygulama yapılmamış 34 öğrenci bulunmaktadır. 8 ay boyunca süren çalışmadaki tüm gruplara ön test ve son test uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Z Düzeyi ile Bilgi Testi, Mantık Testi ve Karar Verme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kontrol ve deney grupları karşılaştırıldığında, her iki eğitilmiş deney gruplarının performansı, aldıkları eğitimden sonra daha yüksektir. Ancak deney grupları arasında önemli bir fark görülmemiştir. Sonuç olarak eleştirel düşünme ile ilgili modellerin bu becerileri geliştirebildiği söylenebilmektedir.

Zhang (2003) çalışmasında, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine olan katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Pekin ve Nanjing Üniversitesi öğrencileri olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Çalışmada öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek amacıyla, Düşünme Stilleri Envanteri, eleştirel düşünme eğilimleri için California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri kullanılmıştır. Her iki örneklemden elde edilen sonuçlara göre

düşünme stillerinin, eleştirel düşünme eğilimlerine istatistiksel olarak katkıda bulunduğu görülmüştür.

Kong (2001) araştırmasında bir düşünme modülünün, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmak için 29 öğretmen adayın katılımı sağlanarak ön test-son test uygulanmıştır. Yarı deneysel yapılandırılan bu çalışmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI) kullanılmıştır. Envanter, düşünme modülünün başında ve sonunda verilerek deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Gerçeği arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, eleştirel düşünme kendine güven, meraklılık ve bilişsel olgunluk alt boyutları düşünme modülünün başında ve sonunda karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların, CCTDI son testlerinde önemli ölçüde daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Gadzella ve diğerleri (1996) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi incelenmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri öğretiminin ve konuları eleştirel bir şekilde analiz etmelerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Yaşları 17-60 arasında değişen ve üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme 113 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi – A Formu kullanılmıştır. İlk testin ardından, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili eğitim aldığı ve eleştirel düşünme örneklerinin analizi yapıldığı 14 hafta süren eğitimin sonunda Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi – B Formu uygulanmıştır. Araştırma sonunda iki uygulamaya ait puanların arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Testin iki alt boyutunda (argümanların yorumlanması ve değerlendirilmesi) ve test genelinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Overton (1993) çalışmasında, düşünme becerileri öğretiminin, ikinci, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel olarak yapılandırılan araştırmada, her birinde 41 kişi olmak üzere deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak her iki gruptaki öğrencilere, Kriter Temelli Yetenek Testleri (CRT) A Formu kullanılarak ön test yapılmıştır. Dördüncü sınıf deney ve kontrol gruplarına ise Stanford Başarı Testi (SAT) K Formu ön testi uygulanmıştır. Deney grubu 26 hafta boyunca Sınırsız Yetenek (TU) modeline dayalı resmi düşünme becerileri eğitimi almıştır. Düşünme becerilerinin gelişimi saptamak için tüm gruplara son test olarak CRT B formu; dördüncü sınıf deney ve kontrol gruplarına SAT K Formu son testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ikinci sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmezken, dördüncü sınıf gruplarında üretken düşünme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanları ile matematik ve dil alanlarında önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Altıncı sınıflarda üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenek alanlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarından yola çıkarak dördüncü ve altıncı sınıf düşünme becerileri öğretiminin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde farklılıklar yarattığı belirtilmektedir.

4. Bölüm

Yöntem

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için benimsenen nicel ve nitel yaklaşımlar, günümüzde farklı alanlarda kullanılmaktadır. Genellenebilir ve nesnel bilgilere ulaşmak amacıyla yapılan araştırmalar nicel; eleştirel, yorumlayıcı ve bütüncül bir bakış açısı üzerinde durularak yapılan araştırmalar ise nitel yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir (Kuş, 2009, s. 105). Nicel araştırmalarda amaç, “insandan, kültürden ve zamandan bağımsız olarak doğruları keşfederek bunları evrensel yasalar olarak genelleştirmektir” (Şen, 2014, s. 345).

Nitel ve nicel yaklaşımlar önerdikleri yöntemler, araştırmacılara yükledikleri roller ve epistemolojik bakış açılarına göre farklılık göstermektedirler (Denzin & Lincoln, 2005, s. 10). Araştırmacının gerçeği kendinden bağımsız ve nesnel bir şekilde ortaya koyması beklenerek gerçekleştirilen çalışmalarda benimsenen nicel yaklaşımın (Borg ve Gall, 1989) aksine nitel yaklaşımda gerçek, bireyin oluşturduğu yorumsal sürece bağlıdır. (Erdoğan, 2003, s.27). Nicel araştırmalarda temel ilke, önceden oluşturulmuş hipotezlere dayandırılarak, bu hipotezlerin araştırma kapsamında örneklemeden toplanan nicel veriler ile test edilmesi ve elde edilen bulguların istatistiksel değerlerle ifade edilerek ölçülebilmesidir (Ekiz, 2003, s. 93). Nicel yaklaşımlarda olgular nesnelleştirilerek onlara gözlenebilen ve ölçülebilen özellikler kazandırılır. Bu yaklaşımda, ölçümler ve istatistiksel sonuçlar ile gerçeğin tanımlanabileceği ve anlaşılabilirliği varsayılmaktadır (Erdoğan, 2007, s. 23). İlgili alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriye ait alt boyutların ölçülmesi amacıyla çeşitli testlerin uygulanmasına başvurulduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile bu beceri üzerinde demografik değişkenlerin belirleyici olup olmadığını ortaya koymak için farklı yöntem kombinasyonları oluşturulmuştur. Araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları aracılığı ile bu becerilerinin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan çalışma grubunun eleştirel düşünme becerisi test skorunu belirlemek ve sayısal değerlerle analiz etmek üzere nicel araştırma yaklaşımı uygun yöntem olarak belirlenmiş ve tercih edilmiştir. Bu bölümde, araştırmada benimsenen model, oluşturulan evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Deseni

Yükseköğretimde, Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları arasındaki farklılıkları ve bu test skorlarının demografik değişkenler (cinsiyet, yaş) doğrultusunda incelenerek; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, öğrenim alanı ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinde yapılandırılan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma kapsamında olgular ve bu olgular arasındaki ilişkiler tespit edilir, sınıflanır ve kaydedilir (Yıldırım, 2000, s. 56). Betimsel araştırmalarda yöntem olarak kullanılan tarama modelinde, evren içerisinde oluşturulan örneklem üzerinde yapılan incelemeler ile evren genelindeki görüş, tutum veya eğilimlerin nicel olacak şekilde betimlenmesi sağlanmaktadır. Araştırmada verilerin analizi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi işlemlerin ardından örneklemden elde edilen sonuçlar ile evren hakkında çıkarımlarda bulunulmaktadır (Creswell, 2014, s. 155-156). Tarama modelinde araştırmacının amacı, konu alanı ve olguları doğru bir şekilde gözlemleyip tespit edebilmektir. Araştırmacının olgular üzerinde etkisi yoktur; onları olduğu gibi kaydetme ve sınıflama bu modelin en temel özelliğidir. Bununla beraber elde edilenlerin üzerinden yorum ve değerlendirme yapmak önemlidir (Karasar, 1984). Tarama modelinde anket, görüşme, gözlem ve test teknikleri kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Şen, 2014, s. 347). Bu doğrultuda araştırmada, örnekleme oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini tespit edebilmek için öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme beceri testi uygulanmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları aracılığı ile yapılacak değerlendirmeler için araştırma evrenini, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ve Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim gören Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nde eğitim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturma yönteminin belirlenmesinde, araştırmanın amacı en önemli faktörlerden birisidir (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 139). Bilimsel araştırmalarda, araştırma problemlerine çözüm bulma aşamasında iki yöntem kullanılarak bilgi ve verilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. İlk olarak bilgi ve veriler, araştırmanın bütün kitesinden; evrenden sağlanabilmektedir (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 131). Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların tümünü kapsayan yapı olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca iki türde incelenen bu kavramda, araştırma evreninin tüm niteliklerini temsil eden ve ulaşılabilirliği olan çalışma evreni önerilmektedir (Karasar, 1998). İkinci olarak bilgi ve veriler, bütün kitlenin özelliklerini temsil ettiği kabul edilen küçük bir parçadan; örnekleme yoluyla çıkılarak elde edilmektedir (Baştürk & Taştepe, 2013, s. 131). Bu araştırmanın test (ölçek) uygulamasında, kolay bulunabilir örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, örneklem tasarlaması ve ulaşılması çok zor olduğu durumlarda ya da evren elemanlarının tümüne ulaşmanın imkânsız olduğu durumlarda kullanılan popüler bir yöntemdir. Araştırmalarda oldukça yaygın kullanılan bu yöntem ekonomik ve pratik olması nedeniyle tercih edilmektedir (Monette, Sullivan, & Jong, 1990; Özen & Gül, 2007).

Bu bağlamda, çalışmanın örneklem oluşumunda araştırmanın amacına uygun ve bütün kitlenin özelliklerini karşılayabilecek bir örneklem belirlenmesine dikkat edilmiştir. Alanyazında eleştirel düşünme kavramı analitik düşünme, yaratıcı düşünme, kritik düşünme, gibi farklı düşünme biçimlerine vurgu yapmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin görüşlerle birlikte eğitim anlayışları da bu becerilere göre şekillenmiştir. Araştırma konusu kapsamında, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre eleştirel düşünme becerileri testinden aldıkları skorların değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Yapısı gereği matematiksel işlemlerle gelişimi sağlanan analitik düşünmenin ve sanatsal yaratma süreçleri ile gelişimi sağlanan yaratıcı düşünmenin eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine katkı sağladığı savunulmaktadır. Araştırmada bu amaçla yapılandırılan çalışma grubunun bir bölümünü oluşturan Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin aldıkları görsel sanatlar eğitimi ile yaratıcılığa giden yolda önemli bir basamak olan eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığı belirtilmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayan beceri ve yetenekler göz önünde bulundurulduğunda araştırmada oluşturulan gruplar arasında kıyas yapabilmek amacıyla Tarih Bölümü öğrencileri çalışma grubunun diğer bölümünü oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin lisans eğitimleri süresince gördükleri öğretimin eleştirel düşünme becerilerine etkisi olup olmadığını ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek adına birinci ve dördüncü sınıflardan oluşan gruplar oluşturulmuştur.

Çalışma grupları, görsel sanatlar eğitimi alan ve almayan öğrencilerin katılımı sağlanarak oluşturulmuştur. İl değişikliği gibi farklı etmenlerin örnekleme etkilemesine izin vermemek için grupların aynı üniversiteden seçilmesine ve katılımcı sayısının eşitlenerek oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan gruplara ait özellikler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okudukları Bölümlere ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Bölümler	Sınıf	Kişi
	Düzeyleri	Sayısı
Resim-İş Anabilim Dalı	1	30
	4	30
Tarih Bölümü	1	30
	4	30

Tablo 5

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Bölümler	Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet	
		Kız	Erkek
Resim-İş Anabilim Dalı	1	23	7
	4	20	10
Tarih Bölümü	1	18	12
	4	17	13

Tablo 6

Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Bölümler	Sınıf Düzeyleri	Yaş						
		17-18	19-20	21-22	23-24	25-26	27-28	29-30
Resim-İş Anabilim Dalı	1	4	18	4	3			1
	4			20	4	2	3	1
Tarih Bölümü	1		14	6	2	4		
	4			13	16	1	4	

4.3. Veri Toplama Aracı

Nicel araştırma yönteminde, araştırmacının çalışma süreci boyunca bağımsız ve nesnel bir bakış açısı ile araştırmayı gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu sebeple nicel yöntem benimsenmiş çalışmalarda genellikle standart ölçme araçları kullanılmaktadır (Borg & Gall,

1989; Altun & Yazıcı, 2014, s. 373). Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek olarak çeşitli testlerin kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (Cornell Critical Thinking Test Level Z)* kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testler, Norris ve Ennis (akt. Vural & Kutlu, s. 194) tarafından iki grupta incelenmiştir. İlk grupta, eleştirel düşünmenin belirli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik testler, ikinci grupta ise birçok boyutu kapsayan çok yönlü testler yer almaktadır. Robert Ennis, Jason Millman ve Thomas N. Tomko tarafından geliştirilen *Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Cornell Critical Thinking Test)* yaygın olarak kullanılan çok yönlü testlerin arasında yer almaktadır. Yaygın olarak kullanılan çok yönlü testler elle kolayca doldurulabildiği ve kolayca değerlendirilebildiği için avantajlıdır (Vural & Kutlu, s. 194).

Cornell Eleştirel Düşünme Testi genellikle iki farklı gruptaki öğrencin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek ve eleştirel düşünme yönünden karşılaştırma yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Şenturan, 2006, s. 51). Araştırmada oluşturulan çalışma grubunun özelliklerine uygun olması amacıyla *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z* tercih edilmiştir.

4.3.1. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (CEDTDZ). Robert H. Ennis, Jason Millman ve Thomas N. Tomko tarafından geliştirilen *Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin* Düzey X ve Z olmak üzere iki ayrı aracı bulunmaktadır. Genel bir eleştirel düşünme testi olup, düzey Z ortaöğretim öğrencilerine, lisans ve lisansüstü gruplar için uygundur. Test toplam 52 sorudan oluşmakta ve her bir soru üç seçenekli çoktan seçmelidir. Testteki tüm sorunların bir doğru cevabı bulunmaktadır (Ennis ve diğerleri, 2005a). Yaygın olarak değerlendirme amacıyla kullanılan *Cornell Eleştirel Düşünme Testi* aynı zamanda bir eğitim

materyali olarak kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Ayrıca müfredatta program kabulü ve istihdam için bir kriter olarak da kullanılmaktadır (Şenturan, 2006, s. 51).

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z, beş boyuttan oluşmaktadır. Bu teste ait alt boyutlar ve karşılığı olan soru numaraları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Ennis ve diğerleri, 2005a).

Tablo 7

CEDT Z Alt boyutları ve soru numaraları

Alt Boyutlar	Soru Numaraları
Tümevarım	17, 26-42
Tümdengelim	1-10, 39-52
Değeri Yargılama	Test edilmedi
Gözlem/Kaynağın Güvenirliği	22-25
Varsayım Kurma	43-52
Anlamlandırma	11-21, 43-46
Eğilimler	Doğrudan test edilmedi

Tabloda görüldüğü gibi *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z*, doğrudan beş boyutu ölçmektedir. Tümevarım, tümdengelim, varsayımlar, gözlem, güvenilirlik ve anlamlandırma olmak üzere eleştirel düşünmenin farklı yönlerini değerlendirilmektedir (Ennis & Millman, 2005b). Düzey Z ve X testlerinde yer alan alt boyutlar arasında farklılıklar bulunmakta olup, anlamlandırma boyutu Düzey X’de doğrudan ölçülmemiştir. CEDTDZ’ye ait alt boyutların ölçmeye yönelik temel eleştirel düşünme becerileri şu şekilde açıklanmıştır: “*Tümevarımlı muhakeme yoluyla çıkarım yapma*” boyutunda 18 soru bulunmakta ve bu boyutta verilen bilgilerden yola çıkılarak doğru çıkarımları yapabilme becerisi beklenmektedir.

“*Tümdengelimli muhakeme yoluyla çıkarım yapma*” boyutunda 24 soru yer almakta ve öğrencilerden bir genellemeden yola çıkarak doğru sonuca ulaşma becerisi beklenmektedir.

“*Gözlemlerin ve kaynakların güvenirliliğini yargılama*” boyutu 4 sorudan oluşmakta olup bu

boyut öğrencilerin doğru gözlemler yapabilmesi ve onlara sunulan bilgilerden hangilerinin güvenilir olduğuna karar verme becerisi olarak açıklanmaktadır. “Varsayımları tanımlama” boyutunda 9 soru yer almakta ve öğrencilerden ifadelerde geçen peşin kabullenmeleri ve kalıp yargıları belirleme becerisi beklenmektedir (Ennis ve diğerleri, 2005a; Özcan, 2017, s. 45). Değer yargılama boyutu Düzey X ve Z düzeylerinde test edilmemiş, geliştirilen diğer ölçme araçları ile ölçülmüştür. Eğilimler ise Düzey Z’de doğrudan ölçülmemiştir (Ennis ve diğerleri, 2005a).

Araştırmada çalışma grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları, demografik değişkenler (cinsiyet, yaş) doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak için CEDTDZ’ ye ait cevap bilgilerinin yer aldığı optik form kullanılmıştır. Optik cevap formunda bulunan grup kodları örnekleme oluşturulan gruplara göre doldurulmuştur.

4.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan *Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z* için gerekli izinler alınmış olup, ilk olarak kullanım izni için testin yayın hakkını elinde bulunduran The Critical Thinking Co. ve Türkiye Distribütörlüğü olan firma ile gerekli sözleşmeler yapılmıştır. Testin uygulanması için Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu’ndan izinler alınmıştır. Araştırmada çalışma gruplarının koordinasyonu için ilgili bölüm başkanlıkları ile görüşülmüştür.

Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z uygulamasında, araştırma örnekleme kapsamında her grupta 40 öğrenci olacak şekilde toplam 160 öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulanmaya katılan her öğrencinin testi dikkate alınmıştır. Ancak yanıtlama yetersizlikleri ve hataları gibi sebeplerle bazı kişilerin testleri değerlendirme dışı bırakılmış olup, 120 kişi değerlendirilmiştir. Belirlenen örneklem dahilinde oluşturulan gruplarda bulunan öğrenci sayısının eşitliğini sağlamak amacıyla gruplarda 30 öğrenci olması kararlaştırılmıştır. *Cornell*

Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi son haftasında uygulanmıştır. Test uygulaması, birinci ve dördüncü sınıfların ilgili öğretim elemanlarının izni ve koordinatörlüğünde yapılmıştır. Test uygulama bakımından kolay ve kullanışlı olduğu için, uygulama sırasında öğretim elemanlarından destek alınmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS (Versiyon 2020) programı kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin, eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan CEDTDZ'in cevap anahtarı doğrultusunda, öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar "0" ile puanlanarak kodlanmıştır. Öğrencilere ait cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi demografik bilgileri, kullanılan testin optik formundan elde edilen verilerin sayısal olarak kodlanmasıyla SPSS programı işlenmiştir.

Öğrencilerin çalışma grubu ve özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları oluşturulmuştur. Veri analizlerinde yapılan istatistiksel işlemler, CEDTDZ'den ve alt boyutlarından hesaplanan toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Cevaplar üzerinde düzeltme formülü uygulanmamıştır. CEDTDZ'de öğrencilerin verdikleri doğru cevaplar doğrultusunda testte hesaplanan puanlara ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri bulunmuştur. Araştırma sorularına cevap bulmak adına istatistiksel analiz aşamasında yapılan işlemler aşağıda özetlenmiştir.

- Araştırmada iki değişkenli olan özellikler için t-testi kullanılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi testinden aldıkları skorların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri test skorları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, bağımsız gruplar-t testi ile analiz edilmiştir.
- Aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını tespit

etmek amacıyla, öğrencilerin CEDTDZ toplam skorların istatistiksel betimlemesi yapılmıştır.

- Öğrencilerin CEDTDZ toplam skorlarının, sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar- t testi analizi ile test edilmiştir.
- Eleştirel düşünme becerisi üzerinde; cinsiyet ve yaş demografik değişkenlerinin belirleyici olup olmadığı, bağımsız gruplar- t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir.

Analizlerde fark ve ilişkilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

4.6. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z’de Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

4.6.1. Geçerlilik ve güvenilirlik. Son yıllarda eleştirel düşünme becerilerini konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerisini ve alt boyutlarını incelemeyi amaçlayan Cornell Eleştirel Düşünme Testi, California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ve Watson Glaser Düşünme Testi gibi çeşitli testler kullanılmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Cornell Eleştirel Düşüne Testi Düzey Z, Robert Ennis, Jason Millman ve Thomas N. Tomko tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan çok yönlü testlerin arasında yer almaktadır.

Nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ile araştırma deseni kapsamında seçilen yöntemlerin geçerlilik ve güvenilirliğinin çok dikkatli test edilmesi ve araştırma sonucunun rapor edilmesi önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu bağlamda çalışmada seçilen ölçme aracının araştırmaya uygunluğu dikkate alınmıştır. Nicel araştırmalarda geçerlilik şartının kanıtlanması amacıyla bazı geçerlilik başlıklarının araştırılması gerekmektedir.

Şenturan (2006, s. 56) tarafından CEDTDZ için yapılan geçerlilik değerlendirmesinde, kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Testin Türkçeye uyarlanması Acun, Gülveren ve Yücel tarafından gerçekleştirilmiştir (Acun, Demir, & Göz, 2010). Şenturan (2006) tarafından yapılan araştırmanın istatistiksel sonuçlarına göre CEDTDZ dil eşdeğerliği açısından geçerli bulunmuştur.

Bir ölçme aracının güvenilirliği; o ölçek ile aynı koşullarda tekrarlanan ölçümlerden elde edilen değerlerin kararlılığına bağlıdır (Carmines & Zeller, 1982; Ercan & Kan, 2004). Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye Z'nin güvenilirlik tahminlerinin, Kuder-Richardson ve Spearman-Brown yöntemleri ile elde edilen verilere göre .49 ile .87 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. CEDTDZ'nin güvenilir eleştirel düşünme değerlendirme araçlarından biri olduğu ve yükseköğretim öğrencileri için uygun olduğunu belirtmiştir göstermektedir (Ennis ve diğerleri, 2005). Bu sebeple test lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde herhangi bir düzeltme işlemi yapılmamıştır.

4.6.2. Etik. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan CEDTDZ'in yayın hakkına sahip firma ile gerekli sözleşmeler yapılarak belirlenen katılımcı sayısı kadar testin kullanım izni alınmıştır. Katılımcılara uygulanacak testin bir örneği Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul'a sunulmuş ve onay alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin başkanlıkları ile görüşülmüş, testin uygulanması uygun görülmüştür. Veri toplama sürecinde öğrencilerin organizasyonunu sağlamak amacıyla bölümlerde bulunan öğretim elemanlarından destek alınmıştır.

Test uygulamasına katılan öğrencilerin optik formda, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve cevap bilgilerinin bulunduğu boşlukların doldurulması talep edilmiştir. Çalışmaya katılan kişilerin mahremiyeti ile gizliliklerini korumak ve oluşturulan farklı gruplardan elde edilen verileri ayırt edebilmek adına optik formda, ad soyad kısmı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Test başlamadan önce yapılan bilgilendirmede öğrencilerden ad soyad kısmına müdahale etmemeleri istenmiştir. Test uygulamasında gönüllü katılım sağlanmasına önem verilmiştir.

Uygulama esnasında testi tamamlamak istemeyen öğrencilerin optik formları ve yetersiz cevap içeren optik formlar geçersiz sayılmıştır.

5. Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen bulgulara ve bu bulguların istatistiksel olarak analizine yer verilmiştir. Bulguların analizi ve yorumlanması, araştırma sorularına ilişkin beş ayrı kapsamda oluşturulmuştur.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumda, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ’ den elde ettikleri skorların aritmetik ortalamaları hesaplanarak, puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere “t” testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farkı gösteren değerler, tablo halinde verilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumda, Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve ikinci sınıf öğrencilerin CEDTDZ’ den elde ettikleri skorların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını gösteren “t” testi sonuçları tablo ile gösterilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumda, öğrencilerin CEDTDZ’ den elde ettikleri toplam skorların ortalamaları, cinsiyet ve yaş demografik değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin CEDTDZ toplam skorların ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre ile karşılaştırılırken “t” testi; yaş değişkenine göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve yorumda, çalışma grubunda bulunan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin CEDTDZ’ den elde ettikleri skorların, sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği, “t” testi uygulanarak tespit edilmiştir. Sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan “t” testi, ANOVA gibi tek değişkenli teknikler, parametrik testler arasında yer almakta ve normallik varsayımlarına dayanmaktadır (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009; Thode, 2002). Bu testlerin kullanılabilmesi için normallik

varsayımının sağlanması ön koşuldur (Demir, Saatçioğlu, & İmrol, 2016). Bu sebeple, araştırmada yapılan istatistiksel analizlerde yöntem seçimini yapmadan önce, normallik analizi yapılmış, sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ skorları için yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları

	n	\bar{x}	ss	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Resim-İş	60	6,6	2,2	,086	,200
Tarih	60	8,56	2,7	,091	,200

*p<,05

Resim İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ skorları için yapılan Kolmogorov-Smirnov “z” testi sonuçlarındaki değerler, istatistiksel açıdan anlamlı sonuç ifade etmemiştir. Buna göre testin uygun normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Resim İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ’den elde ettikleri skorların ortalamaları karşılaştırılırken parametrik istatistik yöntemlerin kullanılması uygun görülmüştür.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu, “Resim-İş Eğitimi A.B.D.ve Tarih Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri test skorları arasında nasıl bir fark vardır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin CEDTDZ’den ve alt boyutlarından elde edilen skorların ortalamalarına ait istatistiksel bilgilere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin CEDTDZ'den aldıkları skorlara ait istatistikler

Boyutlar	Bölüm	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	Resim-İş	60	17	6,36	2,23
	Tarih	60		6,83	2,1
Tümdengelim	Resim-İş	60	23	9,16	2,74
	Tarih	60		9,13	3,12
Gözlem, Kaynağın Güvenirliği	Resim-İş	60	4	1,13	0,77
	Tarih	60		1,16	0,87
Varsayım Kurma	Resim-İş	60	9	3,96	1,88
	Tarih	60		3,5	1,88
Anlamlandırma	Resim-İş	60	15	4,86	2,27
	Tarih	60		4,43	2,26
CEDTDZ Tüm Test	Resim-İş	60	52	17,96	4,51
	Tarih	60		18,23	5,39

Tablo 9'daki bulgulara göre, tümevarım ($\bar{X}=6,83$), gözlem, kaynağın güvenirliliği ($\bar{X}=1,16$) alt boyutlarında Tarih Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin; tümdengelim ($\bar{X}=9,16$), varsayım kurma ($\bar{X}=3,96$) ve anlamlandırma ($\bar{X}=4,86$) alt boyutlarında Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci sınıf öğrencilerinin yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Tarih Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların ortalamasının ($\bar{x}=18,69$), Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci sınıf öğrencilerinin elde ettikleri skorların ortalamasına ($\bar{x}=17,96$) göre yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin CEDTDZ'den aldıkları skorlara ait istatistikler

Boyutlar	Bölüm	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	Resim-İş	60	17	6,83	2,16
	Tarih	60		6,46	2,3
Tümdengelim	Resim-İş	60	23	8,2	2,61
	Tarih	60		7,93	2,40
Gözlem, Kaynağın Güvenirliği	Resim-İş	60	4	1,23	0,85
	Tarih	60		1,33	0,92
Varsayım Kurma	Resim-İş	60	9	3,63	1,54
	Tarih	60		2,83	1,46
Anlamlandırma	Resim-İş	60	15	4,93	1,87
	Tarih	60		4,2	1,97
CEDTDZ Tüm Test	Resim-İş	60	52	18,1	3,91
	Tarih	60		17,16	3,85

Tablo 10'daki bulgulara göre, tümevarım ($\bar{X}=6,83$), tümdengelim ($\bar{X}=8,2$), varsayım kurma ($\bar{X}=3,63$) ve anlamlandırma ($\bar{X}=4,93$) alt boyutlarında Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin; gözlem, kaynağın güvenirliği ($\bar{X}=1,33$) alt boyutunda Tarih Bölümü öğrencilerinin yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir. Resim-İş Eğitimi A.B.D. dördüncü sınıf öğrencilerinin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların ortalamasının ($\bar{x}=18,1$), Tarih Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin elde ettikleri skorların ortalamasına ($\bar{x}=17,16$) göre yüksek olduğu görülmüştür.

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını tespit edilmesi amacıyla yapılan "t" testi sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların karşılaştırılması için "t" testi tablosu

Boyutlar	Bölüm	n	t	df	p
Tümevarım	Resim-İş	60	-,208	118	,836
	Tarih	60			
Tümdengelim	Resim-İş	60	,264	118	,793
	Tarih	60			
Gözlem, Kaynağın Güvenirliği	Resim-İş	60	-,319	118	,750
	Tarih	60			
Varsayım Kurma	Resim-İş	60	1,758	118	,081
	Tarih	60			
Anlamlandırma	Resim-İş	60	1,41	118	,161
	Tarih	60			
CEDTDZ Tüm Test	Resim-İş	60	,411	118	,682
	Tarih	60			

* $p < ,05$

Tablo 11 incelendiğinde, "t" testi sonuçlarına göre, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTDZ'den elde ettikleri toplam skorlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki bölümün, CEDTDZ'nin alt boyutlarından elde ettikleri skorlar arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [($t_{tümevarım(118)} = -,208, p > ,05$), ($t_{tümdengelim(118)} = ,264, p > ,05$), ($t_{gözlem/kaynağın güvenirliği(118)} = -,319, p > ,05$), ($t_{varsayım kurma(118)} = ,1,758, p > ,05$), ($t_{anlamlandırma(118)} = ,1,41, p > ,05$), ($t_{tüm test(118)} = ,411, p > ,05$)]. Bu sonuca göre, ikinci araştırma sorusu bağlamında oluşturulan hipoteze ilişkin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci araştırma sorusu, "Aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme test skorları üzerinde olumlu bir etkisi var mıdır?" şeklindedir. Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin

CEDTDZ’den ve alt boyutlarından elde ettikleri skorlara ait istatistiksel bilgilere Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin CEDTDZ’den elde ettikleri skorlara ait istatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	1. Sınıf	30	17	6,36	2,23
	4. Sınıf	30		6,83	2,16
Tümdengelim	1. Sınıf	30	23	9,16	2,74
	4. Sınıf	30		8,2	2,61
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	1. Sınıf	30	4	1,13	0,77
	4. Sınıf	30		1,23	0,85
Varsayım Kurma	1. Sınıf	30	9	3,96	1,88
	4. Sınıf	30		3,63	1,52
Anlamlandırma	1. Sınıf	30	15	4,86	2,27
	4. Sınıf	30		4,93	1,87
CEDTDZ Tüm Test	1. Sınıf	30	52	17,96	4,51
	4. Sınıf	30		18,1	3,91

Tablo 12’deki bulgulara göre, tümevarım ($\bar{X}=6,83$), gözlem, kaynağın güvenilirliği ($\bar{X}=1,23$) ve anlamlandırma ($\bar{X}=4,93$) alt boyutlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin; tümdengelim ($\bar{X}=9,16$), varsayım kurma ($\bar{X}=3,96$) alt boyutlarında birinci sınıf öğrencilerinin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin CEDTDZ’den elde ettikleri toplam skorlar göz önünde bulundurulduğunda, dördüncü sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=18,1$), birinci sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=17,96$) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin CEDTDZ’den elde ettikleri skorların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını gösteren “t” testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların karşılaştırılması için "t" testi tablosu

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	t	df	p
Tümevarım	1. Sınıf	30	-,700	58	,487
	4. Sınıf	30			
Tümdengelim	1. Sınıf	30	1,237	58	,221
	4. Sınıf	30			
Gözlem, Kaynağın Güvenirliği	1. Sınıf	30	-,313	58	,756
	4. Sınıf	30			
Varsayım Kurma	1. Sınıf	30	,675	58	,502
	4. Sınıf	30			
Anlamlandırma	1. Sınıf	30	-,062	58	,950
	4. Sınıf	30			
CEDTDZ Tüm Test	1. Sınıf	30	-,122	58	,903
	4. Sınıf	30			

*p<,05

Tablo 13'te sunulan bulgularda "t" testi sonuçlarına göre, CEDTDZ tüm test toplamında ve alt boyutlarında, Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin elde ettikleri skorlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{\text{tümevarım}}=-,700$, $p>,05$; $t_{\text{tümdengelim}}=1,237$, $p>,05$; $t_{\text{gözlem,kaynağın güvenirliği}}=-,313$, $p>,05$; $t_{\text{varsayım kurma}}=,675$, $p>,05$; $t_{\text{anlamlandırma}}=-,062$, $p>,05$; $t_{\text{CEDTDZ tüm test}}=-,122$, $p>,05$). Elde edilen sonuçlara göre Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme test skorlarının benzer olduğu söylenebilir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü araştırma sorusu, "Eleştirel düşünme becerisi üzerinde; cinsiyet ve yaş, demografik değişkenleri belirleyici midir? olarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin CEDTDZ'den elde ettikleri skorların ortalamaları, cinsiyet ve yaş değişkenine göre karşılaştırılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyete göre CEDTDZ'den elde ettikleri skorların ortalamaları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin cinsiyete göre CEDTDZ'den elde ettikleri skorlara ait istatistikler

Boyutlar	Bölüm	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	Kız	78	17	6,59	2,07
	Erkek	42		6,70	2,23
Tümdengelim	Kız	78	23	8,72	2,62
	Erkek	42		8,32	2,72
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	Kız	78	4	1,11	0,83
	Erkek	42		1,37	0,88
Varsayım Kurma	Kız	78	9	3,52	1,77
	Erkek	42		3,45	1,39
Anlamlandırma	Kız	78	15	4,65	2,07
	Erkek	42		4,64	2,16
CEDTDZ Tüm Test	Kız	78	52	17,81	4,27
	Erkek	42		18,03	4,54

Tablo 14'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin CEDTDZ'den elde ettikleri skorlara ilişkin ortalama değerlerinde, tümevarım ($\bar{X}=6,70$), gözlem, kaynağın güvenilirliği ($\bar{X}=1,37$), alt boyutlarında erkek öğrencilerin; tümdengelim ($\bar{X}=8,72$), varsayım kurma ($\bar{X}=3,52$) ve anlamlandırma ($\bar{X}=4,65$) alt boyutlarında kız öğrencilerin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. CEDTDZ tüm testte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek bir skor ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin CEDTDZ tüm test ve alt boyutlarına ait ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılırken yapılan "t" testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTZ skorlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için “t” testi tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	n	t	df	p
Tümevarım	Kız	78	-,213	118	,831
	Erkek	42			
Tümdengelim	Kız	78	,964	118	,337
	Erkek	42			
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	Kız	78	-1,704	118	,091
	Erkek	42			
Varsayım Kurma	Kız	78	,732	118	,465
	Erkek	42			
Anlamlandırma	Kız	78	,383	118	,703
	Erkek	42			
CEDTDZ Tüm Test	Kız	78	-,112	118	,911
	Erkek	42			

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde t-testi sonuçlarına göre, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin, CEDTDZ’den elde ettikleri toplam skorların ortalamasında ve alt boyutlara ait skor ortalamalarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($t_{\text{tümevarım}}=-,213, p>,05$; $t_{\text{tümdengelim}}=,964, p>,05$; $t_{\text{gözlem,kaynağın güvenilirliği}}=-1,704, p>,05$; $t_{\text{varsayım kurma}}=,732, p>,05$; $t_{\text{anlamlandırma}}=,383, p>,05$; $t_{\text{CEDTDZ tüm test}}=-,112, p>,05$). Bu sonuca göre çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorlarının benzer olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular arasında öğrencilerin yaşa göre CEDTDZ tüm testten ve alt boyutlarından almış oldukları skorların ortalamaları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin yaşa göre CEDTDZ'den elde ettikleri skora ait istatistikler

Boyutlar	Yaş	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	18-20	42	17	6,43	1,84
	21-24	65		6,98	2,29
	25-30	11		8,46	2,48
	31-35	2		8	2,82
Tümdengelim	18-20	42	23	8,95	2,45
	21-24	65		9,01	2,65
	25-30	11		10,48	3,35
	31-35	2		9,5	2,12
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	18-20	42	4	1,12	0,76
	21-24	65		1,21	0,90
	25-30	11		1,06	0,9
	31-35	2		1	1,41
Varsayım Kurma	18-20	42	9	3,66	1,81
	21-24	65		3,6	1,85
	25-30	11		3,31	1,88
	31-35	2		3	2,82
Anlamlandırma	18-20	42	15	4,51	2,16
	21-24	65		4,69	1,99
	25-30	11		5,55	1,87
	31-35	2		5,5	0,70
CEDTDZ Tüm Test	18-20	42	52	17,63	3,71
	21-24	65		18,74	4,49
	25-30	11		21,41	5,33
	31-35	2		19,5	0,70

Tablo 16'da belirtilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yaş değişkenine göre en yüksek ortalamaları; tümevarım ($\bar{X}=8,46$), tümdengelim ($\bar{X}=10,48$), anlamlandırma ($\bar{X}=5,55$) alt boyutlarında, 25-30 yaş aralığında; gözlem, kaynağın güvenilirliği alt boyutunda ($\bar{X}=1,21$), 21-24 yaş aralığında; varsayım kurma alt boyutunda ise ($\bar{X}=3,66$) 18-20 yaş aralığındadır.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre en düşük ortalamaları; tümevarım ($\bar{X}=6,43$), tümdengelim ($\bar{X}=8,95$), anlamlandırma ($\bar{X}=4,58$) alt boyutlarında, 25-30 yaş aralığında; gözlem, kaynağın güvenilirliği ($\bar{X}=1$) ve varsayım kurma alt boyutunda ise ($\bar{X}=3$) 31-35 yaş aralığındadır.

CEDTDZ tüm testte elde edilen skorlara ait en yüksek ortalamanın 25-30 yaş aralığında ($\bar{X}=21,41$), en düşük ortalamasının ise 18-20 yaş aralığında ($\bar{X}=17,63$) olduğu görülmektedir.

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTZ'den elde ettikleri skorlara ait ortalamaların, yaş değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin CEDTZ'den elde ettikleri skorlara ait ortamlar ile yaş değişkenin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Tümevarım	Gruplar Arası	.109	2	.055	2.628	.091	
	Gruplar Arası	1.615	115	.014			
	Toplam	1.724	117				
Tümdengelim	Gruplar Arası	.086	2	.043	3.910	.023	25-30
	Gruplar Arası	1.258	115	.011			
	Toplam	1.344	117				
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	Gruplar Arası	.062	2	.031	.833	.437	
	Gruplar Arası	5.295	115	.046			
	Toplam	5.356	117				
Varsayım Kurma	Gruplar Arası	.040	2	.020	.215	.807	
	Gruplar Arası	3.432	115	.030			
	Toplam	3.472	117				
Anlamlandırma	Gruplar Arası	.073	2	.036	3,136	.047	25-30
	Gruplar Arası	2.215	115	.019			
	Toplam	2.288	117				
CEDTDZ Tüm Test	Gruplar Arası	.080	2	.040	3,436	.033	25-30
	Gruplar Arası	.733	115	.006			
	Toplam	.813	117				

* $p < 0,05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, yaş değişkenine göre öğrencilerin CEDTDZ’den elde ettikleri skorlara ait ortalamalar arasında farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarında, tümdengelim ($F_{3,910}=,023$; $p < 0,05$), anlamlandırma ($F_{3,136}=,047$; $p < 0,05$), alt boyutlarında ve CEDTDZ tüm testte ($F_{3,436}=,003$; $p < 0,05$), anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların hangi yaş grubu ya da gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır.

Tukey testi sonuçlarına göre; CEDTDZ tüm testte öğrencilerin elde ettikleri skor ortalamaları ile buldukları yaş aralığı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 18-20 yaş aralığı ile 25-30 yaş aralığı arasında 25-30 yaş aralığı lehine; 21-24 yaş aralığı ile 25-30 yaş aralığı arasında 25-30 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, 25-30 yaş aralığında bulunan öğrencilerin, 18-20 yaş ve 20-24 yaş aralığı arasında bulunan öğrencilere göre, CEDTDZ tüm testten elde ettikleri skorların daha yüksek olduğunu görmektedir.

Tümdengelim alt boyutunda, öğrencilerin elde ettikleri skor ortalamaları ile buldukları yaş aralığı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 18-20 yaş aralığı ile 25-30 yaş aralığı arasında 25-30 yaş aralığı lehine; 21-24 yaş aralığı ile 25-30 yaş aralığı arasında 25-30 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum tümdengelim alt boyutunda, 25-30 yaş aralığında bulunan öğrencilerin elde ettikleri skorların, 18-20 yaş ve 20-24 yaş aralığı arasında bulunan öğrencilerin elde ettikleri skorlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anlamlandırma alt boyutunda, öğrencilerin elde ettikleri skor ortalamaları ile buldukları yaş aralığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 21-24 yaş aralığı ile 25-30 yaş aralığı arasında 25-30 yaş aralığı lehine istatistiksel olarak ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci araştırma sorusu, “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları, sınıf düzeyine göre farklılık gösteriyor mu?” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin CEDTDZ tüm testten elde ettikleri skorların ortalamaları, buldukları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, CEDTDZ’den elde ettikleri skorlara ait istatistikler

Boyutlar	Bölüm	n	Madde Sayısı	\bar{x}	SS
Tümevarım	1. Sınıf	60	17	6,6	2,16
	4. Sınıf	60		6,65	2,22
Tümdengelim	1. Sınıf	60	23	9,15	2,91
	4. Sınıf	60		8,06	2,49
Gözlem, Kaynağın Güvenirliği	1. Sınıf	60	4	1,15	0,81
	4. Sınıf	60		1,28	0,88
Varsayım Kurma	1. Sınıf	60	9	3,73	1,88
	4. Sınıf	60		3,23	1,54
Anlamlandırma	1. Sınıf	60	15	4,65	2,26
	4. Sınıf	60		4,56	1,94
CEDTDZ Tüm Test	1. Sınıf	60	52	18,1	4,93
	4. Sınıf	60		17,63	3,87

Tablo 18’de sunulan bulgular incelendiğinde, sınıf düzeyine göre yüksek ortalamaların, tümevarım ($\bar{X}=6,61$), gözlem, kaynağın güvenirliği ($\bar{X}=1,28$) alt boyutlarında ikinci sınıf öğrencilerine; tümdengelim ($\bar{X}=9,14$), varsayım kurma ($\bar{X}=3,73$), anlamlandırma ($\bar{X}=4,71$) alt boyutlarında birinci sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. CEDTDZ tüm testte, birinci sınıf öğrencilerinin elde ettikleri skorlara ait ortalamaların ($\bar{X}=18,1$), ikinci sınıf öğrencilerinin elde ettikleri skorlara ait ortalamalara ($\bar{X}=17,63$) göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin, CEDTDZ'den elde ettikleri skorlara ait ortalamaların, sınıf düzeyi ile anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “t” testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin, CEDTDZ skorlarına ait ortalamalar ile sınıf düzeyinin karşılaştırılması için uygulanan “t” testi tablosu

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	t	df	p
Tümevarım	1. Sınıf	60	-,042	118	,967
	4. Sınıf	60			
Tümdengelim	1. Sınıf	60	2,059	118	,042
	4. Sınıf	60			
Gözlem, Kaynağın Güvenilirliği	1. Sınıf	60	-,746	118	,457
	4. Sınıf	60			
Varsayım Kurma	1. Sınıf	60	1,535	118	,127
	4. Sınıf	60			
Anlamlandırma	1. Sınıf	60	,261	118	,795
	4. Sınıf	60			
CEDTDZ Tüm Test	1. Sınıf	60	,576	118	,566
	4. Sınıf	60			

* $p < 0,05$

Tablo 19’deki bulgular incelendiğinde “t” testi sonuçlarına göre, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin, CEDTDZ’den elde ettikleri skorların ortalamaları ve testin alt boyutlarından elde ettikleri skor ortalamaları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($t_{\text{tümevarım}} = -,042$, $p > 0,05$; $t_{\text{tümdengelim}} = 2,059$, $p > 0,05$; $t_{\text{gözlem,kaynağın güvenilirliği}} = -,746$, $p > 0,05$; $t_{\text{varsayım kurma}} = 1,535$, $p > 0,05$; $t_{\text{anlamlandırma}} = ,261$, $p > 0,05$; $t_{\text{CEDTDZ tüm test}} = ,576$, $p > 0,05$). Buna göre, Resim-İş Eğitimi A.B.D. ile Tarih Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerisi test skorlarının benzer olduğu görülmüştür.

6. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlara ilişkin ilgili literatürde yer alan diğer araştırmalar göz önünde bulundurularak tartışma bölümü oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Araştırmanın öncelikli amaçları, görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorlarına etkisi olup olmadığını incelemek ve bu beceri üzerinde yaş ve cinsiyet demografik değişkenlerin belirleyiciliğini ortaya koymaktır. Araştırmadaki bulgulardan elde edilen sonuçlar, beş araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek aşağıda verilmiştir.

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda; Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin, eleştirel düşünme beceri testi skorları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucu, bölümlerin hem birinci hem de dördüncü sınıf öğrencilerine ait test skorları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İki gurubun eleştirel düşünme becerisi test skorlarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları aracılığı ile bu becerisinin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda; aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorları üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi testi alt boyutlarında (tümevarım, tümdengelim, gözlem, kaynağın güvenilirliği, varsayım kurma ve anlamlandırma), öğrencilerin elde ettikleri skorlar incelendiğinde, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin test skorları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre aldıkları Görsel Sanatlar

Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme test skorları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda; eleştirel düşünme beceri testi skorları üzerinde, cinsiyet ve yaş demografik değişkenlerin belirleyiciliğini incelemek adına yapılan analizler sonucu, cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin, eleştirel düşünme beceri testi skorları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri testi skorlarının, yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda ise testin toplamında, yaş aralığı 25-30 olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme beceri testi tündengelim ve anlamlandırma alt boyutlarında, diğer yaş gruplarına göre yaş aralığı 25-30 olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda; eleştirel düşünme becerisi testi skorlarının, sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizler sonucu, birinci ve dördüncü sınıf düzeyleri ile eleştirel düşünme beceri testi skorlarının karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eleştirel düşünme becerisi testi tündengelim ve varsayım kurma alt boyutlarında, iki sınıf düzeyi arasında düşük derecede anlamlılık gözlemlenmiştir. Buna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorlarının, sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Tartışma

Değişen dünyada hayatımızı her alanda etkileyen gelişmeler, bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri de bu yönde farklılaştırmıştır. Bu gelişmelere ayak uydurabilmenin bir yolu da eleştirel düşünme becerileri gibi yaşadığımız yüzyılda kazanılması gerekli olan becerilere katkı sağlayacak eğitimler ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda ülkemizde ve

yurtdışındaki eğitim programlarında, görsel sanatlar eğitiminin olumlu etkisini, eleştirel düşünme becerileri eğitiminde ve etkinliklerinde göstermesi beklenmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları üzerinde olumlu bir etkisinin olup olmadığı ve bu beceri üzerinde yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenlerin belirleyiciliği incelenen bu çalışmada oluşturulan araştırma soruları, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğrencilerinden elde edilen bulgular ışığında cevaplanmıştır. Birinci araştırma sorusuna ait bulgularda; Resim-İş Eğitimi A.B.D. ve Tarih Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorlarının benzer olduğu görülmüş ve bu becerinin öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, sanat eğitimi alan ve almayan olarak bölüm farklılığına dayalı çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Nitekim, Lampert (2006) tarafından yapılan araştırmada, sanat alanı ve sanat dışı olmak üzere oluşturulmuş iki disiplin grubu karşılaştırmasında genel ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öztürk (2011)'e ait çalışmada ise, Güzel Sanatlar Lisesi ile Fen Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırmasında, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık alt boyutlarında güzel sanatlar lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Buna karşın, Topoğlu ve Öney (2013) tarafından Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, bölümlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Eleştirel düşünme becerileri üzerinde farklı alanların ele alındığı çalışmalarda, Gülveren (2007) tarafından bölüm değişkeni bakımından öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri bakımından farklılıklar bulunmuştur. Özdemir (2005), öğrencilerin alanlarına göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, sözel ve sayısal alandaki öğrencilerin benzer

düzeyde bu beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında bulunan bu sonuçlar ile araştırmada elde edilen sonuçlar desteklenmektedir.

Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli seviyede olmadığı ve Tarih Bölümü öğrencileri test skorları ile benzer olduğu görülmektedir. Yaratıcılık bağlamında önemi büyük olan eleştirel düşünme becerilerinin görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin test skorlarında düşük düzeyde olması, sanat eğitimi ile öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen yetenekler ve beceriler üzerinde tartışılması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyde yaratıcı sürecinin ilk olarak sanat eğitimi ile oluşturulduğu (San, 1995; Adıgüzel, 2002, s. 32; Akt. Dilmaç, 2010, s. 81) ve sanat eğitiminin yaratıcılığa giden yolda önemli beceriler olan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bireyin bilişsel faaliyetleri arttırarak düşünme becerileri geliştirildiği vurgulanmaktadır (Artut, 2013). Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve etkinliklere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Sanat eğitiminin, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ait bulgular, aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi testi skorları üzerinde olumlu bir etkisi olmadığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde Ülger (2015)'in Resim İş Anabilim Dalı birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sanat eğitimine devam eden birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Dayı (2011)'nın görsel sanatlar dersinde

eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci tutumlarının incelendiği çalışmada, farklı sınıflardaki (6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutumları farklılık göstermiştir. 6. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda lisans sürecinde görsel sanatlar eğitimi alan dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri test skorlarının birinci sınıflara öğrencileri test skorları ile benzer olduğu görülmektedir. Analiz, sentez, değerlendirme gibi yaratıcı düşünmeye katkı sağladığı kabul edilen yeteneklerin (Guilford, 1967; Torrance, 1966) bulunduğu bilişsel süreçlerde kendini gösteren eleştirel düşünme becerilerinin yaratıcılık için de önemi büyüktür. Eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılmasında ve geliştirilmesinde eğitimin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmek için görsel sanatlar eğitimi süreçlerinde bu beceriye katkı sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmesi faydalı olacaktır. Eğitimin tüm uygulamalarında aktif bir süreç gerektiren eleştirel düşünmenin kazandırılmasında sadece anlatım yönteminin kullanılması yetersiz kalacaktır (Schafersman, 1991, s.4). Görsel sanatlar eğitimi atölye uygulaması süreçlerinde belirli kalıpların içinde sınırlandırmadan, öğrenciye problemlerin çözümü ve farklı fikirlerin üretilmesi için fırsat verilmesi sağlanabilir. Bu sebeple öğretmenlerin, derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmaları gerekmektedir. Ayrıca Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin birer öğretmen adayı olduğu düşünüldüğünde, okulların sadece bir sanat dalında yetenekleri ve bilgisi geliştirilmiş öğretmenlerden çok, öğrencilerin tüm sanatsal yönlerini harekete geçirebilecek, eleştirel düşünme yeteneği kazandıracak, estetik duyarlılık, görsel ve kültürel miraslara sahip çıkabilecek davranışlar kazandıracak programlara ve bu programları uygulayacak şekilde yetiştirilmiş görsel sanatlar öğretmenlerine ihtiyaç vardır (Özsoy, 2015, s. 211).

Üçüncü araştırma sorusuna ait bulgular, cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme becerisi test skorları ve testin tüm alt boyutları üzerinde anlamlı derecede belirleyici olmadığını göstermektedir. Çalışmada ulaşılan bu sonucun, literatürde yer alan pek çok araştırmalardaki (Akar, 2007; Kürüm, 2002; Şen, 2009; Özdemir, 2005; Özelçi, 2012, Özcan, 2017) bulgular ile desteklendiği görülmektedir. Bununla beraber cinsiyet ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test düzeyleri karşılaştırılmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülen çalışmalarda yer almaktadır (Ay & Akgöl, 2008; Gülveren, 2007; Yıldırım, 2005). Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyiciliği farklılık göstermiştir. Bu konu ile farklı çalışma grupları üzerinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş düzeylerine göre eleştirel düşünme becerisi test skorları arasında, 25-30 yaş aralığında olan öğrenciler lehine düşük derecede anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca 25-30 yaş aralığında olan öğrencilerin testin tündengelim ve anlamlandırma alt boyutlarında da anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar, Öztürk (2006)'ün yaş arttıkça eleştirel düşünme düzeyi ortalamalarında da artış görüldüğü sonucu, Kürüm (2002)'ün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yaşlarına göre farklılık gösterdiği sonucu ile paralellik göstermektedir. Mevcut sonucun aksine, bazı çalışmalarda yaş ile eleştirel düşünme arasında anlamlı seviyede bir ilişki olmadığı görülmüştür (Şen, 2010; Kaya, 1997). Çalışma grubunun 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşması sebebiyle, öğrencilerin 18-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yaş aralığının geniş çapta olması sebebiyle öğrenciler arasında fark ortaya çıkması beklendik görülebilir.

Dördüncü araştırma sorusuna ait bulgularda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi test skorları, sınıf düzeyi bakımından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı olmaması ile, testten elde edilen birinci sınıflara ait skor

ortalamasının, dördüncü sınıflara ait skor ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde azalma olduğu (Gülveren, 2007) bazılarında ise bir üst sınıfa geçtikçe eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Öztürk, 2006; Çıkrıkçı & Demirtaşlı, 1996).

Öğrencilerin lisans eğitimi süresince aldıkları eğitim doğrultusunda sınıf düzeyinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin beklendiği ancak bu araştırma sorusu doğrultusunda bunun gerçekleşmediği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin öğretim sürecinde aldıkları eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini geliştirmeye yeterince katkı sağlamadığı ve öğretim müfredat içeriklerinin bu beceriyi geliştirmek için yetersiz kaldığı görülmektedir. Ülkemizde bu konu ile yapılan çalışmaların kimisinde katılımcıların orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görülürken (Şen, 2009; Polat, 2014), genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli seviyede olmadığı görülmüştür (Gülveren, 2007; Öztürk, 2006; Akar, 2007; Bağcı, 2019; Özcan, 2017).

6.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin yapılan önerilere yer verilmiştir. Öneriler, uygulamaya ve araştırmaya yönelik olarak iki başlık altında sunulmuştur.

6.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu araştırma, eleştirel düşünme ve ilgili düşünme becerilerini geliştirmeye ilişkin farklı eğitim anlayışlarını kıyaslamak amacıyla Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı ve Tarih Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme becerilerine yönelik ölçme aracı daha geniş örneklem üzerinde ve farklı bölümlerden oluşturulan gruplara uygulanabilir.

- Bu araştırma, lisans eğitimleri süresince gördükleri öğretimin eleştirel düşünme becerilerine etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla üniversite birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma aynı çalışma grubu üzerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde uygulanarak sınıflar arasında eleştirel düşünme becerilerine yönelik karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelinde yapılandırılmıştır. Aynı araştırma daha derinlemesine verilerin elde edilmesi adına karma araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak desteklenebilir.
- Eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme araçlarından biri olan CEDTDZ'in ülkemizde lisans düzeyinde kullanımı sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının yorumlanması aşamasında gerekli karşılaştırmaların yapılabilmesi için bu ölçme aracı kullanılarak yapılacak farklı çalışmalar destek sağlayacaktır.
- Literatürde eleştirel düşünme, yaratıcılık üzerinde belirleyici bir parametre olarak görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcılıklarının değerlendirilebileceği bir ölçek kullanılarak eleştirel düşünme becerileri ile ilişkisi ortaya konulabilir.

6.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda, aldıkları Görsel Sanatlar Eğitiminin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi test skorlarına olumlu yönde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Sanat eğitimi ile geliştirilmesi hedeflenen yaratıcı düşünmeye giden yolda önemli bir aşama olan eleştirel düşünme becerilerinin, Resim-İş Eğitimi A.B.D. öğrencilerinde yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Bu bakımdan bölüme ait program yapılandırılması sadece sınıf-atölye ile sınırlandırılmamalı, ders programı öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek adına planlanacak etkinlikler ile zenginleştirilmelidir. Ayrıca program dahilindeki derslerin içerik ve işlenişlerinin

de eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayacak şekilde amaçlı olarak düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Alan yazın kapsamında eleştirel düşünme ile ilgili model ve programların, bu beceriye etki edecek şekilde geliştirdikleri görülmektedir. Eğitim programları içerisinde ya da beceri temelli eleştirel düşünme etkinlikleri uygulanarak yapılacak deneysel çalışmalarda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri test edilebilir.
- Bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlerin belirleyiciliği incelenmiştir. Çalışmada yer alan değişkenlerin dışında ilgili derse karşı tutum, akademik başarı gibi farklı değişkenlerin bu beceri ile ilişkisi göz önüne alınabilir.
- Çalışmanın bulgularında, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber, birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri test skor ortalamasının, dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin lisans eğitimleri süresince gördükleri öğretimin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlaması beklenmektedir. Ancak çalışma sonucunun bu beklenti ile çeliştiği görülmektedir. Örneklemdeki birinci sınıf öğrencilerinin, son yıllarda eleştirel düşünme becerilerinin daha ön planda olduğu güncel eğitim programları ile etkileşimi, bu farklılığın oluşmasında etkili olabilir. Resim İş Eğitiminde kullanılan yöntemler, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından tüm sınıf düzeyleri dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.
- Eleştirel düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve etkinliklerde öğretmenlerin rolü büyüktür. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin geleceğin öğretmenleri olarak düşünüldüğünde ilgili programların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem

özme gibi üst düzey düşünme becerilerin kazanılmasına destek verecek şekilde yapılandırılması faydalı olacaktır.

- Üniversitelerde ders veren öğretim elemanları için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi seminerler verilebilir. Eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin öğretimi konusunda yapılacak hizmet içi seminerlerin, nasıl yapılandırılacağı hakkında araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. (2002). *Yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
- Ağluç, L. (2013). Sanat yaratıcılık bağlamında insan ve yaratma güdüsü. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(1), 1-14.
- Akkaya, N., İşçi, C., & Kırmızı, F. S. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 47-63.
- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden sanat eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2014). Nitel ve nicel yöntemleri kullanan araştırmacıların empatik eğilimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki farklılıklar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 371-386
- Anderson, W. L., Krathwohl, R. D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., . . . Wittrock, M. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (Çev. Durmuş A.Ö.) Ankara: Pegema yayıncılık.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri: Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 205450)
- Alper, Y. (2008). Freud' dan bugüne yaratıcı – sanatçı psikodinamiğine bakış. Ünal, M., Özpooyraz, N. (Editörler). XI. Anadolu Psikiyatri Günleri Tam Metin Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bailin, S. (1987). Critical and creative thinking. *Informal Logic*, 9(1), 23-30.
<https://doi.org/10.22329/il.v9i1.2656>
- Bakioğlu, A., & Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek!. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 49-78.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-68.
- Başak, R. (2021). Teacher opinions and perspectives of visual culture theory and material culture studies in art education. *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(2), 186-211.
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Editör), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayındır, N. (2006). *Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları* (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 187752)
- Beyer, B. K. (1983). Common sense about teaching thinking skills. *Educational Leadership*, 41(3), 44-49.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30

- URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198804_beyer.pdf
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to the teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47(5), 55-60
- URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199002_beyer.pdf
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals handbook I: Cognitive domain*. United States of America: Longmans.
- Bono, E. D. (1995). *De Bono's thinking course, mica management resources*. London: BBC Books.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th ed.). Longman Group.
- Bowen, D. H., Greene, J. P., & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44.
- URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1019326>
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1982). *Realibility*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Çakır, N. A., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.

- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996). Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı bir araştırma, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (ss. 208-216). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Dam, G. t., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Curr Res Educ*, 2(3), 130-148 URL: <https://www.researchgate.net/publication/312093046>
- Demir, M.K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 187631)
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demirel, Ö. (1993). Yaratıcılık ve eğitim (Temel kavramlar ve kuramlar). A. Ataman (Editör), *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, İ. N., & Buyurgan, S. (2017). Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 131-155.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.1-32). Sage Publications.
- Dilmaç, O. (2010). Alan derslerinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 79-92.

- Doğan, N. (2019). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss.167-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doyle, A. (2017). Top soft skills employers value with examples. Erişim adresi:
<https://www.thebalancecareers.com/list-of-soft-skills-2063770>
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş, nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emanuel, R. C., & Challons, L.-S. (2012). Helping students transition to critical and creative thinking at the intersection of communication and art. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(11), 1-9.
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 44-48
URL: https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Seaside: CA: The Critical Thinking Company.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Thomko, T. N. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual*. USA: The Critical Thinking Co .
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitimin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erdoğan, İ. (2007). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: Erk Yayınları.
- Eren, C. D. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Doktora

- Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 298525)
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - Executive summary - The delphi report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres.
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.
URL: https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/Exernalizing-CT_-Nsg-Otlk-1996.pdf
- Ferrett, S. (1997). *Peak performance: Sucess in college and beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Gadzella, B. M., Ginther, D. W., & Bryant, G. W. (1996). Teaching and learning critical thinking skilss. *XXVI International Congress of Psychology*, 1-9.
URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED405313>
- Gel, H. Y. (1991). Sanat eğitimi ve yaratıcılık. *24 Kasım Öğretmenler Günü Dergisi*, (2), 38.
- Gel, H. Y. (1993). Türkiye’de güzel sanatlar eğitiminin resim-iş olarak anılan disiplinlerinin ilk ve ortaöğretim düzeyindeki sorunları. *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim*, 299-272.
- Gel, H. Y. (1999). Sanat eğitiminde kullanılan yöntemler ilköğretim okullarında sanat eğitimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği Yayınları*.
- Gibson, C. (1998). *Teaching strategies – A guide to better instruction*. USA: Orlich Harder Collation.
- Gökaydın, N. (2010). *Temel sanat eğitimi*. İstanbul: Moss Yayınları.
- Güler, Z. (1990). Sanat ve sanatsal yaratma. *Kurgu Dergisi*, 8(8), 317-325.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu*

- becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 211603)
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. *Contemporary Educational Psychology*, (27), 167-208.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, (80), 69-74.
- Harris, R. (1998). *Introduction to Creative Thinking*. VirtualSalt: URL: https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/introduction_to_creative_thinking_-_robert_harris_0_1.pdf
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier*. London: Pearson Education Limited.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 135-147.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Dergisi*, 5(23), 831-878.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind 2 editions*. Virginia: ASCD.
- Jessop, J. L. (2002). Expanding our students' brainpower: idea generation and critical thinking skills. *Proceedings of the 2002 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition Copyright 2002, American Society for Engineering Education*, 44(6), 140-144.

- Kablan, Z. (2013). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar, yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Taş Kitapçılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, B., & Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 107-122.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kırıçoğlu, O. T. (1991). *Sanatta eğitim; görmek, anlamak, yaratmak*. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanatta kültür yaratıcılık. Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C., & Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel becerileri destekleme programının 61-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme, akademik ve dil becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 612-629.
- Konak, Ö. A., Berberoğlu, G., Arıkan, S., Tuncer, Ç. Ö., & Güzel, Ç. İ. (2010). Okulda hazır bulunuşluk kapsamında bilişsel ve dil becerileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, (8), 10-20.
- Kong, S. L. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation. *Australian Association for Research in Education*.
- Korkmaz, Ö. (2017). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 10(1), 1-13
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora

- Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 127649)
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4).
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama - Uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 47(3), 215-228.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking what can it be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43
URL: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lone, J. M. (2017). *Filozof çocuk*. İstanbul: Solo Unitas.
- May, R. (2015). *Yaratma cesareti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Meb Yayınları.
- MEB. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Monette, D., Sullivan, T., & Jong, C. D. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich.
- Morgan, C.T. (1984). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Yayınları.

- NCEE (1988). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington DC: Government Printing Office.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern's "Structural component" for improving critical thinking. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), s. 266-274.
- Nilson, C., Fetherston, C. M., McMurray, A., & Fetherston, T. (2013). Creative arts: An essential element in the teacher's toolkit when developing critical thinking in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), s. 1-17.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45 URL: <https://www.ascd.org/el/articles/synthesis-of-research-on-critical-thinking>
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-I bilgi toplumu ve eğitime yansımalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 331-339.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*. (Unpublished Doctoral. Dissertation). URL: <https://www.proquest.com/openview/3acc4749b6cc80401c2f5dbf368e5e09/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarıları, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 43-52.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 319827)
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyılmaz, F. Z. & Çınar, Ö. (2019). *Duygusal zeka, yaşam tatmini ve iş performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. İstanbul: Hiperyayın
- Parsıl, Ü. (2012). *Sanatta yaratıcılık*. İstanbul: An Kitap.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik düşünce*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: 4th-6th grades a guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies & science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools. Better thinking and learning for every child*. New York: The Free Press.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), s. 237-249.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 373628)
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (Çev. Değirmen. O), İstanbul: Rota Yayıncılık.

- Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum*. Ankara: Umran Yayınları.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie Collégiale*, 6(1).
- Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking techniques. *Connecting Education and Careers*, 87 (7), 46-47.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1993). Sanatta yaratıcılık oyun, drama. Ataman, A. (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim* (ss. 69-99). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. URL:
<https://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 193-200.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 90-99.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcılık tanımı ve sanatsal yaratmaya örnekler. Ataman, A. (Ed.), *Yaratıcılık ve Eğitim* (ss. 143-154). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2019). Eleştirel düşünme. Demirel Ö. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 123-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü. S. (2014). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Şenturan, L. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 171506)
- Taşdelen, V. (2012). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim* (146), 20-28.
- Tekin, M. B. (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden alınmıştır. (Tez No: 187178)
- Tekin, M. B. (2014). Yaratıcılık, kişilik ve sanatsal yaratma üzerine. *Erciyes Sanat*, 0(1), 20-21.
- Thomson, R. (1969). *The psychology of thinking*. Maryland: Penguin Books.
- Topoğlu, O., & Öney, E. Ü. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1301-1312.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance test of creative thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Tümyaka, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Uysal, M. E. (2009). İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin erişi, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi (Doktora Tezi). Yök, tez merkezinden

- alınmıştır. (Tez No: 239322)
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 135-147.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil Dergisi*, 5(23), 865-878.
- Vitulli, P., & Santoli, S. P. (2013). Visual arts and social studies: Powerful partners in promoting critical thinking skills. *Social Studies Reserach and Practice*, 8(1), 117-134.
- Vural, R. A., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. New York: Basic Books.
- Warren, L. (2006). Information literacy in community colleges: Focused on learning. *Reference & User Services Quarterly*, 45(4), 297-303.
- Watson, G., & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Winocur, S. L. (1985). Developing lesson plans with cognitive objectives. In Costa, A. L. (Ed.) *Developing minds a resource book for teaching thinking* (pp.386-387). Virginia: Asociation for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
- Yarımca, Ö. (2010). İlköğretim II. kademe sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 281-297.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874-3915.
- Yetkin, S. K. (2019). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 125-129.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (2000). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zhang, L.-F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 137(6), 517-544.

Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS: Unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 195-197.

<https://sozluk.gov.tr>

Ekler

Ek 1: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (Cornell Critical Thinking Test Level Z)

Örneği

CORNELL
ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ

BÖLÜM III, IV VE V İÇİN AŞAĞIDAKİ DENEYİ DİKKATE ALINIZ:

Doktor Demet ve Doktor Hakan, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı'nın veterinerlik laboratuvarında bir deney yapmışlardır. Bu deneyde, lahana kurdu yiyen ördek yavrularına ne olduğunu araştırmışlardır. Onlara, ördek yavrularının lahana kurdu içeren lahana tarlalarında gezindikten sonra "esrarengiz" bir şekilde öldüğü birkaç vaka bildirilmiştir.

Araştırmaya üç ördek türünün (Dik Kuyruk, Pekin ve Elmabaş) yavruları dahil edilmiştir. Daha sonra her tür kendi içinde mümkün olduğunca benzer iki gruba ayrılmıştır. Bütün ördek yavruları, bir hafta boyunca uygun bir beslenme programına alınmıştır. Bu normal beslenme programına ilaveten oluşturulan her grubun yarısına her bir yavru için günde iki adet lahana kurdu verilmiştir. Bir hafta sonunda ördek yavrularının durumları gözlenmiş ve aşağıdaki tabloda rapor edilmiştir.

Ördek Türü	Gruptaki yavru sayısı	Normal beslenme programı			Normal beslenme programı + kurtlar		
		Sağlıklı	Hasta	Ölü	Sağlıklı	Hasta	Ölü
Dik Kuyruk	8	3	1			2	2
	6	3					3
Pekin	6	2		1			3
	8	3	1		1		3
Elmabaş	8	4				1	3
	8	3	1			1	3
Toplam	44	18	3	1	1	4	17

Doktorlar aşağıdaki sonuca ulaşmışlardır:

LAHANA KURTLARI ÖRDEK YAVRULARI İÇİN ZEHİRLİDİR.

Diger Sayfaya Geçiniz.

BÖLÜM III

Bu deney büyük ilgi uyandırmıştır. Deney ve ördek yavrularının korunması hakkında birçok açıklama yapılmıştır.

22 ile 25 arasındaki maddelerin her biri, A ve B olmak üzere altı çizili iki ifade içermektedir. İfadeleri okuduktan sonra hangisinin daha inandırıcı olduğuna karar veriniz.

22 ile 25 arasındaki maddeleri aşağıdaki yönergeye göre işaretleyiniz:

Eğer **ilk ifadenin** daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız A'yı;
Eğer **ikinci ifadenin** daha inandırıcı olduğunu düşünüyorsanız B'yi;
Eğer **bir ifade diğerinden daha inandırıcı gelmiyorsa** C'yi işaretleyiniz.

Kararınızı verirken deneyle ilgili size önceden verilmiş bilgileri ve her bir ifadenin sonunda verilmiş parantez içindeki bilgileri kullanınız.

22. A) Lahana kurtları ördek yavruları için zehirlidir (Doktor Hakan tarafından söylenmiştir).
B) Altı Elmabaş ördek yavrusu deney haftasında öldü (Doktor Hakan tarafından söylenmiştir).
C) İfadeler birbirinden daha inandırıcı değildir.
23. A) Altı Pekin ördeği yavrusu deney sonunda sağlıklıydı (Doktor Demet tarafından söylenmiştir).
B) Kurtla beslenen dört ördek yavrusu deney sonunda hastaydı (Doktor Demet tarafından söylenmiştir).
C) İfadeler birbirinden daha inandırıcı değildir.
24. A) Deneyi takip eden hafta boyunca bütün hasta yavrular öldü (Hemen her gazete bayisinde bulunabilen bir dergideki yazıdan. Uluslararası üne sahip bir yazar, bu bilgileri Doktor Demet ve Doktor Hakan'dan aldığını belirtmiştir).
B) Deneyi takip eden haftada kurt ile beslenen yavruardan geriye kalanlar öldü (Doktor Demet ve Doktor Hakan'ın yazdığı rapordan).
C) İfadeler birbirinden daha inandırıcı değil.
25. A) Bağımsız laboratuvar sonuçları, Wrodane ile ilaçlanan yavruların, lahana kurdu yediklerinde zarar görmeyeceklerini kesin bir şekilde ortaya koymaktadır (Wrodane adlı ilacı üreten firma tarafından basılan dergideki bir yazıdan).
B) Şimdiye kadar, lahana kurtlarının ördek yavruları üzerindeki zehirli etkisini yok edecek uygun bir yol bulunmamıştır (Wrodane ile ilgili yayımlanan yazıdan 2 ay sonra basılan ve 24. maddede bahsedilen dergi yazısından).
C) İfadeler birbirinden daha inandırıcı değil.

Diğer Sayfaya Geçiniz.

Ek 2: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z (Cornell Critical Thinking Test Level Z)

Kullanım İzni



CORNELL ELEŞTİREL DÜŞÜNME TESTİ Akademik Kullanım İzni

Sayı: 0010

Tarih: 28/02/2019

Bu belge, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin Türkiye'deki tüm yasal kullanım haklarına sahip Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti. 12196905014 TC kimlik numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Eda Süzgün'ün 'Yüksek öğretim resim-iş eğitimi ve tarih bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasındaki farklılıklar' isimli akademik çalışmasında Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey Z'nin, ilgili mesafeli satış sözleşmesini imzaladıktan sonra, tamamının ya da bir kısmının uygulaması ve sonuçlarının kullanılmasına dayalı olarak bahsi geçen çalışmasında beyan edilmek ya da ilgili kurumlara sunulmak üzere hazırlanmıştır.

Bu izin belgesi, satış sözleşmesi imzalanması sonrasında Eda Süzgün'ün Cornell Eleştirel Düşünme Testi **Düzey Z'yi** 1 kez uygulanmasına ve Palindrom Eğitim ve Araştırma tarafından sunulan veri dosyasının araştırma analizlerinde kullanılmasına **İZİN VERİR**.

Bu izin belgesi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin; ticari amaçla kullanılmasına, soru ve/veya cevapların tamamının ya da bir kısmının yazılı olarak yayınlanmasına, 3. şahıslarla paylaşılmasına, geliştirilmesi, üretilmesi, dağıtılması, tanıtılması ve reklam edilmesine; tarz, format ve şekil ile içeriğine ilişkin alıntılara **İZİN VERMEZ**.

*Palindrom Bilim Kültür Eğitim Araştırma
Uygulama Danışmanlık ve Ticaret Ltd. Şti.*

Not: Palindrom Eğitim ve Araştırma akademik çalışmaları ve eğitim araştırmalarını desteklemek amacıyla, bu çalışma için, Cornell Eleştirel Düşünme Testi'nin ücretlendirmesinde özel indirimler uygulamıştır. Verilen iznin kapsamı dışında hareket edilmesi halinde hukuki ve cezai müeyyide uygulanması bakımından gerekli yasal hakların kullanılacağı ihtar olunur.



Palindrom Eğitim ve Araştırma

Adresi : Kültür Mah. Dr. Mediha Eldem Sok. No: 70/8
CANKAYA ANKARA
Tel: +90 312 8076773
Mobil: +90 549 430 8 430
E-mail : cornell@palindrom.com.tr



Ek 3: Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ
29 Mart 2019

OTURUM SAYISI
2019-03

KARAR NO 5 : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eda SÜZGÜN'ün "Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak test sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Eda SÜZGÜN'ün "Yükseköğretim Resim-İş Eğitimi ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Farklılıklar" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak Cornell Eleştirel Düşünme Testinin ekinde bulunan optik formunda bulunan "Ad-Soyad" kısımlarının çıkarılması koşuluyla, uygulanacak test sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Mehmet YÜCE
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYUZ
Üye

Prof. Dr. Kemal SEZEN
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye

Prof. Gülşay GOGUŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı :

Öğr. Gördüğü Kurumlar	: Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2006	2010	Necatibey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Lisans	2010	2014	Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İngilizce - İyi

Çalıştığı Kurumlar	: Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı Tarihleri
	1. 2016 -	İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu - Öğretim Görevlisi
	2. 2014-2015	MarkaBanka Reklam ve Tanıtım Ofisi – Grafik Tasarımcı

Yurt Dışı Görevleri :

Kullandığı Burslar :

Aldığı Ödüller :

Üye Olduğu Bilimsel ve

Mesleki Topluluklar : Bursa Grafik Tasarımcılar Derneği

Editör veya Yayın Kurulu

Üyeliği :

Yurt içi ve Yurt Dışında

Katıldığı Projeler : Tasarım Merkezi (Sözüneri Mimarlık & İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler MYO

Katıldığı Yurt içi ve Yurt

Dışı Bilimsel Toplantılar :**Diğer Profesyonel Etkinlikler**

1. 03.10.2013 - 29.05.2014 Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER İngilizce Kursu – B2 Dil Düzeyi Diploması
2. 12.11.2011 – 17.03.2012 MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü Fransızca Kursu (İlk Kademe)
3. 19.04.2021-19.04.2021 Bologna Süreci Eğitimi (SSB Kalite Kurulu)
4. 24.05.2021- 02.06.2021 Aktarılabilir Becerileri Geliştirme Semineri – Kişisel Gelişim ve Kariyer (Uludağ Üniversitesi Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi)

07.07.2021

Eda SÜZGÜN