



**T.C EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ GÜZEL
SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI MÜZİK
EĞİTİMİ BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

GONCA NESLİHAN KARAKOÇ

Denizli- 2021

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Gonca Neslihan KARAKOÇ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Efe AKBULUT

Denizli-2021

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Efe Akbulut

Üye: Doç. Dr. Fatıma Akyüzlüer

Üye: Prof. Dr. Onur Topoğlu

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26/05/2021 tarih ve 20/4 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım tez çalışmasında, tez içindeki tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez olarak sunmadığımı beyan ederim.

Gonca Neslihan Karakoç

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince çok değerli katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, gerek ders dönemimde gerek tez çalışmam döneminde de yönlendirmeleri ve katkılarıyla çalışmalarımın daha nitelikli bir hale dönüşmesinde önemli rol oynayan danışmanım Prof. Dr. Efe AKBULUT'a, çalışmamda beni cesaretlendiren, her zaman yanımda olan ve bu zorlu süreçte gösterdiği özveriyle daima destek olan sevgili eşim Dr. Murat KARAKOÇ'a, birlikte geçireceğimiz zamanlardan alarak bu çalışmayı tamamlamama katkıda bulunan sevgili oğlum Ege'ye, gerek dostluğu gerekse verdiği fikirler ve katkılar sayesinde destek olan sevgili hocam Öğr. Gör. Özlem ASLAN'a, ölçek sonuçlarını dijital ortama geçirmemde bana yardımcı olan ve sabırla bana destek sunan sayın Dr. Ilgım YAMAN'a, eğitimimde ve yetişmemde desteklerini, fedakarlıklarını esirgemeyen annem Rahime ÜLGEN , babam Ercan ÜLGEN, kardeşim İbrahim ÜLGEN'e, yaşadığım zorlu süreçlerde her konuda desteğini esirgemeyen ablam Yeliz TOSUN'a, çalışmama dahil olup ölçeğe katılan tüm müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerine teşekkürlerimi bir borç bilirim.

ÖZET
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin
İncelenmesi

KARAKOÇ, Gonca Neslihan

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD,

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Efe AKBULUT

Mayıs 2021, 84 sayfa

Bu araştırma “Müzik Eğitim Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini” saptamaya yönelik genel tarama ve anket modeline uygun betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin belli istatistiksel işlemlerden geçirilerek saptanmasına çalışılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1-2-3-4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemektir. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine, üniversitelerine ve bireysel çalgılarına göre manidar bir farklılaşmanın oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın; müzik eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ne ölçüde sahip olduklarının ve ilerideki meslek hayatlarında ne derece kullanabildiklerinin belirlenmesi, eleştirel düşünme ile ilgili eksiklikleri varsa bunları gidermeye yönelik öneriler getirmesi ve gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. 25 maddeden oluşan ölçek, örneklemini oluşturan Müzik Öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen verilerin ışığında, belirlenen değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Veriler, cinsiyete ve

üniversiteye göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu, ancak çalgı türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, güzel sanatlar, müzik eğitimi

ABSTRACT

Analyzing Critical Thinking Dispositions of Undergraduate Music Education Students

KARAKOÇ, Gonca Neslihan

M.A. Dissertation in Fine Arts Education Department,

Music Education Department,

Supervisor: Prof. Dr. Efe AKBULUT

May 2021, 84 pages

The purpose of this study is to investigate critical thinking dispositions of undergraduate Music Education students as a descriptive analysis that is appropriate to general survey and questionnaire model. The data have been gained by implementing statistical processes including Critical Thinking Disposition Scale that is applied to undergraduate Music Education students. The population of this study is consisted of Music Education Department students of Muğla Sıtkı Koçman University and Pamukkale University in 2019/2020 academic year. The research sample of this study is consisted of grade 1,2,3 and 4 students attending to Music Education Departments. The aim of the study is examining critical thinking dispositions of Music Education Department students. Within this scope, in this study it has been researched that if there is a meaningful differentiation for students in terms of their genders, universities and individual instruments or not. This research is thought to be significant for it may shed light to further studies, determine what are students' critical thinking skills and how can they use it in their further vocational lives and bring proposals in fulfilling deficiencies about their critical thinking.

In the research, there has been implanted 'Critical Thinking Disposition Scale' developed by John Ricketts. It consists of 25 items and it has been applied to Music Education undergraduate students as research sample. Within the context of the study, critical thinking dispositions of undergraduate Music Education students in Education Faculties have been analyzed comparatively by implementing questionnaire and determining data in terms of varieties. The total point of scale has not inferred a meaningful difference according to instruments, but it has inferred a meaningful difference according to gender and universities.

Keywords: Critical thinking, fine arts, music education,

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Düşünme	6
2.1.2. Düşünmenin Süreci.....	7
2.1.3. Düşünme Türleri	8
2.1.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi.....	13
2.1.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	14
2.1.6. Eleştirel Düşünmenin Belirli Özellikleri	16
2.1.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Engelleyen Faktörler	17
2.1.8. Eleştirel Düşünme Boyutları ve Becerileri	18
2.1.9. Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler	20
2.1.10. Eleştirel Düşünme Süreçleri	22
2.1.11. Eleştirel Düşünmeyi Öğretmek.....	23
2.1.12. Müzik Eğitimi Ve Eleştirel Düşünme.....	24
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	26

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Deseni	31
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	31
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	32
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	33
3.5. Verilerin Analizi	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	35
4.1. Ölçek Toplam Puanı Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri	35
4.2. Eğilim Ölçeği İfadelerinin Toplam Değerleri Ve Yüzdeleri	36
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
BÖLÜM 5: TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Tartışma ve Sonuç	60
5.2. Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	70
Ek.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	70
Ek.2 Anket Ölçeği Kullanım İzni	71
Ek.3 Etik Kurul Belgesi	72
ÖZGEÇMİş	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Öğrenme, insanın kendine has olan ve yaşamında, düşüncelerinde ve aklında meydana gelen devamlı değişikliklerdir. Diğer önemli olan durum ise insanın kendine dair bir özellik olan düşünmedir. Düşünme, insanın içinde bulunduğu herhangi bir durumu anlayabilmesi için sergilediği zihinsel bir süreçtir. Hem öğrenme hem de düşünme kavramlarının yanı sıra üstünde durulması gereken diğer husus bunların nasıl gerçekleştiğidir. İnsan bu süre süreçlerde kendisine ne sorusundan öte nasıl sorusunu sormalıdır. Bu sorulara verdiği cevap, aktif bir düşünenin beraberinde eleştirel düşünen, sorgulayan bir birey olmayı sağlar. Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olan bir birey, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, toplumsal değişimleri kabullenen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olarak karşımıza çıktığı belirtilmektedir.

Eleştirel düşünme, özellikle son otuz yıldır eğitim çevrelerinde dikkat çekmekte ve tartışılmaktadır. Eleştirel düşünme yeteneği, modern eğitim yaklaşımları için önemli bir unsurdur.

Dünya hızla değişmekte ve karmaşık hale gelmektedir. Bu nedenle büyüyen her neslin bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. Bir yandan da dünyadaki tüm ülkeler hem sosyal hem de ekonomik olarak yüksek beklentilere cevap verebilmek için daha iyi okul sistemleri geliştirmenin yollarını aramaktadır. İnsanların değişen bu dünyada iyi bir düşünme yeteneğine sahip olması gerekir (Karakoç, 2011, s.5).

Bu nedenle eleştirel düşünme sosyal, ekonomik ve çevresel olarak çok önemlidir. Özellikle öğrenmenin her alanında çok önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ilköğretim için yeni bir müfredat başlatarak bu müfredatta eleştirel düşüncenin ulaşılmak istenen sekiz sonuçtan biri olduğu vurgulanmaktadır. 1997 yılında genel mesleki ve teknik eğitim için öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi amacıyla Türkiye Milli Komitesi kurulmuştur. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış ve yapılandırılan bu programlar 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmeyi ve nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayarak eğitim kalitesinin yükseltilmesi istenmiştir. Aynı zamanda öğretmen

eğitiminde akreditasyon sağlama girişimleri başlatılmış, bu kapsamda bir akreditasyon programı geliştirilmiş ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme standartları ve öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir.

Geleneksel anlayışta öğrenciler, yetişkinler tarafından belirlenmiş birtakım bilgi kümelerini öğrenmekle yükümlüdürler. Bu düşünce biçimi eğitim programlarının konu merkezli, öğretimin ise öğretmen merkezli olarak düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur. Bu yaklaşımda öğretmene düşen temel görev, bilgi birimlerini disiplinli bir biçimde ve eksiksiz olarak öğrencilere aktarmaktır. Öğrencilerin görevi ise kendilerine aktarılan bilgileri ezberleme ve sorulduğunda hatırlayabilmedir. Bu yaklaşımda öğrenciler çok fazla içerik bilgisine sahip olmakta; ancak bilgiye ulaşma, yorumlama, kullanma ve yeni bilgiler üretme konusunda başarılı olamamaktadırlar. Kısacası bu yaklaşımda öğrenci için gerekli olanlar yetişkinler tarafından daha önceden düşünüldüğü için öğrencilerin düşünmelerine gerek kalmamaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışında ise öğretim, öğrencilerin ilgi ve beklentilerini dikkate alarak geliştirilir. Çağdaş eğitim, öte yandan küreselleşen dünyanın bizlere sunduğu imkanlardan en üst düzeyde faydalanmasını bilen, diğer yönden küreselleşmenin negatif yönlerine karşı direnç gösterebilme gücüne sahip olan bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Karip, 2006, s.211).

Araştırmalara göre bu tür bir eğitimin gerçekleşmesi ancak eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler sayesinde mümkün olacaktır. Bu durumda öncelikle öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini düzenli olarak kullanan öğretmenler sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmalarının artmakta olduğu görülmüştür.

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

1.1. Problem Durumu

Eleştirel düşünme eğilimleri, yurtiçi ve yurtdışında birçok alanda incelenmiştir. Müzik eğitiminde yurtiçi ve yurtdışında da sayılı birkaç araştırmada eleştirel düşünme konusu mevcuttur. Müzik eğitimindeki araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda böyle bir araştırmanın gerekli olduğu görülmüştür.

1.1.1. Problem Cümlesi

Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi”.

1.1.2. Alt Problemler

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1- Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören tüm öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır?

2- Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık bulunmakta mıdır?

3- Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerin bireysel çalgılarına göre (Keman, Viyola, Viyolonsel, Kontrabas, Bağlama, Gitar, Flüt, Klarinet, Kanun, Piyano, Bireysel Ses) eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek üzere belirlenen üniversitelerde yapılan ölçekler doğrultusunda çıkan sonuçların saptanarak karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi, problemlere çözüm önerileri getirilmesi ve bu süreçlerde meydana gelen problemlere ışık tutması amacı ile yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine ve bireysel çalgılarına göre manidar bir farklılaşmanın oluşup oluşmadığı araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünmenin asıl önemi, hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz sorgulayabilme becerisinin bireylere kazandırılabilmesidir. Bu beceri sadece derslerde verilebilir diye düşünülmemeli, bir yaşam felsefesi olarak da benimsenmelidir. Eleştirel düşünebilme gücünün doğuştan gelen bir yetenek olmayıp eğitimle kazandırılabilir bir

düşünme şekli olduğu dikkate alındığında bu konuya verilen önemin ne kadar fazla olduğu anlaşılmakta ve eğitim öğretimin ana hedeflerinden biri haline dönüştüğü görülmektedir.

Günümüzde öğrencilerin düşünmenin önemini ve gerekliliğini fark ederek gelecekte eleştirel bakış açısına sahip nesiller olarak yetişmeleri için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaçları vardır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerimizin sahip olduğu eğitim anlayışının, düşünme becerileri hakkında ne kadar bilgiye sahip olduklarının ve eleştirel düşünmeyi derslerde ne derece kullanabildiklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın; müzik eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ne ölçüde sahip olduklarının ve ilerideki meslek hayatlarında ne derece kullanabildiklerinin belirlenmesi, eleştirel düşünme ile ilgili eksiklikleri varsa bunları gidermeye yönelik öneriler getirmesi ve gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada şu sayıtlara yer verilmiştir:

- 1- Tercih edilen araştırma yöntemi, araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygundur.
- 2- Araştırma için veri toplama araç ve teknikleri araştırma için gerekli geçerli-güvenilir bilgilere ulaşılmasını sağlayabilecek niteliktedir.
- 3- Araştırmada kullanılan ölçeğin eleştirel düşünme eğilimini ölçtüğü kabul edilmiştir.
- 4- Katılımcıların ölçekte yer alan sorulara verdiği cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
- 5- Araştırmanın konusu ile alan yazından yapılan kaynak taraması araştırma için uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı için çalışmada belirlenen ölçme aracı kullanılarak Pamukkale Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: “Düşünme, insanların yaşantılarıyla, duyu organlarıyla ve olayları ya da durumları izleme yoluyla elde ettikleri bilgileri anlamlandırması, tanımlaması, parçalara ayırıp analiz etmesi, analiz sonrasında değerlendirmesi ve bu bilgileri başka yerlere transfer edebilmesi için yaptıkları ruhsal bir süreçtir” (Saban, 2005, s.5).

Eleştirel Düşünme: Cüceloğlu’ na (1994) göre “eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olması, başkalarının düşünceleri de göz önünde bulundurması, öğrendiği şeyleri pratikte uygulayarak çevresinde olup biten olayları anlamaya çalışması gibi etkili, hareketli ve örgütlenmiş zihinsel düşünce akışıdır” (s.205).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: “Bir kişinin bilincini ve zihnini kullanarak eleştirel düşünebilmesi için gerekli olan arzudur” (akt. Işık,2019).

Öğretmen Adayı: Saraç’ a (2002) göre, “öğretmenlik programına öğrenimine devam eden, mesleki branşını yapacağı öğretim alanı ve düzeyinde, okullarda öğretmenlik uygulaması yapan ve pedagojik formasyon eğitimi alan yükseköğretim kurumuna mensup öğrencilerdir” (s.68).

Tutum: “Bireyin çevresinde meydana gelen olay, durum, kişi, obje veya nesnelere ve düşüncelere karşı göstermiş oldukları tepkilerdir. Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranış boyutlardaki özelliklerinin tümünü etkilemekle birlikte bir durum, olay veya düşünceye karşı tetikte olma halidir” (Sandıkçı, 2011, s.252).

1.7. Kısaltmalar

T.D.K.: Türk Dil Kurumu

A.K.T.: Aktaran

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kuramsal alt yapı hazırlanarak konuyla ilgili önceden yapılmış yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Düşünme

Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. İnsanoğlu farkına vardığından beri düşünme terimini ayrıntılıca araştırmıştır. Eleştirel düşünmeyle ilgili çeşitli tanımlar bulunmuş ama hiçbir tanım kesin olarak kabul edilememiştir. Çünkü teknolojinin ve özellikle de klinik gelişmelerin sonucunda aslında insanlığın tarihinden beri var olan düşünce sisteminin yeni boyutları keşfedilmektedir. Örneğin 1900'lerin başında Sigmund Freud tıbbi maksatlı araştırmalarının gerçekleştirmemiş olsaydı insan zihninin yalnızca bilinç boyutu biliniyor olurdu. Bilinç altı dediğimiz şey ise zaten hep vardı ancak keşfedilmek için 20.yy. başlarına kadar insanlık bunu bekledi. Bunun gibi düşünce sistemi üzerine çalışmalar geliştikçe bilinmeyen birçok yeni terimleri araştırmacılar ortaya çıkarabilir.

“Düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Eflatun ve Aristo döneminden günümüze kadar birçok araştırmacının konusunu oluşturmasına rağmen, bugün bile düşünmenin tanımı için tam bir anlaşmaya varılamamıştır” (Kazancı, 1989, s.41).

Düşünme ile ilgili yapılan bazı tanımlar:

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

De Bono (1997), “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” isimli kitabında, düşünmeyi temelde iki tür olarak ele almaktadır. Bunlardan ilki tepkisel düşünmedir ve günlük rutin işlerde kullandığımız düşünme türü olarak açıklanmaktadır. Örneğin yürürken, bir şeyler içerken, bir kapıyı açarken, araba kullanırken vs. yapılan düşünmedir. İkincisi ise bilinçli veya harita yapıcı düşünme olarak adlandırılmaktadır ve bu tür düşünmede olaylara karşı basit tepkisel düşünmenin dışında, o anki ortamdan uzaklaşıp olayları geniş bir açıdan görebilme, sorumluluk alma, inisiyatif kullanma, plan yapma ve uygulama gibi özellikler vardır (s.27).

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

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

Paul ve Elder'e (2001) göre düşünme; “bireyin zihinsel faaliyetleriyle dış uyarılar arasında kurduğu bağıdır” (s.125).

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

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

2.1.2. Düşünmenin Süreci

Presseisen düşünmeyi, “kişide var olan bilgiler ışığında gerçekleşen akılcı ve zihinsel bir zaman dilimi olarak değerlendirmiştir” (akt. Turkut, 2020).

Lipman “düşünmeyi, farklı fikirleri ve bağlantıları bulma veya oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Düşünme her yönden birbiriyle uyumlu, mantığı düzenli bir şekilde dönüştüren, yapılandırıcı ve yaratıcı yönleri sahiptir” (akt. Turkut 2020).

Başerer' e (2017) göre sık kullanılan düşünme türleri şu şekilde sıralanmıştır: “Analitik düşünme- Eleştirel Düşünme- Sistemli Düşünme- Yansıtıcı Düşünme- Yaratıcı Düşünme- Derinlemesine Düşünme- Analitik Düşünme Altı Şapkalı Düşünme- Tümdengelim Düşünme- Tümevarım Düşünme” (s.433-442).

Bu tanımlardan yola çıkarak düşünmenin kısaca; insana özgü, anlamlandırmaya ve problem çözmeye yönelik bir zihinsel süreç olduğu söylenebilir. Kazancı'ya (1989) göre:

Birey için herhangi bir durumun yeterince aydınlanmadığı, onu zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız etmeye başladığı durumlarda düşünme durumu ortaya çıkar. Bazı hallerde ise, bireyi rahatsız eden olayın ne olduğu hususunda bir kararsızlık ya da rahatsız edici durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin bir karara varılmamışsa düşünme durumu yine ortaya çıkar. Düşünme, bir problemle ortaya çıkar, çözümü birey için amaca dönüştürür ve bu amaç bireyin düşünmesine yön verir (s.11).

Deneyim kazanma ve bilgi edinme süreklilik gösteren bir süreçtir. Bu açıdan bakınca düşünme, deneyimler sırasında alt düzeyde, basit işlemlerin düzenlenmesi ve bu işlemlerin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan daha yüksek düzeydeki karmaşık beceri ve yeteneklerin birikimi yoluyla gelişmektedir. Karşılaşılan problemler deneyim sahibi olma yolunu açar. Düşünmenin bir problemle başladığını ya da problem olma

niteliği taşıyan bir duruma çözüm aramak için işe koşulan bir zihinsel güç ve süreç olduğu görüşü çok yaygındır (akt. Tabak, 2011).

Bu açıklamalardan yola çıkarak düşünme sürecinin bireyde problem çözmeye ve hatırlamaya yönelik içsel bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda bireyde daha önce öğrenilmiş bilgileri hatırlama ve yeni öğrenmeler gerçekleştiği söylenebilir (akt. Tabak, 2011).

Zihinsel etkinlikler bütünü olan düşünmenin, zekâ, beyin, dil ve bilgi kavramlarıyla birebir ilişkisi vardır. Bu kavramlar ana hatlarıyla şöyle açıklanabilir (akt. Tabak, 2011).

- *Zekâ*: Öğrenme, uyum ve ilişkileri görebilme gücü.
- *Beyin*: Öğrenme ve tüm düşünsel faaliyetlerin merkezi.
- *Dil*: Düşünme ve düşünceleri aktarma aracı
- *Bilgi*: Anlama, işleme, değerlendirme ve yargılama sonucunda zihinde ortaya çıkan anlam topluluğu.

2.1.3. Düşünme Türleri

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

2.1.3.1. Yaratıcı düşünme

Her insanda doğuştan gelen yaratma yeteneği bulunsa da bunun devamlılığı ve ortaya çıkışı kişiden kişiye farklılaşmaktadır. Bu yetenek geliştirilmeli ve dinamik olmalıdır. Bizlerin eğitim sisteminden beklediğimiz şey bu yeteneklerin kaybolmaması için, onları gün yüzüne çıkaracak programlara, yöntem ve tekniklere imkân vermesidir.

Yaratıcılık kavramı en çok güzel sanatlar için kullanılmıştır. 21. yüzyılın en başından beri, farklı görüşlerle açıklanmaya çalışılan yaratıcılık kelimesinin bugün tüm davranış bilimciler tarafından kabul edilmiş bir açıklamasını görmek mümkün değildir. Tarihsel gelişim içerisinde kavramla alakalı olarak psiko-analitik, davranışçı, insancıl, bilişsel ve etkileşimli yaklaşımlarla çeşitli modeller geliştirilmiş, fakat halen yaratıcılığın boyutları, niteliksel özellikleri ve bu özelliklerin dağılımı tarafsız bir şekilde ortaya konulamamıştır. Hümanist yaklaşımı özümseyen eğitim psikologları, yaratıcılığın bireyin olumlu yanları ile alakalı olduğu görüşündedirler (Akbaş, 1991, s.14).

Doğuştan gelen içsel bir yetenek ve süreç olarak ele alınan yaratıcılık, farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Akbaş (1991) yaratıcılığı “yeni

şeyler keşfetmek, var olanı yeni biçimlerde görmek, eski biçimlere yeni biçimler vermek” olarak tanımlamıştır (s.14).

“Yaratıcı ürün için “yenilik” ve “uygunluk” öğelerinin gerekliliği, zekâ gibi yaratıcılığın da her bireyde bir miktar olduğu ve her insanın yaratıcılık seviyesinin değişen derecelerde gelişebileceği vurgulanmaktadır” (Sternberg ve Beetlestone, 1990, s.3).

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

Semerci’ye (2000) göre ise yaratıcılık “bireye farklı ve üretici düşünme zincirlerini kullanarak alışlagelmiş zincirlerden kopma gücü veren, sonuçlarıyla bireyi ve başkalarını tatmin eden, fikirlerin esnek, orijinal ve duyarlı olduğu bir niteliktir” (s.195).

Wegerif’e göre (2007); “Yaratıcı düşünme özgürdür, aktiftir, üretken bir zaman dilimini içerir. Yaratıcı düşünme becerileri; bireylerin yeni düşünceleri üretme ve fikirler sunma, hipotezler kurma ve önerme, hayal gücünü ortaya koyma ve alternatif yenilikçi sonuçlar bulmalarını sağlar” (s.15).

Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, aykırılık, farklı olma şimdiye kadar olduğundan farklı bir şekilde birleştirme gibi özellikler vardır. Yaratıcı insanların; öğrenmeye hazır, ilgisi bulunan, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür, merak eden, hayal gücünü kullanabilme, araştırma, deneme, ortaya çıkarma, yeni fikirler üretme, değişik olana, yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve eşsiz olan şeyler üzerinde durabilme ve riski göze alma gibi belli özellikleri bulunmaktadır (akt. Tabak, 2011, s.32).

“Eğitim süreçlerinde, içerik odaklı öğretimin, yaratıcı düşünmeyi engellediği genel bir yaklaşımdır. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren bir ders, öğrencinin devamlı soru sormasını; nasıl, niçin, ne kadar sorularına veya eğer... olursa... ne olur gibi olası cevaplı sorulara yanıt bulmalarını içermelidir” (Yenilmez ve Yolcu, 2007, s.98).

2.1.3.2.Yansıtıcı düşünme

Yansıtıcı düşünmenin aklımıza getirdiği önemli kişilerden olan John Dewey pragmatist felsefenin, eğitimdeki uygulamaları üzerinde durmuştur. Dewey’e (1933) göre okulların en önemli görevi; öğrencilere, toplumun kurallarına ve yaşayış biçimine göre edindikleri bilgileri yansıtmayı öğretmektir. Dewey’ e göre eğitimde demokrasi önemli bir role sahiptir. Ona göre öğrenciler okulda demokrasiyi öğrenmeden, problem çözme becerilerini öğrenemezler. Demokratik ortamlarda problem çözme yeteneğinin

kazandırılmasının yanı sıra, “yansıtıcı düşünme” de geliştirilmesi gereken becerilerdendir (s.353).

Dewey (1933) yansıtıcı düşünmenin anlamlarını şu şekilde vermektedir:

- Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, şartlarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.
- Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu hale getirmeyi hedefler.
- Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında ilişkilere dayanan bir bağ bulunmaktadır (s.353).

Dewey’e (1933) göre yansıtıcı düşünme, “bireyi tek bir bakış açısından, bu tek taraflı düşünmeden ötürü ortaya çıkacak olumsuz etkilerden kurtardığından, bireysel gelişime katkıda bulunur” (s.348). Yansıtıcı düşünme problemleri değişik yollarla ele almamıza, alternatif bakış açıları geliştirmemize, bakış açımızı değiştirmemize olanak verdiğiinden, problemi yeniden düzenleme imkânı verir.

Yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi için kullanılabilecek bazı yaklaşım ve etkinlikler şunlardır: (Wilson ve Jan, 2008, s.60):

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

“Yansıtıcı düşünmeye sahip bireylerin yetiştirilmesinde öncelikli olarak öğretmenlerin bu konuda eğitilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, hatalarını düzeltebilir; olumlu davranışlarının farkına vararak kendilerini motive edebilir ve görüşlerini özgürce ortaya koyabilirler” (Ünver, 2003, s.138).

2.1.3.3. Problem çözme

Problem çözme ile ilgili bazı tanımlar aşağıdaki gibidir:

“İnsan zihnini bulandıran, aklındakilere meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak açıklanmaktadır” (Dewey, 1933, s.12).

“Öncelikle bilişsel işlemler üzerinde yoğunlaşarak, problem çözme sürecini bilişsel işlemleri sırasıyla bir hedefe yöneltmektir” (Anderson, 1980, s.119).

“Üzerinde düşünülüp tartışılması ve bir sonuca ulaştırılması gerekli olan bir durum veya soru” (TDK, 1981, 1998, 2005).

Problem çözme olgusu için yapılmış başka bir tanım da Demirel’in (1999) “istenilen hedefe ulaşmada etkili ve yaralı olan davranışları seçenekler arasında seçme, uygulama” olarak açıklamasıdır (s.87).

Problem çözme, yalnızca insanın bazı düzeylerde tepki vermesi gerektiğini algıladığı vakit başlar. Bireyin bir amacının olması gerekir ki, böylelikle elde etmek istediği hedefe ulaşma yollarını bulmak için uğraş sarf etsin. Başka bir söylemle problem çözme; amaca ulaşırken ortaya çıkan zorlukların çözümünü bulma süreci, hedefe ulaşmada kullanılacak gerçekler, sözcükler, kavramlar ve işlemlerdir. İşlemler, amaca varabilmek için verileri yönlendirmek, hedef ise problemin çözümüdür (Adair, 2017, s.33).

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

- Bireylerin sorumluluk duygularını ve karar verme yeteneğini geliştirir.
- Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi sağlar.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünceyi geliştirir.
- Etkin katılım sağlar.
- Bireylerin araştırma, gözlem, raporlama, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, değerlendirme, yorumlama gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Demokratik tutumları geliştirir (MEB, 2003).

2.1.3.4. Eleştirel düşünme

“Eleştirel düşünme kavramı Sokrates’le birlikte ortaya çıkmış olup, süreç içerisinde eleştirel düşünmeye farklı anlamlar yüklenmiştir. Alan yazında; düşünme, usavurma, problem çözme, informal mantık, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi kavramlar eleştirel düşünme ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır” (Şahinel, 2002, s.3).

1980’li yıllardan itibaren eleştirel düşünme araştırmacıların ilgisini çekmiş ve konu ile ilgili birçok tanım ortaya çıkmıştır. (Beyer, 1985, s.39).

Bu tanımlara göre eleştirel düşünme:

“Genel olarak yargılama, mantıklı, yaratıcı ve ileri seviyede düşünme, akıllı davranma gibi düşünme süreçleri veya formlarıdır” (Grant, 1988, s.18).

“Kriterlere dayalı olarak muhakeme etmeye yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilen düşünmedir” (Lipman, 1991, s.39).

“Eleştirel düşünme; çevremizde olup bitenleri anlamada, düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmede, problemlerin tanımlanmasında, herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve değerlendirmelerde kullanılabilecek, etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanmaktadır” (Chaffee, 1994, s.170).

“Öğrenciler tarafından daha önceden bilinenlerin uygulanması ve düşüncelerine değer biçilmesi, ön öğrenmelerin değiştirilmesidir” (Norris,1985, s.42).

“Eleştirel düşünme, başkalarının veya kendimizin iddialarını tarafsız ve önyargısız bir şekilde değerlendirmekten ibarettir” (Paul ve Elder, 2001, s.4).

Bu değerlendirme aşamasında, farklı görüş açıları ve senaryolar ortaya çıkması ve sunulandan farklı başka bilgilere başvurulması, eleştirel düşünmenin olumlu yönüne yani onun aynı zamanda yaratıcı bir düşünme olduğunu gösterir. Hoşlanmadığı bir sonucu destekleyecek kanıtları göz ardı eden bir düşünme, hiçbir şekilde, eleştirel bir düşünme olarak nitelenemez (Halpern, 2003, s.8).

Eleştirel düşünmenin bu özelliği, sosyal ve beşerî bilimler alanında çalışanlar için oldukça önemlidir. Doğa bilimciler gibi standart yöntemlerle sadece önlerindeki probleme çözüm aramazlar, başkalarına normal ve problemsiz görünen şeylerdeki problemleri bulmakla da uğraşırlar. Problem bulmak, problem çözmek ve sağlam yargıda bulunmak ölçütsüz olamayacağına göre, eleştirel düşünme, ayrıca, ölçüt kullanan bir düşünmedir de. Ölçüte dayandığı, kendi kendini düzelttiği, bağlama karşı hassas olduğu için, yargıda bulunmayı kolaylaştıran bir düşünmedir (Lipman, 1991, s.5).

Eleştirel düşünme; “Bilgi edinme sürecinde irdeleyici bir bakış açısıyla olayları ve olguları her yönüyle sorgulayabilmeyi, düşünme sürecinde nesnel ve disiplinli olabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere göre değerlendirmeyi ve geliştirmeyi gerektiren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir” (Akınoğlu, 2001, s.20).

“Eleştirel düşünmeyle asıl kastedilen; edinilen bir konuda kesin bir yargıya varmadan önce, o konuyla ilgili farklı seçenekler ve açıklamalar olabileceğini dikkate alarak düşünmek ve davranmaktır” (Kökdemir, 2003, s.4).

Eleştirel Düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin örnekleri, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için lazım olan zihinsel yetenekler üzerinde yoğunlaşırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin parçası olan problem çözme üzerinde odaklanmıştır (Gibson, 1995, s.27).

Güzel'in (2005) eleştirel düşünme ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Sadece problemlere, sorunlara çözüm üretmek değildir, negatif düşünme değildir, eleştirel düşünme devamlı muhalefet olmak anlamına gelmemelidir ya da her şeyin üstesinden gelmek de değildir, bir konuda ya da düşüncede saplantılı, önemsiz ve yüzeysel olan bir düşünme türü değildir, eleştirel düşünme ürün değil süreçtir, aniden ve çabucak yargıda bulunulan bir yaklaşım değildir, bir düşünce ya da duruma karşı ön yargılı yaklaşan bir yaklaşım değildir, kendi kendine oluşan, denetlenmesi zor ve otomatik olarak oluşan bir düşünme değildir, bir kusuru, eksiği, yapılan yanlış ortaya çıkarmak ve sonrasında bu durumu ayıplayıp kınamak değildir, eleştirel düşünme becerisi sadece bir beceri olarak düşünülmemeli ve bireyde bulunması gereken tutum ve bilgileri de kapsamaktadır (s.46).

2.1.4. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Kural (2018)'a göre "Eleştirel düşünme eğilimleri açık fikirlilik, sistematiklik, esneklik, azim ve sabır, üst biliş olarak tanımlanmaktadır.

Açık fikirlilik: Hoşgörülü olma ve kendi hatalarına duyarlı olmaktır.

Sistematiklik: Organize olmuş, planlı ve dikkatli araştırma olarak tanımlanır.

Esneklik: Farklı bir açıdan bakma ve belirli bir olaya karşı odak noktasını değiştirebilmelidir.

Azim ve Sabır: Eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireyler hemen vazgeçmezler.

Üst biliş: Düşünme sürecinin bilincinde olma ve bu süreçleri kontrol etmesi demektir (s. 20).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'a göre eleştirel düşünme eğilimleri aşağıdaki gibi verilmiştir:

- Esas noktalardan kopmama
- Problemin ve tezin ifade edilmesini arama
- Konunun müsaade ettiği şekilde şüpheye düşmeden onaylama
- İyi bilgilendirmeye çalışma
- Kaynakların güvenilirliğini teyit etme

- Değişikliklere sonsuza kadar açık olma
- Büyük resmi görme, odaklanma
- Sebeplerin aslını arama
- Sorunun temel kökenini akılda tutma
- Başka yollar arama
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya istekli olma durumu
- Karmaşık yapboz parçalarını birleştirme ve düzene sokma
- Diğer kişilerin duygularına ve dünya görüşlerine saygılı olma (s.193-200).

2.1.5. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünmeyle ilgili tanımlara baktığımızda, eleştirel düşünen bireyin özellikleri hakkında genel bir fikir çıkarabiliriz. Eleştirel düşünen bireyler araştıran, sorgulayan, bilgileri olduğu gibi reddeden, aktif, analitik ve sentezleyen, bilgiyi değerlendiren ve doğru temellerle açıklayan, açık fikirli ve düşünme süreçlerinin farkında olan kişilerdir. Bu özellikleri taşıyan birey, yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları çözmeye daha başarılı olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analiz etme, problem çözme, karar vermeyi içeren bilişsel bir süreçtir. Birey aldığı çok yönlü eğitim programlarıyla eleştirel düşünme becerisine sahip olabilir.

Eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan birey ile olmayan birey arasında elbette farklar bulunur. Bir insan öncelikle şu soruyu sormalıdır: Neden eleştirel düşünmeliyiz? Bu soru çok önemlidir. Bu bölümde eleştirel bir düşünürün özellikleri okunduğunda herkes kesin olarak cevabını bulacak. Bu cevap sadece bilimsel bir durum değil, aynı zamanda günlük bir rutindir. Çünkü günlük hayatta bile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek her zaman işe yarar. İnsanların sizi bir düşünceye ikna etme çabalarını analiz etme yeteneğini geliştirirsek, söylediklerini, yazdıklarını doğru bir şekilde yorumlayabiliriz. Bu sayede ikna edilmek için gerçek bir nedenin varlığını sorgulamaya koyulur ve insanların bizi ikna ettirmeye çalıştıkları şeyden kurtuluruz.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip bir kişinin aşağıdaki düşünme özelliklerini sergilemesi beklenir. Eleştirel düşünen bir kişi;

- Düşünceleri organize eder ve bunları tutarlı ve kesin biçimde ifade eder.
- Delilleri ustaca ve bağımsız şekilde kullanır.
- Güvenilir olan ya da olmayan bilgiler arasındaki farklılıkları bilir.

- Gözlemediği ya da bulmuş olduğu şeyler arasındaki bağlantıları görür ve anlam çıkarır.
- Alternatif hareketlerin olası sonuçlarını tahmin etmek için uğraşır.
- Yansız ve ayrıntılı bir şekilde gözlem yapar, konu veya olayla ilgili kanıtları, dokümanları toplamada ısrarlıdır.
- Bir kararı desteklemek için yeterli delil olmadığında yargıda bulunmaktan kaçınır ve erteler.
- Uygun varsayımlar formüle eder, kurar.
- Bağımsız bir şekilde öğrenebilir ve buna yönelik ilgisi vardır.
- Tartışmalar ortaya çıkarır ve bilimsel bir süreç içerisinde bunların devamlılığını sağlar.
- Problem çözme tekniklerini, öğrendiklerinin dışındaki farklı konularda da uygular.
- Açık fikirlidir, alternatifleri dikkate alır ve görüşlerini rahatça ifade eder.
- Nedenleri, sonuçları ve varsayımları belirler ve farklı sonuçlar çıkarır.
- Açık ve net bir şekilde sorular sorabilir.
- Yukarıdaki tüm maddeleri inandığı ya da yaptığı şey doğrultusunda bütünleştirir (Chaffee, 1994, s.170).

Ferrett' a göre (2008) eleştirel düşünen bireyin özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Meraklı olma, sorgulama
- İnanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırma
- Analiz yapabilmek için ölçüt geliştirme
- Kavrama ve bilgi eksikliğini kabul etme.
- Yerinde sorular sorma.
- Başkalarını dinleme ve dönüt verme (akt. Tabak, 2011).

James Williams kendi web sitesinde eleştirel bir düşünürün özelliklerini göstermektedir.

Williams'a göre eleştirel düşünen, olabildiğince çok olasılığı araştıran ve değerlendiren kişidir. Düşünmesi kurallara ve öğretilere bağlı değildir ve fikirlerini haklı çıkarmak ve duygularını kullanmamak için elinden geleni yapar. Eleştirel bir düşünür, genellikle kurallara uyması gerektiğini bilir, ancak bunların dışında nasıl düşüneceğini de bilir. Görünüşe göre yaygın olarak kabul edilen birçok şeyin ve fikrin aslında yanlış olabileceğini bilir. Tarih boyunca, eleştirel düşünen birçok entelektüel bireyler olmuştur. Bazıları bir şeyleri resmi deneylerden veya özenli araştırmalardan değil, yeni ve benzersiz bir şekilde düşünerek keşfeden bilim adamlarıdır. Ve

eleştirel düşünür kendi fikirlerinin yanlış olabileceğini de her zaman aklında tutar. Williams eleştirel düşünmenin önemine dikkat çekmek için web sitesinde bu ifadeleri vurguladı. Eleştirel düşünürlerin kuralları ve öğretileri hakkında onun görüşü dikkate değer bir ifadedir çünkü “bir kişi toplumun emirlerine ışık tutarsa, şüphesiz fikirlerini geliştiremez (akt. Karakoç, 2011)

2.1.6. Eleştirel Düşünmenin Belirli Özellikleri

Öz (2020)’e göre eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde verilmiştir:

- Kişinin değişkenler arasındaki anlamı olmayan bağlantıları süzgeçten geçirerek mantıklı ve anlamlı ilişkiler kurması
- Yeni bilgiler ortaya koyarken bunların yanılabilir ve doğrulana bilirliğini kontrol edebilme
- Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve gelişime açıklık yeteneğini yansıtması
- Ortaya çıkan sorunlarla, derinlikli, katmanlı, anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurması
- Problemi sınırlandırmadan önce varsayımları ve sonuçları sınıflandırma
- Soruna giriş yapma ve geçerli analizleri raporlaştırmasıdır (s.67).

Jenkins ve Cutchens (2011) Eleştirel liderin on iki eylemini şöyle sıralamaktadır:

- Takipçilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bulup, kendini buna göre güçlendirir.
- Verdiği kararın etkilerini değerlendirip olayın ve durumun ilişkisini fark eder.
- Soru sorar ve uygun şekilde dinler. Etkin bir dinleyicidir.
- Yapıcı olan eleştiriyi kabul eder, içselleştirir ve uygulamaya koyar.
- Diğer kararların, değerlerin ve fikirlerin çeşitliliğini anlamak için vakit ayırır.
- Kararlıdır ve karar verirken kuruluşunun misyon, vizyon ve değerlerine önem verir.
- Diğerlerini aslında olmaları gereken yere göre birleştirir.
- Çevresindeki bireylere eleştirel düşünme bağlamında cesaret verir.
- Karar verme esnasında esnek ve açık fikirli olur.
- Onlara meydan okumadan önce hipotezleri değerlendirir.
- İşlemleri değiştirmeden önce anlamaya çalışır.
- Bilinçli olarak harekete geçer (s.1-20).

2.1.7. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri farklı şekillerde tanımlamıştır.

Kurnaz (2007)'a göre eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan güçlükleri aşağıdaki gibidir.

Öncelikle Eleştirel düşünmenin doğru, tertipli bir şekilde planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmen ya da öğretmen adaylarının yani eğitimcilerin düşünme becerilerini aktarabilmesi için kendilerini yetiştirmiş olması esastır. Eğitim öğretim sürecinin başlangıcında eleştirel düşünme eğitimi almamış öğrencilerde, önceki öğrenme şekilleri belli kalıplarla sınırlı olduğu düşünüldüğünde, yeni bir düşünme şekline yani eleştirel düşünme eğitimine geçerken zorluklar yaşamaktadırlar. Eleştirel düşünme eğitimi, alanında profesyonel kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir. Diğer çalışmalara göre daha fazla maliyeti vardır. Okul öncesi düzeyinden başlanıp bütün düzeylerde eleştirel düşünme eğitimi verilmelidir (s.205):

Ennis ve Paul' a (1990) göre eleştirel düşünme gelişimini engelleyen faktörleri aşağıdaki gibi şekillendirebiliriz:

Aileden kaynaklanan engeller olarak;

İçinde yaşamış olduğumuz toplumun ve çevremizdeki kişilerin eleştirel düşünme hususunda önyargılı davranmaları ve eleştirel düşünen bireylerin toplum tarafından dışlanan bireyler olarak görüldüğü yargısı, ebeveynlerin çocuklarını sert ve sabit olan değişmez fikirlerle büyütmesi ve ailelerin çocuklarını kısıtlaması ve karar vermelerine olanak vermemesi gösterilir (s.2).

Eğitimcinin kendisinden kaynaklanan engeller olarak;

Öğretmenlerin derslerini geleneksel eğitim anlayışı ile işlemeleri, farklı düşüncelerle karşı karşıya kaldıklarında kendilerinde oluşan yetersizlik duygusu, öğrencilerini başkalarına bağımlı bir şekilde yetiştirmeleri, üst düzey düşünebilme yeteneği ve eleştirel düşünme becerileri hakkında yeterince bilgi ve donanımına sahip olmamaları, üst düzey düşünme becerilerinin farkındalarsa da nasıl değerlendirileceğini bilmemeleri, bu yüzden bilgilerine aktaramamaları, vakitlerini etkili, verimli ve iyi planlayamamaları, öğrencilerin başarıları konusunda düşük beklenti içinde olmaları, öğrencileri ezber ve hazır sunulan bilgilere alıştırmaları ve genellikle öğrencilerinin adına karar vermeleri gösterilir (s.2).

Programdan kaynaklanan engeller olarak;

Eğitim sistemimizin genel gayelerine baktığımızda eleştirel düşünme becerileri bulunsa bile, eğitim sisteminin hedefte, öğrenme etkinliklerinde veya değerlendirme kısmında bulunmaması, eğitim programları veya planlamalarının yapılmasının zor olması, kapsamın ayrıntılı olmaması ve tamamı ile ele alınmaması, programın hedeflerine göre hazırlanmış olan ders kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemiyor olması gösterilir (s.2).

Fiziksel ortamdan kaynaklanan engeller olarak, “sınıfların çok kalabalık olması, sınıfta gergin, resmi veya otoriter bir havanın hâkim olması, gerekli donanımın mevcut olmaması” gösterilir (s.2).

Öğrenciden kaynaklanan engeller olarak;

Talebelerin modern eğitim sistemine göre anlatılan derslere uyum sağlayamaması, yenilikler karşısında sabit olması, çekinmesi ve yeni olan her şeye dirayet göstermesi, öğretilenleri ezber yapması ve düşünmek için gayretli olmamaları, öğrencinin zihinsel ya da zekâ düzeyi olarak kendilerini eksik görmesi nedeniyle aşağılık kompleks duygusuna kapılması, öğrencinin, daha önce karşılaştığı bir olaydan dolayı yeterince öğrenme sağlayamaması, başkalarının etkisi altında olmaya alıştığı için kararı başkalarından beklemesi, düşünce özgürlüğünün, zihin esnekliğinin yetersiz olması gösterilir (s.2).

2.1.8. Eleştirel Düşünme Boyutları ve Becerileri

Eleştirel düşünmenin öğrenilebilecek bir durum olduğunu düşünürsek, hiç şüphesiz bizim takip etmemiz ve pratik yapmamız gereken önemli ve sistematik adımlar vardır veya eleştirel düşünme becerisi edinmemiz gereken bir yol vardır. Doğrudan “*nereye*” gideceğini bilmeyen, aynı zamanda “*nasıl*” gideceğini de bilmediğini söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmalarla ve tanımlarla eleştirel düşünmenin birçok boyutu ve beceriyi içerdiği ortaya konulmuştur. Watson ve Glasser’e (1964) göre “eleştirel düşünmenin boyutları; sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama, seçme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öngörülerini tanıma, ilgili ve sonuca götüren öngörülerini seçme ve formüle etme, geçerli sonuçları ortaya çıkarma ve geçerliğini tartışma olarak tanımlanmıştır” (s.47).

Ennis (1985), “eleştirel düşünme becerilerini tümevarımlı muhakeme, tüm dengeli muhakeme, iddiaların güvenilirliğini yargılama ve tartışmalardaki varsayımlar olarak belirtmektedir” (s.46).

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

Duyuşsal stratejiler: Bağımsız şekilde düşünebilme- Kişi merkezli veya toplum merkezli bakış açısı geliştirebilme-Yansız düşünebilme tecrübeleri geliştirebilme- Duygular altında yatan fikirleri ve fikirler altında yatan duyguları keşfedebilme- Entelektüel alçak gönüllülük geliştirme ve geciktirici değerlendirmelerde bulunabilme- Entelektüel cesaret geliştirebilme- Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirebilme- Entelektüel azim geliştirebilme- Akıl yürütürken kendine güven geliştirebilme (s.381).

Bilişsel stratejiler (Makro yeterlikler): Genellemeler geliştirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma- Benzer olayları karşılaştırma ve sezileri yeni durumlara aktarma- Bir bakış açısı geliştirme: inançlar, görüşler veya teoriler yaratma,-Sorunları veya inançları açıklama, açık hâle getirme- Sözcüklerin veya sözlerin anlamlarını açıklama ve analiz etme- Değerlendirme için stratejiler geliştirme: değerleri ve standartları açıklama- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme- Derin bir şekilde sorgulama yapma: önemli ve ana soruların sayısını artırma ve sürdürme- Tartışmaları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme- Çözümler üretme veya değerlendirme- Eleştirel okuma: metinleri açıklama veya eleştirme- Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı- Disiplinler arası bağlantılar kurma- Diyaloga dayalı akıl yürütme veya düşünme: bakış açılarını, yorumları veya teorileri karşılaştırma- Diyalektik akıl yürütme: bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirme (s.381).

Bilişsel stratejiler (Mikro yeterlikler): Güncel uygulamalarla ilgili idealleri, amaçları karşılaştırma, kıyaslama. Düşünme hakkında tam, açık biçimde düşünme: eleştirel kelime hazinesi kullanma- Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, not etme- İlgili gerçeklerden ilgisiz olanları ayırt etme- Geçerli yorumlar, tahminler veya sonuçlar çıkarma- Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme- Zıtlıkları tanıma, çelişkileri fark etme- Doğurguları ve sonuçları keşfetme (s.381).

Pascarella ve Terenzini (1991) bazı tanımları harmanlayarak eleştirel düşünmeyi şu şekilde açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmaya göre eleştirel düşünen bireylerin; “tartışmalarda ana fikri ve varsayımları tanımlaması, önemli ilişkilerin farkına varması, verilerden doğru sonuçlara varabilmesi, elde edilen sonuçların eldeki verilerden hareketle çıkarılıp çıkarılamayacağını yorumlaması ve bilgi kaynağını değerlendirebilmesi, sorgulayabilmesi gerekmektedir" (s.33).

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

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

- Bir bilgi kökeninin geçerliliğini değerlendirme
- Gözlem raporlarını inceleme (akt. Tabak, 2011)

2.1.9. Eleştirel Düşünmeye Etki Eden Faktörler

Kazancı'ya (1989) göre eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler iki grupta incelenebilir. Bunlar: “Doğuştan getirilen zihinsel faktörler ve öğrenme sonucu oluşan çevresel faktörlerdir. Zihinsel faktörlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde en önemli role sahiptir. Tüm imkanlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artış göstermektedir” (s.70).

Öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini negatif yönde etkileyen bazı unsurlar aşağıdaki gibidir: (Onosko,1991, s.343):

- Öğrencilerin yalnızca pasif bir bilgi alıcı olmaları
 - Öğretimin bilgi aktarımı olarak tanımlanması
 - Kalabalık sınıflarda ders işlemeleri
 - Öğretenin sadece bilgiyi dağıtan olması
 - Öğretenin vaktini iyi plânlayamaması
 - Öğretenin eğitim-öğretimden izole olması
 - Öğrencilerin bilgileri hatırlamak ve sorulduğunda söylemek ya da yazmak zorunda kalmaları
 - Öğretenin öğrencilerden devamlı düşük beklenti içinde olması
 - Öğrencilerden istenen problemlerin her zaman açık biçimde formüle edilmemesi
- İpşiroğlu (2004) düşünme biçiminin ortaya çıkmasını ve gelişmesini engelleyen etkenleri şu şekilde açıklamaktadır:

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

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

- Öğrenci yerine düşünüp karar verenlerin olması,
- Öğrencide öz benlik kavramının düşük olması,
- Öğretmenin öğrencisini kendine bağımlı kılacak davranışlarda bulunması sonucu öğrencinin öğretmenine aşırı derecede bağlı kalması,

- Öğrencinin katı fikirli bir kişi olarak yetiştirilmiş olması,
- Öğrencinin aceleci davranışlar gösterme eğiliminde olması,
- Öğrencinin dogmatik düşünce sistemine sahip olması, olarak listelemiştir (akt. Tabak 2011).

Glasser (2000) “ezberlemenin öğrencilerin yaşamlarına kalite katmadığı gibi, öğrencilerin okuldan ve derslerden soğumasına da yol açabildiğini belirtmektedir” (s.48).

Titiz (2001) ise, “Ezbersiz Eğitim adlı kitabında ezber olgusunun günümüz eğitim sistemlerinin en büyük sorunu olduğunu vurgulamakta ve ezberi; kişinin çeşitli yollarla sahip olduğu bilgileri, akla dayalı araştırma yapmadan kesin doğrular olarak benimsemesi olarak ifade etmektedir” (s.9). Buna göre, ezber sürecinden geçen kişiler karşılaştıkları herhangi bir bilgiyi hiç araştırmadan, sorgulamadan, merak duymadan doğru kabul etmekte ya da ön yargılı bir şekilde kabul etmemektedir. Ezberin hâkim öğrenme şekli olduğu eğitim ortamlarında ise eleştirel düşünme gelişiminden söz edilemez. Eleştirel düşünme becerisini kazanmada öğrencilerin özgür, objektif, çok yönlü, sorgulayıcı ve şüpheci düşüncelerinin olması önemle vurgulanmaktadır.

“Öğreticilerin eğitim sürecinde özellikle düşünme becerilerinin önemine inanıp, öğrencilerine bu becerileri anlatması, göstermesi ve kazandırmaya yönelik çaba sarf etmesi önemli konulardan biridir” (Carr, 1988, s.7).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etki eden faktörlerden biri de sınavlar ve değerlendirme biçimleridir. Glasser’e (2000) göre “öğrenciler, sadece hatırlamaya ve ezberlemeye dayalı sınavlardan sonra genellikle öğrendiklerini kısa sürede unutmaktadır” (s.48). Bu yüzden, öğrencilerin çoğunluğu için sınavı geçmek, öğrenilenlerden çok daha önemli bir durum olmaktadır. Öğreticilerin öğrencilerin yalnızca sınavlardaki başarılarını değil, aynı zamanda yıl boyunca derste, grup çalışmalarında ve projelerde sergiledikleri performanslarını dikkate alan bir değerlendirme uygulamaları gerekir.

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde öğrencilere en çok faydalı olan kişi öğretmenlerdir. Öğretmenin en önemli rolü, öğrencileri eleştirel düşüncelerini destekleyecek öğretim ortamları ve uygulamaları oluşturmaktır. Öğretmenlerin derste öğrencilerin konuları, kavramları, olgu ve olayları farklı açılardan bakarak yorumlamalarına ve analiz etmelerine olanak tanımları eleştirel düşünmenin kazanılmasında çok büyük öneme sahiptir. Ve öğretmenlerin çeşitli etkinliklerle eleştirel düşünme konularına değinmeleri gereklidir. Gerekli öğrenme ortamını

oluşturan öğretmen, öncelikle yüz yüze etkileşimde bulunabilecekleri bir biçimde tasarladığı sınıftan pasif öğrencileri azaltmayı hedefleyerek etkileşimi fazlaştırmalıdır. Öğretmenin etkililiği sayesinde öğrencilerin olgu ve olayları farklı açılardan bakarak yorumlamalar yapar ve analiz etmelerine olanak tanımaları eleştirel düşünmenin kazanılmasında çok büyük öneme sahiptir. Bunun için öğretmenin ilk önce öğrencilerin keşfetme ruhunu yüreklendirecek fiziksel ve entelektüel bir öğrenme ortamı oluşturması gereklidir. Bu yüzden yapılması esas olanlardan birisi sınıfın fiziksel görünümünün farklılaştırılmasıdır. Sınıfta öğrenciler öğretmenleri ile çok yönlü iletişim kurabilecekleri ve akranları ile yüz yüze etkileşimde bulunup bilgi paylaşacakları bir oturma düzenine sahip olmaları gerekir. Bu oturma şekli, sınıfta çoğu öğrencinin pasif alıcı olma durumunu en aza indirmekle beraber, derslere katılımları açısından önemli bir uyarıcı olacaktır. “Klâsik oturma şeklinde iletişim, öğretmen-öğrenci etrafında gerçekleşirken, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi zayıflar. Ön taraflarda oturan öğrenciler arka taraftakilere göre daha avantajlı bir konumda olurlar. Bu oturma düzeninde ders dışı ya da istenmeyen davranışlar gözlenmektedir” (Aydın, 2004, s.329).

2.1.10. Eleştirel Düşünme Süreçleri

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

- *Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme:* Bu zaman dilimi, eldeki bulguların önceden kabul edilen ölçütler kapsamında mantıksal olarak değerlendirilmesini içermektedir. Bu süreçte televizyon programları, reklâmlar, medya, politik mesajlar ve filmlerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi insanların gündelik hayatlarında karşılaştıkları ön yargı, varsayım ve kandırmaları tanımalarına katkı sağlayacaktır.
- *Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme:* Bu zaman dilimi, problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak kabul edilen eleştirel düşünme, sonuca ulaşmada kullanılan kriterleri, alternatifleri tanıma ve seçme olarak belirtilmektedir. Burada akıldan çıkmaması gereken en önemli şey bir problemin çözümünün farklı yolları içerebileceğidir.
- *Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme:* Entelektüel düşünme modeline göre, bu gelişim dört adımda gerçekleşir. İlk adım yanıtların doğru ya da yanlış olarak değerlendirildiği, doğru yanıtların kaynağının otorite olarak kabul edildiği kişilerin bilgileri yorumlamakta zorluk çektiği, düşünme hareketinin olmadığı adımdır. İkinci adım birden çok doğrunun kabul edildiği, farklı düşüncelerin birbirleriyle

çatışabileceğinin farkında olduğu ancak eleştirel düşünmenin daha öğrenilmediği adımdır. Üçüncü adım, doğruların belirli referans noktaları bakımından değerlendirildiği, objektif yargılamanın yapılamadığı adımdır. Sonuncu adım ise düşünmenin öğrenildiği, düşünceleri eleştirme, geliştirme ve zenginleştirme yollarının öğrenildiği adımdır (s.166).

2.1.11. Eleştirel Düşünmeyi Öğretmek

Tezin önceki bölümlerinde eleştirel düşüncenin kavramları ve gerekliliği açıklanmıştır. Ve eğitimde eleştirel düşünmenin canlılığı açıkça görülebilir. Çünkü eleştirel düşünme öğrencilerin başka türlü nesnel verilerin çok çeşitli öznel analizlerini fark etmelerini ve her bir analizin ihtiyaçlarımızı ne kadar iyi karşılayabileceğini değerlendirmelerini sağlar. Her öğrenci etkili bir eleştirel düşünme becerisine sahip olmalı ve hiçbir şeyi kabul etmemelidir. Ancak bir eğitimci öğrencilere eleştirel düşünmeyi nasıl öğretebilir?

Eleştirel düşüncede öğretimi düzenlemenin birkaç yolu vardır. Ayrı bir ders, ünite öğretip, öğrettiğimiz her şeye eleştirel düşünceyi aşılayabiliriz veya karma bir yaklaşım uygulayabiliriz. Öğrettiğimiz bu dersin, ünitenin ilk yaklaşımı, özellikle eleştirel düşünme eğilimleri becerileri ve bilgilerini öğreten materyaller gerektirir. Olumsuz yanı ise, programın veya materyallerin öğrettiklerinden müfredatın geri kalanına aktarım az olabilir. İkinci olası olan yaklaşım infüzyon eleştirel düşüncenin tüm konu alanlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğretilmesini gerektirir (Wright, 2002, s.192).

Ayrıca Brahler (2002) “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin; öğrenme ortamı, öğrenme ortamının sosyal yapısı ve öğretmenin öğretim stili olduğunu vurguluyor” (s.36). Morino Enstitüsü (2001) “öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi devreye sokmak için öğretmenlerin sorgulama becerisinde iyi olması gerektiğini vurgulamaktadır ki bu süreçte etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir”.

Müzik eğitiminde eleştirel eğitim, kelimeleri dünyayla ilişkilendirmek için bir tasarı sunarak ve kararlı dönüşüm öncelikleriyle sınıftaki olasılıkları belirlemeyi amaçlar. Problem kurma ve diyalog yoluyla eleştiri kuramı öğretilerini eleştirel düşünce alanının da ötesine taşır (Akyüzlür, 2014, s.112).

Hirose’ye (1992) göre “işverenler, çalışanların muhakeme ve eleştirel düşünme yeteneklerinin eksikliğinden şikayetçidir” (s.84-92). Bu yetenekler önemlidir çünkü geçmişte yapılan işlerle karşılaştırıldığında modern çalışma ortamı daha fazla düşünme ve problem çözme yeteneği gerektirir. Eleştirel düşünmenin önemi ile ilgili olarak, bu becerinin öğretilmesine çocukluktan itibaren başlanmalı ve okullarda bilinçli olarak

sürdürülmelidir. Eleştirel düşünme zekâ anlamına gelmez, öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Veriye sahip değil, ondan çok daha fazlası gereklidir; bilgi sahibi olmak, yararları ve dezavantajları hakkında düşünmek, farklı alan ve durumlarda kullanmak ve farklı koşullarda yorumlamak, bundan sonuç almaktır. Her şeyin ve herkesin değiştiği, işlerin gittikçe karmaşıklaştığı günümüz dünyasında, vakaları anlamak, insanlık ve bizler için doğru ve etkin bir şekilde değerlendirmek çok daha önemlidir. Dolayısıyla devletler artık eleştirel düşüncenin günlük hayatımızdaki önemini farkında ve bunu eğitim sistemiyle genç neslimize dayatmaya çalışıyorlar.

Eleştirel düşünmeyi öğretme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen öğrenmeye aktif olarak katkıda bulunur ve öğrenciler duygularını ifade ederken hata yapmaktan çekinmezler.

Halliday (2000), “eleştirel düşünmenin belirli disiplinler bağlamında kullanılması gerektiğini savunur. Eleştirel düşünme, kendi içinde öğretilecek özerk bir beceriden ziyade farklı bilgi alanlarıyla bir etkileşim yoluyla geliştirilir” (s.1105).

2.1.12. Müzik Eğitimi Ve Eleştirel Düşünme

Eğitim süreçlerinin tamamı, öğrencileri gelecekteki hayatlarında sosyal, ekonomik, politik gibi alanlarda kendilerini ifade edebilecekleri yeterlilik seviyelerine ulaşma misyonları içermektedir. Hedeflenen yeterlilikleri sağlamaları için öğrencilerin iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve sorgulama gibi kişisel becerilerini geliştirmeleri kaçınılmaz bir durumdur. Bu bağlamda çalışmamızın odak noktası olan eleştirel düşünme, yine çalışma alanımız olan müzik eğitimi içerisinde kayda değer bir ilişki içermektedir. Zellner’e (2011, s.4) göre müzik eğitimi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırmaktadır. Müzikte eleştirel düşünme yeteneği, müzisyenin eser ile etkileşimini sağlayarak eylem sürecinde öngörü ve problem çözme imkânı tanımaktadır.

Birçok kompleks kod ve anlamların olduğu günümüzde sanat eğitimi öğrencilerin keşfetme, anlama, özümseme, muğlaklıktan kurtulma ve öznelliğe erişme gibi önemli yetkinlikleri edinmeleri konusunda oldukça yardımcı olmaktadır. Tüm diğer sanat dallarında olduğu gibi, Müzik alanında da her bir sorunun tek bir cevabı bulunmamaktadır. Standartları ve doğrulanmış yargıları içermeyen sorgulama durumlarını ileri sürdüğünden, Müzik eleştirel düşünmeyi teşvik etmektedir (Menc, 1986, s.28). Bunun içindir ki eğitim ortamlarında Müzik sanatının katkısı uzmanlar tarafından sık sık dile getirilmiştir:

Müziksel etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin ve toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, sanatsal yaratma güdüsünü doyurmayı, beğenisini geliştirmeyi, müziksel yaşamını daha verimli kılmayı ve bu sayede bireysel ve toplumsal düzeyde özel ve genel yaşamın daha mutlu olmasına katkı sağlamayı amaçlayan müzik öğretimi sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları doğal, toplumsal ve kültürel çevrenin yapıcı, yaratıcı, üretici, paylaşıcı ve tüketici bir ögesi olarak bilinçlenmektedir (Say, 2006, s.98).

Bu ilişki ve katkı her iki prensip için karşılıklı olarak olumlu yönde etkileşim içerisindedir. Eleştirel düşünme becerisinin yüksek olması da Müzik eğitiminin ilerlemesi açısından değer görmüştür. Bu çerçevede Gülce Coşkun Şentürk 2010 yılında yapmış olduğu ‘Eleştirel Düşünme Eğitiminin, Müzik eğitiminde Performansa Etkisi’ adlı çalışmada da bu ilişkinin önemini araştırmıştır. 2009/2010 Eğitim Öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. 20,85 yaş ortalamasıyla birlikte 38’i kız ve 2’si erkek olmak üzere 40 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, yukarıda bahsedilen Eleştirel Düşünme – Müzik ilişkisinin doğru orantılı olarak kayda değer bulgulara ulaşıldığından bahsedilebilir. Eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin, performans sınav sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme eğitimi almayan öğrencilere oranla daha yüksek çalgı performansı sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Eleştirel düşünme – Müzik ilişkisi açısından da değerlendirmek gerekirse, uzmanlara göre bu eğitimi alan öğrencilerin özgüven yeterliliği ve diğer yeterlilikler açısından gelecekteki hayatlarında kendilerini daha nitelikli hissetmelerini sağlamaktadır. “Müzik eğitimi kişide eğitimsel ve estetik deneyimleri tetikleyerek kişide çok boyutlu bilişsel tepkiler oluşmasına olanak sağlar” (Topoğlu ve Öney, 2013, s.1304). Bu bağlamda, 2011 yılında yayınladıkları kitapta Nacakçı ve Kurtuldu ise müzik eğitiminin önemine şu şekilde dikkat çekmişlerdir:

İnsanlık tarihi, ilk çağdan itibaren insanların nasıl öğrendiği, öğrendiklerini kalıcı ve etkin kılmak için neler yapması gerektiği, öğrenmede daha iyiye nasıl ulaşılacağı konusunda yapılan araştırmalara, felsefelere ve yaklaşımlara dayanan uzun bir geçmişe sahiptir. Son yıllarda öğrenme ile ilgili geliştirilen kuramların ve yöntemlerin etkin kullanılması gerektiği alanlardan biri de müzik eğitimidir; müzik insanın varoluşundan bugüne yaşamının her aşamasında yer alan bir olgudur ve hayatı bu denli etkilemesi de müzik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Nacakçı ve Kurtuldu, 2011, s.1).

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilerin hazır bilgilerin yüklenebileceği boş bir kap sayılmaması gerektiğini her daim vurgulamıştır ve bu da yaratıcı ve eleştirel

düşünme açısından yeterli seviyede olmalarının önemini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, Müzik eğitiminin de öğrencilerin muhakeme etme, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi temel zihinsel becerilerine olumlu anlamda katkı sunmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme üzerine yapılan ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda başlanmıştır. Nesnel bir dünya görüşü için lazım olan insan düşüncesi ve bilişsel beceriler kavramı ve güdüsü; psikolojik yaklaşım, düşünme ve deneysel çalışmalar, düşünme, düşünmeyi öğrenmedeki bireysel çeşitlilikler ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme konusu üzerinde durmuştur. Eğitim alanıyla ilgili sosyal çalışmaların hedefi eleştirel düşünme olmuştur. Çeşitli alanlarda sistematik olarak uygulanmış ve belirli bir alandaki beceri türleri ve düşünme varyasyonları hakkında veriler elde edilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırma ve yayınlar, Yurtiçinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki başlık altında ele alınmış ve bu araştırmadaki bulular özet olarak verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kürüm (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik eğitimi programlarının 2001-2002 öğretim yılının 1.2.3. sınıflarında öğrenim gören 1200 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi hazırlanmış olan bir kişisel bilgi formu ve Watson-Glasser tarafından hazırlanmış olan "Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre: öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşın, bitirilen orta öğretim kurumunun, üniversiteye giriş puanı ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim gelir düzeylerinin ve öğrencilerin kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin, onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Küçük' ün (2007), yaptığı araştırma kapsamında eğitim fakültesinde öğrenim gören 374 öğrenci eleştirel düşünme yatkınlıkları ve duygusal zekâ seviyeleri ilişkisi bakımından değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre, öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin açık fikirlilik, meraklılık ve analitiklik alt boyutlarında genellikle “katılıyorum” doğruyu arama, sistematiklik ve kendine güven alt boyutlarında “kısmen katılıyorum” şeklinde eğilime sahip oldukları belirtilmiştir (Küçük, 2007, s.23). Araştırma sonucuna bakılırsa, uygun öğrenme stratejileri ve elverişli öğrenim metotları uygulanmayan öğrencilerin eleştirel düşünme yatkınlıklarının beklenen seviyede olmadığı gözlemlenmiştir. Cinsiyet boyutunun ‘açık fikirlilik’ seçeneği dışında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine bir etkisi olmadığı saptanmıştır. ‘Kendine Güven’ ve ‘Meraklılık’ seçenekleri dışında öğrencilerin devam ettikleri bölüm ile eleştirel düşünme yatkınlıkları arasında manidar bir korelasyon görülmüştür.

2007 yılında Özer’in çalışmasında yarısı gündüz eğitimi öğrencisi yarısı da gece eğitimi öğrencisi olmak üzere toplamda 70 kişinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin ön test ve son test çıktıkları arasında manidar bir fark bulunmuştur.

2013 yılında Topoğlu ve Öney Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin alansal – akademik başarıları ve cinsiyetleri gibi kavramların eleştirel düşünme yatkınlıkları ile korelasyonu üzerine bir çalışma yapmışlardır. “Çalışmanın evrenini Eğitim fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Öğrenim görmekte olan öğrenciler oluştururken örneklemini ise 2011-2012 bahar yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ve Resim-iş Anabilim Dalında Öğrenim görmekte olan 204 öğrenci oluşturmaktadır”. Yapılan çalışmanın sonucuna bakıldığında ise genel olarak katılımcıların eleştirel düşünme yatkınlıklarının akademik alanları ve cinsiyetlerine göre manidar bir değişiklik göstermediği gözlemlenirken, sadece Müzik Anabilim Dalında öğrenim gören kız öğrencilerin ‘açık fikirlilik ve doğruyu arama düzeylerinin erkeklere oranla önemli derecede yüksek olduğu’ gözlemlenmiştir (Topoğlu ve Öney, 2013, s.1301).

Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim hallerine ve gelir durumuna göre bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasında “survey modeli” kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ve uygulanan ölçekten elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel

düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özkılıç ve Eldekçioğlu (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada Uludağ Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencileri (19-22 yaş aralığı) olan 40 katılımcı, eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi kapsamında bir programa dahil edilmiştir. Kökdemir (2003) tarafından Türkçe diline çevrilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) öğrencilerin eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini sınamak için kullanılmış ve puanlar eşitlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur”. Deney grubu dahilindeki 20 öğrenci iki haftalık karar verme ve eleştirel düşünme içerikli teorik eğitime tabi tutulmuştur. Kalan haftalarda ise programın içeriğinde olan etkinlikler gerçekleştirerek, öğretmen adaylarının problem çözme ve karar verme süreçleri takip edilip beklenen gelişme kaydedilmeye çalışılmıştır. Yaklaşık on hafta süren çalışma sonucunda uygulanan ölçek neticesinde deney grubunda (20) anlamlı bir artış gözlenirken kontrol grubunda (20) bir değişiklik gözlenmemiştir. Deney grubunun eleştirel düşünme yatkınlıkları verilen eğitim sonucunda kayda değer bir şekilde artmıştır.

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

Şentürk 2010 yılında yapmış olduğu ‘Eleştirel Düşünme Eğitiminin, Müzik eğitiminde Performansa Etkisi’ adlı çalışmada da bu ilişkinin önemini araştırmıştır. 2009/2010 Eğitim Öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. 20,85 yaş ortalamasıyla birlikte 38’i kız ve 2’si erkek olmak üzere 40 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, yukarıda bahsedilen Eleştirel Düşünme – Müzik ilişkisinin doğru orantılı olarak kayda değer bulgulara ulaşıldığından bahsedilebilir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zhang (2003), düşünme tarzlarının eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla Çin Üniversitesi öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada

Stenberg'in zihinsel yeterlik teorisine dayalı Düşünme Biçimi Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme tarzlarının eleştirel düşünme eğilimlerine fayda sağladığı tespit edilmiştir.

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

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

Lumpkin (1992) tarafından yapılan "Effects of Teaching Critical Thinking Skills on the Critical Thinking Ability" başlıklı çalışmanın amacı; ilköğretim beşinci ve altıncı 62 sınıf öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme öğretimine dayalı eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, Alabama'nın güneydoğusundaki iki ilkokulda okuyan 35 beşinci sınıf ve 45 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okul ve öğrenci seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu; deney grubunda 18 beşinci ve 18 altıncı sınıf, kontrol grubunda 17 beşinci ve 27 altıncı sınıf öğrencisi olmak üzere 80 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı deney grubuna sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünceyi geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerle öğretim yaparken; kontrol grubuna geleneksel eğitim uygulamalarıyla öğretim yapmıştır. Deneysel işlem 5 haftalık bir öğretim sürecini kapsamıştır. Kalıcılığa ilişkin test işleminden 2 hafta sonra uygulanmıştır. Araştırmada; beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri arasındaki eleştirel düşünme gelişim düzeyi ile geleneksel yöntem ve eleştirel düşünmeye dayalı doğrudan öğretimin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Ennis ve Millman (1985) tarafından geliştirilen “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Seviye X” ve akademik başarıyı ölçmek için de ders kitabına yönelik hazırlanan “Başarı Testi” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, kovaryans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Beşinci sınıfların kendi arasında akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak deney grubunda yer alıp eleştirel düşünme eğitimi alan 6. sınıf öğrencilerinin bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerden akademik başarı ve kalıcılık puanları açısından daha başarılı olduğu, bu açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma “Müzik Eğitim Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri” ni saptamaya yönelik genel tarama ve anket modeline uygun betimsel bir araştırmadır. Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin belli istatistiksel işlemlerden geçirilerek saptanmasına çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında 2019- 2020 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1-2-3-4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.1. *Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

Cinsiyet	F	%
Kız	84	58,3
Erkek	60	41,7
Toplam	144	100,0

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımında çoğunluğu %58,3 oranında kız öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin ise %41,7 ile kız öğrencilerden azınlıkta kaldığı görülmektedir.

Tablo 3.2.2. *Örnekleme Giren Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımları*

Üniversite	F	%
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	103	64,0
Pamukkale Üniversitesi	58	36,0
Toplam	161	100,0

Tablo 3.2.2.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin üniversitelere göre dağılımı %64,0 ile Muğla, 36,0 ile Denizli şeklindedir. Tabloya göre en yüksek katılım Muğla’dan sağlanmıştır.

Tablo 3.2.3. Örneklemeye Giren Öğrencilerin Çalgılara Göre Dağılımı

Çalgılar	F	%
Keman	45	31,3
Viyola	12	8,3
Viyolonsel	11	7,6
Kontrabas	4	2,8
Piyano	5	3,5
Bağlama	13	9,0
Gitar	16	11,1
Yan Flüt	15	10,4
Klarnet	6	4,2
Kanun	3	2,1
Bireysel Ses	14	9,7
Toplam	144	100

Tablo 3.2.3’ de görüldüğü gibi öğrencilerin bireysel çalgılarına göre dağılımında çoğunluğu %31,3 oranında bireysel çalgısı keman olan öğrenciler oluşturmaktadır. %11,1’lik dilimi Gitar, %10,4’lük dilimi Yan Flüt, %9,7 dilimi Bireysel Ses, %9,0’lük dilimi Bağlama, %8,3 lük dilimi Viyola, %7,6’lık dilimi Viyolonsel, %4,2’lik dilimi Klarnet, %3,5’lik dilimi Piyano, Kontrabas ve Kanun öğrencilerinin oldukça azınlıkta kaldıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ne Demircioğlu (2012) tarafından Ankara’da eğitim gören 1294 lise birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırma ile uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede, uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” 25 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, kâğıt kalem testi olarak uygulanmakta olup, katılımcıların kendi durumlarını değerlendirmektedir. Katılımcı olan öğrenciler 5’li Likert derecelendirmesiyle 1-5 arasındaki rakamlardan en uygun olanını işaretlemektedir. Her bir maddenin açıklaması; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum olarak belirlenmiştir. Ölçek “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 17, 18, 19 ve 22 numaralı maddeler “Öngörüsellik” alt boyutunda; 1, 13, 16, 20, 24 ve 25 numaralı maddeler “Bilişsel Olgunluk” alt boyutunda; 4, 6, 10, 12, 15, 21 ve 23 numaralı maddeler de “Yenilikçilik” alt boyutunda yer almaktadır.

İfadeleri tek tek incelediğimizde 22. ifadenin silindiği durumda geçerliliğin artacağı görüldüğü için analizden çıkarılmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için lisans 1.2.3.4. sınıf öğrencileri düşünülmüştür. Karar verilen 1.2.3.4. sınıf öğrencilerine ilişkin John Ricketts' ın hazırlamış olduğu Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeği sorularının sorulmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada, bilgi toplama araç ve yöntemi olarak ölçek uygulanmıştır. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulanan Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeği 5'li likert biçiminde sıralanmıştır. Sınıflamada verilen cevaplara karşılık gelen değerler aşağıdaki gibidir.

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

Uygulanan ölçekteki sorular Müzik Eğitimi Anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi için bulunmuştur. Ölçek sorularını bulduktan sonra, Denizli Pamukkale Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır.

Ölçeğe ve uygulanmasına ilişkin dikkat edilen noktalar şunlardır:

1. Ölçek uygulanan öğrenciler Denizli Pamukkale Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Lisans 1.2.3.4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.
2. Ölçekler, uygulanacak olan öğrencilere dağıtıldıktan sonra ölçeğe ilişkin gerekli açıklamalar yapılarak, ölçekteki soruların doğru ve samimi bir şekilde ciddiyetle cevaplandırılmaları için gereken 2-3 günlük süre verilmiş fakat çoğu zamanında toplanmasına rağmen diğer ölçekler pandemi sürecinin başlamasından dolayı daha geç toplanmıştır.
3. Ölçek, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek üzere hazırlanan 25 sorudan oluşmaktadır.
4. Ölçek uygulanan öğrencilerin vereceği cevaplarla ilgili herhangi bir çekingenlik hissetmemeleri için, kimliklerinin belirtilmemesine özen gösterilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin ölçekteki soruları içtenlikle ve gerçeğe uygun biçimde doldurmaları sağlanmıştır.
5. Öğrencilerden alınan sonuçlar bir araya getirilerek bilgisayar ortamına aktarılmış, geçerlilik ve güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Testteki alt boyutlar ve

sorulardaki dağılım sonucunda elde edilen 25 soruyla çalışmanın bulgular kısmı için raporlamaya geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının ölçek uygulanmasından ve verilerin elde edilmesinden sonra, belirlenen değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Analiz IBM SPSS 23 ile yapılmıştır. Geçerlilik güvenilirlik için Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Chrombah alpha değeri $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. $0,937 > 0,80$ olduğundan Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği güvenilirdir. İfadeleri tek tek incelediğimizde 22. ifadenin silindiği durumda geçerliliğin artacağı görüldüğü için analizden çıkarılmıştır.

İfadelerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov değerlerine ($p=0,000 < 0,005$) bakıldığında verilerin normal dağılmadığını görmekteyiz. Bu nedenle Cinsiyete, üniversiteye ve çalgı çeşidine göre yapılacak değerlendirmelerde parametrik olmayan testlerden Mann Withney-U ve Krusskal Wallis kullanılmıştır.

Kolmogorov- Smirnov değerlerine bakıldığında öngörü ($p=0,01 < 0,05$), Bilişsel Olgunluk ($p=0,000 < 0,005$), Yenilikçilik ($p=0,000 < 0,005$) olduğu için alt boyutlar normal dağılmamıştır.

Ölçek alt boyutlarının sıra ortalamaları ve anlamlılık değerlerine bakmak için Mann Whitney U kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik verilerin çözümlenmesi sonucu oluşturulan temalar yer almaktadır. Araştırma bulguları alt problemlerin sırasına göre kurgulanarak yazılmıştır. Bulgular tablo şeklinde verilmiş ve sözel olarak açıklanmıştır. Her bir alt problem tablolardan önce belirtilmiştir.

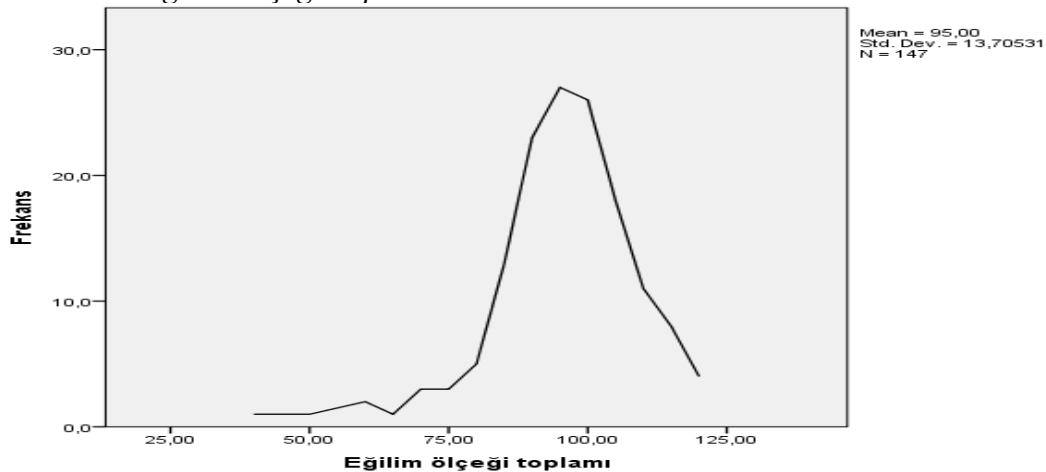
4.1. Ölçek Toplam Puanı Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

Tablo 4.1.1. Ölçek Toplam Puanına Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

Toplam		N	Sıra Ortalaması	p
Cinsiyet	Kadın	77	62,73	0,180
	Erkek	55	71,77	
Üniversite	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Pamukkale Üniversitesi	95	74,53	0,838
		52	73,03	
Çalgılar	Yaylı Çalgılar	64	67,50	0,583
	Tuşlu Çalgılar	4	59,50	
	Telli Çalgılar	31	73,95	
	Üflemeli Çalgılar	20	59,53	
	Bireysel Ses	13	56,77	

Tablo 4.1.1.'e göre ölçek toplam puanı için Ki-Kare anlamlılık testi yapılmıştır. Ölçek toplam puanı cinsiyete, üniversiteye ve çalgı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 4.1.2. Eğilim Ölçeği Toplamı



Tablo 4.1.2'ye bakıldığında ölçeğin dağılımı sağa çarpık bir dağılım ifade etmektedir. Ortalama 95 (std 13,7) puan almıştır.

4.2. Eğilim Ölçeği İfadelerinin Toplam Değerleri Ve Yüzdeleri

Tablo 4.2.1. “Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	6	3,8
Kararsızım	11	6,9
Katılıyorum	76	47,5
Kesinlikle Katılıyorum	65	40,6
Toplam	160	100

Tablo 4.2.1.'de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Öğrenciler bu konuya karşı farklı fikirlere sahip olduğundan tüm maddelere cevap verilmiştir. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye kesinlikle katılıyorum (f=65) ve katılıyorum (f=76) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye “Kesinlikle Katılmıyorum(f=2), Katılmıyorum(f=6), Kararsızım(f=11) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %88,1’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.2. “Problemleri çözmek için fırsatlar ararım” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	4	2,5
Kararsızım	11	6,8
Katılıyorum	74	46,0
Kesinlikle Katılıyorum	72	44,7
Toplam	160	100

Tablo:4.2.2.'de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Problemleri çözmek için fırsatlar ararım” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Hiçbir öğrenci Kesinlikle Katılmıyorum cevabını vermemiştir. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye kesinlikle katılıyorum (f=72) ve katılıyorum

(f=74) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Katılmıyorum(f=4), Kararsızım(f=11) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Problemleri çözmek için fırsatlar ararım*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %90,7’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.3. “*Pek çok konuya ilgi duyarım*” ifadesi için verilen cevap sayıları ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,5
Katılmıyorum	7	6,8
Kararsızım	34	21,1
Katılıyorum	59	36,6
Kesinlikle Katılıyorum	57	35,4
Toplam	161	100

Tablo 4.2.3.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Pek çok konuya ilgi duyarım*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye kesinlikle katılıyorum (f=57) ve katılıyorum (f=59) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kesinlikle Katılmıyorum (f=4) Katılmıyorum (f=7) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Kararsızım (f=34) cevabını veren öğrencilerin %21,1’lik kısmı kapsadığı dikkat çekmekte ve bu konuda kararsızım cevabını verenlerin diğer ifadelerle göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Pek çok konuya ilgi duyarım*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %71,0’lık kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.4. “*Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,9
Katılmıyorum	7	4,4
Kararsızım	15	9,4
Katılıyorum	70	43,8
Kesinlikle Katılıyorum	65	40,6
Toplam	161	100

Tablo 4.2.4.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye kesinlikle katılıyorum (f=65) ve katılıyorum (f=70) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye

Kesinlikle Katılmıyorum (f=3) Katılmıyorum (f=7) Kararsızım (f=15) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Pek çok konuya ilgi duyarım*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %84,4'lük kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.5. “*Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	6
Katılmıyorum	3	1,9
Kararsızım	44	27,3
Katılıyorum	72	44,7
Kesinlikle Katılıyorum	41	25,5
Toplam	161	100

Tablo 4.2.5.'de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=72) cevabını verdikleri görülmektedir. Kesinlikle katılıyorum (f=41) ve Kararsızım (f=44) cevaplarının birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir. İfadeye Kesinlikle Katılmıyorum (f=1) Katılmıyorum (f=3) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %70,2'lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.6. “*Öğrenme ortamında birçok soru sorarım*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,5
Katılmıyorum	10	6,2
Kararsızım	52	32,3
Katılıyorum	64	39,8
Kesinlikle Katılıyorum	31	19,3
Toplam	161	100

Tablo 4.2.6.'da görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Öğrenme ortamında birçok soru sorarım*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=64) ve kesinlikle katılıyorum (f=31) cevabını verdikleri görülmektedir. Kararsızım (f=52) cevabının yüksek olduğu görülmektedir. İfadeye Kesinlikle Katılmıyorum (f=4) Katılmıyorum (f=10) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin

“Öğrenme ortamında birçok soru sorarım” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %59,1’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.7. “Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım” için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,5
Katılmıyorum	18	11,2
Kararsızım	46	28,6
Katılıyorum	62	38,5
Kesinlikle Katılıyorum	31	19,3
Toplam	161	100

Tablo 4.2.7.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=62) ve kesinlikle katılıyorum (f=31) cevabını verdikleri görülmektedir. Kararsızım (f=46) cevabının da yüksek olduğu görülmektedir. İfadeye Kesinlikle Katılmıyorum (f=4) Katılmıyorum (f=18) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %57,8’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.8. “İyi bir problem çözücüsüyümdür” için verilen cevapların sıklıkları ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,3
Katılmıyorum	10	6,3
Kararsızım	55	34,4
Katılıyorum	58	36,3
Kesinlikle Katılıyorum	35	21,9
Toplam	160	100

Tablo 4.2.8.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “İyi bir problem çözücüsüyümdür” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=58) ve kesinlikle katılıyorum (f=35) cevabını verdikleri görülmektedir. Kararsızım (f=55) cevabının da yüksek olduğu görülmektedir. İfadeye Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) Katılmıyorum(f=10) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “İyi bir problem çözücüsüyümdür” ifadeleri göz önüne alındığında

çoğunluğu oluşturan %58,2'lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.9. “*Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	3	1,9
Kararsızım	24	14,9
Katılıyorum	75	46,6
Kesinlikle Katılıyorum	57	35,4
Toplam	161	100

Tablo 4.2.9.'da görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=75) ve kesinlikle katılıyorum (f=57) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=24) Kesinlikle Katılmıyorum (f=3) Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %82,0'lık kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.10. “*İyi bilgilendirilmek için çabalarım*” için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6
Katılmıyorum	6	3,8
Kararsızım	11	6,9
Katılıyorum	79	49,4
Kesinlikle Katılıyorum	63	39,4
Toplam	160	100

Tablo 4.2.10.'da görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*İyi bilgilendirilmek için çabalarım*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=79) ve kesinlikle katılıyorum (f=63) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=11) Kesinlikle Katılmıyorum (f=6) Katılmıyorum (f=1) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*İyi bilgilendirilmek için çabalarım*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %88,8'lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.11. “*Problem çözmekten keyif alırım.*” İfadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,8
Katılmıyorum	10	6,3
Kararsızım	33	20,8
Katılıyorum	67	42,1
Kesinlikle Katılıyorum	43	27,0
Toplam	159	100

Tablo 4.2.11.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Problem çözmekten keyif alırım.*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=67) ve kesinlikle katılıyorum (f=43) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=33) Kesinlikle Katılmıyorum (f=10) Katılmıyorum (f=6) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin. “*Problem çözmekten keyif alırım.*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %69,1’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.12. “*Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem*” ifadesi için cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,8
Katılmıyorum	8	5,0
Kararsızım	37	23,3
Katılıyorum	61	38,4
Kesinlikle Katılıyorum	47	29,6
Toplam	159	100

Tablo 4.2.12.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=61) ve kesinlikle katılıyorum (f=47) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=37) Katılmıyorum (f=8) Kesinlikle Katılmıyorum (f=6) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %68,0’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.13. “*Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	3	1,9
Kararsızım	41	25,5
Katılıyorum	75	46,6
Kesinlikle Katılıyorum	42	26,1
Toplam	161	100

Tablo 4.2.13.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=72) ve kesinlikle katılıyorum (f=42) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=41) Katılmıyorum (f=3) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Hiçbir öğrenci Kesinlikle Katılmıyorum cevabını vermemiştir. Öğrencilerin. “*Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %72,7’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.14. “*Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım*” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	5	3,1
Katılmıyorum	9	5,6
Kararsızım	31	19,3
Katılıyorum	74	46,0
Kesinlikle Katılıyorum	41	25,5
Toplam	161	100

Tablo 4.2.14.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “*Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım*” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=74) ve kesinlikle katılıyorum (f=41) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=31) Katılmıyorum (f=9) Kesinlikle Katılmıyorum (f=5) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “*Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım*” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %71,5’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.15. “Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,7
Katılmıyorum	12	7,5
Kararsızım	40	24,8
Katılıyorum	64	39,8
Kesinlikle Katılıyorum	38	23,6
Toplam	161	100

Tablo 4.2.15.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=64) ve kesinlikle katılıyorum (f=38) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=40) Katılmıyorum (f=12) Kesinlikle Katılmıyorum (f=6) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %63,4’lük kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.16. “Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	12	7,5
Kararsızım	33	20,5
Katılıyorum	80	49,7
Kesinlikle Katılıyorum	35	21,7
Toplam	160	99,4

Tablo 4.2.16.’da görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=80) ve kesinlikle katılıyorum (f=35) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=33) Katılmıyorum(f=12) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Hiçbir öğrenci Kesinlikle Katılmıyorum cevabını vermemiştir. Öğrencilerin. “Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %71,4’lük kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.17. “Bir soruyu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	5	3,1
Kararsızım	27	16,8
Katılıyorum	85	52,8
Kesinlikle Katılıyorum	41	25,5
Toplam	161	100

Tablo 4.2.17.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Bir soruyu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=85) ve kesinlikle katılıyorum (f=41) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=27) Katılmıyorum (f=5) Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Bir soruyu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %78,3’lük kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.18. “Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.” İfadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	9	5,6
Kararsızım	37	23,0
Katılıyorum	73	45,3
Kesinlikle Katılıyorum	38	23,6
Toplam	159	98,8

Tablo 4.2.18.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=73) ve kesinlikle katılıyorum (f=38) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=37) Katılmıyorum (f=9) Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %68,9’luk kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.19. “Önyargularımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.” İfadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6
Katılmıyorum	10	6,2
Kararsızım	22	13,7
Katılıyorum	91	56,5
Kesinlikle Katılıyorum	37	23,0
Toplam	161	100

Tablo 4.2.19.’da görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Önyargularımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=91) ve kesinlikle katılıyorum (f=37) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=22) Katılmıyorum (f=10) Kesinlikle Katılmıyorum (f=1) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Önyargularımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %79,5’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Öngörüsellik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.20. “Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	6	3,7
Kararsızım	26	16,1
Katılıyorum	72	44,7
Kesinlikle Katılıyorum	55	34,2
Toplam	161	100

Tablo 4.2.20.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=72) ve kesinlikle katılıyorum (f=55) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=26) Katılmıyorum (f=6) Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %78,9’luk kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.21. “Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.” ifadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6
Katılmıyorum	8	5,0
Kararsızım	24	14,9
Katılıyorum	70	43,5
Kesinlikle Katılıyorum	58	36,0
Toplam	161	100

Tablo 4.2.21.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=70) ve kesinlikle katılıyorum (f=58) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=24) Katılmıyorum (f=8) Kesinlikle Katılmıyorum (f=1) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %79,5’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.23. “Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.” ifadesi için verilen cevap sayıları ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	7	4,3
Kararsızım	34	21,1
Katılıyorum	75	46,6
Kesinlikle Katılıyorum	43	26,7
Toplam	161	100

Tablo 4.2.23.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=75) ve kesinlikle katılıyorum (f=43) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=34) Katılmıyorum (f=7) Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %73,3’lük kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Yenilikçilik açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.24. “Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.” İfadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,9
Katılmıyorum	7	4,3
Kararsızım	22	13,7
Katılıyorum	78	48,4
Kesinlikle Katılıyorum	51	31,7
Toplam	161	100

Tablo 4.2.24.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan öğrencilerin “Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=78) ve kesinlikle katılıyorum (f=51) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=22) Katılmıyorum (f=7) Kesinlikle Katılmıyorum (f=3) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %80,1’lik kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.25. “Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.” İfadesi için verilen cevap sayısı ve yüzde dağılımları

Ölçek Değerleri	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
Katılmıyorum	7	4,3
Kararsızım	20	12,4
Katılıyorum	69	42,9
Kesinlikle Katılıyorum	63	39,1
Toplam	161	100

Tablo 4.2.25.’de görüldüğü gibi ölçeğe katılan “Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.” ifadesine verilen görüşler sunulmaktadır. Buna göre; ölçek gerçekleştirilen öğrencilerin çoğunluğunun bu ifadeye katılıyorum (f=69) ve kesinlikle katılıyorum (f=63) cevabını verdikleri görülmektedir. İfadeye Kararsızım (f=20) Katılmıyorum (f=7) Kesinlikle Katılmıyorum (f=2) cevaplarını veren öğrencilerin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Problemlerin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.” ifadeleri göz önüne alındığında çoğunluğu oluşturan %82,0’luk kısmının, bu ifadenin alt boyutu olan Bilişsel Olgunluk açısından hazır olduğu görülmektedir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören tüm öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır? biçiminde belirlenmiştir. Tablo 4.3.1. de ölçeğe katılan tüm öğrencilerin üniversitelere göre sıra ortalamaları ve anlamlılık değerleri verilmiştir.

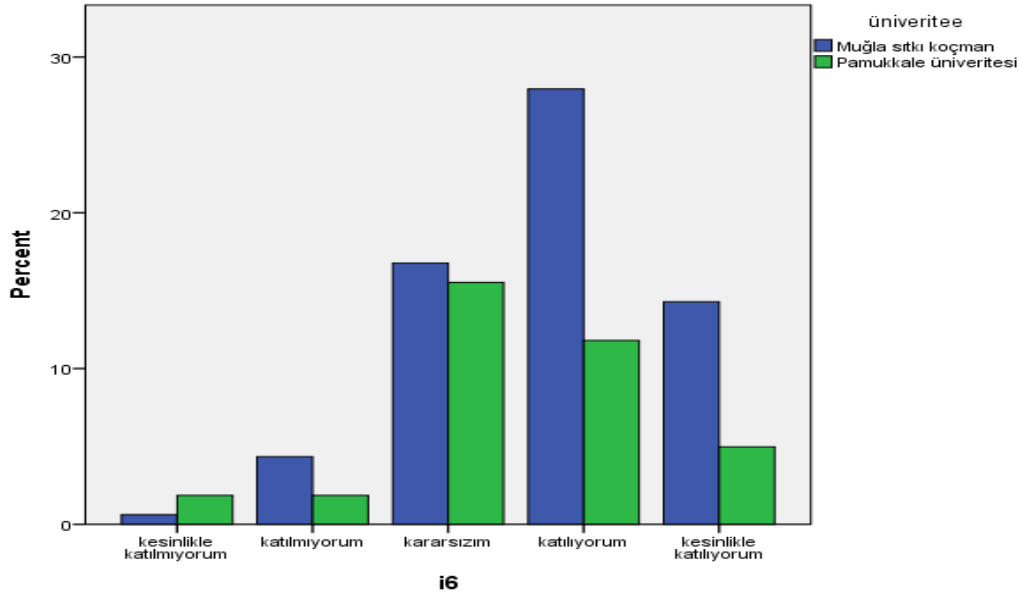
Tablo 4.3.1. *Üniversitelere Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri*

ÜNİVERSİTELER					
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi			Pamukkale Üniversitesi		
İfadeler	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>p</i>
İ1	102	79,71	57	80,53	0,906
İ2	103	78,71	57	83,73	0,467
İ3	103	83,19	57	75,63	0,296
İ4	103	83,58	56	73,42	0,148
İ5	103	79,98	57	81,44	0,838
İ6	103	86,13	57	70,32	0,029*
İ7	103	83,45	57	75,17	0,257
İ8	102	82,71	57	75,15	0,296
İ9	103	80,41	57	80,66	0,972
İ10	102	83,19	57	74,29	0,196
İ11	102	80,92	56	76,92	0,579
İ12	101	83,34	57	72,69	0,140
İ13	103	83,87	57	74,40	0,183
İ14	103	82,50	57	76,88	0,433
İ15	103	83,67	57	74,78	0,222
İ16	102	79,67	57	80,59	0,896
İ17	103	83,68	57	74,75	0,201
İ18	102	78,41	56	81,49	0,665
İ19	103	81,26	57	79,12	0,756
İ20	103	82,20	57	77,42	0,502
İ21	103	81,21	57	79,22	0,780
İ23	103	78,77	57	83,62	0,496
İ24	103	79,46	57	82,38	0,680
İ25	103	80,27	57	80,92	0,927

Tablo 4.3.1.'e bakıldığında Muğla ile Pamukkale üniversitesi karşılaştırıldığında ifade 6 olan “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.” sorusuna istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Ki-kare anlamlılık testine bakılarak, Muğla Üniversitesi öğrencileri İfade 6’ya verdikleri sıra ortalaması Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin

İfade 6' ya verdiği yanıtların sıra ortalamasından istatistiksel olarak ($p=0,029<0.005$) anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 4.3.2. Ölçeğe katılan öğrencilerin “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.” ifadesine verdikleri cevap grafiği



Tablo 4.3.2.'ye bakıldığında “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.” ifadesinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencileri %28 katılıyorum cevabını vererek Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4.3.3. Tüm Öğrencilerin Alt Boyutlara Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

Alt Boyutlar	Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi		Pamukkale Üniversitesi		p
	n	Sıra Ortalaması	n	Sıra Ortalaması	
Öngörüsellik	101	81,04	57	76,77	0,573
Bilişsel Olgunluk	101	80,86	58	78,50	0,754
Yenilikçilik	100	84,28	57	69,74	0,053
Toplam	95	74,35	52	73,36	0,892

Tablo 4.3.3.'e bakıldığında ölçeğin alt boyutları olan Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik bakımından incelemeleri yapılmıştır. Alt boyutlara göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık bulunmakta mıdır? biçiminde belirlenmiştir. Tablo 4.4.1. de ölçeğe katılan tüm öğrencilerin cinsiyete göre sıra ortalamaları ve anlamlılık değerleri verilmiştir

Tablo 4.4.1. Cinsiyete Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

İfadeler	CİNSİYET					
	Kadın			Erkek		
	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	<i>p</i>	
İ1	84	68,66	59	76,75	,205	
İ2	84	67,54	60	79,44	,062	
İ3	84	66,72	60	80,59	,038*	
İ4	83	69,19	60	75,88	,299	
İ5	84	69,52	60	76,67	,280	
İ6	84	64,92	60	83,12	,006*	
İ7	84	67,85	60	79,01	,097	
İ8	84	69,32	59	75,82	,329	
İ9	84	70,55	60	75,23	,472	
İ10	84	72,78	59	70,89	,766	
İ11	82	69,74	60	73,90	,531	
İ12	82	65,66	60	79,48	,036*	
İ13	84	63,74	60	84,66	,001*	
İ14	84	64,46	60	83,75	,003*	
İ15	84	72,26	60	72,84	,930	
İ16	84	73,47	59	69,91	,584	
İ17	84	70,40	60	75,44	,431	
İ18	83	71,37	60	72,87	,821	
İ19	84	70,74	60	74,96	,506	
İ20	84	68,39	60	78,25	,133	
İ21	84	70,33	60	75,54	,426	
İ23	84	75,18	60	68,75	,332	
İ24	84	74,08	60	70,29	,562	
İ25	84	77,08	60	66,08	,093	

Cinsiyete göre incelediğimizde, Mann Whitney U testine göre, kadınlar ile erkekler arasında:

İfade 3: “Pek çok konuya ilgi duyarım”,

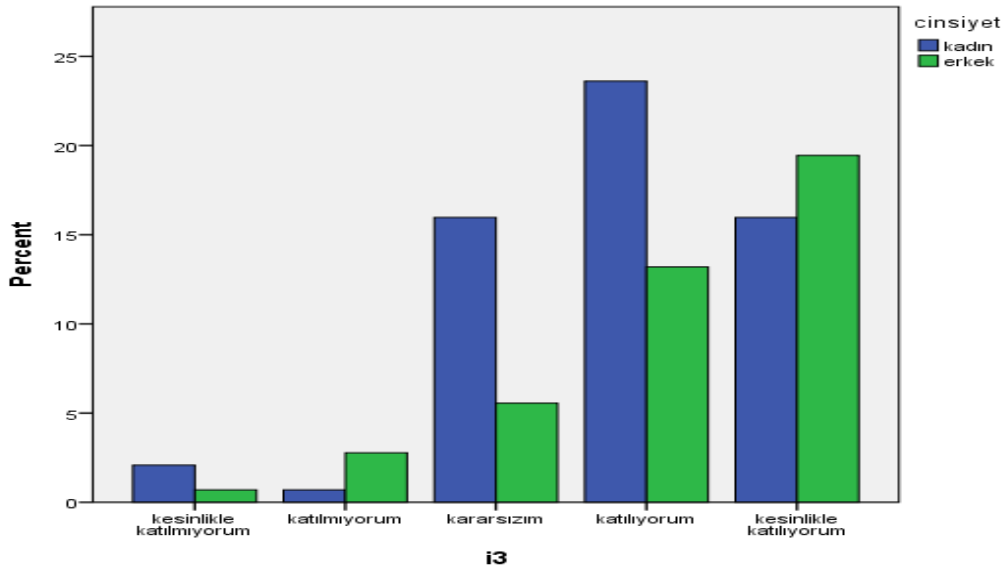
İfade 6: “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım”,

İfade 12: “Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarının kararlarımı etkilemesine izin vermem”,

İfade 13: “Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim”,

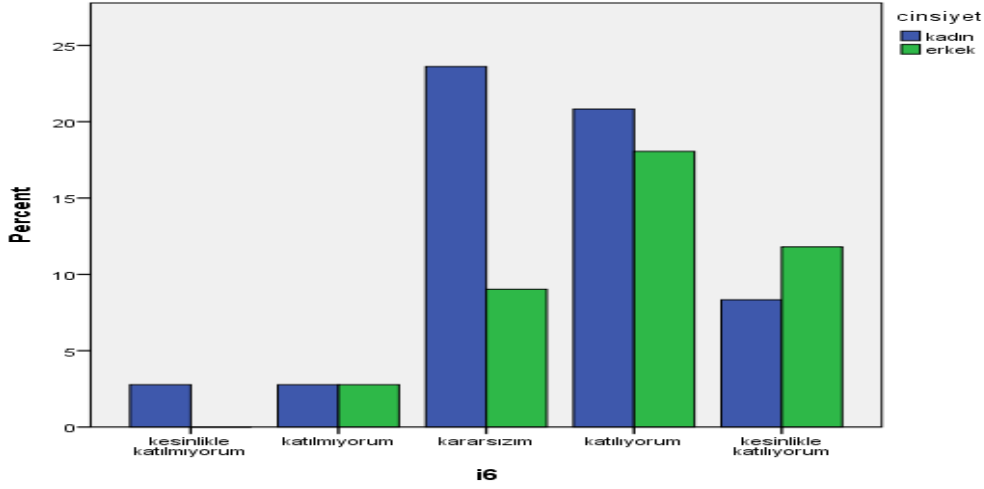
İfade 14: “Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım”, ifadeleri için anlamlı farklılıklar görülmektedir. 3. İfade olan “Pek çok konuya ilgi duyarım” için ($p=0,038<0,05$), 6. İfade olan “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım” için ($p=0,006<0,05$), 12. İfade olan “Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarının kararlarımı etkilemesine izin vermem” için ($p=0,036<0,05$), 13. İfade olan “Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim” için ($p=0,001<0,05$), 14. İfade olan “Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım” için) sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4.4.2. “Pek çok konuya ilgi duyarım” ifadesinin cinsiyet olarak yüzde dağılımı



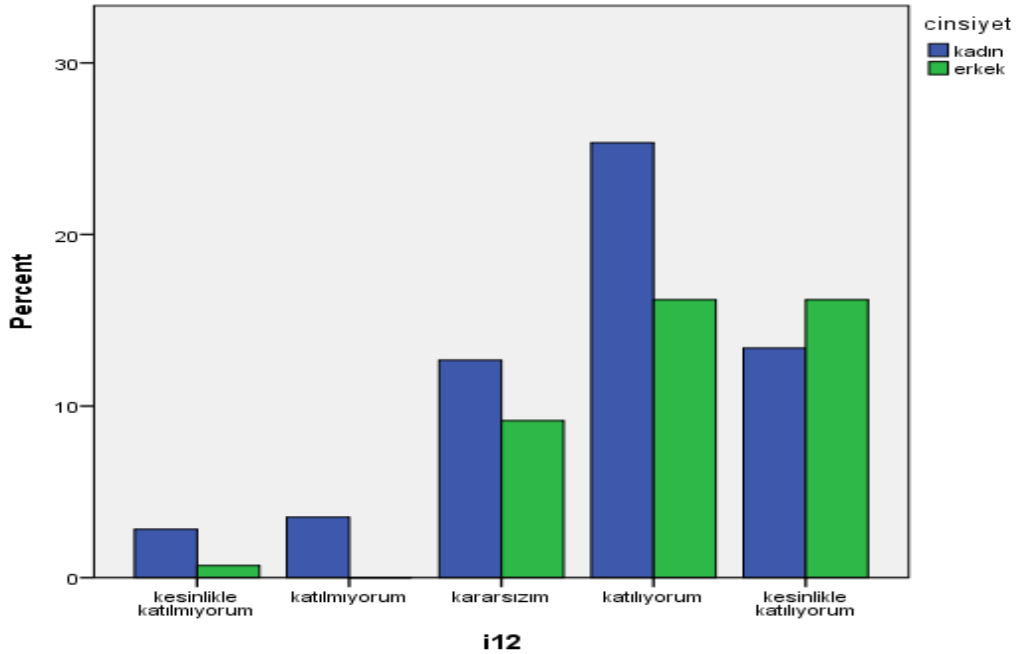
Tablo 4.4.2.’ye bakıldığında “Pek çok konuya ilgi duyarım” ifadesinde kadın öğrenciler %16 kararsızım %24 katılıyorum cevabını vererek erkek öğrencilerin verdiği cevaplarına göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4.4.3. “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım” ifadesinin cinsiyet olarak yüzde dağılımı



Tablo 4.4.3.’e bakıldığında “Öğrenme ortamında birçok soru sorarım” ifadesinde kadın öğrenciler %24 kararsızım cevabını vererek erkek öğrencilerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

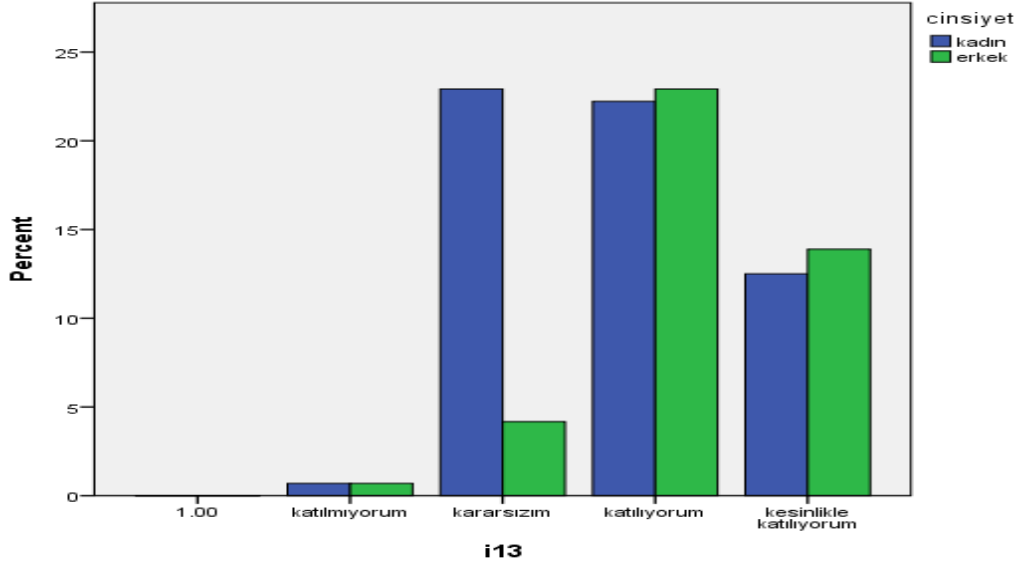
Tablo 4.4.4. “Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem” ifadesinin cinsiyet olarak yüzde dağılımı



Tablo 4.4.4.’e bakıldığında “Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem” ifadesinde kadın öğrenciler %26 katılıyorum

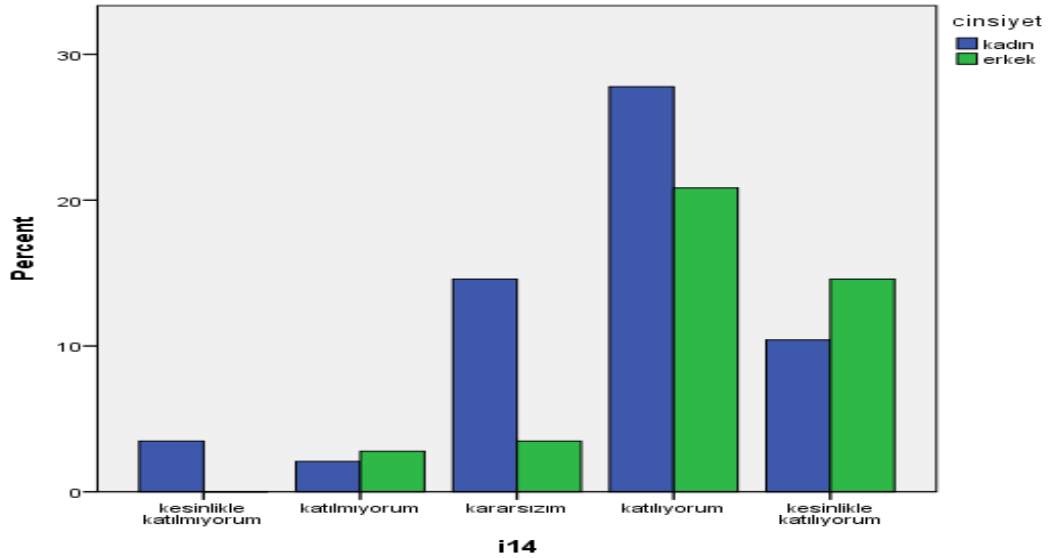
cevabını vererek erkek öğrencilerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4.4.5. “Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim” ifadesinin cinsiyet olarak yüzde dağılımı



Tablo 4.4.5.'e bakıldığında “Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim” ifadesinde kadın öğrenciler %23 kararsızım cevabını vererek erkek öğrencilerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4.4.6. “Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım” ifadesinin cinsiyet olarak yüzde dağılımı



Tablo 4.4.6.'ya bakıldığında “Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım” ifadesinde kadın öğrenciler %15 kararsızım ve %27 katılıyorum cevabını vererek erkek öğrencilerin verdiği cevaplara göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 4.4.7. *Öğrenci Cinsiyetlerinin Alt Boyutlara Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri*

Alt Boyutlar	Kadın		Erkek		p
	n	Sıra Ortalaması	n	Sıra Ortalaması	
Öngörüsellik	83	64,95	59	80,72	0,024*
Bilişsel Olgunluk	84	69,86	58	73,88	0,564
Yenilikçilik	81	66,86	59	75,50	0,211
Toplam	77	62,25	55	72,45	0,130

Tablo 4.4.7.'ye bakıldığında ölçeğin alt boyutları olan Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik bakımından incelemeleri yapılmıştır. Öngörüsellik alt boyutuna göre erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu ama diğer alt boyutlara göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerin bireysel çalgılarına göre (Keman, Viyola, Viyolonsel, Kontrabas, Bağlama, Gitar, Kanun, Pişano, Yan Flüt, Klarnet, Bireysel Ses) eleştirel düşünme eğilimlerinde bir farklılık var mıdır? biçiminde belirlenmiştir. Tablo 4.5.1, 4.5.2, 4.5.3'te ölçeğe katılan tüm öğrencilerin çalgılara göre katılım sayıları ve sıra ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4.5.1. *Yaylı Çalgılara Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri*

YAYLI ÇALGILAR								
İfadeler	Keman		Viyola		Viyolonsel		Kontrabas	
	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>
İ1	44	77,50	12	66,50	11	70,32	4	83,50
İ2	45	66,71	12	68,96	11	91,23	4	80,75
İ3	45	78,44	12	81,67	11	75,32	4	67,50
İ4	45	79,27	12	72,08	11	70,55	4	71,75
İ5	45	78,90	12	71,92	11	69,27	4	50,25
İ6	45	66,62	12	65,04	11	87,77	4	85,25
İ7	45	76,06	12	69,29	11	75,14	4	86,88
İ8	45	64,74	12	79,25	11	70,95	4	64,38
İ9	45	68,02	12	95,83	11	74,73	4	68,25
İ10	45	77,07	12	73,13	10	68,85	4	65,63
İ11	43	67,14	12	73,69	11	78,00	4	75,38
İ12	44	72,34	12	85,33	10	54,10	4	85,00
İ13	45	71,54	12	73,88	11	69,18	4	73,88
İ14	45	77,17	12	75,17	11	56,27	4	86,75
İ15	45	77,51	12	54,58	11	78,18	4	80,13
İ16	45	69,97	12	72,75	11	70,50	3	43,00
İ17	45	72,97	12	79,63	11	64,09	4	57,25
İ18	45	69,82	12	80,92	11	50,45	4	52,25
İ19	45	75,48	12	84,54	11	59,68	4	56,25
İ20	45	75,30	12	74,21	11	68,55	4	65,88
İ21	45	73,93	12	82,33	11	64,41	4	60,00
İ23	45	80,71	12	87,25	11	90,59	4	62,00
İ24	45	76,01	12	79,71	11	72,59	4	42,25
İ25	45	73,72	12	79,63	11	88,23	4	72,63

Tablo 4.5.2. *Telli ve Tuşlu Çalgılara Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri*

TELLİ VE TUŞLU ÇALGILAR								
İfadeler	Bağlama		Gitar		Kanun		Piyano	
	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>
İ1	13	75,46	16	70,28	3	73,00	5	64,60
İ2	13	80,27	16	77,88	3	91,50	5	74,30
İ3	13	74,08	16	76,72	3	56,33	5	60,60
İ4	13	62,31	16	69,38	3	40,33	5	101,80
İ5	13	80,08	16	78,09	3	93,33	5	55,60
İ6	13	73,54	16	78,22	3	101,67	5	40,80
İ7	13	71,58	16	88,34	3	31,83	5	54,30
İ8	13	73,23	16	75,09	3	100,50	4	61,00
İ9	13	77,31	16	69,97	3	100,67	5	85,20
İ10	13	72,77	16	70,41	3	71,00	5	88,20
İ11	13	75,85	16	74,16	3	91,83	5	93,90
İ12	13	88,92	16	73,00	3	87,83	5	83,30
İ13	13	89,73	16	74,53	3	108,33	5	53,20
İ14	13	77,38	16	67,97	3	50,00	5	94,70
İ15	13	82,08	16	57,44	3	95,67	5	46,30
İ16	13	81,69	16	69,34	3	111,00	5	62,70
İ17	13	84,31	16	63,44	3	107,67	5	71,10
İ18	13	73,42	16	75,53	3	126,00	5	57,10
İ19	13	66,81	16	61,41	3	90,00	5	72,30
İ20	13	71,04	16	64,16	3	100,50	5	108,10
İ21	13	76,15	16	73,13	3	118,00	5	94,80
İ23	13	73,85	16	73,31	3	74,00	5	64,40
İ24	13	59,50	16	75,91	3	68,67	5	98,70
İ25	13	74,92	16	77,88	3	97,00	5	63,10

Tablo 4.5.3. Üflemeli Çalgılar ve Bireysel Sese Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

ÜFLEMELİ ÇALGILAR VE BİREYSEL SES						
İfadeler	Yan Flüt		Klarnet		Bireysel Ses	
	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>
İ1	15	59,40	6	94,00	14	62,71
İ2	15	60,07	6	80,75	14	68,79
İ3	15	51,53	6	76,00	14	67,14
İ4	14	65,00	6	75,67	14	63,36
İ5	15	62,93	6	76,00	14	58,21
İ6	15	72,57	6	88,50	14	72,79
İ7	15	63,63	6	74,83	14	64,11
İ8	15	68,30	6	85,75	14	82,54
İ9	15	57,60	6	83,25	14	65,57
İ10	15	46,90	6	84,92	14	77,14
İ11	15	52,37	6	85,00	14	71,86
İ12	15	47,63	6	80,33	14	61,75
İ13	15	70,47	6	82,58	14	55,36
İ14	15	78,03	6	80,42	14	52,11
İ15	15	70,73	6	63,75	14	83,46
İ16	15	77,00	6	85,50	14	63,14
İ17	15	70,37	6	80,33	14	67,14
İ18	15	83,43	6	68,75	13	71,42
İ19	15	79,03	6	89,67	14	67,25
İ20	15	69,00	6	83,67	14	58,18
İ21	15	69,93	6	61,00	14	55,25
İ23	15	48,63	6	63,67	14	52,00
İ24	15	67,00	6	83,50	14	64,43
İ25	15	63,60	6	54,58	14	57,00

Tablo 4.5.4. Tüm Çalgıların İfadelere Göre Anlamlılık Değerleri

İfadeler	<i>p</i>
İ1	0,769
İ2	0,653
İ3	0,679
İ4	0,534
İ5	0,631
İ6	0,471
İ7	0,523
İ8	0,817
İ9	0,386
İ10	0,450
İ11	0,633
İ12	0,151
İ13	0,471
İ14	0,383
İ15	0,341
İ16	0,637
İ17	0,729
İ18	0,215
İ19	0,638
İ20	0,482
İ21	0,357
İ23	0,094
İ24	0,575
İ25	0,587

Tablo 4.5.1., 4.5.2., 4.5.3., 4.5.4'te Mann Whitney U testine göre ölçeğe katılan öğrencilerin sayıları, sıra ortalamaları ve ölçek cevaplarının anlamlılık değerleri verilmektedir. Buna göre çalgılara göre anlamlı farklılık olmadığı ifadelerde görülmüştür.

Tablo 4.5.5. Öğrenci Çalgılarının Alt Boyutlara Göre Sıra Ortalamaları ve Anlamlılık Değerleri

Alt Boyutlar	Çalgı Grupları	<i>n</i>	Sıra Ortalaması	p
Öngörüsellik	Yaylı Çalgılar	27	41,93	0,879
	Üflemeli Çalgılar	21	40,71	
	Telli ve Tuşlu Çalgılar	20	43,00	
	Bireysel Ses	13	36,46	
Bilişsel Olgunluk	Yaylı Çalgılar	26	44,19	0,287
	Üflemeli Çalgılar	21	40,33	
	Telli ve Tuşlu Çalgılar	21	46,00	
	Bireysel Ses	14	31,36	
Yenilikçilik	Yaylı Çalgılar	25	43,16	0,384
	Üflemeli Çalgılar	20	33,83	
	Telli ve Tuşlu Çalgılar	21	45,29	
	Bireysel Ses	14	38,11	
Toplam	Yaylı Çalgılar	24	39,25	0,650
	Üflemeli Çalgılar	20	37,10	
	Telli ve Tuşlu Çalgılar	20	43,73	
	Bireysel Ses	13	34,19	

Tablo 4.5.5.'e bakıldığında ölçeğin alt boyutları olan Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik bakımından incelemeleri yapılmıştır. Çalgılara göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM 5: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya konu olan müzik eğitimi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri konusu tartışmaya açılmış, müzik eğitimi açısından çözüm üretmesi gereken alanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Eleştirel düşünmenin daha iyi bir eğitim için gerekli olduğu kesindir, ancak eleştirel düşünmenin sadece entelektüel gelişim için değil, aynı zamanda dünyamızı anlamlandırmak için de gerekli olduğu kabul edilmiş bir gerçektir. Bu durum bu şekilde tartışılmalıdır. Eğitim kurumları ve üniversiteler, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde öğrenci odaklı bir eğitimde aktif olması gerekli olduğundan merkezi bir role sahiptir. Eleştirel düşünme becerileri alanı, iş dünyasında ve eğitimin diğer alanlarında eleştirel düşünme kavramının gelişmesi açısından büyük talep görmektedir. Eleştirel düşünme bireylerin ve öğrencilerin gelişmesinde ve sonraki kariyer süreçlerinde başarılı olabilmeleri için her zaman bilişsel bir ön koşul olacaktır.

Yaratıcı ve eleştirel düşünürleri geliştirme ihtiyacı giderek artıyor. Geleceğin bireyleri yüksek eleştirel düşünme stiliyle donatılmazlarsa, bu dünyadaki hızlı gelişimden bir o kadar uzak ve ciddi zorluklarla karşı karşıya kalabileceklerdir.

Demokratik bir yaşam için de edinilmesi gereken kavramlardan biri eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmasıdır. Bireylerin en önemli gelişimsel görevi, Sigmund Freud'un 20.yy. ın başında insan varlığının olumlu ve olumsuz aşırılıklarını dengeleyen unsur olarak keşfettiği egolarını güçlendirmektir.

Ego (Freud'un kullandığı şekliyle) sosyal kuralları çiğnemen ve kimseye zarar vermeden bireylerin ihtiyaçlarını karşılamanın yeni yollarını bulmaya çalışan bir tür sosyal akıl yürütmedir. Egoları kuvvetli olan bu bireylerin başkalarının bakış açısına değer vermesi, durumu önyargılı olmadan değerlendirmesi ve karar vermeden önce delil elde etmeye çalışması beklenmektedir (Kuzgun 2001, s.16).

Bunlar aynı zamanda onları empati gücüyle nitelendirir. Bu nedenle çocuklarımızı bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, daha sonra onu objektif bir şekilde analiz eden, organize eden, nihayet yeni durumlara aktaran bireyler olarak yetiştirmek gerekir. Ve bunların ışığında eğitimde eleştirel düşünmenin önemi vazgeçilmez bir konudur. Eleştirel düşünme ve okuma becerilerini geliştirme yollarını öğrenme ve uygulama ihtiyacı, öğretmen eğitim programlarında artmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenilen kavramları gelecekteki eğitim tecrübelerinde neyi nasıl uygulayacaklarını öğrenmelidir.

Eleştirel düşünme şüphesiz hayatın her alanında gereklidir, ama özellikle insanlarla uğraşan meslekler için daha da gerekli. Finkelman (2001) bu konuya dikkat çekmiş ve insan sağlığı alanında çalışan kişilerin özellikle psikolog, danışman ve eğitimcilerin hayatına doğrudan müdahale eden kişilerin hem uygulamada hem de yönetimde eleştirel düşünürler olması gerektiğinin önemini vurgulamıştır (s. 194-198). Öğretmenlerin ve danışmanların eleştirel düşünceyi sınıflarında uygulayabilmeleri için öncelikle eleştirel düşünceye ve onun felsefesine bağlı olmaları gerekmektedir.

Bu konular doğrultusunda son bölümde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin tespitine yönelik yapılan ölçek çalışmasından elde edilen bulguların analizi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, üniversite ve çaldıkları çalgı bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek çıkması gelecekteki meslek hayatlarında olsun, sosyal yaşamlarında olsun durumlarla başa çıkmada çok etkili olacağı düşünülmektedir. Karşısındaki kişilere karşı saygılı, onların fikirlerine karşı duyarlı, empati gücü yüksek bireyler olacağı düşünülmektedir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışlara ait öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarından olan "Öngörüsellik" alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarında; i2, i4, i5, i7, i8, i9, i14, i17, i18, i19'a göre "Öngörüsellik" açısından manidar bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. İ2'ye verilen cevap oranları ile %90,7'lik kısmın bu ifadenin alt boyutu olan "Öngörüsellik" açısından en yüksek orana ulaştığı görülmektedir. Öngörüsellik alt boyutuna göre ikinci alt probleme ilişkin sonuçlarda erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğu ama diğer alt boyutlara göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarından olan "Bilişsel Olgunluk" alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; i1, i13, i16, i20, i24, i25'e bakıldığında "Bilişsel Olgunluk" açısından tüm alt problemlere bakıldığında anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarından olan "Yenilikçilik" alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; i4, i6, i10, i12, i15, i21, i23'e

göre “Yenilikçilik” açısından tüm alt problemlere göre incelendiğinde anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Araştırma kapsamında Eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, ölçek uygulanması sonucu elde edilen verilerin ışığında, belirlenen değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ölçek toplam puanına bakıldığında ölçeğin dağılımı sağa çarpık bir dağılım ifade etmektedir. Ortalama 95 (std 13,7) puan almıştır. Veriler, cinsiyete ve üniversiteye göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu, ancak çalgı türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Ölçek sonucu ortalamasında cinsiyet üzerinde anlamlı derece farklılık olması üzerine kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi üzerinde yürütülen ve sonuca varılan araştırmada aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Yaşadığımız çağ gereği bireylerin araştırma yapabilme, yaratıcı, eleştirel düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkililiğini sağlamak için yeni araştırmalar yapılabilir.
- Eleştirel düşünen bireylerin model olabilen ve tartışma esnasında hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturabilen bireyler olarak yetişmesini sağlamak için öğretmenlerin, yöneticilerin ve eleştirel düşünmeyi gerektiren bütün mesleklerin bu konuda eğitim almalarının etkili olacağı düşünülmektedir.
- Bireyin eğitimi ailede başlar ve bu yetişme esnasında ailelerin kendini rahat edebilen açık fikirli nesiller yetiştirebilmeleri için tutumları çok önemlidir. Bu kapsamda ailelere yönelik seminerler, eğitimler verilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri farklı ölçek ve değişkenlerle incelenebilir.
- Müzik Eğitimi Lisans Programlarında eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve öğretmek adına gerek teoride gerekse uygulamalı derslerde eleştirel düşünme derslerinin yer alması, sorgulayan, araştıran, analitik düşünen, eleştiren ve eleştiriye

açık olan öğretmen adaylarının yetişmesinde fayda sağlayabilir. Bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile Öngörüsellik ve Yenilikçilik alt boyutları için cinsiyet değişkeni yordayıcı bir değişken olduğundan dolayı; cinsiyete göre bu değişkenlerin nasıl farklılaştığını belirleyen farklı araştırmalar yapılmalıdır. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklere erkek öğrencilerin daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecek öğretmenlerin, lisans eğitimi sürecinde bu beceriyi kazanmaları ve kazandıkları bu beceriyi öğrencilerine nasıl aktaracağı yönünde eğitim almaları gerekmektedir. Bu kapsamda, eğitim fakülteleri ders programlarına eğitim sürecinde eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler ve etkinlikler konulması önerilir. Bununla birlikte; bütün derslerde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tartışma, kendini ifade etme ve ifade edilen düşünceleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme vb. becerileri kazanmalarını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Okulda öğrenme ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.
- Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri ve eleştirel düşünme eğilimi konusunda öğrenciye rehberlik etmeleri doğrultusunda uzmanlar tarafından konuyla ilgili seminerler, hizmet içi eğitimler vb. düzenlenerek öğretmenlere ve öğrencilere bilgi verilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda; öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin (Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik) sergilediği davranışların neler olduğu tespit edilerek bu davranışları sergilemelerine teşvik edecek etkinlikler planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2000).
- Akbaş, T. (1991). Okulda yaratıcılık. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 4-11.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüzlür, F. (2014). Müzik Öğretmeni Eğitim Programının Müzik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Fine Arts*, 9, 111-119.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and It's Implications*. San Francisco: Freeman.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekaç Eylül Yayınları.
- Başerer, D. (2017). Bir Düşünme Türü Olarak Mantıksal Düşünme. *The Journal of Academic Social Sciences*, 41, 433-442.
- Beetlestone, F. & Sternberg R. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Beyer, B. K. (1985). *Critical Thinking*. Hindistan: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Brahler C. (2002), Student Critical Thinking is Enhanced by Developing Exercis Prescriptions Using Online Learning Modules. *Advances In Physiology Education*, 26, 210-221.
- Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking? *Childhood Education*, 65, 69–73.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cüceloğlu, D (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün iyi karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çubukcu, Z. (2006). Critical Thinking Dispositions of The Turkish Teacher Candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, 22-36.
- De Bono, E. (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. (Çev. E. Tuzcular) Tuzcular, İstanbul: Remzi Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1985).

- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademik Yayınları.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.
- Ennis H. R. Ve Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Eldekcioğlu, J., Özkılıç, R. (2008), Eleştirel Düşünme Eğitiminin Pdr Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 29, 25-36.
- Ennis H. R. & Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Ennis, R. H. 1996, *Critical Thinking*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,
- Finkelman, A. W. (2001). Problem Solving, Decision Making, and Critical Thinking: How do They Mix and Why Bother? *Home Care Provider*. 12, 194–198.
- Gibson, C. (1995). Critical Thinking: Implications for Instruction. *RQ*, 35, 27-35.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. (Çev.U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1985).
- Grant, G. (1988). *Teaching Critical Thinking*. New York: Praeger Publishers.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Halliday, J. (2000). Critical Thinking and The Academic Vocational Divide. *Curriculum Journal*, 11, 159–175.
- Halpern, D. F. (2003). *Thoughts and knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirose, S. (1992). Critical Thinking in Community Colleges. *ERIC Clearinghouse for Junior College*, 21, 84-92.
- Işık, B. (2019). *Eleştirel Düşünme Eğilimi: Çalışanlar ve Yöneticiler Üzerine Karma Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.

- İpşiroğlu, Z. (2004). *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- İzğören, A. Ş. (1999). *İş Yaşamında 100 Kanguru. Yönetim, Liderlik ve İşıyaşamı*. Ankara: Academyplus Yayınları.
- Jenkins, D. M., & Cutchens, A. B. (2011). Leading Critically: A Grounded Theory of Applied Critical Thinking in Leadership Studies. *Journal of Leadership Education*, 10, 1-21.
- Karakoç, M. (2011). *The Critical Thinking Dispositions and Tendencies of EFL (English as Foreign Language) Undergraduate English Majors* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Karip, E. (2006). *Yurttaşlık Eğitimi ve Avrupa Birliği Boyutu*. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu, 16-17 Mart, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.
- Kong, S. L. (2007). *Cultivating Critical and Creative Thinking Skills Creativity: A Handbook for Teachers*. Hackensack, NJ: World Scientific Publishing.
- Kökdemir, Doğan. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Kural, V. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişisi ve Tutumlarına Etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, G. (2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, İngiltere: Cambridge University Pres.
- Lumpkin, C. (1992). Effects of Teaching Critical Thinking Skills on the Critical Thinking Ability, Achievement, and Retention of Social Studies Content by Fifth and Sixth Graders. *Journal of Research in Education*, 2, 8-12
- Menc C. (1986). *The School Music Program: Description and Standards*. VA: Reston.
- Nacakçı, Z. ve Kurtuldu, M. K. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Norris, S. (1985). *Synthesis of Research on Critical Thinking*. Vancouver: Educational Leadership.
- Onosko, J. (1991). Barriers to the Promotion of Higher-Order Thinking. *Theory and Research in Higher Education*, 4, 341-366.
- Öz, E. (2020). *Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yaşam Boyu Öğrenme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Özdemir, S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 297-316.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Paul, R. & Elder, L. (2001). Critical thinking: *Thinking to Some Purpose*. *Journal of Developmental Education*, 25, 38-51.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R.D. (2005). Critical thinking skills of selected youth Leaders. *The efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance*. *Journal of Agricultural Education*, 46, 32-44
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişki Tutum ve Öz-Yeterlik Alguları*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.
- Saraç, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

- Say, A. (2006). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Seferoğlu, S. Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 90-99.
- Semerci, N. (2000). Mikro Öğretim Dersinde Kritik Düşünmenin Eleştiri Becerisini Geliştirmeye Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 116, 23-27.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Şentürk, G. (2014). Eleştirel Düşünme Eğitiminin Müzik Eğitiminde Performansa Etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 43-56.
- Tabak, C. (2011). *Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tapper, J. (2004). Student Perceptions of How Critical Thinking is Embedded in a Degree Program. *Higher Education Research and Development*, 23, 199-222.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Topoğlu, O. Öney, Ü. E. (2013). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 1301-1312.
- Turkut, B. (2020). *Anaokulu Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Wegerif, R. (2007). Teaching Thinking: Metaphors and Taxonomies. *Dialogic Education and Technology*, 12, 125-159.
- Wilson, J. & Jan, L. W. (2008). *Smart Thinking*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Wright, I. (2002). Challenging Students with the Tools of Critical Thinking. *The Social Studies*, 10, 257-261.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 95-105.

Zellner, R. M. (2011). *A Study of the Relationship Between Instrumental Music Education and Critical Thinking in 8th and 11th Grade Students*. (Doktora Tezi). Capella University

Zhang, L.F. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking *Journal of Psychology*, 6, 137-151.

EKLER

Ek.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Benimle aynı fikirde olmadıklarında bile başkalarının fikirlerine dikkatli bir şekilde dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.Pek çok konuya ilgi duyarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.Pek çok konu hakkında bir şeyler öğrenmekten zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.Çok çeşitli konular arasında bağlantı kurabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.Öğrenme ortamında birçok soru sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.Zorlayıcı sorulara cevap bulmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.İyi bir problem çözücüsüyümdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.Mantıklı bir çözüme ulaşabileceğim konusunda kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.İyi bilgilendirilmek için çabalarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.Problem çözmekten keyif alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.Gerçekleri göz önünde tutar ve önyargılarımın kararlarımı etkilemesine izin vermem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.Bilgimi çok çeşitli konulara uygulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten keyif alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.Benimle aynı görüşte olmayan insanlarla iyi geçinebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.Meseleleri net bir şekilde açıklayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.Bir sorunu açıklığa kavuşturmaya çalışırken iyi sorular sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.Konuları açık ve kesin bir şekilde ortaya koyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.Önyargılarımın fikirlerimi nasıl etkilediğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.Beni rahatsız etse bile gerçekleri araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.Doğruları bulana kadar üzerinde çalışmaya devam ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.Bir problemin doğru cevaplarını bulmak için kendi bildiğimden vazgeçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.Problemlere birden fazla çözüm bulmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.Bir karar verirken kendime çok sayıda soru sorarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.Problemlerinin çoğunun birden fazla çözümünün olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

CİNSİYET:

KULLANDIĞINIZ ÇALGI:

Ek.2. Anket Ölçeği Kullanım İzni



Gonca Neslihan ÜLGEN
Graduate Student for Master of Arts

...



Ricketts, John
Siz kişisine

13 Ara 2019

...

Gonca Neslihan ÜLGEN,

You have my permission to use the EMI CTD instrument. I believe someone is already using a Turkish version though.

John Ricketts

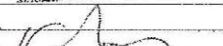
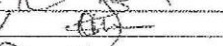
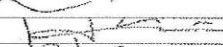


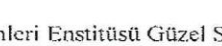
...

Ek.3. Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.02.2021-E.20240


T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2018/G03

Toplantı Tarihi : 10.02.2021
Toplantı Sayısı : 03
Toplantı Saati : 15:30

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN	
3	Prof. Dr. Naci KARKIN	
4	Prof. Dr. Asuman DÜATEPE	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. İsmail ÇEVİŞ	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	

KARAR 17- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 172163035 numaralı öğrencisi Gonca Neslihan KARAKOÇ'un Tez Danışmanı Prof. Dr. Efe AKBULUT sorumluluğunda "*Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri nasıldır*" isimli tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
10.02.2021


Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.