



**GÖRSEL SANAT EĞİTİMİ PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

GÜL DALĞAR

DOKTORA TEZİ

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 18 (on sekiz) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gül

Soyadı : DALĞAR

Bölümü : OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Görsel Sanat Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının
Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining The Effect of Visual Art Education Programme
on The Critical Thinking Skills of Preschool Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gül DALĞAR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gül DALĞAR tarafından hazırlanan “Görsel Sanat Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Doç. Dr. Ümit DENİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ege AKGÜN

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Serap DEMİRİZ

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 10/01/2017

Bu tezin Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü





Oğlum Edip Kaan'a

TEŞEKKÜR

Eğitim hayatımın dönüm noktası olan doktora çalışmam pek çok değerli insanın özverisiyle ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın başından sonuna kadar güler yüzünü bir an olsun etmeyen, her umutsuzluğa kapıldığımda beni yüreklendirip hedefe yönlendiren gerektiğinde kendisine ayırmış olduğu zamandan fedakârlık ederek, çalışmamın her aşamasında değerli katkılarını esirgemeyen tez danışmanım, Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ'a yaratıcı fikirleri ve titiz çalışmalarıyla bana yol gösterdiği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitesinde yer alan araştırmamın her adımında akademik bilgi, öneri ve deneyimlerini benimle paylaşarak çalışmalarına değerli katkılar sağlayan hocalarım Pof. Doç. Dr. Ümit DENİZ'e ve Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya şükran borçluyum.

Çalışmamda kullanılan “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” Türkçe'ye uyarlanmasına izin vererek puanlama konusunda büyük yardımları sağlayan Dr. Julia Suleeman CHANDRA'ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca ÇEDÖDA'nın Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapıcı eleştirileriyle değerli katkılar sağlayan uzmanlara ve ölçeğin çeviri aşamasında değerli katkılarda bulunarak desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN'a çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca bana vaktini ayırarak çalışmanın istatistik analizlerinde bana rehberlik eden, hiçbir sorumu cevapsız bırakmayan, çok kıymetli bilgilerini benimle paylaşan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sacip TOKER'e teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde ve “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın uygulanmasında her türlü kolaylığı sağlayan okul idarecilerine, öğretmenlere, çocukları ile ilgili bilgi ve değerlendirmeleri benimle paylaşan anne babalara ve benimle zamanlarını ilgi ve sevgiyle paylaşan çocuklara teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu uzun ve zorlu süreçte de sonsuz sevgi ve şefkatle, maddi ve manevi yardımlarıyla her zaman bana destek olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Tüm akademik çalışmalarım sırasında sevgisi ve desteği ile yanımda olan, sınırsız sabrını ve özverisini bir an olsun esirgemeyen, hayatımı zorlaştırmayıp kolaylaştıran, en zor anlarımda bile sayesinde hayata sevgiyle ve gülümseyerek bakabildiğim sevgili eşim Tuncer DALĞAR'a ve bu süreçte ıslıl ıslıl parlayan gözleriyle hayatıma bambaşka anlamlar katarak umut veren, varlığıyla en büyük desteğim olan, canım oğlum Edip Kaan'a sonsuz teşekkürler...

Burdur, 2017
Gül DALĞAR

**GÖRSEL SANAT EĞİTİMİ PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Gül DALĞAR
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2017**

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*"nın etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Burdur il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere tesadüfi olarak belirlenen 40 çocuk oluşturmuştur. "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*"nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklara on iki hafta boyunca "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" uygulanmıştır. Veriler çocuklara ilişkin genel bilgileri içeren "*Kişisel Bilgi Formu*" ve "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA (Chandra, 2008)*" kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; öncelikle deney ve kontrol gruplarının ÇEDÖDA'dan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t Testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÇEDÖDA'dan elde ettikleri öntest-sontest ortalamaları ise ilişkili örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ÇEDÖDA'dan elde ettikleri son test-kalıcılık testi karşılaştırmaları ise ilişkili örneklem için t testi ve öntest/sontest ve izleme testi ve ortalama puanları arasındaki farkı test etmek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" sonrasında çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları toplam puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu ($p<.001$) ve bu farkın etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarına son-testten dört hafta sonra yapılan izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ($p>.05$)

bulunmazken, izleme testi ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ($p<.001$) olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak belirlenen bu farklılığın izleme testi toplam değeri lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Eleştirel Düşünme Becerileri, Görsel Sanat Eğitimi Programı, Okul Öncesi Eğitim.
Sayfa Adedi : 154+xix
Danışman : Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ

**EXAMINING THE EFFECT OF VISUAL ART EDUCATION
PROGRAMME ON THE CRITICAL THINKING SKILLS OF
PRESCHOOL CHILDREN
(Doctoral Dissertation)**

Gul DALGAR

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2017

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effect of “*Visual Art Education Programme*” on the critical thinking skills of preschool children. The population of the research consists of 5-6-years-old children attending to kindergartens at Burdur city center in 2014-2015 academic year. The study group involved 40 randomly selected children, 20 of whom were assigned to the experimental group while the rest performed in the control group. To examine the effect of “*Visual Art Education Programme*” on 5-6-year-old children’s critical thinking skills, quasi experimental design was used. “*Visual Art Education Program*” was applied on the experiment group during 12 weeks. For the data collection process, “*Individual Demographical Information Form*” and “*Precursors of Critical Thinking Assessment for Children/PCTAC* (Chandra, 2008)” were used. The significance of the difference between means obtained from *PCTAC* was tested with t-Test analysis to determine equivalence of experiment and control groups. For samples related to pretest-posttest means of experiment and control groups obtained from *PCTAC*, t-test was used for comparison. Posttest-permanence test comparisons that were obtained by the experiment group from *PCTAC* were determined using two factor ANOVA for repeated measurements on single factor to test the difference between t-test and pretest/posttest and follow-up test and means for related samples. As a result of the study, a significant difference in favor of experiment group was found at the end of “*Visual Arts Education Program*” ($p<.001$) and it was determined that the program had a large effect. While no significant differences were found when score averages between the follow-up test conducted on the experiment group four weeks after the posttest and averages in post-test ($p>.05$); when follow-up test and pretest score averages were compared, significant difference ($p<.001$) was determined. It was revealed that this statistically determined difference was in favor of the follow-up test

total score. Based on these findings, it was concluded that "*Visual Art Education Programme*" was effective on the critical thinking skills of preschool children.



Science Code :

Key Words : Critical Thinking Skills, Visual Art Education Programme, Preschool Education.

Total Page : 154+xix

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ilkay ULUTAS

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	5
Alt Amaçlar	6
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Eleştirel Düşünme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	9
Düşünme Kavramı	9
Düşünme Süreçleri.....	10
Düşünme Türleri	11
Eleştirel Düşünme Kavramı.....	13
Eleştirel Düşünme Becerileri	14
Yorumlama (Interpretation).....	19
Analiz (Analysis)	19

Açıklama (Explanation).....	19
Değerlendirme (Evaluation)	20
Çıkarım Yapma (Inference).....	20
Öz Düzenleme (Self-regulation).....	21
Eleştirel Düşünme ve Birey	21
Çocuklarda Eleştirel Düşünme	23
Eleştirel Düşünmenin Temelleri	23
Doğal Eleştirel Düşünme Süreci	26
Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	28
Çocuklarda Eleştirel Düşünmeyi Değerlendirmenin Zorlukları.....	29
Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesinde Kullanılan	
Yöntemler.....	30
Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi.....	32
Eleştirel Düşünme Nasıl Öğretilir?.....	34
Görsel Sanat Eğitimi ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	36
Görsel Sanatlar Eğitimi.....	36
Görsel Sanat Eğitimi Programları	36
Görsel Sanat Eğitiminde Bir Alt Disiplin Olarak Sanat Eleştirisi	39
Görsel Sanat Eğitiminin Çocuklarda Eleştirel Düşünmelerine Etkisi.....	41
Çocuğun Sanat Gelişiminin Bilişsel Gelişimsel Teorik Açıklaması.....	42
<i>Piaget ve Çocuk Sanatı</i>	41
BÖLÜM III	45
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	50
BÖLÜM IV	59
YÖNTEM.....	59
Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu	60
Veri Toplama Araçları	63
Kişisel Bilgi Formu.....	63
<i>“Çocuklar için Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme</i>	
<i>Aracı/ÇEDÖDA” (Precursors of Critical Thinking Assessment for</i>	

Children/ PCTAC)	64
“Çocuklar için Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” (Precursors of Critical Thinking Assessment For Children/ PCTAC)’ın özellikleri.....	64
Yüzen Nesneler Testi	64
Düğme Gruplama Testi	65
Düğme Sıralama Testi.....	65
Hayali Hikâyeler Testi.....	65
Bakış Açısı (Perspektif) Alma Hikâyeleri Testi.....	66
Bilgi tanımlama	68
Kategorize etme.....	68
Nitelik Tanımlama	68
Nitelik Tanımlama Uygulama.....	68
Tahmin.....	68
Mantıksal Tutarlılığı Tanıma	70
Bakış Açısı Alma	70
Mantıksal Muhakeme.....	70
Sözlü Doğrulama.....	70
Performans Doğrulama	70
Yetişkini Model Alma	71
Yaratıcılık.....	70
“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Grubu	70
“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	75
Kapsam Geçerlik Aşamaları	75
Birinci Aşama: Literatür Karşılaştırması	75
İkinci Aşama: Çeviri Çalışması	76
Üçüncü Aşama: Maddelerin Uygunluğunun Seçimi.....	76
Dördüncü Aşama: Türkçe Dil Kontrolü	80
Beşinci Aşama: Ön Uygulama	80

Yapı Geçerliliği	81
“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” nın Güvenirlik Çalışması	81
Test-Tekrar Test Güvenirlik Çalışması	86
Verilerin Toplanması.....	87
“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın Geliştirilmesi.....	88
“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın Felsefi Temelleri	87
“Görsel Sanat Eğitimi Programı” Etkinlik Planı Formatı ve Program İçeriği	
Aşamaları.....	91
Hazırlık Aşaması.....	91
Uygulama Aşaması.....	91
Değerlendirme Aşaması.....	90
Görsel Sanat Eğitimi Programının Uygulanması	94
Değerlendirme Aracı ve Eğitim Programının Uygulanması.....	95
Uygulama Güvenirliliği.....	96
"Görsel Sanat Eğitimi Programı"na Yönelik Verilerin Analizi.....	96
BÖLÜM V	101
BULGULAR VE YORUM	101
Okul Öncesi Dönem Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye	
Yönelik Hazırlanan “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın Etkisine İlişkin Bulgular	101
“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”ya İlişkin Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan	
Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	100
Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular	114
BÖLÜM VI	119
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	119
Sonuçlar	119
“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı”	
Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları	120

Öneriler	124
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	124
Eğitimcilere Yönelik Öneriler	125
Anne Babalara Yönelik Öneriler	125
KAYNAKLAR.....	127
EKLER.....	126
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	145
EK 2. Ölçek İzin iletisi	147
EK 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	148
Ek 4. Görsel Sanat Eğitimi Program Etkinlik Örneği	149
EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi.....	154

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Düşünme Türleri ve Gözlenebilir Beceriler</i>	12
Tablo 2. <i>Ennis'e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri</i>	17
Tablo 3. <i>Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model</i>	62
Tablo 4. <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı</i>	67
Tablo 5. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA”nın Desteklediği Bilişsel Özelliklere Göre Değerlendirilmesi</i>	67
Tablo 6. <i>Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Puanlarının Elde Edildiği Alt testler</i>	68
Tablo 7. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA”nın geçerlik-güvenirlik çalışmasına alınan çocukların devam ettikleri okullara göre dağılımı</i>	73
Tablo 8. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA” Geçerlik Güvenirlik Çalışmasında Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları</i>	74
Tablo 9. <i>KGO'lar İçin P=.05 Anlamlılık Düzeyine Göre Minimum Kapsam Geçerlik Ölçütleri</i>	78
Tablo 10. <i>Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Kapsam Geçerlilik Oranları</i> ..	79
Tablo 11. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Toplam Alt Testleri ve ÇEDÖDA'nın Toplam Korelasyonları</i>	81
Tablo 12. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA”nın Yüzen Nesneler Alt Testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri</i>	83
Tablo 13. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA”nın Düşme Gruplama Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri</i>	83
Tablo 14. <i>“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ ÇEDÖDA”nın Düşme Sıralama Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri</i>	84

Tablo 15. “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Hayali Hikâyeler Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri	84
Tablo 16. “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Bakış Açısı (Perspektif) Alma Hikâyeleri Alt Testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri	85
Tablo 17. “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Alt Testlerine Göre Test-Tekrar Analizi Sonuçları	86
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunda Veri Toplama Süreci	87
Tablo 19. “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nda Yer Alan Etkinlik Adları ve Etkinlik Türlerinin Haftalara Göre Dağılımı	94
Tablo 20. “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” Normallik Testi Sonuçları.....	99
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	102
Tablo 22. Deney Grubunda Yer Alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin t- testi sonuçları.....	104
Tablo 23. Kontrol Grubunda Yer alan Çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin t- testi Sonuçları	108
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarında yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin T-testi Sonuçları	111
Tablo 25. Deney Grubunda Yer Alan “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Son Test-Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları.....	114
Tablo 26. Deney grubundaki çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest Son Test ve İzleme Testi Puan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116

Tablo 27. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Analizi Sonuçları	117
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Düşünme süreci	11
Şekil 2. Bloom taksonomisi	16
Şekil 3. Eleştirel düşünme becerileri merkezi/Delphi Projesi'nde ortaya çıkan eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri	18
Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının ÇEDÖDA'dan aldıkları öntest puan ortalamaları	102
Şekil 5. Deney grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları	105
Şekil 6. Kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları ön test-sontest puan ortalamaları	109
Şekil 7. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan elde ettikleri sontest puan ortalamaları	112
Şekil 8. Deney grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan elde ettikleri sontest- kalıcılık testi puan ortalamaları	115

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇEDÖDA	Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı
KGÖ	Kapsam Geçerlik Ölçütü
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MENC	National Association for Music Education
NAECY	National Association for the Education of Young Children
PCTAC	Precursors of Critical Thinking Assessment For Children
TDK	Türk Dil Kurumu
WPPSI	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eleştirel düşünme demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Toplum yaşamının her alanındaki hızlı değişim, bireylerin yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için eleştirel düşünmelerini zorunlu kılmaktadır. Gittikçe karmaşıklaşan yaşamda, sorunların çözümü ve kararların alınmasına kaynaklık eden bilgiler hızla değişerek çoğalmaktadır. Bu nedenle bireyin daha iyi ve etkili düşünmesini sağlama ve davranış biçimi geliştirmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Tüm bireyler kendi doğaları gereği düşünürler. Fakat etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünebilirler. Demokratik toplum, karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgürce ve bağımsız olarak kararlar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar (Doğanay & Ünal, 2006, s. 209; Yurdabakan, 1998, s.23).

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla sorunlara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Aynı zamanda eleştirel düşünme sebep-sonuç ilişkisi bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi becerileri de içerir (Karadüz, 2010). Eleştirel düşünce becerilerine sahip olan bireyler, meraklı, soru soran, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli ve esnektirler. Ayrıca bu bireyler karar vermede daha özenli davranır, mantıklı çıkarımlara dayalı açıklamalar yapar, var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip doğruluğunu araştırır ve düşünceleri analiz etmek için kriterler oluştururlar (Facione, 1990; Paul & Elder, 2003).

Bireylerin bu tür özelliklere sahip olabilmesi eğitim sürecinde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi ile mümkün olabilir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmaya başlanması gereken en önemli dönemlerden birisi de okul öncesi dönemdir.

Okul öncesi dönem çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olarak görülmektedir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000; Trawick-Smith, 2003; Oktay, 2005; Waller, 2009; Tierney & Nelson, 2009). Bu dönemde kazandırılacak bilgi ve davranışlar, çocuğun daha sonraki yaşamında yapıcı, yaratıcı, bağımsız, kendini ifade edebilen bir birey olabilmesi için yardımcı olmaktadır (Shore, 1997; Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2002; Arı, 2003, Oktay, 2005; Yavuzer, 2006; Plaisted, 2008).

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, küçük yaştaki çocukların çevresini ve çevresindeki dünyayı keşfetme sürecinin bir parçası olarak sorgulamaya başladığı ilk yıllarda başlayan doğal bir gelişimsel süreç olarak algılanmalıdır. Pek çok insan eleştirel düşünmenin yetişkinlere özgün bir şey olduğuna inanmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi bilim insanları sanatçılar ve yazarlara özgü bir nitelik değildir. Küçük çocuklarda bir konu ya da problem durumu karşısında eleştirel düşünebilirler (Lai, 2011).

Okul öncesi dönemde çocukların karşılaştıkları problemleri çözmeleri veya alternatif yollar bulmaları eleştirel düşünme becerilerinin en önemli parçasıdır (Davis-Seaver, 1994). Erken yaşlardan itibaren objeler, materyaller ve insanlarla bir çevre oluşturmak düşünme becerilerini destekler. Çocuklar düşünme becerilerini daha sonraki yıllarına aktarabilir. (Clarke, 2007). Erken yaşlarda çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun olarak verilecek okul öncesi eğitimle çocukların eleştirel düşünme becerilerinin temelleri atılabilir. Okul öncesinde eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitimlerden birisi de görsel sanat eğitimidir.

Görsel sanat eğitiminde son yıllarda büyük değişimler oluşmuştur. Görsel sanatın duyuşsal bir süreç olduğu fikri geçmişte yaygınken, günümüzde ise sanatın hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreç olduğunu kabul edilmektedir. Çocuklar sanat ile uğraşırken bir yandan düşünür, bir yandan da duyuşsal bir süreç yaşarlar. Sanatla uğraşmak çocukların deneyimleri ve fikirleri hakkında düşünmesini, hissetmesini, kendilerini ifade etmeleri için semboller bulmalarını gerektirdiğinden, oldukça sembolik ve anlam yaratma ile ilgili bir etkinliktir. Ayrıca sanat beynin yaratıcı bir ürün oluşturmasını da etkiler (Heath & Wolf, 2004).

Eisner (1976) sanat, düşünme, öğrenme ve genel akademik performans arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Sanat çocuğun dünya ile ilgili bildiklerini yansıtır. Farklı insanlar, yerler ve nesnelerle doğrudan tecrübe yaşayan çocukların sanat ile uğraşırken tercih yapabilecekleri konular daha çoktur. Hayvanat bahçesine hiç gitmemiş ya da evcil hayvanlarla hiç karşılaşmamış çocuklar sanat çalışmalarında büyük ihtimalle hayvanlara yer vermeyecektir. Bireyin sanat yoluyla bir nesneyi tekrar oluşturabilmesi için önce nesneler hakkında bilgi sahibi olması gereklidir (Eisner, 1976; Fox & Schirmarcher, 2012).

Fox ve Schirmarcher (2012)'e göre fikir, olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmek neyin temsil edileceği ve bunun nasıl gerçekleştirilebileceğine karar vermeyi içeren pek çok düşünme becerisini gerektirir. Düşünme döngüsü; planlama, uygulama, değerlendirme ve gerekirse tekrarlama olarak gelişmektedir. Fiziksel, sosyal, duygusal ve yaratıcı amaçları belirlemek adına sanatın düşünce boyutu ihmal edilmektedir. Sanatın temel faydaları aslında bilişsel temelli olabilir. Sanat çocuğun düşünmesinde rehber rolü oynar. Çocuğun sanat çalışmalarına özellikle çizim ve boyamaya baktığımızda dünya ile neler bildiği, neyi önemli bulduğu ve nasıl temsil ettiği görülebilir (Isbell & Raines, 2013).

Görsel sanat eğitimi ve sanatsal süreç, çocukların dünyalarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar sanatla ilgilenirken, fikirlerini, deneyimlerini ve hislerini sembollere anlamlar yükleyerek paylaşmayı öğrenirler (Fox & Schirmarcher, 2012). Görsel sanat eğitiminin en önemli özelliği, çocukların tüm gelişimlerini aynı anda destekleyen bir etkinlik olmasıdır. Sadece psiko-motor becerilerin kullanılmasını ya da duygusal aktarımı değil aynı zamanda düşüncelerin aktarımını da sağlar. Sanat eğlenceli olduğu kadar, zihinsel çaba da gerektiren bir etkinliktir. Çocuklar sanat çalışmaları ile renk, çizgi, biçim, alan, dizayn, boyut, desen ve dokunun kalitesini ve oranlarını öğrenirler. Sadece deneyimleri ile iletişim kurmazlar, görsel problemleri de çözerler. Düşüncelerini boyalarla kâğıda aktardıkça resim aracılığı ile düşünme ve konuşmayı öğrenirler. Grup olarak yaptığı projeler ile paylaşma, yardımlaşma, işbirliği içinde çalışma becerileri kazanırlar (Eglinton, 2003; Eliason & Jenkins, 2008; Fox & Schirmarcher, 2012; Ulutaş, 2013).

Görsel sanat eğitimi sanat eleştirisini de içerisinde barındırmaktadır. Sanat eleştirisi çocukların sanat eserlerini eleştirmelerini sağlarken, aynı zamanda eleştiri yapabilme becerilerini desteklemektedir. Çocukların her alanda yaratıcı davranışlar geliştirmesini ve özgün düşünme, deneme ve üretme kapasitelerinin geliştirilmesini sağlar. Okul öncesi dönemde çocuklar sanat ile özgün düşünme ve düşündüklerini gerçekleştirme fırsatı bulur. Ayrıca yapılan bu sanat çalışmaları, onların ileriki yaşamlarında sanat eserlerine yönelik

olumlu farkındalıklar kazanabilmelerini, sanat eserlerini doğru algılayabilmelerini ve değerlendirebilmelerini de sağlar (Ayaydın, 2010). Görsel sanat eğitiminin çocukların düşünmelerine katkıları sağlayabilmesi için çocukların gelişim düzeylerine uygun bir öğrenim sürecinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereklidir. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine okul öncesi yıllardan itibaren önem verilmesi ve uygun materyaller, uyarıcı çevre, eğitim programları ve aile desteğiyle geliştirilmesi önemli olmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi sanat eğitimi ile yaratıcılık ilişkisini içeren araştırmalara rastlanmakta; eleştirel düşünme ilişkisini içeren çalışmalara ise rastlanmamaktadır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine görsel sanat eğitiminin etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerisi görsel sanat eğitimi programı ile desteklenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Problem Durumu

Eleştirel düşünme son yıllarda eğitim alanında üzerinde çok durulan güncel konulardan birisi olmuştur. Günümüzde hızla artan bilgi yoğunluğu, bilginin analiz edilmesini ve değerlendirilmesini çok önemli duruma getirirken, gelişen teknoloji sayesinde bilgiye erişimin kolaylaşması ile bilginin yönetilmesi, kullanılması ve dönüştürülmesi için eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey becerileri önemli hale getirmiştir (Şendağ, 2008).

Eleştirel düşünme yalnızca çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları problem durumunu çözmek için başvurdukları bir yol değil aynı zamanda onları 21. yüzyıla hazırlayan bir beceridir. Yaşanılan dünyanın sosyal, ekonomik, politik ve çevresel sorunları için yeni çözüm yolları getirmek isteniyorsa, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve onların eleştirel düşüncelerini sağlamak için destek olunmalıdır. Düşüncelerine değer verilerek yetiştirilen çocuklar 21. yüzyılın problemleri ile yüzleşebilecek ve bunları çözmek için gerekli olan güce sahip olabilecektir (Fox & Schirmarcher, 2012).

Eleştirel düşünme becerisi okulda ve yaşamdaki başarı için önemli bir koşuldur. Görsel sanat programı uygulamalı etkinliklerle çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde önemli fırsatlar sunar. Bu fırsatlar öğrencilerin okulda başarılı olmaları

için daha da önemlisi toplumun önemli üyeleri olarak hazırlanmaları için gereklidir. 21. yüzyılında işgücünde çocukları başarılı olarak hazırlamak için, eğitim politikaları ve programlarında görsel sanat, eleştirel düşünme eğitiminin bir parçası olarak ele alınmalıdır (Rowntree-Black, 2012).

Sanat eğitimi yoluyla çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin artırılması sağlanabilir. Çünkü sanat eğitiminin çocukların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını destekleyen yöntem ve teknikleri içermesi programın etki gücünün de yüksek olmasını sağlamaktadır (Deasy, 2002).

İlgili literatür incelendiğinde, görsel sanat eğitiminin çocukların düşünmesine sağladığı faydaların sıralanmasına rağmen, sanat eğitiminin çocukların eleştirel düşünceleri üzerine etkisiyle ilgili deneysel çalışmalar oldukça azdır (Rowntree-Black, 2012). Eleştirel düşünme becerilerini belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik alan yazın incelendiğinde ise daha çok lise ve üniversite öğrencileri yetişkinler üzerinde yoğunlaştığı (Hamurcu, Günay ve Akamca, 2005, Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2005; Demir, 2006; Güven & Kürüm, 2008; Lampert, 2006), erken çocukluk yıllarına ait çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Chandra, 2008; Lampert, 2011; Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros, 2013). Yapılan araştırmalar sonucu gerek okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçebilen araç ihtiyacının karşılanması gerekse görsel sanat eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerilerinin etkisine ilişkin literatürün artırılması amacıyla alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın etkisini incelemektir. Ayrıca araştırmada geliştirilen “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın etkililiğini test etmek ve okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak olan Chandra’nın (2008) geliştirdiği “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı-ÇEDÖDA*” *Precursors of Critical Thinking Assessment For Children* (PCTAC)’nın Türkçe’ye uyarlama çalışmasının yapılması da amaçlanmıştır.

Araştırmanın belirlenen temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

Alt Amaçlar

- “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”na katılan deney grubundaki çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan aldıkları puanları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan aldıkları öntest-sontest-izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eleştirel düşünme alanında çalışan pek çok araştırmacı, eleştirel düşünmeyi tanımlamadaki farklılıklar, eleştirel düşünmeyi destekleyen programların birbirinden farklı olması ve değerlendirme tekniklerinden kaynaklanan farklı yaklaşımlar nedeniyle karmaşa yaşamaktadır (Chandra, 2008). Bu nedenle yapılan araştırma çocuklarda eleştirel düşünmeyi incelemede yaşanan bu zorlukların aşılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte Kuhn (1999) tarafından da öne sürüldüğü üzere, çocuklarda düşünmenin doğası ve gelişimi üzerindeki sistematik ve kapsamlı araştırmalar, eleştirel düşünme değişkenini kuramlaştırmada yardımcı olabileceği gibi aynı zamanda eleştirel düşünmenin geliştirilmesini en iyi bir şekilde teşvik eden gelişimsel bir bakış açısı da sağlar. Dolayısıyla bu çalışma okul öncesi çocuklarda eleştirel düşünme kavramı ile ilgili mevcut kuramsal fikirleri bir araya getirme ve çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesi için program oluşturulması bakımından alana önemli katkı sağlamaktadır.

Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan *Precursors of Critical Thinking Assessment For Children* (PCTAC) Türkçe’ye uyarlaması yapılarak ilgili literatüre kazandırılması açısından da önem arz etmektedir. Dünyada ve Türkiye’de okul öncesi dönemde çocukların

eleştirel düşünme becerilerine dayalı yapılan çalışmaların eksikliği dikkat çekmekte ve bu becerileri değerlendiren sadece bir ölçme aracının (Chandra, 2008) olduğu görülmektedir. Diğer araştırmalarda ise eleştirel düşünme için test edilen en küçük yaş dokuz yaş civarındır (Hudgins & Edelman, 1986; 1988; Riesenmy, Mitchell, Hudgins & Ebel, 1991). Davis-Seaver (1994, 2000)'in çalışmasında altı ve yedi yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile sadece görüşme yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Alanda yeterli ölçme aracının bulunmaması nedeniyle de bu araştırma ilgili alan yazına destek sağlamış bulunmaktadır.

Diğer yandan çalışma özellikle okul öncesi dönemde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın alan yazına kazandırılmasını amaçlamaktadır. Çünkü okul öncesi dönemden itibaren çocukların eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilmesinin ve eğitim programlarının temel amaçları arasında çocuklara eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılmasının gerekliliğini belirten pek çok araştırma bulunmaktadır (Davis-Seaver, 1994, 2000; Rowntree-Black, 2012;).

Okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünmelerini sanat eğitimi programı ile destekleyen çalışmaların olmaması araştırmaya özgünlük katan en temel noktadır. Çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ön göstergelerinin belirlenmesi, görsel sanat eğitimi programının bu ön göstergeleri üzerindeki etkilerinin araştırılması çocuklarda düşünme ve eleştirel düşünme alanlarında önemli rol oynamaktadır. Araştırma görsel sanat eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisi konusunda deneysel çalışmalara katkıda bulunulacak ve eğitimeilere eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim programlarının hazırlanmasında yol gösterici olacaktır.

Varsayımlar

Araştırmada geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirlenmiştir.

- Araştırmada kullanılan “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”nın gerekli verileri objektif olarak yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmada geliştirilen “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma,

- Burdur merkez il merkezindeki MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukları ile;
- “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın içeriği, süresi ve 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisiyle;
- Araştırmada kullanılan “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın ölçtüğü nitelikler ile;

Eleştirel düşünme becerilerini destekleyen “Görsel Sanat Eğitimi Programı”na daha önce dahil olmamış çocuklar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı kanıtsal, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990; Facione, Facione & Giancarlo, 2000).

Eleştirel Düşünme Becerileri: Eleştirel düşünme becerileri yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olmak üzere altı beceriden oluşur. Bu beceriler, eleştirel düşünmenin merkezinde yer alan becerilerdir (Facione, 1990).

Görsel Sanat Eğitimi: Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yükseköğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “Görsel Sanatlar Eğitimi” ya da yalnız “Sanat Eğitimi” olarak da tanımlanabilir (Kırıçoğlu, 2002 s.2).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eleştirel düşünme ve görsel sanat eğitimiyle ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Eleştirel Düşünme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Düşünme Kavramı

İlk rasyonalist düşünürlerden olan Sokrates düşünmeyi, insanda var olan bir gücün sonradan uyandırılması olarak tanımlamıştır. Sokrates'in öğrencisi Platon ise düşünmeyi, ruhun, incelediği konular hakkında kendi kendisiyle yaptığı bir konuşmadan ibaret olduğunu belirtmiştir (Güzel, 2003). Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerin başında gelmektedir. İnsan dünyaya açılan ilk canlıdır ve insanı dünyaya açan yegâne özelliği düşünme yetisidir (Hançerlioğlu, 2007; Kaloç, 2005). De Bono (2006)'ya göre, düşünme insanın sahip olduğu en önemli kaynaktır. Bu nedenle düşünme ve düşünmenin nitelikleri, Sokrates, Plato ve Aristo döneminden başlayarak günümüze değin pek çok araştırmanın konusunu oluşturmasına karşın, bugün halen düşünmenin tanımı üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı söylenemez (Demir, 2006, s.15).

Fisher'a (1995) göre düşünme, problemi tanımlama, oluşturma ve çözme, karar verme, seçenek üretme, düşünceleri araştırmayı içeren zihinsel etkinliklerdir. Düşünme bilgi, beceri ve davranışları içeren ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreç olarak da kabul edilmektedir (Gibson, 1998). Düşünme; kavramlar arası bağ kurma sürecidir (Toprakçı, 2002).

Düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2005, s.79). Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarını, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerini, toplumsal ve bireysel gelişmelerini sağlayan bir unsurdur (Kaloç, 2005, s.11). Kalkan (2008)'a göre ise düşünme, insanın karşısına çıkan problemleri çözmek için yapmış olduğu zihinsel etkinliklerdir. Düşünme en genel anlamıyla fikirleri şekillendirmek, sonuçlara ulaşmak için zihinsel yetenekleri gözden geçirmektir. Düşüncenin içerisinde akıl yürütme, bilgi kaynağının doğruluğunu, varsayımları ve konunun tüm kapsamalarını göz önünde bulundurularak kesin bir sonuca iletmek olarak da tanımlanabilir (Paul, 1995, s.521-522).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde düşünmek, *bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek, akıl etmek, tasarlama* olarak tanımlanmıştır. Düşünme ise *Aristoteles'in öne sürdüğü biçimiyle, insanı hayvandan ayıran belirgin öznelilik olarak duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi* olarak nitelendirilmiştir (TDK, 2016).

Düşünme tanımları incelendiğinde, düşünmenin karışık sistemler bütünü olduğu görülmektedir (Balta, 2011). Çünkü düşünme, insanların birçok alanda ihtiyaç duyduğu, değişik durumlarda kullandığı çeşitli süreç ve türlerden oluşan soyut bir kavramdır.

Düşünme Süreçleri

Düşünme süreçlerini açıklayan ilk bilgiler eski Yunan dönemine aittir. Yunanlı filozof Sokrates düşüncenin netliğine önem vermiştir (Branch, 2000). Bir düşünme sürecinde olması gerekenler verileri ölçme, mantık kurallarını uygulama, projeleri tasararlama, geçerli sonuçlar çıkarma, varsayımları ortaya koyma, toplama ve organize etme, analiz yapma ve veri toplama, hipotez kurma, karşılaştırma, yorumlama, sınıflama, tasararlama, anoloji kullanma, eleştirme, genelleme ve özetleme olarak sıralanmaktadır (Clark & Starr, 1991; Nickerson, 1991).

Düşünme süreçleri “girdi”, “işlem” ve “çıktı” dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir.



Şekil 1. Düşünme süreci

Kaynak: Sağlam, M. (2002). *Düşünmenin öğretilmesi*. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Ekinleştirilmesi Hizmet İçi Eğitim Programı'dan yararlanılarak adapte edilmiştir.

Şekil 1'de de görüldüğü üzere düşünme, düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin ön koşulu olan bilgi edinme, yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunda ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırma yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002).

Düşünme ile ilgili literatür incelendiğinde düşünme süreçlerden oluşmakla birlikte çeşitli düşünme türlerine ayrılmaktadır. Aynı zamanda düşünme türlerinin amaçlarının ve kapsadığı beceriler olduğu görülmektedir. Ancak bu düşünme türleri birbirinden bağımsız olan zihinsel süreçler olmamakta birlikte, aksine birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde olan ve birbiri ile iç içe geçmiş zihinsel etkinlikler bütünüdür (Şendağ, 2008; Bruning, Schraw & Ronning, 1995).

Düşünme Türleri

Düşünme türlerinin sınıflamasında düşünmenin tanımında olduğu gibi araştırmacıların çoğunluğu tarafından kabul gören ortak yaklaşımların olduğundan söz etmek olanaklı değildir.

Bruning, Schraw ve Ronning (1995) düşünme türlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme olarak dört başlıkta ele almış, bu türlere göre amaç ve becerileri sıralamışlardır. Fosnot ve Perry (1996) ise düşünme biçimlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, probleme dayalı düşünme ve yansıtıcı düşünme olarak dört farklı biçimde ele almış ve düşünme türlerine ilişkin gözlenebilir becerileri ortaya

koymuşlardır. Fosnot ve Perry (1996)'e göre, düşünme türleri ve bunlara ait gözlenebilir beceriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Düşünme Türleri ve Gözlenebilir Beceriler

Düşünme Biçimi	Gözlenebilir Beceriler
Eleştirel Düşünme	Subjektif ve tutarlı olma ve bunların varlığını değerlendirebilme Bilginin kaynağını belirleme Bilgilerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunma Çıkarımların sonuca götürüp götürmediğini ve sonuçların uygunluğunu değerlendirme
Yaratıcı Düşünme	Esneklik özgünlük Sorunları tanıma, sorunlara karşı duyarlı olabilme Analiz, sentez, değerlendirme Sınırları aşma, belirsizliklerden korkmama
Probleme Dayalı Düşünme	Problemin ne olduğunu ve neden olduğunu belirleme Problemin nasıl çözüleceğine ilişkin varsayımlarda bulunma Varsayımları deneme ve daha başka nasıl çözülebileceğini araştırma
Yansıtıcı Düşünme	Kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olma Düşüncelerini rahatlıkla yansıtabilme Açık davranma İleriye görebilme

Kaynak: Fosnot, T. C. & Perry, R. S. (1996). *Constructivism: a psychological theory of learning constructivism: theory, perspectives, and practice*. Second Edition. London: Teachers College.

Üstünoğlu (2006), eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisini üst düzey düşünme becerisi olarak değerlendirmiştir. Üst düzey düşünme becerileri içerisinde, özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin öğretilmesi yönünde yoğunlaştığı görülmektedir. Eleştirel düşünme gerek düşünme tür ve becerileri gerekse üst düzey düşünme becerileri arasında her zaman yerini almıştır (Şen, 2009). Bu çalışmada düşünme türleri arasında önemli bir yere sahip olan ve araştırmanın temel değişkenlerinden biri olan eleştirel düşünme üzerinde durulacaktır.

Eleştirel Düşünme Kavramı

Temellerini Sokrates'ten alan eleştirel düşünme son yıllarda bilimsel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Nosich (2012) eleştirel düşünme tanımlarının birbirinden farklı ve sayısız olmasını eleştirel düşünmenin insanın sahip olabileceği tüm yeteneklerle ilişkilendirilmesine bağlamıştır. İlgili literatür incelendiğinde, farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye yaklaşmışlar ve kendi bakış açılarına uygun tanımlamalar yapmışlardır (Demir, 2006).

Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul ve Harvey Siegel, eleştirel düşünme kavramını eğitim felsefesi alanında tanımlayan ve sıklıkla referans gösterilen araştırmacılarıdır (Nosich, 2005). İlk eleştirel düşünme kavramı 1962'de ortaya konulmuş ve geniş çapta kabul görmüştür. Ennis (1985a), eleştirel düşünmeyi bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili ve karar verirken akla uygun ve derinlemesine biçimde düşünmesi olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir (Lipman, 1988).

Siegel (1988) eleştirel düşünmeyi uygun sebeplerle uygun şekilde düşünebilme olarak tanımlamıştır. Paul (1990) ise eleştirel düşünme kavramını açıklarken felsefî ve bilişsel yaklaşımlardan da yararlanmıştır. Eleştirel düşünmeyi “düşünmenin özel bir alanı ve şekli olarak, disiplinli kendi kendini yönetebilen düşünme” olduğunu belirterek kavramı geliştirmiştir. Bu yaklaşımda informal mantık temel alınmış, düşünmede akıl yürütmenin amaç, sorgulama, bilgi, kavramlar, varsayımlar, görüş noktası, sonuç ve içerik gibi bilişsel öğelerinin olduğu belirtilmiştir. Yaklaşımın odak noktası kendi kendini değerlendiren bireylerdir. Paul (1990), bir düşünürün konu veya alan hakkında düşünürken evrensel zihinsel standartları (açıklık, kesinlik, incelik, uygunluk) rehber alması gerektiğini savunmuştur.

Branch (2000)'a göre ise eleştirel düşünme düşünmeden farklıdır. Eleştirel düşünmede birey kendi düşünme sürecinin farkında olarak düşünmenin kalitesini artırmak için kendi düşüncesini gözlemler. Eleştirel düşünme kontrollü ve bir amaca yönelik olarak bireyin gerçekleştirdiği tüm bilişsel etkinliklerdir.

Eleştirel düşünme en geniş anlamada, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli ölçütlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma,

başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da öncül becerilerdir (Karadüz, 2010; Özdemir, 2010).

Eleştirel düşünmeye ilişkin çok sayıda tanımlamanın yapılmış olmasının yarattığı karışıklığı gidermek için Amerika Felsefe Birliği Kolej Öncesi Komitesi aracılığı ve A. Facione başkanlığında gerçekleştirilen *Delphi Projesi'nde*, eleştirel düşünmenin tanımı yapılmıştır (Demir, 2006). Amerikan Felsefe Birliği tarafından 1990 yılında açıklanan *Delphi Raporu'na* göre eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme mekanizmasıdır. Bunun yanında aynı rapora göre, eleştirel düşünme araştırma yapma sürecinin en önemli aracıdır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi ve teorisinde uzman olan ve profesyonel meslektaşları tarafından geniş ölçüde özel tecrübe sahibi olarak bilinen 46 kişinin katıldığı *Delphi Projesi* dünyada eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasında önemlidir. Delphi araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada, öğretimsel ve eğitimsel amaçlarla kullanılabilecek güçlü bir eleştirel düşünme tanımı ortaya koymuştur. 1990 sonrası konuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu *Delphi Raporu'nda* yapılan tanımları temel almıştır. Bu nedenle bu çalışmada *Delphi Raporu'ndaki* eleştirel düşünme tanımı temel alınmıştır (Facione, 1990; Facione vd., 2000).

Delphi Raporu'ndaki ile kabul edilebilirliği diğer tanımlara göre daha yüksek bir tanıma kavuşmuş olan eleştirel düşünmenin hangi becerilerden oluştuğu da önemli bir konudur. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin tam olarak tanımlanıp açıklanabilmesi, bireylerin eleştirel düşünme düzeylerinin ölçülmesi ve bu konuyla ilgili değerlendirmeler yapılabilmesi için eleştirel düşünme göstergeleri olan eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğunun tespit edilmesini gerektirmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme genellikle eğitim programlarında öğretilebilecek bir dizi “entelektüel beceri” olarak algılanır (Adam & Hamm, 1994; Bailin vd., 1999). Beceri kelimesi kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Kökdemir

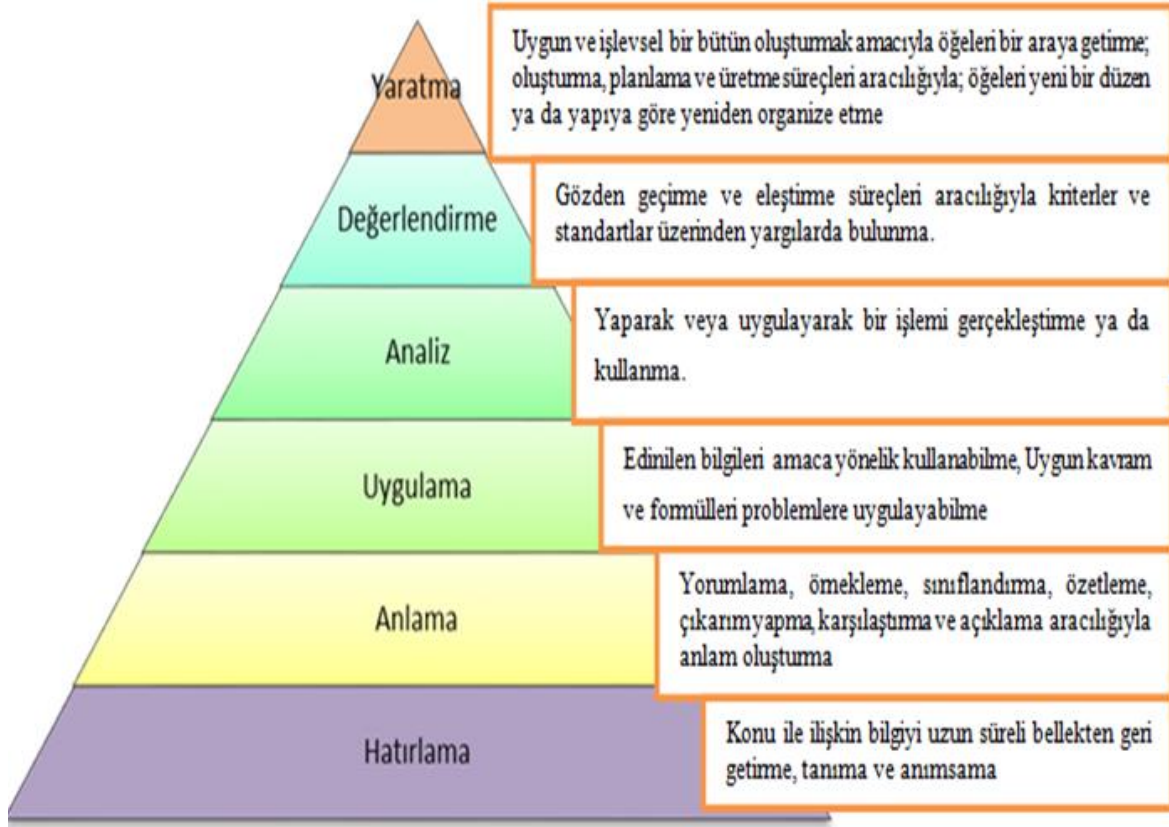
(2003)'e göre, eleştirel düşünme becerileri, bireylerin hem kendi hem çevrelerindeki diğer insanların düşüncelerini ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak belirtilmiştir.

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların bir çoğunda Bloom, (1956)'un öğretimsel amaç taksonomisine sıklıkla gönderme yapıldığı görülmektedir. 1956 yılında, Bloom ve arkadaşları tarafından yayımlanan Bloom Taksonomisi, “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” olmak üzere altı temel kademedен oluşmaktadır (Martin, 2001). Taksonominin yaygın kullanım amaçlarından bir tanesi, program hedeflerinin sınıflandırılması ve hedeflerin ve maddelerinin kapsam genişliğini altı temel basamak ışığında belirlemek için öğelerin test edilmesidir (Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Erdoğan, 2015). Bu amaç sınıflandırması aslında öğretimsel amaçların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için geliştirilmiş olsa bile, uzmanlar tarafından üst seviye düşünme becerileri (eleştirel düşünme) ile alt seviye düşünme becerileri arasındaki farkı ortaya koymak için de kullanılmaktadır.

Bloom taksonomisi Krathwohl (2002) başkanlığında uzman bir ekip Bloom taksonomisindeki eksiklikleri, çelişkileri ortadan kaldırmak ve taksonomiye daha modern hâle getirmek için yeni ekleme ve düzenlemeler yapmışlardır. Bu yeni taksonomiye de *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (Revised Bloom Taxonomy)* olarak adlandırmışlardır.

Orijinal taksonominin “bilgi” kategorisindeki iki boyutluluk (hem ürün hem de bilişsel süreç boyutları) düşünülerek, revize edilmiş taksonomi de iki boyutta tasarlanmıştır: Birincisi, hedefin içeriğini gösteren bilgi (knowledge) ve ikincisi de, hedefin nasıl gerçekleşeceğini gösteren bilişsel süreç (cognitive processes) boyutudur. Böylece, iki boyutlu Revize Edilmiş Taksonomi'yle öğrenmeleri veya hedefleri, sadece bilgi açısından değil aynı zamanda süreç açısından da değerlendirme imkânı ortaya çıkmıştır (Krathwohl, 2002; Anderson, 2005).

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” şeklinde olan bilişsel alan basamakları, “hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma” olarak revize edilmiştir (Forehand, 2005). Yeni terimler Şekil 2'de açıklanmıştır.



Şekil 2. Bloom Taksonomisi

Kaynak: Krathwohl, D. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*. In Theory into Practice, 41(4), College of Education, Ohio State University.

İlk eleştirel düşünme kavramını ortaya koyan araştırmacılardan Ennis (1985) ayrıca eleştirel düşünme becerilerini de daha iyi tanımlamak amacıyla maddeleştirerek sıralamıştır. Fisher (1995, s.68) ise bu maddelere daha iyi anlaşılabilmesi için açıklayıcı birer soru eklemiştir. Bu maddeler ve sorular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ennis'e Göre Eleştirel Düşünme Becerileri

<i>Eleştirel Düşünme Becerileri</i>	<i>Açıklayıcı Sorular</i>
Bu ifadenin anlamını kavrama	İfade anlamlı mı?
Usa vurmada herhangi bir çift anlamlılık olup olmadığını yargılama	İfade açık mı?
İfadelerin birbiriyle çelişkili olup olmadığını yargılama	İfadeleri tutarlı mı?
İfadenin bir sonuca ulaşp ulaşmadığını yargılama	İfade mantıklı mı?
İfadenin yeterince keskin olup olmadığını yargılama	İfade kesin mi?
İfadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama	İfade bir kuralı izliyor mu?
Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama	İfade tam mı?
İfadenin tümevarımcı bir sonucu garanti edip etmediğini yargılama	İfade savunulabilir mi?
Bir problemin belirlenip belirlenmediğini yargılama	İfade ilişkili mi?
İfadenin sayılltıya dayalı olup olmadığını yargılama	İfade doğru olarak kabul edilebilir mi?
Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama	İfade yeterince tanımlanmış mı?
İfadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama	İfade doğru mu?

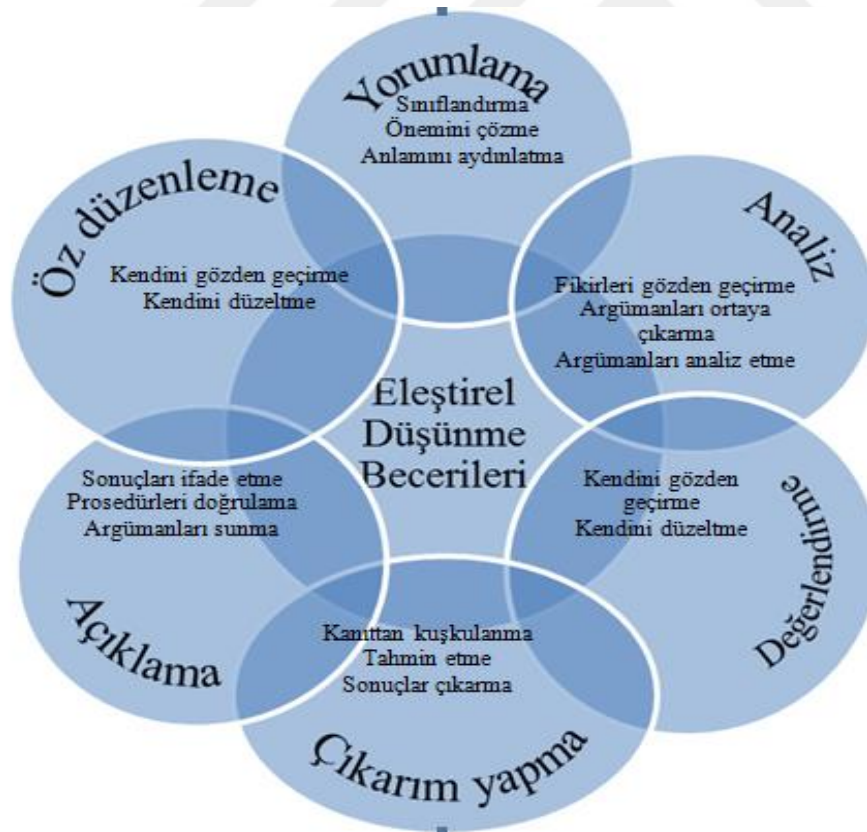
Ennis (1985b)'in eleştirel düşünme becerileri incelendiğinde, eleştirel düşünme becerileri var olan ifadeyi, düşünceyi detaylı olarak sorguladıktan belirli karara varmayı sağlayan beceriler olduğu görülmektedir.

Halpern (1996) yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin özünü oluşturan becerileri sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri test etme, olasılıkları görme, karar verme, yaratıcılık olarak açıklamıştır. Facione (1998) ise eleştirel düşünme becerilerini analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama, değerlendirme olarak belirtmiştir.

Kökdemir (2000)'in öne sürdüğü eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme, elde edilen bilgilere ilişkin kaynakların güvenilirliklerini sorgulayabilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, ön yargı ve bilimsel hataların farkında olabilme, tutarsız

yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazı dili etkili kullanabilme, bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üstbiliş (meta-cognition) yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili bir diğer açıklama ise Watson ve Glaser tarafından yapılmıştır. Watson-Glaser eleştirel düşünme becerilerini bir problemi tanımlama, problemin çözümüne dönük uygun seçenekleri ya da güçlü varsayımları belirleme, çözüme dönük geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak ele almaktadır (Kaya, 2007; Şendağ, 2008).

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasındaki karmaşıklığı gidermede önemli bir paya sahip olan *Delphi Projesi*, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda da kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Buna göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerileri kapsamaktadır. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde, özündedir (Facione, 1990, s.4). Eleştirel düşünmenin kapsadığı bilişsel beceriler ve alt beceriler şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Eleştirel Düşünme Becerileri Merkezi/ Delphi Projesi’nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Becerileri

Kaynak: APA Report: Expert Consensus Statement on Critical Thinking. (ERIC ED 315 423) kaynağından uyarlanmıştır.

Delphi Projesi ile fikir birliğine varılan eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerinin tanımları aşağıda örnekleriyle birlikte açıklanmıştır.

Yorumlama (Interpretation)

Çok çeşitli tecrübe, durum, veri, olay, yargı, gelenek, inanç, kural, prosedür ya da kriterin anlamını ya da önemini kavrama ve ifade etme becerileridir. Alt becerileri ise *sınıflandırma (categorization)*, *önemini çözme (decoding significance)*, *anlamını aydınlatma (clarifying meaning)*'dır (Facione, 1990; Cottrel, 2005).

Örneğin, bir problemi fark etme ve tarafsız bir şekilde onu tanımlama; bir kişinin niyetini yüzünden okuyabilme; bir metindeki ana fikri yan fikirlerden ayırabilme; düzenleme; başkasının fikirlerini kendi cümleleri ile açıklama; bir grafiğin, resmin, işaretin veya çizelgenin ne anlama geldiğini açıklayabilmektir (Facione, 1990, s.6).

Analiz (Analysis)

İnanç, yargı, tecrübe, sebep, bilgi ya da görüşleri belirtmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar, betimlemeler ya da diğer açıklama türleri arasındaki amaçlanan ve aktüel olan çıkarımsal ilişkileri saptama olarak belirlenmiştir. Alt becerileri ise *fikirleri gözden geçirme (examining ideas)*, *argümanları ortaya koyma (identifying-detecting arguments)*, *argümanları analiz etme (analyzing arguments)*'dir (Facione, 1990; Cottrel, 2005).

Örneğin, verilen bir problemle ilgili iki çözüm yaklaşımı arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma; bir gazetedeki iddiayı bulup, bu iddia ile ilgili geçmişe yönelik olarak ortaya konulan sebepleri bulmak; söylenmemiş varsayımları ortaya koymak; ana sonucu ortaya koyacak yolları oluşturmak ve onu destekleyecek veya eleştirecek sebepleri ortaya koymak; cümleler ile paragrafların arasındaki ilişkileri ve bunların ana fikirle olan ilişkilerini taslak olarak ortaya koymaktır (Facione, 1990, s.7).

Açıklama (Explanation)

Bireyin yaptığı muhakemenin sonuçlarını belirtme; bir kişinin sonuçları üzerine temellenen açık, kavramsal, metodolojik, kriter mantıklı ve durumsal düşüncelerin koşullarında yapılan muhakemeyi haklı çıkarma ve bir kişinin muhakemesini ikna edici argümanlar

tarzında sunmadır. Alt becerileri *sonuçları ifade etme (stating results)*, *prosedürleri doğrulama (justifying procedures)*, *argümanları sunma (presenting arguments)*'dir. (Facione, 1990, Cottrel, 2005).

Örnek olarak bir kişinin bulgularını düzenleyen bir çizelge oluşturma; bir metnin anlaşılmasındaki kaliteyi yargılamakta kullanılacak standart ve bağlamsal faktörleri belirleme; bir araştırmanın sonuçlarını dile getirme ve bu sonuçları ortaya çıkartmada kullanılan ölçüt ve yöntemleri tanımlama; bir kavramın üst ve alt kavramları ile olan ilişkilerini ortaya koyacak çizelgeleri düzenlemedir (Facione, 1990, s.7).

Değerlendirme (Evaluation)

Bir kişinin algılama, tecrübe, olay, yargı, inanç veya fikirlerinin tanımlarını içeren cümle veya şeylerin güvenilirliğini değerlendirmek ve cümleler, tanımlar sorular arasındaki ilişkilerin mantıksal gücünü değerlendirmedir (Facione, 1990, Cottrel, 2005).

Alt becerileri ise *bir yazarın güvenilirliğini değerlendirme, farklı anlamaların güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırma, bir bilgi kaynağının güvenilirliğini belirleme, iki fikir arasında çelişki olup olmadığını belirleme, eldeki delillerin sonucu destekleyip desteklemediğini ortaya koyma* 'dır.

Örnekleri ise verilen bir olayda şahitlik yapan bir kişiyi güvenilir kılan faktörleri fark etme; hipotetik durumlara dayanan savların mantıksal gücünü yargılama; verilen bir savın eldeki olay ile olan ilişkilerini tanımlamadır (Facione, 1990, s.7).

Çıkarım Yapma (Inference)

Mantıklı sonuçlar elde etmek için gerekli olan unsurları saptama ve elde etme; varsayımlar ve hipotezler düzenleme; veri, ifade, prensip, kanıt, yargı, inanç, görüş, kavram, betimleme, sorular ya da diğer sunum türlerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili bilgi üzerinde düşünme gibi becerileri içerir. Alt becerileri *kanıttan kuşkulanma (querying evidence)*, *alternatifleri tahmin etme (conjecturing alternatives)*, *sonuçlar çıkarma (drawing conclusions)*'dir (Facione, 1990, Cottrel, 2005).

Örnek olarak bir kişinin savunma yaptığı pozisyonun anlamını görme; bir okumadaki öğelerden anlam çıkarma; bir sentez formüle etmek için gerekli olan bilgiyi birden çok kaynak kullanarak tanımlamadır (Facione, 1990).

Öz Düzenleme (Self-regulation)

Bir kişinin bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullanılan unsurları ve sorgulama, doğrulama, onaylama ya da bir kişinin muhakemesini ya da sonuçlarını düzeltmeye yönelik bir bakışla kişinin kendi çıkarımsal yargılarını analiz ve değerlendirme becerilerini özellikle uygulayarak elde edilen sonuçları kendini bilerek göstermedir. Alt becerileri *kendini gözden geçirme (self-examination), kendini düzeltme (self-correction)*'dir (Facione, 1990, Cottrel, 2005).

Örneğin bir şeyin ne kadar anlaşıldığını gözlemleme, kendi görüşlerini metnin yazarının fikirlerinden ayırabilme, figürleri tekrar gözden geçirerek kendini iki defa kontrol etme, cevapları, hataları gördükten sonra düzeltme, yargı ve düşünceleri bazı şeyleri yanlış anladığını görerek değiştirir (Facione, 1990, s.11).

Delphi Projesi'nde ortaya çıkan eleştirel düşünme becerileri ve alt becerileri anlama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve kendini düzenleme olarak tanımlamakla beraber, raporu hazırlayan bilim adamlarının %95'i analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunmayı çekirdek beceriler olarak kabul etmişlerdir. Bu açıklamalar eleştirel düşünmenin, bireyin bir sorunun varlığına inanması, bunun nedenlerini ortaya koyarak sonuç hakkında kestirimlerde bulunması gibi zihinsel işlemleri gerektiren üst düzeyde bilişsel bir yeterlilik olduğunu göstermektedir. Aynı uzmanlara göre bir kişinin tüm eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bireylerin yaşamlarında asıl ihtiyacı olan eleştirel düşünme becerilerini kazanarak eleştirel düşünen bir birey olabilmektir (Facione, 1990; Kürüm, 2003; Cottrel, 2005).

Eleştirel Düşünme ve Birey

Yirmi yüzyılın ortalarında başlayan fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden pragmatik değişimler, eğitim sistemini de değiştirmeye zorlamaktadır. Bu değişimlerin hedefi 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insanın yetiştirilmesidir (Özden, 2005). Günümüzde, bireyin daha iyi ve etkili düşünmesini sağlama ve bu doğrultuda bireyde davranış biçimi geliştirme konusu gittikçe önem kazanmaktadır. Hedeflenen insan nitelikleri ise bilgiyi depolayan değil, onu kullanan ve ondan yeni bilgi üretme kapasitesini geliştiren anlayıştır (Karadüz, 2010). Çünkü kavramları olduğu gibi öğretmek etkili düşünme açısından yeterli görülmemektedir. Etkili düşünme gücü hipotez kurma-varsayımlarda bulunma yorum yapma ve model hazırlama gibi davranışların

gösterilmesi ile yakından ilgilidir. Bu tür davranışların gösterilmesi, bireyde eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesi ile mümkündür (Yurdabakan, 1998).

Eleştirel düşünebilen bireyler bir takım özelliklere sahiptir. Eleştirel düşünebilenlerin planlı düşünme ve çalışma düzenine sahip oldukları gözlenmektedir. Diğer taraftan, bu nitelikteki insanların esnek oldukları, yeni fikir ve düşüncelere açık oldukları bilinmektedir. Eleştirel düşünce yapısı için gerekli üçüncü kişisel özellik ise istikrarlılıktır. Bir işe başlayıp onu sonuna kadar götürecektir kararlılığına sahip olmak, eleştirel düşünce döngüsünün tanımlanması için gereklidir. Bu nitelikteki insanlar değişime açıktır, herhangi bir görüşe, yaklaşıma veya modele koşulsuz olarak bağlanmayı reddederler (Argüden, 2005; Özden, 2005).

Ennis (1985) ve Nickerson (1984)'a göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler esnektirler; zorluk veya bir engelle karşılaştıklarında sabır gösterirler, problemleri ve zorlukları çözebilecek bir yol buluncaya kadar uğraşırlar ve çözüm için beklerler. Kendisini motive edebilir ve meraklıdırlar. Düşünerek hareket eden bu bireyler çözüm yollarını denemeden önce üzerinde tartışarak ne olduğunu, neye yaradığını anlamaya çalışırlar. Herhangi bir konuşma yapmadan ve yazı yazmadan önce düşünürler. Açık niyetlidirler, kelimeleri siyah-beyaz, iyi-kötü gibi görmezler. Özerklik ve bağımsızlık önemlidir. Kararlarını özgürce vermekten kaçınmazlar (Ennis, 1985a; Nickerson, 1984'den aktaran: Semerci, 2000, s.24).

Elder ve Paul (1994)'e göre ise eleştirel düşünen bireyler; soru sorarlar, detaylı araştırma yaparlar, varsayımlardan kurtulup mantıklı çıkarımlara dayalı açıklamalar yaparlar, yargılara ve iddialara yönelik sorular sorarlar, var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip bilginin doğruluğunu araştırırlar ve düşünceyi analiz etmek için kriterler oluştururlar.

Delphi Projesinde eleştirel düşünme becerilerinde yeterli olan fakat onları uygun olarak kullanmada başarısız olan kişilerin, çoğunlukla iyi eleştirel düşünürler olarak değerlendirilemeyeceği belirtilmiştir (Facione, 1990, s.4).

Eleştirel düşünen birey, kendi düşünme sürecini eleştirel olarak inceleyebilir ve değerlendirebilir, daha nesnel ve mantıksal olarak nasıl daha iyi düşünüleceğini sorgulayabilir, farklı alanlardan gelen bireylerin kullandıkları düşünme süreci ve ölçütlerini anlayabilir. Eleştirel düşünürler, farklı konu alanlarında mantıksal yargıya varmada ve konu alanları arasında ilişki kurmada farklı yöntem ve teknikleri rahatlıkla kullanırlar.

Eleştirel düşünmede iyi olan bireyler, bu becerileri alışkanlık haline getirirler ve bu yönleriyle de çevrelerini etkilerler (Güven & Kürüm, 2006).

Eleştirel düşünen bireyler aynı zamanda kişisel ve kazanılmış menfaatlara karşı koymayı, önyargılara ve bilgilerin çarpıtılmasına karşı kendilerini korumaya cesaret ederler (Paul & Elder, 2003). Bu tür becerilerin kazanılması ve karakter halini alması uzun yıllar sürecektir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin yaşamın ilk yıllarında geliştirilmesi önemlidir.

Çocuklarda eleştirel düşünmeyi incelemek için bilişsel gelişimlerinin dikkate alınması gereklidir (Kuhn, 1999).

Çocuklarda Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme konusu, bireylerde sorgulama yöntemini keşfeden Sokrates’le başlayan eleştirel düşünme hareketinden bu yana kapsamlı olarak çalışılsa da (Demir, 2006), okulöncesi çocukların eleştirel düşünme aynı şekilde ele alınmamıştır (Aston, 1993; Fleer, Anning ve Cullen, 2004). Oysa ki çocuklar erken yaşlarda sorgulamaya başlarlar.

Çocuğun çevresini ve dünyayı anlamaya ve öğrenmeye başlamasıyla birlikte düşünme süreci de başlamış olur. Düşünme becerisi, çocuğun hayatı tanımak amacıyla çevresi ile etkileşim kurarak bilgi edinmesini ve edindiği bilgileri kullanmasını sağlayan tüm süreçleri içermektedir. Çocuklarda eleştirel düşünme; çocuklarda eleştirel düşünmenin temelleri ve çocukların doğal eleştirel düşünme süreci olmak üzere iki altında başlık alt başlıkta daha detaylı olarak incelenmiştir.

Eleştirel Düşünmenin Temelleri

Piaget’nin öncülüğünü yaptığı ilk araştırmalar, yetişkin bireylerin bilişsel işlemleriyle bağlantı kurarak, küçük çocukların bilişsel süreçlerini anlamayı amaçlamıştır (Lai, 2011). Küçük çocukların akıl yürütmesini inceleyen Piaget, çocukların bu düşünme biçimini “eleştirel düşünme” olarak tanımlamamıştır. Araştırmacıların pek çoğu Piaget’in gelişim aşamalarını eleştirel düşünme için gerekli olan formel işlemleri (soyut muhakeme) küçük çocukların yapamadığı anlamına gelecek şekilde yorumlamıştır. Ancak bazı gelişimcilerin yaptıkları çalışmalarda eleştirel düşünmeyi tanımlayan düşünme değişkenlerine rastlanmıştır.

Dewey'e göre, küçük çocuklar, istendiğinde yansıtıcı düşünceye girme becerisine sahipler. Dewey, yansıtıcı düşünmeyi (reflective thinking), herhangi bir inanca veya destekleyici bilgi temeline dayalı aktif, ısrarcı ve dikkatli düşünce olarak belirtmiştir. Eleştirel düşünmeyi ise bireyin aktif olarak katıldığı, kendi başına düşünüp, kendi kendine sorular sorarak ve soruların cevapları için gerekli bilgi kaynağına kendisinin öğrendiği, cevapların dikkatlice değerlendirildiği, sorgulandığı aktif bir süreç olarak tanımlamış (Fisher, 2011) ve çocuklarda eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin birbirinden ayrılmasının zor olduğunu belirtmiştir (Chandra, 2008; Lai, 2011).

Piaget ve çocukların dünyayı nasıl öğrendikleri ve algıladıkları hakkında çalışan diğer araştırmacılara göre, öğrenme, somut algısal bilgilere dayanmaktadır. Çocuklar için öğrenme, duysal edinim veya algının uyarılması olarak gerçekleşmektedir. Zihinsel gelişimin ilk aşamaları boyunca, algı düşünceyi doğurur. Çocukların dünyayı anlama biçimindeki çabukluk bir bakıma onların erken algılama yeteneklerine bağlıdır (Wilson, 2003) Piaget çocukların nasıl düşündükleri ile ilgilendiği için teorisi bilişeldir. Teorinin odak noktası ise zamanla bilişsel gelişimin nasıl değiştiğini ortaya koymaktır. Piaget'ye göre tüm çocuklar bir dizi içinde gelişen dört temel gelişim evresinden geçerler. Bilişsel gelişim, duysal motor ve somut sanat etkinlikleriyle başlayarak soyut ve yüksek seviyede kavramsal fonksiyona doğru ilerler (Fox & Schirrmacher, 2012). Piaget düşünce gelişimi altındaki uyum sağlama sürecinin dört etmenin etkileşimiyle kolaylaştığını savunmaktadır. Bunlardan biri olgunlaşmadır. Bu kavramın içine; sinir sisteminin gelişmesiyle birlikte, bilgilerin özümlemesi, birbirinden ayrılması ya da farklılaşması, akılda tutulması ve kullanılması girmektedir. Bir başka etmen de deneyim olup, zihnin deneysel bilgi kaynaklarından beslenmesi sürecini içerir. Bir diğer etmen, toplumsallaşmadır ki, bununla çocuk, başkalarına hitap etmek için düşüncelerini önceden belirli kalıplara sokar. Dördüncü etmen ise dengelemedir. Dengeleme, iki süreci içine alan bir kavramdır. Bu iki süreç özümleme ve uyum sağlamadır. Dengeleme yoluyla çocuk, düşüncesinde bir takım çelişkileri yeniden düzenlemeye koyar (Jersild, 1979, s.540).

Piaget'in bilişsel gelişim aşamaları çocukların düşünme süreçlerinde nasıl değişim gösterdiklerini açıklamaktadır. Çocuğun bilişsel gelişimindeki değişiklikler, ortamdaki bireyler, yerler ve nesnelerle meydana gelen etkileşimden kaynaklanmaktadır. Çocuklar kendi gelişimlerinden aktif şekilde sorumludur. Çocuklar nesneler, akranlarına ve yetişkinlerle olan etkileşimlere bağlı olarak bilgiyi oluşturmaktadır. Yeni bilgilerini daha önceki bilgilerine göre test ederler; bunun sonucunda da zihinsel kurgular yeniden

incelenir, tekrar işlenir ve tekrar tanımlanır. Yani yapılandırmacılığın temel dayanağı, çocukların bilgiyi aktif şekilde oluşturmasıdır. Bilgi çocuklara doğrudan öğretimle verilmemelidir. Bu süreç, bina yapmaya benzemektedir. İşçiler tuğla ve çimentoyu birbiri üzerine yerleştirerek zamanla binayı ortaya çıkarır. Benzer şekilde çocuk da bir bilgi binası oluştururken tuğlaları birbiri üzerinde yerleştirir. Bazı tuğlalar yerine otururken diğerleri ise tekrar düzenlenmeli ya da atılmalıdır. Bu süreç zaman ve çok çalışma gerektirir. Piaget'in çalışmalarına göre bilgilerin çoğu çok az çaba ve katkı gerektiren doğrudan öğretim yoluyla, sözel olarak çocuğa transfer edilemez (Fox & Schirmacher, 2012).

Piaget gibi Vygotsky de çocukların bilgiyi aktif şekilde oluşturduğuna inanmakta, çocuğun bulunduğu sosyal bağlamdan ayrılamayacağını savunmaktadır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi öğrenmenin gelişime yol açacağı fikrini destekler. Vygotsky küçük çocukların konuşma becerilerinin düşünce yapısıyla bağlantılı olduğunu kabul etmektedir. Küçük çocuklar kendi kendilerine konuşur ve bu *kendi kendine konuşma* daha sonra içselleştirildiğinde ise çocuk yüksek sesle konuşmak zorunda kalmadan da eylemde bulunabilir. Davranışları hakkında düşüncelerini sağlayıp eylemlerini planlamalarına yardımcı olan bu *içsel konuşma* çocukların kendilerini kontrol etmede kritik öneme sahiptir (Fox & Schirmacher, 2012). Vygotsky' e göre çocuk çevresindeki sosyo-kültürel ortamda etkileşim yolu ile gelişir. Çocuklar, yetişkinler ve daha olgun akranlarla olan etkileşimleri sırasında, dile dayalı diyalogları içselleştirirler. Diyaloglardaki dili kullanarak kendi davranışlarına yön verirler ve yeni beceriler kazanırlar. Çocuklara, toplumun daha bilgili üyeleri arasındaki işbirliğine dayalı diyalog tarzındaki sosyal etkileşim, çocuğun içinde yaşadığı kültürdeki davranışları ve düşünce biçimlerini öğrenmesini sağlar (Önder,1999, s.62).

Vygotsky (1986, 1978)'nin belirttiği gibi, dil becerileri tüm üst-düzey düşünce süreçleri için önemli öncülerdir. İç konuşma yoluyla düşüncelerini düzenleyerek ve dış konuşma yoluyla sosyal durumları yönlendirerek, dil becerileri çocuklara zamanla giderek artan karmaşık seviyelerde bilgiyi işlemelerinde yardımcı olur. Çocuklar kelime dağarcığı ve diğer dil anlama becerilerini geliştirdikçe, duydukları ya da okuduklarının daha fazlasını anlayabilirler. İlk kavramayı başardıktan sonra, kitaplarda karşılaştıkları konuların veya konuşmalar hakkında soyut düşünmeye teşvik edilebilir. Ayrıca, tecrübe, oyun ve diğerleriyle konuşma yoluyla, sosyal ve duygusal beceriler, çevrelerindeki dünyanın zihinsel temsillerini ve kendilerine bu dünyayı zihinsel olarak değiştirme olanağı veren soyut düşünme yeteneği geliştirirler. Bu tür öncü beceriler çocuklara geniş bir yelpazede

konular ve sorunlar hakkında eleştirel düşünmeye girişmek için ihtiyaç duydukları temeli sağlar (Fox & Schirrmacher, 2012).

Eleştirel düşünme erken çocukluktan ergenliğe kadar uzanan ve ötesinde gelişen öncü beceriler üzerine kuruludur. Okul öncesi ve ilkokul çocuklarının eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Hudgins & Edelman, 1986, 1988, Hudgins, Riesenmy, Ebel & Edelman, 1989; Riesenmy vd., 1991; Davis-Seaver, 2000; Gelerstein, Río, Nussbaum, Chiuminatto & López, 2016; Säre, Luik & Tulviste, 2016). Hudgins ve çalışma arkadaşları (1989), dokuz ve on yaşlarındaki çocuklar ile çalışarak çocuklar için eleştirel düşünme modelini ilk geliştirenler arasında yer almışlardır.

Doğal Eleştirel Düşünme Süreci

Eleştirel düşünme, küçük yaştaki çocukların çevresini ve çevresindeki dünyayı keşfetme sürecinin bir parçası olarak sorgulama yaptıkları ilk yıllarda başlayan doğal bir gelişimsel süreç olarak algılanmalıdır (Dewey, 1933). Çocukların kendi ve başkalarının zihinlerini veya zihinsel durumlarını anlamaları, bebeklik döneminde başlayıp erişkinliğe kadar devam eden uzun bir süreçtir (Astington, 1993). “Bu nedir?” ve “Neden?” soruları çocukların konuşmalarının temelini oluşturur. Bazen bu sorular daha karmaşık ve ısrarcı olabilir. Bilişsel gelişimin zamanla artmasıyla birlikte düşünceleri de karmaşıklaşır. (Saçkes, Trundell, Bell & O’Connell, 2011; Charlesworth & Lind; 2013; Lewis, 1963’den aktaran Chandra, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklar algı ve duygularını kullanarak insanların ne yapacaklarını tahmin edebilirler. Bu nedenle eleştirel düşünme gerektiren becerileri yerine getirebilmeleri için farklı özellikte problem durumlarıyla karşı karşıya kalmaları sağlanmalıdır. Çözecekleri bu problemler sayesinde yeni şeyler öğrenmelerini sağlayabilir ve bu durum çocukların doğal eleştirel sürecini başlatabilir (Lewis, 1963’den aktaran Chandra, 2008).

Çocukların erken yaşlarda sorgulamaya başladıkları düşünüldüğünde, eleştirel düşünmeyle sürekli meşgul oldukları belirtilebilir. Sorgulama becerisi eleştirel düşünme becerilerinin tanımlanmasında büyük rol oynamaktadır. Sorgulama, çocuklara dünyaya karşı doğal ilgilerinin teşvikiyle sorular sormayı, keşfetmeyi, deneyler yapmayı, gözlem yapmayı, veri elde etmek için çeşitli yöntemler kullanmayı, buldukları arasında ilişki

kurarak eleştirel düşünme yapmayı gerektirmektedir. (Saçkes, Trundell, Bell & O'Connell, 2011; Charlesworth & Lind, 2013). Eğer çocuklara keşfetme fırsatları verilmeksizin, daima neyi, nasıl yapacakları söylenirse, öğrenme belirli bir rota izler ve çocukları daha ileri bir sorgulamaya götürmez. Çocuklar bağımsız düşünmeye gereksinim duyacağı ve keşifler yapmasına izin veren öğrenme deneyimlerini içeren günlük etkinlik programları sunulursa, problemleri tanımlayabilir, formüle edebilir, daha hızlı düşünerek pratik çözüm yolları önerebilir, sonuçlarını kaydedebilir, tartışabilir ve genellemeler yaparak kaliteli çözümlere ulaşabilir (Conezio & French 2002, s.12-13). Dewey (1933)'e göre çocukların doğasında yer alan sorgulama, pratik zihinsel aktivitedir. Öğretmenlerin veya ebeveynlerin onların sorgulayan doğalarını engelleme eğiliminin öğrenme isteğini de yok edeceğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitiminin içeriği ve kalitesi, çocukların temel kişilik özelliklerini, algılama ve düşünme kapasitesini doğrudan etkiler (Aydın, 2006). Erken çocukluk yılları bilişsel gelişimin çok hızlı olduğu yıllardır. İki yaş itibariyle beyin yetiştindeki ağırlığının %75'ine, beş yaşına gelince %90'ına ulaşmaktadır. Erken yaşlar ruhsal-zihinsel uyarı ve gelişim için fırsatlar sunmaktadır. Küçük çocuklar kendi kendilerini motive etmektedir. Bu nedenle kullanabilecekleri somut materyaller, çözecekleri sorunlar, deneyim yaşayacakları bireyler, yerler ve olayları tartışıp soru soracakları zamana ihtiyaç duyar (Fox & Schirmacher, 2012). Çevresindeki tüm canlı ve cansız objelerin, algıladığı bütün olayların ne olduğunu sorgularlar (Küçükturan, 2003). Onların meraklarını karşılamada kitaplar ve oyun araçları önemli olup, dolaylı ve ikinci elden veriler sağlar, ancak doğrudan deneyimler yerine geçemezler (Fox & Schirmacher, 2012).

Gelişimin diğer yönleriyle olduğu gibi, eleştirel düşünmenin de kritik bir dönemi vardır; bu dönemde edinilenlerin ilerleyen süreçte daha olgun ifadelerle dönüşmesini teşvik etmek için her türlü desteğin verilmesi gerekir. Çocukların eleştirel düşünme süreci oldukça yavaştır, büyük bir destek sağlandığında bile sürecin sonunda çok az ilerleme kaydedildiği görülür (Dewey, 1933).

Eleştirel düşüncenin bir sonuç olmaktan çok bir süreç olarak ele alınması (Brookfield, 1987), çocuklarda eleştirel düşünmenin ön göstergelerini belirlemede rehberlik sağlar. Eleştirel düşünmenin süreç olarak ele alınması çocuklardaki gelişimsel sürecin izlenmesi için de katkı sağlamaktadır (Meadows, 1993).

Kuhn (1999), eleştirel düşünmenin gelişimsel bir başlangıç olduğunu düşünmüş ve bilişsel gelişimin her basamağında eleştirel düşünmenin aynı olduğu fikrini Piaget

(1969)'nın bulgularına dayanarak reddetmiştir. Silva (2008) ise çocukların gelişimsel olarak karmaşık düşünme becerileri kazanmaları için belirlenmiş olan tek bir yaş ya da gelişimsel evre bulunmadığını savunmuştur. Küçük çocukların üst düzey düşünceyi işleme yeteneğine sahip olduğunu gösteren çalışmalar bu görüşü desteklemektedir (Pramling 1990; Astington, 1993).

Çocuklarda eleştirel düşünmenin kavramsal çerçevesi ve doğal süreci tartışma konusu olduğu kadar, çocukların eleştirel düşüncelerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği de önem kazanmıştır. Eleştirel düşünme sürecinin çocuklarda başarılı bir şekilde ortaya koyulabilmesi için eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ve eleştirel düşünmeyi değerlendirmedeki kullanılan yöntemler ve zorlukların ele alınması gereklidir.

Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünmeyi tanımlamak ve ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar son otuz yıldır büyük bir yoğunluk kazanmıştır (Facione, 2000). Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi, özellikle düşünme ve düşünme öğretim alanındaki araştırma eğilimlerinin biri olarak kabul edilmektedir (Nisbet & Davies, 1990). Eleştirel düşünmenin desteklenmesi için eleştirel düşünmenin ne derece kazanıldığını belirlemek ve değerlendirme yapmak önemlidir. Flear, Anning ve Cullen (2004), eleştirel düşünme literatüründe erken çocuklukta düşünmeyi öğretme ve değerlendirme çalışmalarının yetersizliğine dikkat çekmiştir.

ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler, öğrencilerin öğrenme ve düşünme stratejilerinin kapasitesini ve etkililiğini belirleyen testler geliştirmeye çalışmışlardır ancak hepsi de dört ya da daha yüksek not ortalamasına sahip öğrenciler için yapılmıştır (Ennis,1993). Düşünme üzerine yapılan birçok çalışma açık performansa bakarak gizli bir işleme girmek için tasarlanmıştır. Diğer değerlendirme araçları ise, değerlendirilen bireylerden belirli bir görevi yerine getirmelerini isterken, bireylerin düşünce süreçlerini sözlü olarak cevap verip raporlamalarını isteyen farklı prosedürler de kullanılmıştır (Blank, 1975). Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünmeyi ölçmek için çeşitli testler, gözlem tekniği, bireysel görüşmeler ve bu tekniklerin birleşimleri kullanılmıştır (Akar-Vural & Kutlu, 2004).

Eleştirel düşünce eğilimlerinin ölçülmesi kolay olmamakla birlikte ön-göstergelerden yola çıkarak değerlendirme yapılabilir (Chandra, 2008). Değerlendirme araçlarında katılımcılara açık uçlu sorgulama veya düşünceye dayalı yordamlar yoluyla kendi

fikirlerini ifade etme fırsatı verilerek, üst düzey düşünme becerileri olarak tanınan sorunları analiz etme, değerlendirme ve çözme odaklı için çeşitli görevler verilir. Ölçülen görevler genellikle katılımcılar tarafından süreçlerin adım adım raporlanacak şekilde tasarlanmıştır. (Freedman, 1994). Küçük ölçekli araştırmalar için genellikle bu tür işlemler kullanılabilir.

Eleştirel düşünmeyi değerlendirirken yapılması gerekenleri bilmek ve uygun değerlendirme materyalleri oluşturmak gereklidir. Ayrıca öğretmenin çocuğu değerlendirmesinin yanında çocuğun da kendisini değerlendirmesi önemlidir. Değerlendirme etkinlikleri değerlendirilecek çocuğa veya gruba göre bütüncül, analitik, çoklu testler açık-uçlu sorular, kontrol listeleri veya görevler geliştirilerek yapılabilir (Sormunen & Chalupa, 1994).

Çocuklarda Eleştirel Düşünmeyi Değerlendirmenin Zorlukları

Küçük çocuklarda düşünme değerlendirilmesinde duygusal gelişim (Denham vd., 2003), akran ilişkileri (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000) ve davranışı dışa yöneltmek gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda birtakım zorluklar olduğu söylenebilir (Rothbaum & Weisz, 1994). Çocukların eleştirel düşünceleri değerlendirilirken uyum sağlama, bağlama dayalı tepkiler, sınırlı dikkat süresi ve sözel becerileri olmak üzere dört zorlukla karşılaşılabilir (Chandra, 2008).

Küçük çocuklarla ilişki kurmanın güçlüğü, elde edilen verilerin kalitesini etkilemektedir (Siegal, 1997). Değerlendirmede çocukların bakış açısı doğru algılanmalıdır. Diğer yandan, yetişkinlerin çocuklara çok fazla soru sorma eğilimi, çocukları düşüncelerini bölebilir, zihninde olanları söylemekten vazgeçirebilir (Wood, MacMahon, & Cranstoun, 1980). Çocuklar, yetişkinlerin kendileri için cevap verebileceklerini bildikleri soruları cevaplamaya isteksiz davranabilirler. Küçük çocukların dil becerileri büyük çocukların ve yetişkinlerin dil becerilerinden daha az karmaşıktır, bu nedenle yetişkin-çocuk etkileşimleri sırasında terimlerle ilgili soruları tekrarlamak gerekebilir (Siegal, 1997).

Çocukların düşüncesi bir dizi bağlamsal değişkene bağlıdır (Reeders, 1990). Bilinen ortamlarda tanıdık olayları mantıksal olarak değerlendirebilir, ancak bilinmeyen ortamlarda daha az başarılı olurlar. Çocukların düşünceleri geliştikçe, olasılıklar ve soyutlamalar hakkında daha fazla düşünebilir ve anında algılanan bilgilerin ötesine geçebilir ve mantıklı ve somut desteğe daha az bağımlı hale gelebilirler (Chandra, 2008).

Piaget, okul öncesi çocukların bilişsel gelişimini doğal ortamlarıyla etkileşim içinde değerlendiren araştırma yöntemi geliştirmiştir. Araştırmacı sorgulama yöntemini çocuğun öncülüğünü takip ederek sürdürür. Bu durum Freeman, Lewis, Hagestadt ve Douglas (1994), Siegal (1997) tarafından da çocuğun yalnızca test kullanıcısının sorularına cevap verdiği geleneksel testlerin okul öncesi çocuklar için uygun olmayabileceği iddiasıyla tartışılmaktadır. Birçok testte küçük çocukların aşına olmadığı terimler kullanılmaktadır ya da görevlerin amacı açıkça belirtilmemiştir (Siegal & Beattie, 1991). Bunlarla değerlendirme yapılırken çocuklar, cevap verirken varsayımlarını paylaşmayabilir (Siegal, 1997). Hatta yetişkinleri belirsiz, alakasız, samimi olmayan ya da bilgilendirici olmayan olarak algılayabilir; çünkü çocukların anlayışını test etmek için tasarlanan birçok test, uygulama sırasında çocukların yeteneklerinin çok ötesinde bir dili anlamayı gerektirebilir (Kuhn, 1999).

Geleneksel testlerin bir diğer dezavantajı, çocukların düşünme süreçlerinin değerlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Bray, Huffman, & Fletcher, 1999). Paul (1995) eleştirel düşünme becerilerinin tespit edilebilmesi için tek başına yeterli olabilecek bir ölçeğin mümkün olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, çocukların bilişsel gelişimi dikkate alınmadan kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin değerlendirme raporları da buna dahildir. Küçük çocuklar bir yandan fikirleri sözlü olarak nasıl ifade edeceğini öğrenirken, diğer yandan sözlü ifadelerle ağırlık verilmesi onları değerlendirmede zayıf bir konuma getirebilir (Chandra, 2008).

Bu çalışmada çocuk katılımcılarının eleştirel düşünme verileri elde edilebilmesi için tüm bu zorluklar dikkate alınmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde değerlendirme aracının uygulanması kısmında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Çocuklarda Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesinde Kullanılan Yöntemler

Sosyo-kültürel perspektifle sıklıkla bağlantılı olan fenomenolojik bir yaklaşım, çocukların düşüncesini değerlendirmede çok yararlıdır. Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji “Gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Fenomenolojik yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelenmektedir (Akturan & Esen, 2008).

Fenomenolojik yaklaşım, farkında olmakla birlikte derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ilişkin araştırmalarda kullanılan bir tasarımdır. İnsanlar, olgularla günlük yaşantılarında çok farklı biçimlerde karşılaşabilmektedir. Ancak bu durum, olguların tam olarak anlaşılmasını mümkün kılmamaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan ancak tam olarak da anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenolojik yaklaşım, uygun bir araştırma zemini hazırlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Fenomenolojik araştırmalar, çalışılan konuyu soyut olmaktan çıkararak, hayatın bir parçası olarak değerlendirmekte ve onu anlamaya çalışmaktadır. Bireyin belirli bir durumla ilgili deneyimlerinden, yaşantılarından ve bakış açılarından yola çıkmaktadır. Bireylerin gerçeği nasıl değerlendirdiklerine ve ona nasıl katkıda bulunduklarını ortaya koymak bu yaklaşımın temel hedeflerindendir (Demir, 2007).

Marton'a göre, bu yaklaşım, çocukların düşüncelerini kendi ilgi alanındaki olguları anlayışlarına göre yorumlamaktadır (Pramling, 1990). Olguların anlaşılması ve anlayış hareketi birbirinden ayrılmaz. Fenomenolojik yaklaşıma göre çocuklarda eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinin örnekleri iki çalışmada görülmektedir. Üstbiliş konusundaki çalışmalarında Pramling (1990), çocukların bakış açısına dayanan fenomenolojik bir yaklaşımı kullanmıştır. Kullanılan yaklaşımda, nitel olarak farklı kavram kategorileri çocukların üstbilişi olarak kabul edilmiştir. Çocukların etraflarını saran çevredeki şeyler hakkında düşünmelerini yorumlamaya çalışmıştır

Çocukların öğrenme süreci, “ne öğreniyorlar”, “öğrenme nasıl ortaya çıkıyor” ve “neyi öğreniyorlar?” şeklinde üç temel soruyu içermektedir. Buradaki temel varsayımlar, çocukların yansımalarının öğrenme gelişimine etkisi ve çocuğun kendi öğrenmesinin farkındalığıdır. Fenomenolojik yaklaşımda önerildiği üzere içeriği ve durumu anlamının bir yolu olan ve gerçekleşen davranışların kaydedildiği gözlem yöntemi seçilmiştir. Çocukların üst bilişlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Piaget tarafından geliştirilen, çocuk düşüncelerinin izlenebilmesi için doğal bir gözlem olan aracı olan bir “klinik röportaj”dır (Pramling, 1990).

Çalışmalar yoluyla, Pramling (1988; 1990) beş ve altı yaşındaki çocukların üç seviyede kendi öğrenme anlayışlarını geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Birinci seviyede, öğrenme belirli etkinlikleri gerçekleştirerek anlaşılır. İkinci seviyede, öğrenme büyüme sonucunda bir şeyleri yapabilmelerindeki gelişmeyle kavramlaştırılır. Üçüncü seviyede ise öğrenme ya diğerleri tarafından (ebeveynler, öğretmenler) ya da kişisel deneyim yoluyla sağlanan

deneyimi sayesinde kazanılır. Bir fenomenolojik yaklaşım kullanan Pramling'in çalışması, küçük çocukların bir şeyleri öğrenme deneyimine sahip olduklarında ve kendi deneyimlerine yansıtmaları istenildiğinde, onların öğrenmeye yüzeysel ve derin yaklaşımlar gösterebildikleri ve erken bir yaşta kendi öğrenmelerini kavramsallaştırebildikleri kanıtlanmış kabul edilmektedir (Marton & Booth, 1996).

Davis-Seaver (2000)'da öğrenme ve düşünme konseptlerini bulmak için altı ve yedi yaşındaki birinci sınıf öğrencileri ile röportaj yaparken fenomenolojik bir yaklaşım kullanmıştır. Eleştirel düşünmeyi değerlendirmenin iyi bir örneği ise, Hudgins ve diğerlerinin (1989) çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri derslerinde her bir çocuğu bir problemle karşı karşıya bırakmış ve çocukların bu sorunu sözlü olarak çözmesini istemişlerdir. Tüm bilgilerin verildiğinden emin olan araştırmacı elde ettiği her cevabın ardındaki nedenleri araştırarak özel hedef sorular oluşturmuştur. Aynı zamanda çocuğun düşünce süreci çocuğun kendi raporuyla izlenmiştir. Araştırmacılar bu testin geçerliliğine dair kanıtların kağıt ve kalem testlerinin geçerliliği ile karşılaştırılabilir olduğunu saptamışlardır.

Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi

Eleştirel düşünme son yıllarda eğitim alanında üzerinde çok durulan güncel konulardan birisi olmuştur. Günümüzde hızla aratan bilgi yoğunluğu, bilginin analiz edilmesini ve değerlendirilmesini çok önemli duruma getirirken, gelişen teknoloji sayesinde bilgiye erişimin kolaylaşması ile onun yönetilmesi, kullanılması ve dönüştürülmesi için eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerileri daha önemli hale getirmiştir (Şendağ, 2008).

Siegel (1988)'e göre eleştirel düşünme eğitimi pek çok nedenden dolayı önemlidir. Bu nedenlerden bazıları diğer bireylerin düşüncelerine saygı göstermeyi gerektirmesi, bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yaşamlarında izledikleri yollar ve seçimlerde kendine güvenen bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli bir rol oynaması ve demokratik toplumlarda karar verebilen bireyler yetiştirilmesine yardımcı olması olarak belirtilmektedir. Eleştirel düşünmenin önemli görülmesinin diğer bir sebebi ise öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirmesi ve daha tatmin edici sonuçlara ulaşılmasını sağlamasıdır. Çünkü eleştirel düşünmede öğrenciler elgilgen katılımcılar değil, etkin katılımcılardır.

Eleştirel düşünme öğretimi yüzyıllar öncesine kadar izlenebilir; filozoflar genelde düşünmeyi ve özellikle mantığı öğretmenin en iyi yollarını tartışırlar (Siegel, 1988). 1970’lerde eleştirel düşüncenin yeterince öğretilmediği sonucuna varılmıştır (Lipman, 2003). John Dewey’e göre eğitim sistemlerinin öğrencilere ne düşüncelerini değil nasıl düşüncelerini öğretmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerine sahip olmaları, öğretmenlerin onlardan istedikleri cevapları verebilmelerinden daha önemlidir (Dewey, 1991).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde, çocuklara düşüncenin önceden öğretilip öğretilmediği önem değildir. Asıl önemli olan çocuklara öğretilen düşüncenin kalitesi ve nasıl öğretilmiştir (Howe & Warren, 1989). Eleştirel düşünme günümüz programlarının istedik bir hedefi olduğu açıktır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri kazandırılması çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalıdır (Akbiyık, 2002).

Eğitim alanındaki pratik uygulamalardan etkilenen eleştirel düşünceye artan ilgi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, dilbilim ve yönetimde de gösterilir. Eleştirel düşünmeyi öğretmenin amaçları, katılımcıların gündelik sorunları çözmedeki akıl yürütme yeteneğini arttırmaktır (Siegel, 1988). Eleştirel düşünmenin gerekliliği, çocukların öğrenme ve problem çözme becerilerini yönetebilmelerini, kendilerini kontrol etmelerini amaçlar, böylece toplumun gelişimine anlamlı katkılarda bulunabilirler (Coles, 1993).

Eleştirel düşünme öğretim süreçlerinde tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir öğrenme becerisidir. Walsh ve Paul (1988)’e göre de eleştirel düşünme her yaştan insana öğretilir: Çünkü özellik itibarıyla yaşla artarak ilerleyen bir olgudur. Paul ve Elder, (2003)’in aktardığına göre, hemen hemen bütün öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini öğrenebilirler ve öğrenmelidirler.

Eleştirel düşünmenin esasları aynıdır, öğretim koşullarına, alanın içeriğine ve düzeyine, öğrencilerin ilerlemişlik düzeyine göre değişiklik göstermez. Eleştirel düşünme yetenekli öğrencilere öğretilbildiği gibi tipik öğrencilere ve öğrenme sorunu olan öğrencilere de öğretebilir, fakat öğrenme hızları farklı olacaktır. Öğrencilerin bu alandaki başarısının belirleyicisi onların ne kadar zeki olduğu değil, onlara ne kadar çok eleştirel düşünme fırsatının sağlandığı ve bu becerileri gerçekleştirmek için motive olup olmadığı ile ilgilidir. Gelişimine uygun bir eğitim programı ve öğretim yöntemleri sağlandığında öğrenciler yaşamlarındaki problemlere ve durumlara düzenli olarak bu becerileri uygulamayı öğrenebileceklerdir (Paul & Elder, 2003).

Eleştirel Düşünme Nasıl Öğretilir?

Huitt (1998) eleştirel düşünmenin karmaşık zihinsel bir etkinlik olduğuna dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme öğretiminde tek bir yaklaşımının kullanılmasının yeterli olmayacağını belirtmiştir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin öğretimi de karmaşık olarak görülmüştür. (Huitt (1998)'den aktaran Akbıyık, 2002). Coles (1993) de eğitim, siyaset ve felsefeyle ilgili çeşitli gerekçeler nedeniyle eleştirel düşünmeyi öğretmek için tek bir yaklaşım bulunmadığını belirtmiştir.

Eleştirel düşünme genellikle tek başına değil, üst düzey düşüncenin bir parçası olarak karar verme, yaratıcı düşünme ve problem çözme ile birlikte desteklenir (Quinn, 1997). Düşünme ve eleştirel düşünmeyi öğretmek için birkaç saatten, bir yıla kadar çeşitli programlar ve dersler geliştirilmiştir. Çocuklar eğitim programlarına dahil edilmiş ya da ayrı bir ders olarak eğitim verilmiştir (McGuinness, 1993). Ayrıca Huitt (1998) özel ders veya kurs gibi eğitimin öğrencileri eleştirel düşünebilen bireyler durumuna getirmesinin beklenmemesi gerektiğini, öğrencilerin kazandıkları eleştirel düşünme becerilerini kullanmadıklarında bu becerileri kaybedebileceklerini, bu nedenle eleştirel düşünme özelliklerinin tüm düzeylerdeki öğretim programının içeriğine konulması ve bu öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmektedir (Akbıyık, 2002).

Eleştirel düşünme programları ilk olarak, üniversite ve lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Lipman ilk üniversite öğrencileri için geliştirdiği programda öğrencilerinin mantık yürütme becerilerinde önemli bir gelişme olmadığını fark etmiş ve ilerleyen yaşlarda bu tür becerilerin kazandırılmasına geç kalındığını fark etmiştir. Bu nedenle yaklaşık on-on bir yaşlarındaki çocuklar için mantık yürütme üzerine bir program geliştirmiştir. Programın hem uzun hem de kısa sürede etkilerini inceleyen Lipman, program bittikten iki yıl süresince gelişmiş mantık yürütme becerileri açısından beklenen olumlu sonuçların devam ettiğini, ancak dört yıl sonrasında, programa katılan çocuklar ile katılmayanlar arasında bir fark olmadığını bulmuştur (Lipman, 2003). Bu araştırma sonucundan yola çıkan Lipman çocuklar için ilk eleştirel düşünme programı olan “Çocuklar için Felsefe” programını geliştirmiştir. Lipman'a göre, öğrencilerin mantıksal akıl yürütme kalitesine üzerinde uzun süreli etki sağlamak için, programın sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerekmektedir. Günümüzde, “Çocuklar için Felsefe”

programını küçük çocuklar için düşünme ve eleştirel düşünme programlarına öncülük eden bir katkı olarak kabul edilmektedir (Brandt, 1988; Chandra, 2008).

Genel olarak, düşünmeyi öğretmeyle ilgili dört teorik paradigma vardır. Bunlar; bilgi işleme, eleştirel düşünme hareketi, yapılandırmacılık ve bilişsel gelişimdir. Düşünme programları arasında bazı önemli benzerlikler söz konusudur. Programların her birinde örtük düşünce süreçlerinin daha açık hale getirilmesinin öneminin vurgulanması ve öğrencilerin problemleri çözmeye çalışırken kullandıkları düşünme süreçlerinin farkında olmalarına yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Bu farkındalık, öğrencileri daha zor problemleri daha sonra çözmeye hazırlamaya da yardımcı olur. Tüm bu programlar, problem çözme süreçlerini daha açık hale getirmeye yardımcı olmak için çeşitli prosedürler kullanmaktadır (McGuinness, 1993).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programlar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar (Akar-Vural & Kutlu, 2004):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser (1984) ve McPeck' in de (1981) savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.
2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensissen (1987) ve Sternberg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.
4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon'un (1989) da benimsedikleri bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Ülkemizde eleştirel düşünmenin öğretiminde karma yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Düşünme becerileri bir yandan derslerin içeriğiyle ilişkilendirilerek verilmeye çalışılırken diğer yandan bir düşünme öğretimi dersi ile ayrıca kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum başta eleştirel ve yaratıcı düşünme olmak üzere tüm düşünme

becerilerinin öğrenciler tarafından kazanımına büyük önem verildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir (Akar, 2007).

Görsel Sanat Eğitimi ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Bu çalışmada eleştirel düşünme odaklı görsel sanat eğitimi programı oluşturularak çocukların eleştirel düşünme ön göstergelerine etkisi incelenmiştir. Çocuklarda eleştirel düşünme ile görsel sanat eğitimi programı arasındaki ilişkiyi daha iyi tanımlamak amacıyla görsel sanat, görsel sanat eğitimi programları, görsel sanat eğitiminde sanat eleştirisi ve görsel sanat eğitiminin çocukların eleştirel düşünmelerine etkisi başlıkları altında açıklamalara yer verilmiştir.

Görsel Sanatlar Eğitimi

Sanat, toplumun kimliğini, sosyo-kültürel niteliğini ortaya koyan bir alandır. Toplumların yaratıcı, üretici ve sağlıklı bireyler yetiştirmelerinde sanatın önemli rolünün olduğunun kabul edilmesi, erken yıllardan itibaren çocukların sanatla desteklenmesinin, sanatsal eğitim ortamı ve materyallerin sağlanmasının gerekliliğini ortaya çıkarmış, son yıllarda her yaş grubuna yönelik sanat dallarının ve sanatsal faaliyetlerin ve sanata olan duyarlılığın artmasına neden olmuştur (Ulutaş, 2013). Çocuklara sunulan sanat dallarından biri ise görsel sanatlardır.

Görsel sanatlar iki boyutlu (çizim, boyama, baskı) ve üç boyutlu (model yapma, heykel, inşa) olmak üzere kendini ifade etme, görsel ve dokunsal sanatlar, baskı ve el sanatı ile analiz ve yorumlamadan oluşur (Fox & Schirmacher, 2012). Görsel sanatlar, resim, heykel, mimarlık, grafik, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yükseköğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar “Görsel Sanatlar Eğitimi” ya da yalnız “Sanat Eğitimi” olarak da tanımlanabilir (Kırıçoğlu, 2002, s.2).

Görsel Sanat Eğitimi Programları

Sanat düşünme, duygu ve davranışları bir araya getirerek kaynaştırabilen benzersiz bir düşünme biçimini içerir. Görsel sanat eğitimi yoluyla çocuklar deneyimlediklerini

uygulamaya geçirdikleri kendilerine ait özel bir tür okuryazarlığa dahil olurlar. Sanat yoluyla eleştirel düşünme becerilerini içerdiğinden erken çocukluk programlarında çocukların sanat etkinliklerine geniş zaman ayırmaları önerilmektedir (Wright, 2003).

Anasınıfından ilkokul dördüncü sınıfa kadar görsel sanatlar ulusal standartları Amerikan Müzik Eğitimi Ulusal Derneği'ni (National Association for Music Education-MENC) de içine alan Amerikan Ulusal Sanat Eğitmcileri Birliği Konsorsiyumu tarafından geliştirilmiştir. Bu standartlar okul çağındaki her çocuğun sanatta bilmesi gerekenleri açıklamaktadır. Görsel sanatlar ulusal standartlarına uygun olarak eğitim programı tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu standartlar şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Medya, teknikler ve süreçleri anlamak ve kullanmak,
2. Şekillerin ve fonksiyonlarının bilgisini kullanmak,
3. Geniş çeşitli konulardaki, semboller ve fikirlerden seçmek ve değerlendirmek,
4. Görsel sanatların tarih ve kültürle ilişkisini anlamak,
5. Kendinin ve başkalarının çalışmalarının özelliklerini ve temelini yansıtmak ve değerlendirmek,
6. Görsel sanatlar ve diğer disiplinler arasındaki ilişkiyi kurmak (MENC, 2015).

Görsel sanat eğitimi programı, MENC tarafından belirlenen standartlarını içeren bir program olmalıdır.

Çocuklar küçük yaşlarda etkin bir sözel iletişim kuramaları da bildiği ama anlamayacağı ve anlatmadığı şeyler görsel sanat yoluyla sembolize etme fırsatı bulmaktadır (Fox & Schirmacher, 2012). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi programları uygun şekilde hazırlandığında çocukların yaratıcılıklarını geliştiren büyük bir potansiyel olmaktadır. Duygularını dille, müzikle ve programdaki diğer etkinliklerle ifade edemeyen çocuklar, sanat etkinlikleri ile kendilerini ifade etme imkânı bulmakta ve rahatlamakta, kendilerine özgü yeni ürünler oluşturarak doyuma ulaşmaktadırlar. Ayrıca çocukların sanat ürünleri onların duyguları ve düşünceleri hakkında eğitimcilere bilgiler verebilmektedir. (Ulutaş & Ersoy, 2004).

Fikir, olgu ve deneyimleri sanata dönüştürmek pek çok düşünme becerisini, neyin temsil edileceği ve bunun nasıl gerçekleştirilebileceğine karar vermeyi gerektirir. Çocuklar görsel sanat yaparken hangi malzemeyi seçeceğine karar vermeyi, yapılacak işleri planlamayı organize etmeyi ve uygulamaya geçirmeyi öğrenir. Sanat konsantrasyon, başlanılan işe

devam etme ve sonuna kadar götürebilmeyi gerektirir. Bunların her biri aynı zamanda önemli birer çalışma becerisi ve alışkanlığıdır (Fox & Schirmacher, 2012).

Görsel sanat eğitimi problem çözmeyi gerektirir. Çocuklar çizim yaparken ya da üç boyutlu bir çalışma yaparken neyi nasıl yapacağına dair bir çıkarımda bulunur. Var olan durumlar arasında neden sonuç ilişkilerini öğrenir. Etkileşime girdiği görsel sanat malzemeleriyle hipotez kurarak yeniden kullanır (Fox & Schirmacher, 2012).

Görsel sanat yoluyla çocuklar kendisi ve diğerleriyle iletişim kurabilir. Düşünme döngüsü; planlama, uygulama, değerlendirme ve gerekirse tekrarlama olarak gelişmektedir. Fiziksel, sosyal, duygusal ve yaratıcı amaçları belirlemek adına sanatın düşünceleri düşünce boyutu ihmal edilmektedir. Sanatın temel faydaları aslında bilişsel temelli olabilir (Fox & Schirmacher, 2012).

Sanat çocuğun düşünmesinde rehber rolü oynar. Çocuğun sanat çalışmalarına özellikle çizimlerine bakıldığında çocuğun dünya ile ilgili bildikleri, neyi önemli bulduğu ve bunu nasıl temsil etmeyi tercih ettiği görülebilir. Detaylı sanatsal çalışmalar çocuğun o konu ile ilgili çok şey bildiğini gösterir (Fox & Schirmacher, 2012).

Sanat etkinlikleri katılmak, düşünce örüntüleri ve iletişim yollarını da geliştirir (Fox & Schirmacher, 2012). Örneğin çocuklar kendi bulutlarını yaparken işbirlikçi sosyal beceriler, dil gelişimi, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve fen süreçlerini içeren birçok önemli karar almak durumunda kalırlar. Yapacakları bulut türünü, kullanacakları malzemeleri, buluta ağırlık yüklememek için kullanılacak malzeme miktarını ve de bulutun havada süzülmesi için nasıl sabitleneceğini belirlerken diyalog yoluyla fikir alışverişinde bulunarak, birbirlerine yaptıklarına yansıtıcı tutum alarak ve bakış açılarını alarak “bilginin kademeli olarak nasıl inşa edildiğini” gösterir (Forman & Fyfe, 1998, s.239). Renk karıştırmaya dayalı duyuşal deneyimler çocukların renklerdeki benzerlikler ve farklılıkları açıklarken, duygularını anlatırken sözcük dağarcıklarının artmasını ve sözel iletişimin desteklenmesini sağlar (Helm & Beneke, 2003).

Çocuklara ilham veren sanat eserleri örnekleri göstermek çocukların görsel algı becerilerini besler. Eğer eğitimciler çocukları sanat ve sanatçılar, sanatçıların kimler olduğu ve bir şeyleri nasıl yaptıkları hakkında konuşmaya teşvik ederlerse, onların sanat üretmedeki ilgisinin arttığını öne sürülmektedir (Eglinton, 2003; Mulcahey, 2009). Çocuklarla birlikte profesyonel sanat eserlerine bakmak okuma yazma deneyimini genişletebilir ve dil edinimi konusunda daha fazla fırsat sunabilir (Danko-McGhee & Slutsky, 2007).

Okul öncesindekiler dil ve kelime haznesinin hızla gelişmekte olduğu aşamadadır ve bu aşama onlara basit sanat terimleri tanıtmak ve sanat bilgisine başlamak için mükemmel bir zamandır. Çocuklara malzeme ve fikirler konusunda seçimler vermek hayal gücünü harekete geçirir ve onları daha özgün bir şekilde düşünmeye iter. Çocuğun kişiliği ve bakış açısı onun sanat eserine yansır. Öğretmenler sanat malzemeleri ile çalışma konusunda kendi yolunu bulmada çocuğu destekleyerek ona saygı gösterebilirler (Colbert, 1995). Birlikte bakmak, konuşmak ve yaratmak bir sanat faaliyetini çocukların birbirlerinden öğrenebilecekleri bir sosyal faaliyete dönüştürür. Vygotsky'nin belirttiği gibi, bu yaklaşım zengin iletişim ortamı sağlar, sosyal ve kültürel faktörleri aktarır ve farkındalık geliştirir (Mulcahey, 2009).

Görsel Sanat Eğitiminde Bir Alt Disiplin Olarak Sanat Eleştirisi

Sanat yapıtını bir ölçüte dayanılarak anlamak, açıklamak, anlaşılmasını sağlamak ve değerlendirmek şeklinde tanımlanan sanat eleştirisi, günlük dilde kullanıldığı gibi sadece yermek ya da övmek anlamında olmayıp, sanat yapıtını hem olumlu hem de hem de olumsuz yönleriyle birlikte ele alıp, o sanat yapıtını anlamak ve açıklamaktır (Boydaş, 2007). Sanat eleştirisi sürecinde sanatı ve sanat olaylarını tartışırken görsel kavramlar ve terimler kullanılır. Öğrenciler için bir eseri anlamak, gördükleri üzerinde doğrudan algıladıklarını ifade etmek anlamına gelmektedir. Halbuki sanat eserinde bunun yanında kavranması ve öğrenilmesi gerekenler de vardır. Öğrencilere sanat eserlerini eleştirmenin basamakları öğretilir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yönteminde belirlenen bu dört basamak, betimleme-çözümleme, yorumlama ve yargıdır. Böylece öğrenciler sanat hakkında konuşmayı ve yazmayı öğrenebilirler. Görsel sanat imgeleri çocuklar için ilginçtir. Çocuklar eleştiri yaklaşımında sanat eserini anlamaya çalışırlar ve ondaki özellikleri kendi bilişsel süreçleri içinde değerlendirerek ona yeni bir anlam yüklemeyi öğrenebilirler. Ayrıca zihinsel gelişimi sağlayacak analitik düşünme ve sentezleme gibi faaliyetlerde de bulunurlar (Aykut, 2006).

Çocukların sanat eserini görme, inceleyebilme, eser hakkında konuşma ve yorumlama becerilerinin geliştirmektedir (Özalp, 2009). Küçük çocuklara bile bir sanat eserini eleştirmek öğretilir. Öncelikle öğretmen çocuklara eser hakkında geri planına ilişkin bilgi verir: kim yaptı?, Sanatçı nasıl biriydi, dünya o dönemde nasıldı? Çocuklar benmerkezcidir ve kendi sanatlarından ziyade başkalarının eserlerine daha fazla ilgi duyabilirler. Çocuklar kavramsal açıdan ünlü sanatçıların yaşamları, yaptıkları ve tarihi

dönemleri hakkında tümüyle empati kuramayacaklardır. Ancak yine de çocuklara iyi sanatın ve sanatsal mirasın temellerine giriş niteliğinde bilgi verilebilir (Fox & Schirmacher, 2012).

Sanat eserinin doğrudan kendisiyle ve sanat eğitimcilerinin bakış açısıyla ilgili olarak bir eserin eleştirisinin dört aşaması vardır. Eleştiriye aşamalı yaklaşım denen bu aşamalar betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdır (Mercin & Alakuş, 2005, s.36). Langer (1957) etkin sanat eleştirisinin olabilmesi için iletişimci yani sanatçı, araç yani sanat eseri ve sanatçının iletişim kurduğunu anlayan, yorumlayan ve bunu birleştiren alıcı ya da gözlemci olmak üzere üç unsurun gerekli olduğunu belirtmiştir. Cole ve Sachaefer (1990) ise bunlara “kolaylaştırıcıyı ekleyerek dördüncü unsuru oluşturmuştur. Bir sanat eleştirisi yaparak sanat eseri ve çocuk arasındaki karşılaşmayı yönlendiren öğretmen bir kolaylaştırıcıdır.

Sanat eleştirisi aşağıdaki 5 noktaya odaklanır:

1. Bu nedir?

Bu resim mi, çizim mi, batik mi, dokunma mı yoksa yazı mıdır? Fiziksel özellikleri nelerdir? Büyük mü, küçük mü, kare mi yuvarlak mı, katı mı, hareketli mi ya da çerçeveli midir? Hangi malzemeden yapılmıştır? Sanatçı kağıt mı, boya mı, metal mi, kil mi, iplik mi kullanmıştır?

2. Bu sanat eserine baktığınızda neler görüyorsunuz? Çocuklar sanatçının çizgi, renk, şekil ya da biçim, kütle ya da hacim, tasarım, diziliş, mekan, denge ve kumaş kullanımına odaklanmaya teşvik edilir. Bu sanatsal öğeler nasıl kullanılmış? Hangi şekilleri görüyorsunuz? Hangi renkler kullanılmış? Çizgi görebilen var mı?

3. Sanatçı ne söylemeye çalışıyor? Sanatçının eseri sözcüklerle açıklanmaya çalışılır. Buradaki mesaj nedir? Bunun resimli bir kitap olduğunu varsayın, neler anlatıyor?. Sanatçı resimlerle birlikte hangi sözcüklere yer vermiş?

4. Bu bana neler hissettiriyor? Mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu, eğlenceli mi hissediyorsunuz? Sanatçı bu şekilde eğlenceli mi hissediyorsunuz? Sanatçı bu şekilde hissetmeniz için ne yapmış?

5. Beğendiniz mi? Neden beğendiniz ya da beğenmediniz? Onu beğenmenizi ya da beğenmemenizi sağlayan şey nedir? Bunu nasıl değiştirirsiniz?

6. 4. ve 5. sorular çok değişik yanıtlara neden olacaktır. Asıl amaç çocukların sanatsal beğeni edinmelerine ve sanatsal öğelerin dahil olduğu, kabul edilmiş standartlara bağlı

olarak yargılarda bulunmalarına yardımcı olmaktır (Fox & Schirmacher, 2012; Isbell & Raines, 2013).

NAEYC (2005)'ne göre, küçük çocuklara bir sanat değerlendirmesi yapabilmeleri için çeşitli fırsatlar ile “sanatsal ifadeleri destekleyen becerileri” geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunulmalıdır. Erken çocukluk döneminde sanatın değeri çok yönlüdür (Shulsky & Kirkwood, 2015). Yalnızca sanatsal ifade keyifli değil aynı zamanda içsel olarak tatmin edicidir. Çocuklar diğerlerinin sanatını değerlendirmek ve kendi sanatlarını oluşturmaktan içsel bir memnuniyet elde ederler (Epstein, 2007).

Görsel Sanat Eğitiminin Çocuklarda Eleştirel Düşünmelerine Etkisi

Görsel sanat eğitimi çocukların eleştirel düşünceleri en iyi şekilde tanımlamak için çocukların sanat gelişiminin bilişsel yönü açıklanmalıdır. Bu nedenle çocukların sanat gelişimde bilişsel yön vurgulanırken görsel sanat eğitiminin çocukların eleştirel düşüncelerine nasıl katkı sağladığı tartışılmıştır.

Sanat eğitiminin çocuğa etkisini inceleyen, psikolojik yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve öz gelişim yaklaşımı olmak üzere üç farklı görüş bulunmaktadır. Psikolojik yaklaşım sanatı, çocukların içsel dünyalarının yansıması olarak görmektedir. Bilişsel yaklaşım ise sanatı, çocukların dünya hakkındaki genel bilgi yapısı olarak değerlendirirken, üçüncü yaklaşımda sanat eğitimi, çocukların öz gelişimlerini ifade etmekte ve çocukların içinde yaşadıkları toplumla kendileri arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve toplumla iletişim kurabilmelerini kapsamaktadır (Zimmerman, 2000;’den aktaran Ulutaş & Ersoy, 2004). Çocuğu görmeye aramaya, sormaya, deneme yapmaya, sonuçlandırmaya yönelik olan sanat eğitim (Buyurgan & Buyurgan, 2012:5); eleştirel düşünen bireylerin sahip oldukları özellikleri destekler.

Çocuğun sanat gelişiminin bilişsel açıklaması, çocuğun sanat etkinliklerin içerik ve stilinin genel zekanın göstergesi ve kavramsallaştırmanın fonksiyonu olduğunu savunur. Coles (1992)'a göre çizen çocuk düşünmektedir. Çocuklar ancak bildiklerini çizeceklerdir. Bireyin nesne ile ilgili kavramları bu nesnelerin nasıl temsil edileceğini belirler. Örneğin birey elma çizerken elmanın rengi, tadı, boyutu, şekli ve kokusu ile ilgili deneyimleriyle elma ile edindiği deneyimlerle bildiği kavramları şekillendirir (Fox & Schirmacher, 2012).

Sanat etkinliğiyle ilgilenen çocuklar gözlemlenmesi bilişsel açıklamayı desteklemektedir. Okul öncesi çocukların çizim yapmaları ya da boyamaları hafıza, imaj, deneyim ve

kavramlara dayanır. Detaylı çizimler çocuğun deneyimli olduğu kavramları yansıtır Goodenough (1975) sözel olmayan bir zeka ölçütü olan adam çizme testi geliştirmiş olup, test şimdi *insan çiz testi* olarak revize edilmiştir. Çocuğun insan çizimlerinin insan kavramının temsili olduğu düşünülmektedir. Kavramsal olgunluk indeksleri arasında organların görünüşü yeri, boyutu ve vücut bölümlerinin ilişkisi vardır. Çocuğun iyi tanımlanmış bir insan resmi mevcutsa, bu durum yerlerine konan vücut bölümleri ile gösterilir ki, Goodenough ölçeğinde de bu durum yüksek zeka seviyesini gösterir (Fox & Schirmacher, 2012).

Piaget ve Çocuk Sanatı

Piaget'in bilişsel gelişim teorisi çocukların sanat gelişimini açıklayıcı özellikler sunmaktadır. Piaget sanat gelişiminde düzenli evrelerin belirlenmesinin zihinsel fonksiyon evrelerini belirlemekten daha zor olduğuna inanmaktadır. Piaget genel gelişimin ilerleme ve sanatsal gelişimin ise gerileme şeklinde ilerlediğine dikkat çeker. Küçük çocukların sanat çalışmaları büyük çocuklara göre daha yaratıcı görünür. Çocukların sanatsal gelişimleri ile ilgili teorilerin incelenmesi Piaget'nin bilişsel-gelişimsel çerçevede fiziksel, duygusal, algısal, bilişsel ve bireysel faktörleri de ele aldığını göstermektedir (Fox & Schirmacher, 2012).

Piaget'e göre çizimler sembolik fonksiyon türü olduğundan sembolik oyun ile zihinsel imaj arasında kabul edilen temsili etkinliklerdir. Fonksiyonel açıdan verdiği zevk özümseme açısından oyuna benzer ve gerçeği taklit etme çabası dolayısıyla da zihinsel imgelemeyi andırır. Sanatsal etkinliklerdeki ilk kendiliğinden çabalar, sembolik oyun ve uyarlanmış davranışı karakterize eden eğilimleri bir araya getirme çabası olarak görülebilir. Çizim yoluyla çocuk aynı anda hem asimilasyon ihtiyacını tahmin eder, hem de uyarlama yoluyla nesneler ve diğer bireylere adapte olabilir. Piaget ve Inhelder (1969)'e göre çizimin ilk formları taklit değil saf şekliyle oyundur. Bu oyun ya da karalama, yürüme yaşındaki çocuklara kalem, pastel ya da keçeli kalem verilince ortaya çıkar. Fakat kısa süre içinde çocuk bu amaçsız karalamalardaki formları tanır ve bunları hafızasında tekrar oluşturmaya çalışır. Bu karalamalar arasında bazen benzerlik olurken bazen olmayabilir (Fox & Schirmacher, 2012).

Sanat tüm akademik alanlarda doğrudan ve dolaylı olarak gelişimi etkiler (Epstein, 2007). Örneğin, boyama sırasında veya kil ile çalışırken, çocuklar mekansal ilişkileri analiz ediyor

(matematik), küçük kas becerileri kullanıyor (okuma-yazma) ve renk ile deney yapıyorlar (bilim). Ayrıca, sanat eğitimi öğrencileri motive edebilir, okuma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede çok önemli olan zihinsel temsilleri yaratma becerisini artırır (Copple, 2012). Sanat ve daha akademik konular arasındaki bağlantı öğrenmeyi zenginleştiren güçlü bir ortaklık sağlar. Bu tür entegre deneyimler genç öğrencilerin kendi dünyası içinde kritik bağlantıları yapmak üzere kendi kapasitelerini inşa ederek müfredat boyunca öğrenmeyi bağdaştırmalarına olanak tanır (Shulsky & Kirkwood, 2015).





BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmada okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın etkisi incelenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik alan yazın incelendiğinde daha çok yetişkinler özellikle lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı (Hamurcu, Günay ve Akamca, 2005, Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2005; Demir, 2006; Lampert, 2006; Güven & Kürüm, 2008;), erken çocukluk yıllarına ait çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Chandra, 2008; Lampert, 2011; Alfonso-Benlliure, Meléndez & García-Ballesteros, 2013). Bununla birlikte Fleer, Anning ve Cullen (2004), "eleştirel düşünme literatüründe erken çocukluk eğitimi uygulamaları ile erken çocukluk değerlendirme uygulamaları arasında genel bir gecikme olduğunu" belirtmiştir. Bu nedenle ilgili araştırmalar bölümünde yurt içinde ve yurt dışında ilköğretim ve okul öncesi çocuklarının eleştirel düşünceleriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akar ve Kara (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ilişkisel tarama yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve Görücü (2014) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların eleştirel düşünebilme seviyesinde olduğu, eleştirel düşünme düzeyine en yüksek katkıyı ders başarısının (%27) ve okunan kitap sayısının (%19) ve gelir durumunun (%0,05) yaptığı tespit edilmiştir. Cinsiyet ve televizyon izleme saati ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Demirel (2015) sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkiyi görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlemeye çalışmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisini içeren karma yöntemli araştırmada, sosyal risk altındaki 54 (27 kız, 27 erkek) çocuk örnekleme alınmıştır. Nicel veriler, Sanat Eleştirisi Hedef Ölçeği (SEHDÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal risk grubu öğrencilerin başlangıçta “biraz yeterliyim” şeklinde değerlendirdikleri beceri düzeyleri görsel sanat eğitimi sanat eleştirisi programı sonrasında “oldukça yeterliyim” puan aralığına yükselttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama bittikten sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanan SEHDÖ’nün geneli ve tüm alt faktörleri için sosyal risk grubu öğrencilerin ölçüm sonuçlarının farklılaşmadığı ve öğrenmenin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları uygulanan sanat eleştirisi programının ve bu kapsamda görsel sanat eğitiminin, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için kullanılabilecek etkili ve verimli bir öğrenme alanı olduğunun göstermesinin yanında, öğrencilerin ailelerine, bakış açılarına, sorunların çözümüne, kişilik gelişimlerine ve derslerine yönelik kazanımları günlük yaşamlarına uyarlayabilecekleri hedef davranışlarla ilişkilendirebilecekleri gelişimsel bir süreç izlediklerini göstermiştir.

Ülger (2015) çocukların görsel ve sözel alanlarda yaratıcı düşünme yapılarını incelemiştir. Araştırmaya yaş ortalamaları 12-14 yaş olarak değişen 50 kız, 58 erkek çocuk katılmıştır. Araştırmanın verileri, Torrance Yaratıcılık Ölçeği (The Torrance Test of Creative Thinking/TTCT) ile toplanmıştır. Bulgular, çocukların görsel ve sözel alanlardaki yaratıcı düşünme yapıları ve cinsiyete göre yaratıcı düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların yaratıcı düşünme yapısının görsel ve sözel yaratıcı düşüncelerinin bütünsel olduğunu göstererek, çocukların yaratıcı düşüncelerini etkin bir şekilde geliştirebilmeleri için sunum ve anlatım tekniklerini bir arada kullanabilecekleri önerilmiştir.

Erbay ve Ömeroğlu (2013) yaptıkları çalışmada, anasınıfına devam eden çocuklara verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisini incelemişlerdir. Örneklemine 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturduğu araştırmada, deney grubundaki çocuklara öntest uygulamalarından sonra yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Veri toplama aracı olarak Gardner (1993) tarafından geliştirilen, Erbay (2009) tarafından 6 yaş Türk çocuklarına uyarlaması yapılan “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişimin

kalıcı olduğunu göstermiştir. Kontrol grubundaki çocukların becerilerinde de gelişme gözlenirken, bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım ve Şensoy (2011) eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin üzerine etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel yöntem kullanılan araştırmada, deney grubunda yer alan çocuklara eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise deneysel bir işlem uygulanmamış mevcut müfredat takip edilerek öğrenci merkezli bir fen öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin kontrol grubunda uygulanan öğretime göre, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyini arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

İnal (2010) yaptığı araştırmada, Bilişsel Yetenekler Testi Form-6'nın geçerlik-güvenirliğinin çalışmasının yapılmasını ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelemiştir. İki örneklem grubundan oluşturulan araştırmada, ilk örneklem grubunu Bilişsel Yetenekler Testi Form 6'nın geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 380 çocuk, ikinci örneklem grubunu ise; 41 deney grubu, 41 kontrol grubu olmak üzere toplam 82 çocuk oluşturmuştur. Deneysel desenli olan bu araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla "Genel Bilgi Formu" ve Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Deney grubu çocuklara "Muhakeme Eğitim Programı" uygulanmış, son testten dört hafta sonra bu çocuklar kalıcılık testine alınmışlardır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu çocuklar arasında Sözel, Sayısal, Sözel Olmayan Boyut ve Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 toplam puanları arasında deney grubundaki çocukların lehine anlamlı fark olduğu, deney grubundaki çocukların Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 toplam ve Sayısal Boyut son test ve kalıcılık testi puanları arasında farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların Bilişsel Yetenekler Testi Form-6 Sözel ve Sözel Olmayan Boyut son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Can Yaşar (2010) drama eğitimi alan ve alamayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde farklılık olup olmadığını saptamıştır. Araştırmaya anasınıfına devam eden 80 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Urban ve Jellen (1996) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi" 300 çocuk üzerinde Türkçe'ye uyarlama çalışması

yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların yaratıcı düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Özalp (2009) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönem sanat eğitiminde çok sanat alanlı sanat eğitimi yönteminin çocuklarda ortaya koyduğu değişiklikleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle 5-6 yaş grubu çocuklarında sanat eserini görme, inceleyebilme, eser hakkında konuşma, sanatçıyı tanıma gibi özelliklerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada veriler, 12 erkek ve 9 kız çocuk üzerinde gözlem ve görüşme yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla elde edilmiştir. Renk, potre, suluboya tekniği, müze, mozaik yapımı, manzara resimleri, kıyafet tasarımı ve maske, afiş tasarımı, baskı tekniği, üç boyutlu ve figüratif çalışmalar adı altında 12 uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sanatı hissetmenin, görsel algılamının, imgesel düşünmenin ve yorumlamanın desteklendiği ve sanatsal etkinliklerin çocuğun sanatsal gelişimini şekillendirdiği ve hızlandırdığı saptanmıştır.

Özdil (2008) çalışmasında, kişilerarası problem çözme programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, ilköğretim bağlı anaokullarına devam eden 6 yaş grubu 72 çocuk oluşturmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme model kullanılan araştırmada çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri on hafta süresince kişilerarası problem çözme eğitimi almışlardır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, kişilerarası problem çözme eğitimine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Akar (2007) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca yeni (2004) ve eski programı uygulama durumlarına göre etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu eski ve yeni programın uygulanmasına göre toplam 12 okul ve bu okullarda öğrenim gören 629 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe’ye uyarlanan “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X” kullanılmıştır. Ayrıca “Akademik Benlik Kavramı Ölçeği”, ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler 71 sorudan oluşan CEDTDX’ten ortalama 29 puan alabilmişlerdir. Araştırma sonucunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin

“yetersiz” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın yaklaşık %36’sı araştırmanın bağımsız değişkenleri tarafından açıklanmıştır. Gözlenen varyansın açıklanmasına en fazla katkısı olan değişkenler okul başarıları (%15), sosyo-ekonomik düzey (%14) ve akademik benlik algılamaları (%7) olmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni-eski programı uygulama değişkenleri eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansa önemli bir katkı getirmemiştir. Beklentilerin aksine yenilenen 2004 programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tunalı (2007) “Raven Spm Plus ve Somut İşlemsel Düşünme Testi”nin 8- 9 yaş grubu için geçerlik, güvenirlik ve ön-norm çalışmasını yaparak, somut düşünme yeteneği ve zekâ ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, zekâ ve somut düşünme yeteneğinin, cinsiyet, sınıf, sosyo- ekonomik seviye, okul türü, okul öncesi eğitim alma, annenin eğitim durumu, annenin ev dışında çalışması ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi (plus version) ve Somut İşlemsel Düşünme Testi’nin geçerli ve güvenilir testler olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin zeka düzeyleri ve somut düşünme yeteneklerinin; belli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Akbiyık ve Seferoğlu (2006) yaptıkları çalışmada, yüksek eleştirel düşünme becerilere sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemişlerdir. Araştırmaya, seçkisiz yöntemle belirlenen 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Betimsel yöntem kullanılan araştırmada veriler Akbiyık (2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Akademik başarılarının belirlenmesinde ise I. Dönem karne notları kullanılmıştır. Bulgular, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler genel akademik başarı, matematik dersi akademik başarı, fen grubu dersleri akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri akademik başarıları yönünden birinci grup anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarıları farkı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Güzel (2005) eleştirel düşünme becerilerine dayalı sosyal bilgiler öğretimini geleneksel yaklaşıma dayalı sosyal bilgiler öğretimiyle karşılaştırmıştır. Araştırmaya Hatay ilindeki 38 okuldaki 4. sınıf öğrencileri ile aynı sosyo-ekonomik düzeyde olan üç okuldaki 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu desen seçilen araştırmada, öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirlemek için ise tutum ölçeği ile araştırmacı

tarafından geliştirilen başarı testi ve eleştirel düşünme becerileri testi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan sosyal bilgiler öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve bunların kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Kaloş (2005) çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada kullanılan veriler, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ve eleştirel düşünme becerileri göz önüne alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gelerstein, Río, Nussbaum, Chiuminatto ve López (2016) ilköğretimde eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçek için dil sanatlarındaki grafik roman oluşturularak geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik, içerik geçerliği, pearson korelasyonu, güvenirlik ve madde analizi yapılarak ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini daha detaylı ve çok boyutlu değerlendirme sağladığından, tek boyutlu ölçme araçlarına göre bir ilerleme sağlanmıştır. Bu ölçme aracı ile 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri sosyo-ekonomik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik durumu olana okullarda eğitim gören çocukların eleştirel düşünme becerilerinden performansları diğer okullardakine göre yüksek bulunmuştur.

Säre, Luik, ve Tulviste (2016) yaptıkları çalışmada, Çocuk Felsefesi (P4C) programını kullanarak felsefi grup tartışmalarının “Muhakeme” becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın orijinalliği P4C’nin ilk defa okul öncesi çocuklarla birlikte uygulanmasıdır. 5-6 yaş arasındaki çocuklardan deney grubuna 58, kontrol grubunda 67 çocuk olmak üzere (N=125) çocuk yarı deneysel olarak araştırmaya katılmışlardır. Araştırmanın verileri, bireysel çocuklar ile uygulanan Küçük Çocuklar İçin Sözel Muhakeme Testi (The Younger Children Verbal Reasoning Test (YCVR test) kullanılarak

toplamaştır. Deney grubuna katılan çocuklar sekiz ay boyunca hafta bir felsefi grup tartışmaları temelli Çocuk Felsefesi (P4C) programına katılmıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki çocukların, (1) karşılaştırma, (2) analogi, (3) gerekçe sunma, (4) "bu nedenle" ifadesi ve (5) nedensel ilişki içeren muhakeme becerilerinde kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla bağlantı bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, felsefi programının çocukların sözel muhakeme becerilerini geliştirerek dil becerileri ve akademik başarılarında etkili olduğunu göstermiştir.

Alfonso-Benlliure, Meléndez ve García-Ballesteros (2013) yaptıkları çalışmada, yaratıcı düşünmeyi destekleyen, aynı zamanda farklı düşünme ve yakınsak düşünme becerilerini de geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Yaşları 60 ile 71 ay arasında değişen 44 çocuğun katıldığı araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Kontrol ve deney grupları Çocuk Yaratıcılık Testi (Test de Creatividad Infantil) ve Battelle Gelişim Envanteri'nin (Battelle Developmental Inventory) bilişsel alt testi kullanılarak değerlendirilmiştir. "Etkileşim", "Modelden Ayrılma" ve "Şekillerin Hazırlanması" değişkenleri ile yaratıcılık testinin bütünü arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu program, çocukların farklı ve yakınsak düşünme becerilerinde arasında anlamlı değişimler tespit edilmiştir.

Hariri ve Faisal (2013) çalışmalarında, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan okul öncesi çocuklarda sanat etkinliklerinin düşünme ve davranış becerileri üzerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla oyun yöntemiyle belirli sanat etkinliklerini öğretmek için uygulamalı bir program tasarlanmıştır. Araştırma öntest-sontest deney kontrol grublu yöntem kullanılmıştır. Düşünme ve davranış becerilerini destekleyen program uygulanmadan önce ve sonra gözlem yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) değerlendirme ölçeği ile belirlenen 14 kız ve erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, uygulanan sanat programının sanat programına katılan çocukların düşünme ve davranış becerileri üzerinde olumlu ve faydalı etkileri olduğunu göstermiştir.

Riga ve Chronopolou (2012) yaptıkları araştırmada, çocuklardaki yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranışları geliştirmek için anaokullarında öğretmenler tarafından uygulanması gereken strateji ve durumları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Kontrol grubu deney grublu yarı deneysel model olarak tasarlanan araştırmaya 15'i deney 18'i kontrol grubu olmak üzere 4-5 yaşlarında toplam 33 çocuk katılmıştır. Araştırmada Mackinnon 4P modeli temel alınarak yaratıcı müzik ve hareket programı geliştirilmiştir. Bu program seçkisiz olarak

belirlenen deney grubuna haftada 2-3 kez olmak üzere uygulanmış ve kontrol grubuna ise yapılandırılmamış serbest oyun ortamına katılmışlardır. Program uygulamaları öğretmen dışında, müzik ve hareket eğitimi uzmanı tarafından yürütülmüştür. Araştırma verileri her iki gruba da program uygulama öncesi ve sonrası Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanarak toplanmıştır. Ayrıca her iki grubun anaokulu öğretmenleri ile her biri 45- 50 dakika süren yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler MacKinnon yaklaşımına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda McKinnon yaklaşımını temel alan eğitim programının çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği belirlenmiştir.

Garaigordobil ve Berrueco (2011) yaptıkları çalışmada, oyun programının çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisini değerlendirmek amacıyla deney kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanmıştır. Araştırmada 5-6 yaş grubu 86 çocuk (53 deneysel ve 33 kontrol) örnekleme alınmıştır. Araştırma verileri oyun programı verilmeden önce ve sonra uygulanan Torrance yaratıcı düşünme ölçeği ile Garaigordobil ve Berrueco (2007) tarafından geliştirilen Yaratıcı kişilik davranış ve özellikleri ölçeği ile toplanmıştır. Oyun programı bir okul dönemi boyunca haftalık 75 dakikalık oturumlar halinde sürdürülmüştür. Araştırmada, programın sözel yaratıcılık (akıcılık, esneklik, orijinallik), grafik yaratıcılık (detaya dikkat etme, akıcılık, orijinallik) ve yaratıcı kişilik davranış ve özellikleri üzerinde önemli katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Lampert (2011) yaptığı çalışmada, sanat eğitimi programının çocukların eleştirel düşüncelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı çocuklara uygulanacak sanat eğitimi programını oluştururken sanat eğitimi bölümü öğrencisi, heykel bölümü, sosyal hizmetler bölümü ve beşeri bilimler olmak üzere farklı oluşan disiplinler arası çalışan uzmanları ile sanat eğitimi programı komitesi oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan programının temeli araştırmaya dayalı sanat eğitimi olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 8 ile 10 yaş aralığında 10 çocuk alınmıştır. Çocukların sanat eğitimi programından kazanımları gözlemler yapılarak ve eleştirel düşünme testi öntest-sontest olarak kullanılmıştır. Programdan önce ve sonra çocukların eleştirel düşünme puanlarında anlamlı bir artış saptanmıştır. Ayrıca sanat eğitimi programı sonucunda çocukların düşüncelerini ifade etmelerinde sözcükler ve görsellerle iletişim becerileri istikrarlı bir artış olduğu görülmüştür.

Klein, Adi-Japha ve Benizri (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların matematik başarıları, sözel muhakeme ve görsel-uzamsal muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya, yaşları dört ile altı

arasında değişen 80 çocuğu (40 erkek, 40 kız) dahil etmişlerdir. Araştırmada çocukların matematiksel düşünme becerisini değerlendirmek amacıyla sözel ve görsel-uzamsal muhakeme alt testleri olan “Anahtar Matematik (Key Math) Testi” kullanılmıştır. Ayrıca örnekleme grubundaki çocukların sınıflarındaki matematikle ilgili uygulamalar videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların matematik başarısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, ancak erkek çocukların matematik başarısı ile görsel-uzamsal muhakeme yetenekleri arasında, kız çocuklarının matematik başarısı ile de sözel muhakeme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Trawick-Smith, Russell ve Swaminathan (2010) oyuncakların okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve sosyal davranışları üzerine etkisini araştırmak üzere ölçme aracı geliştirmişlerdir. Literatürde yapılan araştırmalara dayanarak sekiz maddeli, beş puanlı derecelendirmeye dayalı bir araç oluşturulmuştur. Bu derecelendirme ölçeğinin güvenilirliğin sağlamak amacıyla üç ve dört yaşlarındaki yedi erkek dokuz kız olmak üzere 16 okul öncesi çocuğun kendiliğinden oyuncaklarla oynarken gözlemişler ve ölçeği puanlamışlardır. Her bir çocuk serbest zaman diliminde 20 dakika gözlem yapılarak video ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, oyuncakların etkisinin düşünme/öğrenme, yaratıcılık/hayal etme ve sosyal etkileşim olmak üzere üç boyutta toplandığı görölmüştür. Ölçeğin geçerliliği sağlamak amacıyla ise daha önceki çalışmalardan çıkılarak oyunda farklı etkilere sahip olacağı tahmin edilebilecek beş ortak oyuncak değerlendirilmek üzere kullanılmıştır. Ölçme sırasında araştırmada kullanılan oyuncaklar daha önceki araştırmalardaki oyuncaklarla uyumlu olduğu bulunmuştur.

Dewey ve Bento (2009) Çocukların Düşünme Becerilerini Aktivite Etme (Activating Children’s Thinking Skills/ACTS) metoduyla düşünmeyi öğretmenin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya ilkokul çağında 8 okuldan 4-6 yaş arasında 404 çocuk katılmıştır. 160 çocuk deney grubuna ve 244 çocuk kontrol grubuna dahil edilen araştırmada, çocukların bilişsel yetenekleri, benlik algıları ve sosyal / davranışsal becerilerdeki değişimleri belirlemek için öntest, sontest ve kalıcılık testlerine dayalı yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Ayrıca etkinliği değerlendirmek için öğrencilere ve öğretmenlere niteliksel teknikler de kullanılmıştır. İki yıllık bir sürede deney grubu, çocukların bilişsel yetenek becerilerinde, kontrol grubuna kıyasla, anlamlı farklar saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde olumlu bir etki yaptığını hatta olarak öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinin de arttığını göstermiştir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde bazı olumlu etkiler görülürken, bunları daha ayrıntılı olarak incelemek için daha fazla çalışma yapılması gerektiği önerilmiştir.

Aylward, Harley, Field, Greer ve Vega-Lahr (2006), sanat değerlendirme programının çocukların benlik saygılarını sanat çalışmalarının katılımlarını, önceliklerini ve sanat çalışmalarının sınıflandırılmasına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney kontrol gruplu ön test son test yöntemi kullanarak 17 okul öncesi hazırlanan sanat değerlendirme programı uygulanmıştır. Programda beş sanatçının (Jackson Pollock, Morris Lois, Andy Warhol, Piet Mondrian ve Henry Moore) eserleri, sanatçıların özgeçmişi tanıtılarak sanatsal teknikleri gösterilmiştir. Bu tekniklerle ilgili çocuklara ilk elden deneyimler sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sanat değerlendirme programa katılan çocukların sanat çalışmalarına daha çok katıldıkları ve sanat tercihlerinde daha tutarlı eğilimde olduklarını göstermiştir. Çocukların tablolar ve heykelleri daha iyi ayırt edebildikleri ve sanatçıları eserlerini sınıflamada kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların benlik puanlarında da artışa neden olmuştur.

Lampert (2006) sanat eğitiminin bir çıktısı olarak eleştirel düşünme eğilimleri adlı çalışmada sanat eğitimi alan ve almayan lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir farklılık gösterip göstermediği araştırmıştır. Araştırmaya Kuzey Amerika'daki devlet üniversitelerinden 141 lisans öğrencisi katılmıştır. Örneklem sanat eğitimi almış ve sanat eğitimi almamış olarak ve yeni üniversiteye başlayanlar ve orta/son sınıflar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın verileri "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında üniversiteye yeni başlayanlarla deneyimli olanlar arasında anlamlı bir fark bulunurken alt testlerinde de anlamlı fark bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin karşılaştırılmasında toplam test puanlarında bir fark bulunmazken, doğruyu arama, olgunluk ve açık fikirlilik alt testlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Dimech ve Pace (2003) yaptıkları çalışmada, Bono'nun Düşünme becerileri programının (de Bono's Thinking Skills Programme) çocukların düşünme becerilerini artırıp artırmadığını incelemişlerdir. Çalışmada öntest-son test yarı deneysel desen model kullanılmıştır. Araştırmaya beş sınıftan 5-8 yaş arasında toplam 80 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklar Bono'nun düşünme becerileri programında yer alan yaratıcı problem çözme ile ilgili alıştırmalara katılmışlardır. Bütün etkinlikler video ile kayıt altına

alınmıştır. Araştırma verileri öntest ve son testlerden önce 12 ve sonra 30 farklı kriterle değerlendirilmiştir. Programın çocukların kendini ifade ve güvenini arttırdığını görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, Bono'nun Düşünme becerileri programının çocukların düşünme becerileri artırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Lloyd ve Howe (2003) yaptıkları araştırmada, bireysel oyunun çeşitli şekillerinin (bireysel-aktif, bireysel-pasif, çekingenlik) ile yakınsak ve ayrı düşünme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya yaş ortalamaları 4,5 olan 42 erkek, 30 kız çocuğu olmak üzere toplam 72 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların bulunduğu sınıflar Erken Çocukluk Çevre Derecelendirme Ölçeği (Early Childhood Environment Rating Scale) kullanılarak tespit edilmiştir. Oyun Gözlem ölçeği (The Play Observation Scale) çocukları sosyal ve bilişsel oyun davranışları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bütün çocukların yakınsak düşünmeyi ölçmek için Yaratıcı olarak düşünme ve hareket testi (Thinking Creatively in Action and Movement Test /TCAM) ve ıraksak düşünmeyi ölçmek için ise Resim tanımlama testi PPVT-r kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel aktif oyun ve pasif oyun ile ıraksak düşünme arasında pozitifken, çekingenlik davranışı, yakınsak ve ıraksak düşünme ile arasında negatif ilişki bulunmuştur.

Pagani (2003) anaokulu eğitiminin çocukların davranış gelişimine ve düşünme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çocuklar hakkındaki bilgi hem öğretmeninden hem de o çocuk hakkında en çok bilgi sahibi olan kişiden (öz anne, üvey anne veya bakıcı) ayrı ayrı alınmıştır. Bu iki ayrı kaynaktan alınan veriler istatistiksel olarak analiz edilmiş ve sonuçlar birbiriyle kıyaslanmıştır. 4356 çocuğu en iyi bilen kişi olarak öz anneleri seçilirken 363 çocuğun ki öz babaları olmuştur. Araştırma bulguları anaokulu eğitimi alan çocukların davranışlarının almayan çocuklara oranla daha düzenli olduğu, sorumluluk bilinci açısından almayanlara göre daha iyi durumda olduğu, kavram öğrenimi bakımından kızlar ve erkekler arasında herhangi bir anlamlı farka olmadığını göstermiştir. Ayrıca düşünme becerileri bakımından anaokulu eğitimi alan çocukların daha az zamanda ve daha çabuk sorulara cevap verdikleri, buna karşılık anaokulu eğitimi almayan çocukların cevaplarının daha geleneksel olduğu, farklı çözüm yolu kullanmakta diğerleri kadar atak olmadıkları tespit edilmiştir.

Fleith, Renzulli ve Westberg (2002) yaptıkları çalışmada, yaratıcı eğitim programının farklı düşünme ve benlik kavramları üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veriler nitel yöntemle toplanmış deney ve kontrol grubu arasındaki farkı araştırmak için betimsel ayırt edici

analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar yaratıcılık programının deney grubundaki çocukların farklı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda; yaratıcılık programının deney grubundaki çocukların benlik kavramı üzerindeki etkisinin az olduğu, kontrol grubundaki çocuklarda ise benlik kavramı ön test son test puanları arasında bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Lambert (2001) yaptığı çalışmada; dört ve beş yaşlarındaki her iki cinsiyetten eşit olarak seçilen 60 tane okul öncesi çocuğunun düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini ne kadar kullanabildiklerini ölçmek için, problemi tanıma, yeniden yapılandırma, ısrarcı olma, bireysel olarak müdahale edebilme, planlı çalışma gibi davranışlar sergileyip sergilemediğini özellikle oyun etkinlikleri başta olmak üzere beş etkinlikte gözlemiştir. Gözlemler sonucunda okuldaki materyallerin seçiminin ve çocuğa hangi ekipmanlarla etkinliğin sunulacak olmasının çocukların düşünmesini de etkilediği ve problem çözme süreçlerini belirlemede etken olduğu bulunmuştur.

Antonietti (2000) yaptığı çalışmada, yaratıcı anolojik düşünme eğitimi programının çocukların düşünmelerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya dahil edilen 5-7 yaş çocuklarına yaratıcı anolojik düşünce eğitimi uygulanmıştır. 6 ay süren program, çocukların anlatılan öyküler arasındaki benzerlikleri ve diğer etkinlikler arasındaki benzerlikleri bulmalarını içermektedir. Sonuçlar, uygulanan programın anolojik düşünmeyi artırdığını ve yaratıcı düşünme boyutlarında programın etkisinin görüldüğünü ortaya koymuştur.

Feldhusen ve Goh (1995) çocukların kişilerarası problemlere sözlü olarak çözüm üretme ve sonuçlarını düşünme becerisini üzere Shure ve Spivack'ın teorisinin etkisini araştırmışlardır. Öntest sontest olarak tasarlanan araştırmaya 54 okul öncesi çocuk dahil edilmiştir. Çocukların sözlü problem çözme becerileri Problem Çözme Becerileri Testi ile davranışları ise öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Buna ek olarak çocukların davranışları bağımsız gözlemciler tarafından da gözlenmiştir. Shure ve Spivack tarafından tasarlanan 11 haftalık eğitim programı çocuklara uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların kişilerarası sorunlarla ilgili çözüm üretme ve sonuçlarını düşünme becerilerinin önemli ölçüde arttığı saptanmıştır. Ancak bu artışın davranışsal düzeltme üzerinde iyileştirici etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Davis-Seaver (1994), eleştirel düşünmenin önde gelen savunucuları tarafından özellikle Richard Paul ve Henry Grioux'un ortaya koyduğu eleştirel düşünme temel niteliklerini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmaya 6 ve 7 yaşlarında 10 çocuk dahil

edilmiştir. Araştırmada görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri Paul ve Griox tarafından ileri sürülen eleştirel düşünme nitelikleri gösterip göstermemelerine göre analiz edilmiştir. Sonuçlar, çocuklar okul öncesi sınıflarında eleştirel düşünmeye teşvik edildiğinde, etkili eleştirel düşünme becerilerinin geliştirebildiği ve verilen eleştirel düşünme eğitiminin okul dışında bir yaşam biçimi olarak da devam edebileceğini ortaya koymuştur.

Allison (1993) eleştirel düşünme-problem çözme programının risk altındaki ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Üç, dört ve beşinci sınıf düzeyinde öğrencilerin alındığı araştırmanın bulguları eleştirel düşünme-problem çözme programının ilk yılında risk altındaki öğrencilerin akademik başarısını normal sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılabilir duruma getirdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada eleştirel düşünme-problem çözme programı uygulanan öğrencilerin sonuçlarında cinsiyet, etnik durum ve sınıf düzeyi açısından ise anlamlı farka ulaşılamamıştır.

Overton (1993) düşünme becerileri öğretiminin ikinci, dördüncü ve altıncı sınıfta eğitim gören çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında 41'er öğrenci yer alan araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ikinci sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklara ulaşılamazken, dördüncü sınıf düzeyinde üretken düşünme, iletişim ve ileriye görme yetenek alanlarında, matematik ve dil alanlarında akademik başarılarında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Altıncı sınıf düzeyinde ise üretken düşünme, karar verme ve planlama yetenekleri alanlarında anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dördüncü ve altıncı sınıf düzeylerinde düşünme becerileri öğretiminin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri gelişiminde anlamlı fark sağladığı belirtilmiştir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, verilen eğitim öncesi ve sonrası deney-kontrol grupları karşılaştırılarak yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu modeller araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel modellerde temel amaç araştırmacının kontrolü altına aldığı değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Karasar, 2010; Büyüköztürk, 2011). Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi experimental designs) ve zayıf deneysel desenler (weak experimental designs) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, hazır gruplardan ikisi eleştirel düşünme öngöstergeleri açısından eşit olan gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlendiğinden yarı deneysel desen kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Büyüköztürk vd., 2012).

Split-plot desen veya karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen

olarak da belirtilmektedir. Bu desende bir denek; deney veya kontrol gruplarının sadece birisinde yer almaktadır (Büyüköztürk, 2011, s.23).

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele göre araştırmanın bağımlı değişkeni “Okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme ön-göstergeleri”, bağımsız değişkeni ise “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*” dır.

Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2011; Büyüköztürk vd., 2012, s.205).

Tablo 3

Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model

Öntest		Sontest			Kalıcılık
GD	R	O1	X	O3	O5
GK	R	O2		O4	

Yukarıdaki tabloya göre araştırmanın deseni aşağıda oluşturulmuştur;

GD: Görsel Sanat Eğitimi Programı verilen deney grubu

GK: Kontrol grubu

R: Deneklerin gruba yansız atandığı

O1 ve O3: Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O2 ve O4:Kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümleri

O5: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”, bağımsız değişken (deney değişkeni)

Öntest-sontest kontrol gruplu modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde, "X"’in ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest ölçüm sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden bilgi alınmış, bünyesinde dört ve daha fazla 5-6 yaş grubu olan okulların listesi elde

edilmiştir. Bu listeden anaokullarına devam eden 5-6 yaş arasındaki çocuk sayısı 20’den fazla olan sadece bir anaokulu belirlenmiştir. Araştırmacı belirlenen anaokulunun okul yöneticisi ve öğretmenleri ile görüşülmüş, başka bir model eğitim programı uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi almıştır. Ayrıca anaokulundaki öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, sosyo-kültürel ve demografik özellikleri açısından benzer özellikler taşıyan çocukların olduğu sınıflar seçilmiştir. Araştırmaya hiçbir deneysel eğitim programına dahil olmamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü sınıflarda eğitim alan 5-6 yaş çocuklarından tesadüfî olarak belirlenen 20 çocuk deney grubu, 20 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan “*Görsel Sanat Eğitim Programı*” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar sınıf öğretmeni tarafından verilen günlük eğitim akışına devam etmişlerdir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		(n=20)	%	(n=20)	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	13	65.0	10	50.0
	Erkek	7	35.0	10	50.0
Çocuğun Yaşı	5 Yaş	11	55.0	12	60.0
	6 Yaş	9	45.0	8	40.0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	6	30.0	5	25.0
	İki Çocuk	11	55.0	11	55.0
	Üç Çocuk	3	15.0	4	20.0
Çocuğun Doğum Sırası	İlk Çocuk	12	60.0	13	65.0
	İkinci Çocuk	6	30.0	5	25.0
	Üçüncü Çocuk	2	10.0	2	10.0
Önceki Yıllarda Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	12	60.0	11	55.0
	Hayır	8	40.0	9	45.0
Anne Yaşı	20-24 Yaş	1	5.0	-	-
	25-29 Yaş	2	10.0	5	25.0
	30-34 Yaş	8	40.0	8	40.0
	35- 39 Yaş	7	35.0	3	15.0
	40 Yaş ve Üstü	2	10.0	4	20.0
Baba Yaşı	25- 29 Yaş	1	5.0	2	10.0
	30-34 Yaş	7	35.0	2	10.0
	35-39 Yaş	4	20.0	8	40.0
	40 Yaş ve Üstü	8	40.0	8	40.0
Annenin Öğrenim Durumu	Ortaokul	2	10.0	3	15.0
	Lise	8	35.0	7	35.0
	Üniversite	11	55.0	10	50.0
Babanın Öğrenim Durumu	Ortaokul	2	10.0	-	-
	Lise	5	25.0	9	45.0
	Üniversite	13	65.0	11	55.0
Annenin Mesleği	İşçi	3	15.0	1	5.0
	Memur	7	35.0	10	50.0
	Serbest Meslek	1	5.0	-	-
	Ev Hanımı	9	45.0	9	45.0
Babanın Mesleği	İşçi	2	10.0	3	15.0
	Memur	7	35.0	11	55.0
	Serbest Meslek	11	55.0	6	30.0

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %65.0'inin kız, %35.0'inin erkek olduğu; %55.0'sinin 5 yaşında, %45.0'inin 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların

%30.0'unun tek çocuk, %55.0'inin iki kardeş olduğu, %15.0'inin üç kardeş olduğu; %60.0'ının ilk çocuk olduğu, %60.0'ının daha önce okul öncesi eğitim aldığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin demografik özellikleri incelendiğinde; annelerinin %55.0'inin, babaların %65.0'inin üniversite mezunu olduğu, hem annelerinin hem de babalarının %35.0'inin memur olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında; %50.0'sinin kız, %50.0'sinin ise erkek olduğu; %60.0'ının 5 yaşında, %40.0'ının 6 yaşında olduğu; %55.0'inin iki kardeş olduğu, %65.0'inin ilk çocuk olduğu ve %55.0'inin daha önce okul öncesi eğitim aldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin %55.0'inin babaların ise %65.0'inin üniversite mezunu olduğu, annelerinin %35.0'inin memur iken babalarının %55.0'inin memur olduğu saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerinin birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

“*Kişisel Bilgi Formu*”, çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve anne-babalarına ilişkin bilgi almak amacıyla iki ayrı bölümde hazırlanmıştır. Birinci bölümde araştırmaya katılan çocukların yaşı cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna ilişkin bilgiler yer almakta; ikinci bölümünde ise anne-babalarının yaşları, öğrenim durumu ve mesleklerini içeren bilgiler bulunmaktadır (EK 1). Bu form, çocukların anaokulu dosyalarından elde edilen bilgiler ile doldurulmuştur. Dosyası olmayan veya bilgileri eksik olan çocukların formları ebeveynlerine ulaştırılarak doldurulması sağlanmıştır.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” (Precursors of Critical Thinking Assessment For Children/ PCTAC)

Araştırmada çocukların eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için Chandra (2008) tarafından geliştirilen Precursors of Critical Thinking Assessment For Children “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” kullanılmıştır. ÇEDÖDA küçük çocukların eleştirel düşünme özelliklerinin belir bir süreç boyunca, çeşitli aralıklarla değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Chandra, 2008, s.90). ÇEDÖDA yapısal olarak bu araştırmanın amaçlarına uygun olduğundan veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir.

“Çocuklar için Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” (Precursors of Critical Thinking Assessment For Children/ PCTAC)’nın özellikleri

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA (Precursors of Critical Thinking Assessment For Children/PCTAC)” bir dizi etkinliklerden oluşmaktadır. Chandra (2008) aracın geliştirme aşamasında çocuklar için uygun bir içeriğe sahip olması için bazı etmenler üzerinde durmuştur. Bunlar etkinliklerin çeşitleri, çocuğun eleştirel düşünme sürecinin anlaşılması, eleştirel düşünmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları, içeriğe bağlı yönler ve etkinlikleri tamamlayabilmenin alternatiflerini içermektedir.

ÇEDÖDA; Yüzen nesneler, Düğme gruplama, Düğme sıralama, Hayali hikâyeler ve Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Testlerin içeriği aşağıda ayrıntı olarak açıklanmıştır.

Yüzen Nesneler Testi

Yüzen nesneler testinde temel amaç çocukların yüzen ve batan nesneler gösterildiğinde, nesnelerden hangisinin batıp ya da yüzeceğini tahmin ettiklerini öğrenmektir. Bu testte eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir çocuğun dikkatle gözlem yapması ve doğru tahminde bulunması gerektiği kabul edilir (Ennis, 1985b; Presseisen, 1985). Su dolu kabın içerisinde batan ya da yüzen çeşitli nesneler gösterilir. Bu nesnelerin neden yüzdüğü ve battığı hakkında bir açıklama yapmadan çocuğa bir dizi nesne gösterilir. Çocuktan

hangisinin yüzeceği hangisinin batacağını tahmin etmesi istenir. Çocuktan neden batıp yüzdüğünü açıklaması istenir. Çocuk tahminini objeleri suya koyulmadan önce açıklaması gerekmektedir.

Düğme Gruplama Testi

Düğme gruplama testinde amaç, çocuğun materyalleri nasıl grupladığı ve çocuğun onu gruplamasını değiştirmesi için ikna etmeye çalışan bir yetişkine rağmen seçimini nasıl sürdüreceğini öğrenmektir. Hudgins ve Edelman (1986, 1988) ve Hudgins vd., (1989), eleştirel düşünme becerilerine sahip çocukların belirli bir yargıya geldiklerini belirtirler. Bu nedenle bir otorite altında iken çocuklar bu kararlarını kolayca değiştirmezler.

Düğme Gruplama testi için çocuğa çeşitli boyutlarda ve renklerde düğmeler gösterilir ve çocuktan tüm düğmeleri istediği her hangi bir şekilde gruplaması istenir. Gruplamasını bitiren çocuğun neden o şekilde yaptığını açıklaması gerekir. Çocuk, gruplandırmayı bitirdikten sonra, araştırmacı gruplandırmayı değiştirir ve çocuğa bu şekilde düğmelerin daha güzel gruplandırıldığını söyler. Buradaki önemli nokta, çocuğu fikrini değiştirmeye ikna etmektir. Çocuk gruplandırmayı zaten renk/boyut ya da her ikisine göre yaptıysa, araştırmacı her hangi bir şekilde gruplandırmayı yapabilir ve çocuğa, her şeyi ile daha iyi ve renkli bir gruplandırma olduğunu söyler; fakat, çocuk gruplandırmayı ne boyuta ne de renge göre yaptıysa, o halde araştırmacı, tüm düğmeleri ilk olarak renk sonra da boyuta göre gruplandırır. Çocuğa araştırmacının oluşturduğu sıralamalardan hoşlanıp hoşlanmadığı sorulur ve çocuktan bunun nedenini açıklaması beklenir. Çocuğa oluşturduğu sıralamayı araştırmacınıninkine benzer bir şekilde değiştirmek isteyip istemediği sorulur ve çocuktan neden bu değişikliği yapmak isteyip/istemediğini açıklaması istenir.

Düğme Sıralama Testi

Düğme sıralama testinde yukarıda açıklanan düğme gruplama testine benzer olarak, çocuğun materyalleri nasıl sıraladığı ve çocuğun onu sırlamasını değiştirmesini için ikna etmeye çalışan bir yetişkine rağmen seçimini nasıl sürdüreceğini öğrenmektir. Bu alt test için düğme gruplama testinde kullanılan düğmeler kullanılmıştır ve çocuktan onları gruplamaları yerine sıralamaları istenmesi dışında düğme gruplama testine benzer bir biçimde devam eder.

Hayali Hikâyeler Testi

Hayali varsayımlar üzerinde işlem yapabilen çocuk diğer aynı yaştaki bunu yapamayan çocuklarla karşılaştırıldığında üst düzey düşünme düzeyine adım attığı kabul edilir (Wellman, Cross & Watson, 2001). Hayali hikâyeler testinde de çocuğa hayali bir hikâye anlatılır. Çocuğun, hikâyedeki karakterin ne yapacağını belirtmesi ve neden öyle olduğunu açıklaması gerekir.

Bakış Açısı (Perspektif) Alma Hikâyeleri Testi

Bakış açısı alma, diğer insanların nasıl düşündüğü, hareket ettiğini ve hissettiklerini anlama yeteneğidir. Bu yetenek eleştirel düşünmenin bir parçası olarak kabul edilir (Ennis, 1985b). Buna ek olarak Lipman (1991)'a göre ahlaki yargılar da içerir ve gerçek hayattaki iletişim, çocuklar için kendi yargılarını oluşturmada fırsatlar sunar. Bakış açısı alma hikâyeleri testinde çocuğa kendisinin de karakterlerden biri olduğu hikâyeler okunur ve hikâyeler hakkında sorular sorulur.

Tablo 5'te “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın desteklediği bilişsel özelliklere göre değerlendirilmesi verilmiştir.

Tablo 5

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Desteklediği Bilişsel Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

Alt testler	1 Yüzen nesneler	2 Sınıflama	3 Sıralama	4 Hayal hikayeler	5 Bakış açısı alma hikayeleri		
Alt testin niteliği	Görsel-motor Koordinasyon	Görsel-motor Koordinasyon	Görsel-motor Koordinasyon	Sözel	Sözel		
Bilişsel özellikler	Hikayeler						
	1	2	3				
1. Gözlem yapma	✓	✓	✓	X	X	X	X
2. İşitsel hafıza	X	X	X	✓	✓	✓	✓
3. Muhakeme	✓	✓	✓	X	X	X	X
4. Gözlemleyerek öğrenme	✓	✓	✓	X	X	X	X
5. Tahminde bulunma	✓	X	X	X	X	X	X
6. Sınıflandırma	X	✓	✓	X	X	X	X
7. Sıralama	X	X	✓	X	X	X	X
8. Nitelik tanımlama	X	✓	✓	X	X	X	X
9. Nitelik tanımlama uygulaması	X	✓	✓	X	X	X	X
10. Yetişkinden sonra model alma	X	✓	✓	X	X	X	X
11. Çıkarımları analiz etme	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12. Dinleyerek öğrenme	X	X	X	✓	X	X	X
13. Çıkarım yapma (muhakemenin bir türü)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14. İlişkili bilgileri tanımlama	X	X	X	✓	✓	✓	✓
15. Bakış açısı (Perspektif) alma	X	X	X	X	✓	✓	✓
16. Kaynak güvenilirliği belirleme	X	X	X	X	✓	X	X
17. Yaratıcılık	X	X	X	X	X	✓	X
18. Ahlaki muhakeme	X	X	X	X	X	X	✓
19. Nedeniyle birlikte görüşler sunma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

☑: Söz konusu etkinlikte geçerlidir. X: Söz konusu etkinlikte geçerli değildir.

Kaynak: Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children through mother-child interaction*. Doctoral Dissertation, Philosophy Sciences Murdoch University, Avustralya.

Tablo 5 incelendiğinde “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”da yer alan alt testlerin hangi bilişsel özellikleri içerdiği görülmektedir. Buna göre ölçme aracında bulunan alt testlerin literatürde yer alan eleştirel düşünceyi destekleyen bilişsel özellikleri karşıladığı söylenebilir.

Beş alt testten oluşan ÇEDÖDA aynı zamanda Bilgi tanımlama, Kategorize etme, Nitelik tanımlama, Nitelik uygulama, Tahmin, Öğrenme, Mantıksal tutarlılığı tanıma, Bakış açısı

alma, Mantıksal muhakeme, Sözlü doğrulama, Yetişkin model alma ve Yaratıcılık olmak üzere toplam 13 farklı eleştirel düşünme ön-göstergelerine sahiptir. Bunlar “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın alt testlerinde bulunan maddelerin ayrı ayrı ortalamalarından elde edilmektedir.

Tablo 6’da eleştirel düşünme ön-göstergeleri puanlarının hangi alt test puanlarından yararlanılarak elde edildiği gösterilmiştir.

Tablo 6

Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Puanlarının Elde Edildiği Alt testler

<i>Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri</i>	<i>Alt testler</i>
Bilgi tanımlama	Bakış açısı (Perspektif) alma hikayeleri testi
Kategorize etme	Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi
Nitelik tanımlama	Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi
Nitelik uygulama	Düğme gruplama testi, Düğme sıralama
Tahmin	Yüzen nesneler testi
Öğrenme	Yüzen nesneler testi, Hayali hikâyeler testi
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Yüzen nesneler testi, Bakış açısı (Perspektif) alma hikayeleri testi
Bakış açısı alma	Bakış açısı (Perspektif) alma hikayeleri testi
Mantıksal muhakeme	Bakış açısı (Perspektif) alma hikayeleri testi
Sözlü doğrulama	Hayali hikâyeler testi, Bakış açısı (Perspektif) alma hikayeleri testi
Performans doğrulama	Yüzen nesneler testi, Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi
Yetişkini model alma	Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi
Yaratıcılık	Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı Aracı/ÇEDÖDA”da yer alan eleştirel düşünme ön-göstergeleri aşağıda açıklanmıştır.

Bilgi tanımlama

Bilgi tanımlama puanı, bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testinde sözel olarak sunulan üç hikâye aracılığıyla elde edilir. Çocuklar anlatılan hikâyeyi akıllarında tutarak,

hikâyelerle ilgili bilgi tanımlama sorularına cevap verirler. Böylece çocukların bu değişken üzerindeki performansları değerlendirilmektedir.

Kategorize etme

Kategorize etme puanı, düğme gruplama ve düğme sıralama testlerinden elde edilir. Bu değişken çocuğun bütün düğmeleri kullanarak gruplama ve sıralama yeteneğini ifade eder. Çocuklar kendilerine verilen düğmeleri gruplama ve sıralama yaparlar. Yaptıkları gruplama ve sıralamalarına göre çocukların bu değişken üzerindeki performansları değerlendirilir.

Nitelik Tanımlama

Nitelik tanımlama puanı, düğme gruplama ve düğme sıralama testleri aracılığıyla elde edilir. Bu değişken çocukların sıralama ve gruplama yaparken düğmelerin fiziksel özelliklerine göre tanımlama yeteneğini ifade eder.

Nitelik Tanımlama Uygulama

Nitelik tanımlama uygulama puanı, düğme gruplama ve düğme sıralama testlerine göre elde edilir. Bu değişken çocuğun belirli somut özellik tespit ettikten sonra, tüm düğmeleri bu nitelik tanımlamaları üzerinde uygulama yeteneğini ifade eder. Çocuklar renk ya da boyut, hem renk hem de boyutlarına göre gruplama ve sıralama yapmaları bu değişken üzerindeki performanslarını ortaya çıkarır.

Tahmin

Tahmin puanı, yüzen nesneler testi aracılığıyla elde edilir. Bu değişken çocuğun su dolu kovaya konulduğu zaman bir nesnenin batıp yüzdüğünü tahmin etme ve neden yüzdüğünü ifade etmeye dayanır. Çocuklar gösterilen nesnelerin hangisinin yüzüp batacağını tahmin etme performanslarına göre puan alırlar.

Mantıksal Tutarlılığı Tanıma

Mantıksal tutarlılığı tanıma puanı, hayali hikâyeler ve bakış açısı alma testleri aracılığıyla elde edilir. Bu değişken sözlü olarak sunulan bilgide mantıksal tutarlılığı anlamak için çocuğun yeteneğini gösterir. Çocuklar önceden verilen bilgiler arasında bağlantı kurma performansına göre değerlendirilir.

Bakış Açısı Alma

Bakış açısı alma puanını elde etmek için bakış açısı alma testindeki 1. ve 3. hikâyelerden yararlanılır. Çocuğun insanların davranışlarının tahmin etmesi ve açıklama yeteneğini açıklar. Çocuklar bilgi tanımlamada olduğu gibi bakış açısında da bilgiyi açıklama performansına göre değerlendirilir.

Mantıksal Muhakeme

Mantıksal muhakeme puanı, bakış açısı alma testinde 3. hikâye aracılığıyla elde edilir. Çocukların mantıksal ilkelere göre çıkarımda bulunma yeteneğini ifade eder. Çocuklar hikâyelerle ilgili sorulara cevap verirler. Böylece çocukların bu değişken üzerindeki performansları değerlendirilir.

Sözlü Doğrulama

Sözlü doğrulama puanı, hayali hikâye ve bakış açısı alma testleri aracılığıyla elde edilir. Bu ön gösterge çocuğun sorulan sorulara iyi bir neden sunarak düşüncesini ifade etme yeteneği olarak tanımlanır. Çocuklar hikâyelerle sözlü doğrulama ile ilgili sorulara cevap verirler. Çocukların verdikleri cevaplara göre bu değişken üzerindeki performansları değerlendirilir.

Performans Doğrulama

Performans doğrulama puanı, yüzen nesneler testi, düğme gruplama ve düğme sıralama testi aracılığıyla elde edilir. Bu değişkenle birlikte çocukların görüşlerini gerekçeleriyle sunma yeteneğini açıklar. Sözel doğrulama ile benzerdir. Aradaki fark nesneleri kullanarak sözel uyaranlar verilerek performansları değerlendirilir.

Yetişkini Model Alma

Yetişkini model alma, düğme gruplama ve düğme sıralama aracılığıyla elde edilir. Bu değişken çocuğun yetişkinlerden bir şeyler öğrenme yeteneğini ifade eder. Düğme gruplama ve düğme sıralamalarını yapıp bitirdikten sonra araştırmacı farklı bir düğme düzeni için onları ikna etmeye çalışır. Araştırmacı düğmeleri gruplama ve sıralama düzeninin nedenini çocuklara açıklamadan görsel olarak göstermiştir. Yetişkinin düğme düzenlemesi tamamen farklı olduğu için çocuğun bu farklılığı fark etmesi beklenir. Çocukların bu yolla bu değişken üzerindeki performansları alınır.

Yaratıcılık

Yaratıcılık bakış açısı alma hikâyeleri testi aracılığıyla elde edilir. Bu değişken çocuğun en az üç doğum günü hediyesi seçme becerisini ifade eder. Böylece çocukların bu temel yönerge ile yaratıcılıktaki bireysel farklılıklarının performansları değerlendirilir.

Chandra (2008) aracın geliştirme aşamasında 4.0-5.11 yaşları arasındaki 19 okul öncesi çocuğuyla kendi sınıflarında günlük performanslarına dayalı olarak çalışmıştır. Bütün alt testleriyle PCTAC test tekrar test güvenilirliği olarak .91 ile .01 anlamlılık düzeyine göre yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı .79 olarak belirtilmiştir (Chandra, 2008). Aracın bilişsel yönlerini sınamak ve yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) kullanılmıştır.

Değerlendirme aracının Türk çocuklarına uygulanabilmesi için Julia Suleeman Chandra ile mail yoluyla iletişime geçilmiş, Julia Suleeman Chandra gerek aracın uygulama aşamasında gerekse puanlanması hususunda her türlü desteği sağlamıştır. Araştırmacıdan elde edilen değerlendirme aracının orjinal formunun Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış ve araştırma için kullanıma hazır hale getirilmiştir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Grubu

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” nın Türkiye örnekleme için geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla çalışma grubu oluşturulmuştur.

Alan yazın taraması yapılarak geçerlik ve güvenirlilik çalışma grubunun büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazın taramasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)’e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)’e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Cattell ve Gorsuch’dan aktaran McCallum vd., 1999). Jinchul (2004) ise, bu oranın her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada kullanılan Precursors of Critical Thinking Assessment For Children (PCTAC) beş alt bölümünde toplam 33 madde puanlamaktadır. Bu değerlendirme aracı için cevaplayıcı oranının en az 6 katı olması tercih edilmiştir. Bu doğrultuda geçerlik ve güvenirlilik çalışma grubu 220 çocuk olarak belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma grubunda yer alacak çocuklar olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir.

Küme örneklemede, evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşmaktadır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşturulmuş, evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010, s.114).

Çalışma grubunu belirlemek için Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden il merkezine bağlı olan anaokullarının listesi alınmıştır. Daha sonra basit örnekleme yoluyla araştırmaya alınacak okullar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik çalışma grubuna alınan çocukların okullara göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik-Güvenirlik Çalışmasına Alınan Çocukların Devam Ettikleri Okullara Göre Dağılımı

Okul İsmi	Çocuk Sayısı
Anaokulu A	45
Anaokulu B	50
Anaokulu C	55
Anaokulu D	70
	220

Tablo 8’de ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmasında yer alan çocuklara ilişkin demografik özelliklerinin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 8

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik Güvenirlik Çalışmasında Yer Alan Çocuklara İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	107	48.6
	Erkek	113	51.4
Çocuğun yaşı	5 Yaş	125	56.8
	6 Yaş	95	43.2
Kardeş sayısı	Tek Çocuk	75	34.1
	İki Çocuk	122	55.5
	Üç çocuk	23	10.5
	İlk Çocuk	143	65.0
Çocuğun doğum sırası	Ortanca Çocuk	70	31.8
	Son Çocuk	7	3.2
	Evet	126	57.3
Önceki yıllarda okul öncesi eğitim alma durumu	Hayır	94	42.7
	20-24 Yaş	6	2.7
Anne yaşı	25-29 Yaş	34	15.5
	30-34 Yaş	89	40.5
	35-39 Yaş	68	30.9
	40 Yaş ve Üstü	23	10.5
	25-29 Yaş	11	5.0
Baba yaşı	30-34 Yaş	52	23.6
	35-39 Yaş	95	43.2
	40 Yaş ve Üstü	62	28.2
	Ortaokul	66	30.0
Annenin öğrenim durumu	Lise	49	22.3
	Üniversite	105	47.7
	Ortaokul	49	22.3
Babanın öğrenim durumu	Lise	57	25.9
	Üniversite	114	51.8
	İşçi	18	8.2
Annenin mesleği	Memur	95	43.2
	Serbest Meslek	5	2.3
	Ev Hanımı	102	46.4
	İşçi	48	21.8
Baba mesleği	Memur	90	40.9
	Serbest Meslek	82	37.3

Tablo 8 incelendiğinde, değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasında yer alan çocukların %48.6'sının kız %51.4'ünün erkek, olduğu; %56.8'inin 5 yaşında, %43.2'sinin 6 yaşında olduğu; %34.1'inin tek çocuk, %55.5'inin iki kardeş olduğu;

%65.0'inin ilk çocuk olduğu ve %55.3'ünün ise daha önce okul öncesi eğitim aldığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların anne babalarının demografik özellikleri incelendiğinde; annelerinin % 40.5'inin 30-34 yaşları arasında olduğu; babaların %43.2'sinin 35-39 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan çocukların annelerinin %47.7'sinin, babaların %51.8'inin üniversite mezunu olduğu; annelerinin %43.2'sinin babalarının %40.9'unun memur olduğu belirlenmiştir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Türkçe’ye uyarlanması için geçerliğine ve güvenirliğine bakılmıştır.

Kapsam Geçerlik Aşamaları

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı”nın kapsam geçerliliği beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu beş aşama oluşturulurken, Deniz (2007) ve Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen uyarlama süreçleri rehber alınmıştır.

Birinci Aşama: Literatür Karşılaştırması

Eleştirel düşünce ile ilgili alan yazında yer alan ölçme araçları ve geçerlik-güvenirlik aşamaları incelenmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik alan yazın incelendiğinde daha çok üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Hamurcu, Günay ve Akamca, 2005; Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Demir, 2006; Lampert, 2006; Güven & Kürüm, 2008). Okul öncesi dönem çocuklarında eleştirel düşünme, çocukların eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ile ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda okul öncesi çocuklarında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili sadece bir çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ve kullanılan ölçme aracı incelenmiş, çocuklarda eleştirel düşünme gelişim sürecini değerlendirmesi, araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olması nedeniyle araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

“*Precursors of Critical Thinking Assessment for Children/ PCTAC*”ın Türkçe’ye uyarlama çalışması yapılmadan önce elektronik ileti yoluyla araştırmacı Dr. Julia Suleeman Chandra’dan araştırmada kullanmak üzere izin alınmış ve değerlendirme aracının özgün formu istenmiştir. Ölçek izin ileti EK 2’de yer almaktadır.

İkinci Aşama: Çeviri Çalışması

Ölçme aracının Türkçe’ye çevrilmesi için Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan hem Türkçeye hem de İngilizceye hâkim 3 uzmandan yardım alınmıştır. Uzmanlara çalışmanın amacı ve ölçme aracının yapısı hakkında bilgilendirme yapılmış ve birbirinden bağımsız olarak ölçme aracını Türkçe’ye çevirmeleri sağlanmıştır. Uzmanlarla bir araya gelinerek Türkçe’ye çevrilen bu üç formun, birbiriyle karşılaştırılmış ve ortak bir form oluşturulmuştur.

Çeviri işlemi bittikten sonra elde edilen form, hem iki dile de hâkim hem de çocukların dil becerileri üzerine çalışmaları olan uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Türkçe’den İngilizceye çevrilen ölçme aracının orijinal haliyle karşılaştırılması yapılmış, böylece ölçeğin dil geçerliği sağlanarak, Türkçe formu uzman görüşüne sunmaya hazır hale getirilmiştir.

Üçüncü Aşama: Maddelerin Uygunluğunun Seçimi

Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşlerine başvurmaktır. Uzmandan beklenen, testin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliği bakımından değerlendirmesidir. Uzman değerlendirmeleri açık veya kapalı uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formundan yararlanılarak alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçme aracındaki maddelerin ölçülmek istenen özelliği kapsayıp kapsamadığının anlaşılması için araştırmacı tarafından “Uzman Görüşü Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formu üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde çalışmanın amacı ve ölçme aracı ile ilgili bilgiler bulunmakta, ikinci bölümünde ölçeğin Türkçe maddeleri ve her bir maddenin uygunluğuna ilişkin “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” seçenekleri ve uzmanın önerilerini yazacağı bir bölüm bulunmaktadır. Formun son bölümünde ise ölçme aracının İngilizce formu yer almaktadır.

Türkçe formu hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği için 7'si okul öncesi alanında 2'si eğitim bilimleri alanında toplam 9 öğretim üyesi ile okul öncesi eğitiminde 5 yıl ve üzeri deneyimi olan 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır.

Elde edilen uzman görüşlerini değerlendirmek amacıyla Lawshe tekniği kullanılmıştır (Yurdugül, 2005). Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri “madde hedefleneni yapıyor, ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Kapsam geçerliğinin yanı sıra benzer şekilde maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu vb. amacıyla da uzman görüşleri derecelendirilebilir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak “Kapsam Geçerlik Oranı” elde edilir. *Kapsam Geçerlik Oranı* ise şu şekilde hesaplanmaktadır.

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

Formüldeki N sembolü uzman sayısını, NG ise ilgili maddenin kaç uzman tarafından uygun görüldüğünü ifade etmektedir. Kapsam geçerlilik oranları herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül 2005, s.2). Elde edilen kapsam geçerliliği oranlarının istatistiksel olarak anlamlılığı test etmek için p=.05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliği oranlarının minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) belirlenir. Kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ), maddenin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için geliştirilen ölçütlerdir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından hesaplama kolaylığı sağlanması açısından p=.05 anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum kapsam geçerlik ölçütleri tabloya dönüştürülmüştür. Belirlenen KGO'lar için p=.05 anlamlılık düzeyine göre minimum kapsam geçerlik ölçütleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

KGO'lar İçin $p=.05$ Anlamlılık Düzeyine Göre Minimum Kapsam Geçerlik Ölçütleri

Uzman Sayısı (N)	Minimum Değer	Uzman Sayısı (N)	Minimum Değer
5	.99	13	.54
6	.99	14	.51
7	.99	15	.49
8	.78	20	.42
9	.75	25	.37
10	.62	30	.33
11	.59	35	.31
12	.56	40+	.29

Tablo 9'da kapsam geçerlilik oranlarının elde edilmesine ilişkin örnek uygulama incelendiğinde, uzman değerlendirme sürecine katılan toplam 12 uzmanın minimum KGO değerinin .56 olduğu görülmektedir. Ölçme aracındaki herhangi bir madde minimum KGO değeri olan .56'ının altına düşerse ölçekten çıkarılması gerekir. Ölçme aracında yer alan maddelerle ilgili Uzman Değerlendirme Formu'ndan elde edilen KGO değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Uzman Değerlendirme Formu'ndan Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Kapsam geçerlik oranları	Madde uyuma düzeyi (%)
Madde 1	12	-	-	1.00*	100
Madde 2	12	-	-	1.00*	100
Madde 3	12	-	-	1.00*	100
Madde 4	12	-	-	1.00*	100
Madde 5	12	-	-	1.00*	100
Madde 6	11	1	-	.83	83
Madde 7	12	-	-	1.00*	100
Madde 8	12	-	-	1.00*	100
Madde 9	12	-	-	1.00*	100
Madde 10	11	1	-	.83	83
Madde 11	12	-	-	1.00*	100
Madde 12	10	2	-	.67	67
Madde 13	11	1	-	.83	83
Madde 14	12	-	-	1.00*	100
Madde 15	11	1	-	.83	83
Madde 16	11	1	-	.83	83
Madde 17	12	-	-	1.00*	100
Madde 18	12	-	-	1.00*	100
Madde 19	12	-	-	1.00*	100
Madde 20	12	-	-	1.00*	100
Madde 21	12	-	-	1.00*	100
Madde 22	12	-	-	1.00*	100
Madde 23	12	-	-	1.00*	100
Madde 24	12	-	-	1.00*	100
Madde 25	12	-	-	1.00*	100
Madde 26	11	1	-	.83	83
Madde 27	12	-	-	1.00*	100
Madde 28	12	-	-	1.00*	100
Madde 29	10	2	-	.67	67
Madde 30	11	1	-	.83	83
Madde 31	11	1	-	.83	83
Madde 32	12	-	-	1.00*	100
Madde 33	12	-	-	1.00*	100
Uzman Sayısı	12				
KGÖ	.56				
KGİ	.93				

*KGO=1.00

Tablo 10'dan hareketle “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın her bir maddenin geçerliği noktasında maddelerin çoğunluğunda yüksek düzeyde (%100) uyuma düzeylerinin olduğu görülmüştür. Uyuma düzeylerinin 6., 10., 13., 15., 16., 26., 30., 31. maddelerde %83 olduğu ve sadece 12. ve 29. maddelerin

uyuşma düzeylerinin %67 olduğu gör÷lmektedir. Bu maddeler uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak daha anlaşılır hale getirilmiştir. Tablo 10’da da gör÷ldüğü gibi Kapsam geçerlilik oranı 12 uzman değerlendirmesi için minimum değeri .56 altına düşen (Veneziano & Hooper, 1997) ve uyuşma düzeyi %60 altında olan madde bulunmadığından (Büyüköztürk vd., 2011) maddelerin tamamının kalmasına karar verilmiştir.

Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $p=.05$ anlamlılık düzeyinde ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. $KGİ \geq KGÖ$ veya $KGİ/KGÖ \geq 0$ ’ı sağlandığında kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunur (Yurdugöl & Aşkar, 2008). Tablo 6’da gösterildiğine göre, 12 uzmandan minimum KGÖ .56’dır. Ölçme aracının KGİ .93 bulunmuştur. Buna göre $KGİ \geq KGÖ$ olduğundan kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Aşama: Türkçe Dil Kontrolü

Uzman değerlendirmesinin ardından ölçme aracının Türkçe dil yapısına uygunluğu ve anlaşılabilirliği Türk dili ve eğitimi alanında çalışmaları bulunan bir uzman tarafından incelenmiş ve önerilen düzeltmeler yapılarak ölçme aracı ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Beşinci Aşama: Ön Uygulama

Bu aşamada, ölçme aracının çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve uygulamada pratiklik kazabilmek amacıyla Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Anaokulunda eğitim gören tesadüfi olarak belirlenmiş 5-6 yaş grubundaki 15 çocuğa ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda, ölçme aracında yer alan ifadelerin çocuklar tarafından anlaşıldığı belirlenmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmasına geçilmiştir.

Yapı Geçerliği

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın yapı geçerliliğini incelemek amacıyla değerlendirme aracının alt testlerinin birbiriyle korelasyonları ve toplam puanıyla korelasyonları incelenmiştir.

ÇEDÖDA'nın toplam korelasyonları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın toplam Alt Testleri ve ÇEDÖDA Toplam Puan Korelasyonları (n=220)

Alt testler	Yüzen nesneler	Düğme gruplama	Düğme sıralama	Hayali hikâyeler	Bakış açısı alma	Toplam Puan
Yüzen nesneler	1	.59*	.41	.49*	.61**	.75**
Düğme gruplama	.59*	1	.35**	.32	.77**	.80**
Düğme sıralama	.41	.35**	1	.67**	.57**	.71**
Hayali hikâyeler	.49*	.32	.67**	1	.21	.63*
Bakış açısı (Perspective) alma	.54**	.67**	.57**	.21	1	.88**

*p<.05 **p<.01

Tablo 11 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın alt testlerinin toplam korelasyonları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre alt testlerinin toplam puanları incelendiğinde sırasıyla Yüzen nesneler alt testinde .75, düğme gruplama alt testinde .80, düğme sıralama alt testinde .71, hayali hikâyeler alt testinde .63 ve bakış açısı alma alt testinde .88 olarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının değeri ise +1.00 ile -1.00 arasında değişir. Korelasyon katsayısının ± 1 olması, mükemmel pozitif /negatif doğrusal ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. İşaretine bakılmaksızın genel olarak .30'dan küçük değerler düşük, .30-.69 arasında kalan değerler orta, .70 ve daha büyük değerler ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanabilir (Çokluk vd., 2014, s.52). Bu doğrultuda Hayali hikâyeler alt testinde orta düzeyde, Yüzen nesneler, Düğme gruplama, Düğme sıralama, Bakış açısı alma alt testlerinde yüksek düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

Chandra (2008)'nın araştırmasında değerlendirme aracının alt testlerinin toplam korelasyonları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çünkü *ÇEDÖDA'nın* içinde yer alan etkinlikler eleştirel düşünme becerilerine ilişkin literatürdeki araştırmalar temel alınarak geliştirilmiştir. Bu tür etkinlikler, eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkaran ve çocukların düşünme becerisini değerlendirmenin bir yolu olarak kabul edilir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” **Güvenirlilik Çalışması**

Güvenirlilik, bireylerin bir ölçme aracına verdikleri yanıtlar arasında tutarlılık olması şeklinde tanımlanabilir. Güvenirlilik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçme aracının güvenirliliği için aranan iki temel ölçüt; değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık olarak açıklanabilir. Değerlendirme aracının güvenirliliği, test-tekrar test güvenirliliği, paralel (eşdeğer) form güvenirliliği, Kuder Richardson-20 (KR-20), Cronbach Alfa güvenirliliği ve madde toplam korelasyonu kullanılarak test edilir (Büyüköztürk, 2010).

Bademci (2011, 2014) Cronbach'ın Alfa katsayısının, bilinenlerin aksine, 0'dan ve hatta -1'den küçük değerler alabileceğini ve Cronbach'ın Alfasının, yalnızca iki değerli ya da ağırlıklı [çok değerli] ölçümlenmiş maddelerle de kullanılabileceğini matematiksel olarak ortaya koymuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse, Cronbach'ın Alfa katsayısı, test maddelerinin tüm çeşitleriyle kullanılabilir (Worthen, White, Fan ve Sudweeks'den aktaran Bademci, 2011). Cronbach'ın Alfası, Kuder-Richardson 20 ve Hoyt'un varyans analizi, iç tutarlılık güvenirlilik kestirimlerinde yaygın kullanılan yöntemlerdir. Kuder-Richardson 20, sadece iki değerli ölçümlenmiş maddeler için uygunken; Cronbach'ın Alfası, hem iki değerli [0,1] ölçümlenmiş maddelerle, hem de ağırlıklı [1,2,3,4,5] ölçümlenmiş maddelerle kullanılabilir (Bademci, 2011). Bu bilgilere dayalı olarak *“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”* nın hem iki değerli [0,1] hem üç [0,1,2] ve dört değerli [0,1,2,3] ölçümlenmiş maddeler bulunduğundan dolayı güvenirliliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alfa güvenirliliği madde toplam korelasyonu ve test tekrar test tekniği kullanılmıştır.

Değerlendirme aracının güvenirliliğinin belirlenmesinde madde toplam korelasyon değerlerine ve alfa değerlerine bakılmıştır.

ÇEDÖDA'nın ve alt testlerinin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 12 ve Tablo 16 arasında verilmiştir.

Yüzen nesneler alt testinde yer alan maddelerin toplam korelasyonu ve güvenirlik katsayısı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Yüzen Nesneler Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
m1	.45
m2	.65
m3	.37
Alfa=.59	

Tablo 12'de yüzen nesneler testine ait maddelerin toplam korelasyonlarının .37 ile .65 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu maddelerin Cronbach Alfa katsayısı ise .59 olarak bulunmuştur.

Düğme gruplama alt testinde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu ve güvenirlik katsayısı Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Düğme Gruplama Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
m4	.23
m5	.26
m6	.43
m7	.64
Alfa=.61	

Tablo 13'e göre Düğme gruplama testine ait maddelerin toplam korelasyonlarının .23 ile .64 arasında olduğu, Cronbach Alfa katsayısının ise .61 olduğu tespit edilmiştir.

Düğme sıralama alt testinde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu ve güvenirlik katsayısı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Düğme Sıralama Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
m8	.22
m9	.40
m10	.26
m11	.27
Alfa=.49	

Tablo 14 incelendiğinde, düğme sıralama alt testine ait maddelerin toplam korelasyonlarının .22 ile .40 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin Cronbach Alfa katsayısı ise .49 olarak bulunmuştur.

Hayal hikâyeler alt testinde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu ve alttestin güvenirlik katsayısı Tablo 15’da verilmiştir.

Tablo 15

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Hayali Hikâyeler Alt testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
m12	.63
m13	.59
m14	.63
Alfa=.81	

Tablo 15’de hayali hikâyeler testine ait maddelerin toplam korelasyonlarının .59 ile .63 arasında olduğu, Cronbach Alfa katsayısının ise .81 olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri alt testinde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonu ve alttestin güvenirlik katsayısı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Bakış Açısı (Perspektif) Alma Hikâyeleri Alt Testine İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Değeri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
m15	.32
m16	.22
m17	.37
m18	.33
m19	.37
m20	.35
m21	.40
m22	.45
m23	.21
m24	.23
m25	.26
m26	.24
m27	.21
m28	.28
m29	.50
m30	.55
m31	.47
m32	.52
m33	.47
Alfa=.76	

Tablo 16 incelendiğinde, Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri alt testine ait maddelerin toplam korelasyonlarının .21 ile .55 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu maddelerin Cronbach Alfa katsayısının .76 olduğu belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve en az .20 olması beklenir (Tavşancıl, 2014, s.33). Madde analizleri sonucunda araçtaki maddelerin madde toplam korelasyonu ve alfa değerlerinin kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme aracının birbirine bağımlı etkinliklerden oluşması, bireysel uygulamaya dayalı olması gibi nedenler göz önüne alınarak hiçbir maddenin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Özdamar (2004, s.631)’a göre Cronbach Alfa $0.60 < \alpha < 0.80$ aralığında olduğunda ölçek “oldukça güvenilir” bir ölçek olarak kabul edilmektedir. ÇEDÖDA’nın oldukça güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Test-Tekrar Test Güvenirlik Çalışması

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın zamana bağlı olarak ne derecede kararlı ölçümler vermek amacıyla test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Bir testin aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı, puanlarının test tekrar güvenirliğini verir. Bu yöntem ile hesaplanan korelasyon katsayısı iki uygulamadan elde edilen puanların ne derece kararlı olduğunu gösterir. Bir başka anlatımla korelasyon katsayısı 1’e yaklaştıkça cevaplayıcıların iki uygulamadaki puanlarının birbirine yaklaştığını, 0’a yaklaştıkça farklılaştığını gösterir. Bu nedenle test tekrar test güvenirliğine, "kararlılık katsayısı" da denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s.113).

Test tekrar test uygulamasında zaman aralığını belirlemek büyük önem taşır. Zaman aralığı çok kısa tutulduğunda çocukların önceki cevapları hatırlaması mümkün olabilir. Bu sonucu etkileyecektir. Zaman aralığının çok uzun tutulması durumunda ise hem çocuğun niteliğinde hem de ölçülen nitelikte değişimler söz konusu olabilir. Bu nedenle iki uygulama arasında ortalama dört haftalık sürenin uygun olduğu söylenebilir (Seçer, 2013). “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın kararlılık özelliğini incelemek üzere geçerlik ve güvenirlik çalışma grubunu oluşturan çocuklar arasından tesadüfi olarak belirlenen 30 çocuk ilk uygulamadan dört hafta sonra tekrar testte alınmıştır. ÇEDÖDA’nın alt testlerine ilişkin test-tekrar test sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Alt Testlerine Göre Test-Tekrar Analizi Sonuçları

Testler	Yüzen nesneler	Düğme gruplama	Düğme sıralama	Hayali hikâyeler	Bakış açısı alma	Toplam Puan
Yüzen nesneler	-.16					
Düğme gruplama		.53*				
Düğme sıralama			.57*			
Hayali hikâyeler				.76*		
Bakış açısı alma					.81**	
Toplam puan						.89**

*p<.05 **p<.01

Tablo 17 incelendiğinde, “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın alt testlerin test tekrar korelasyon katsayısı Yüzen nesneler alt testinde -.16, Dügme gruplama alt testinde .80, Dügme sıralama alt testinde .57, Hayali hikâyeler alt testinde .76 ve Bakış açısı alma alt testinde .81 olarak belirlenmiştir. Yüzen nesneler alt testinde korelasyonun .30’dan küçük olması nedeniyle (Çokluk vd., 2014, s.52) anlamlı ve pozitif yönde bir korelasyon olmadığı görülmektedir. Chandra (2008) Dügme gruplama, Dügme sıralama, Hayali hikâyeler, Bakış açısı alma alt testlerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu, Yüzen nesneler testinde ise düşük ilişki olduğunu saptamıştır. Chandra (2008) Yüzen nesneler testi uygulamalı olarak yüzme ve batma kavramlarını anlama becerisini ölçtüğünden bir çocuğun bunu edindiğinde kalıcı olması muhtemel olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, çocuklar belirli bir süre önce bu testle değerlendirilirken, yüzme ve batma becerisini elde etmiş olabilirler. Bu doğrultuda test tekrar testinde bu alt testin anlamsız korelasyona sahip olması beklenebilir (Chandra, 2008).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra deneysel çalışmaya geçilmiştir.

Tablo 18’de veri toplama süreci deney ve kontrol grubuna göre özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunda Veri Toplama Süreci

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Ön-test	“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanması	“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanması
Uygulama	“Görsel Sanat Eğitiminin Uygulanması”	-
Son-test	“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanması	“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanması
Kalıcılık testi	“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanması	-

Ölçme araçlarının ve eğitim programının uygulanabilmesi için Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin sağlanmıştır. Uygulama kapsamına alınan okulların müdür ve öğretmenleriyle görüşülerek uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Anne babalarına “*Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu*” imzalatılan çocuklar çalışmaya dâhil edilmişlerdir (EK 3).

Kişisel bilgi formları sınıf öğretmeni rehberliğinde çocukların kişisel dosyalarındaki kayıtlar incelenerek doldurulmuştur. “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*” araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Bireysel görüşme eğitim ortamı dışında ayrı bir ortamda çocuğa uygun masa ve sandalye sağlanarak yapılmıştır. Uygulamalara başlanmadan önce çocuklarla kendi eğitim ortamlarında bir araya gelinerek tanışma oyunları oynanmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı çocuğa birlikte etkinlik yapacaklarını ve etkinliklere ilişkin sorular soracağını söylemiştir. Çocuk hazır olduğunda uygulamaya geçilmiştir. Her çocuk için bir oturum ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Ayrıca çocukların cevapları video ile de kayıt altına alınmıştır.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın Geliştirilmesi

“*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”, 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın Felsefi Temelleri

“*Görsel Sanat Eğitimi Programı*” okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Eğitim programı kuramsal çerçevede de bahsedildiği gibi çocukların doğal merak ve sorgulama yeteneğinden yararlanarak görsel sanat eğitimi aracılığıyla sorgulama, araştırma yapma, kategorize etme, varsayımları göz önünde bulundurarak mantıklı çıkarımlara dayalı açıklamalar yapma, yargılara ve iddialara yönelik soru sorma, detaylı araştırma yapma, varsayımlardan kurtulup mantıklı çıkarımlara dayalı açıklamalar yapma ve var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip bilginin doğruluğunu araştırma gibi özelliklerin gelişiminde tetikleyici bir rol oynamaktadır.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı” çocuklarda merak duygusunu uyandıran, sorgulamayı, öğrenmeyi motive eden ve görsel materyallerle çocukların ilgisini çeken ve eğlenceli etkinliklerin bulunduğu bir programdır. Sanat eğitimi ve sanat eleştirisi odaklı bu program çocuklarda bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama ve uygulama, tahmin, öğrenme, mantıksal tutarlılığı tanıma, bakış açısı alma, mantıksal muhakeme, sözlü doğrulama, performans doğrulama, yetişkini model alma ve yaratıcılık gibi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlar.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı” geliştirilmeden önce düşünme süreci ve türleri, eleştirel düşünme süreçleri, becerileri, çocukta eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimi, eleştirel düşünme ve görsel sanat eğitimi ilişkisi ile ilgili literatür incelenmiştir (Beyer 1985, 1988; Ennis, 1986; Facione, 1990; Cüceloğlu 1995; Halpern, 1996, 2006; Ibbotson, Grimshaw & Grant, 1998; Demirel, 1999; Facione vd., 2000; Kökdemir, 2000, 2003; Paul ve Elder, 2003; Rudd, 2007).

Bu doğrultuda;

- Bilgi birimlerini belirleme ve anlama (Çıkarım)
- Bilgiler arasındaki ilişkileri saptama
- Sıralama- gruptama-kıyaslama (Benzerlik ve farklılıkları görebilme)
- Neden sonuç ilişkisi kurma
- Hipotez kurma: Olasılıkları düşünme
- Bilginin geçerliliğini ve kaynağını sorgulama
- Yaratıcılık
- Bakış açısı alma
- Etkin bir biçimde iletişim becerileri kullanma

gibi özellikler okul öncesi çocuklarında eleştirel düşünme becerileri için hazırlanacak programın kavramsal çerçevesi olarak belirlenmiştir.

Belirlenen kavramsal çerçeve doğrultusunda, hazırlanacak programın MEB (2013) programında vurgulanan çocuk merkezli olması, yaratıcılığı desteklemesi ve oyun merkezli olması gibi temel özellikleri içermesine özen gösterilmiştir. Bunların yanı sıra programın eleştirel düşünmeyi destekleyen “Eleştirel düşünme odaklıdır”, “ Dengelidir”, “Sanatsal ve

estetik duyarlılıklara yer verilmiştir” gibi ilkeleri ayrıca vurgulamıştır. Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

- Eleştirel düşünme odaklıdır.

“Görsel Sanat Eğitim Programı”nda yer alan etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı (2013) okul öncesi programında da belirtildiği gibi çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Çocukların düşünme ve yorumlama yeteneklerini kullanarak bilgileri doğru tanımlaması, bilgi kaynaklarının geçerliliği sorgulaması, bilgiler arasındaki ilişkileri görebilmesi, bilgileri sınıflama, kıyaslama yapabilmesi, neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, yaratıcılığını kullanabilmesi ve edindiği bilgileri etkin iletişim becerileri kullanarak aktarabilmesi gibi, beceriler kazanması sahip olduğumuz bilginin güvenilirliğinin giderek azaldığı ve bilgi kirliliği olan günümüzde oldukça önemlidir. Bu nedenle Programda yer alan etkinliklerin eleştirel düşünme odaklı olmasına özen gösterilmiştir. Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kazanım ve göstergeler programa dahil edilmiştir.

- Sorgulama program sürecinin önemli bir parçasıdır.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nda sorgulama deneyimleri çocukların gelişimsel seviyelerini, mevcut bilgilerini, ilk deneyimlerini ve kültürel deneyimlerini birbirlerine aktarmada önemlidir.

- Dengelidir.

Çıkarım yapma, ilişki kurma, tahmin etme, sıralama, gruplama, kıyaslama, neden sonuç ilişkisi kurma, hipotez kurma, bilgi kaynağını ve geçerliliğini sorgulama, yaratıcılık ve bakış açısı alma kavramsal çerçevesine göre hazırlanmış etkinlikler “Görsel Sanat Eğitimi Programı” içerisine dengeli olarak dağıtılmıştır.

- Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak eleştirel düşünme becerileri desteklenir.

Her çocuk kendine özgü gelişim özellikleri, düşünme ve algılama şekilleriyle dünyaya gelir. Eleştirel düşünme odaklı bir görsel sanat eğitimi programı çocukların bu bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak; görsel sanat eğitimi aracılığıyla eleştirel bakış

açılarını harekete geçirecek ve bilimsel süreç becerilerine odaklanan bir eğitim anlayışı sunmaktadır.

- Sanatsal ve estetik duyarlılıklara yer verilmiştir.

Program içerisinde sanatsal değeri olan eserleri tanıma, yorumlama, kıyaslama ve sanat eserlerinden yola çıkarak kendi özgün sanat eserlerini oluşturma ve sanat eserlerini eleştirel düşünerek yeniden yorumlama gibi içerikler yer almaktadır.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı” çocukların eleştirel düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda tüm gelişim alanları ile ilgili yapılmış “MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan “bilişsel gelişim alanından dikkatini verme, tahminde bulunma algıladıklarını hatırlama, nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve problem durumlarına göre çözüm üretme” kazanım ve göstergeleri programa dâhil edilmiştir.

*“Görsel Sanat Eğitimi Programı”*nın çocukların eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında daha etkili olabilmesi ve programın içeriğinin daha iyi yansıtılabilmesi amacıyla MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan seçilen kazanım göstergeleri 3 yeni kazanım ve 12 gösterge eklenmiştir. *“Görsel Sanat Eğitimi Programı”* için oluşturulan kazanım ve göstergelerin okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri açısından uygunluklarının değerlendirilmesi için “Eleştirel Düşünmeyi Desteklemek Amacıyla Oluşturulan Kazanım ve Göstergeleri Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Hazırlanan form; “Uygun değil”, “Kısmen uygun” ve “Uygun” boyutlarından oluşan değerlendirme ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu değerlendirme formu okul öncesi eğitim alanından 7 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların oluşturulan göstergelerin tamamını uygun gördükleri, bazı kazanım ve göstergelere ise düzeltme önerilerde bulundukları görülmüştür. Kazanım ve göstergelere ilgili öneriler göz önüne alınarak son şekli verilmiştir.

*“Görsel Sanat Eğitimi Programı”*nda yer alan etkinliklerin planlanması sanat etkinliği temel etkinlik alınarak diğer etkinlik çeşitleriyle (Drama, Müzik, Fen, Oyun ve Okumaya Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri) bütünleştirilerek hazırlanmıştır. Program etkinliklerinin planlaması “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nın özellikleri olan basitten

karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanması ilkeleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur.

Programda hazırlanan öğrenme süreçleri kazanım göstergelerinin içinde dikkatini verme, tahminde bulunma algıladıklarını hatırlama, bilgi kaynaklarının geçerliliği sorgulama, nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, örüntü oluşturma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve nedenini açıklama, problem durumlarına göre çözüm üretme, yaratıcılığını kullanabilmesi ve edindiği bilgileri aktarabilmek için etkin iletişim becerileri kullanma gibi içerikleri ele alınarak bu becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır.

Görsel Sanat Eğitimi Programı Etkinlik Planı Formatı ve Program İçeriği Aşamaları

Programın etkinlik planı belirli bir formatta oluşturulmuştur. Etkinlik planlarının başında “Etkinlik Numarası” ve “Etkinliğin Adı” belirtilmiştir (EK 4). Daha sonra program için oluşturulan kazanım ve göstergelerden seçilenler uygun gelişim alanlarına açık olarak yazılmıştır. Materyaller bölümüne ise öğrenme süreci sırasında kullanılacak olan materyaller; kavramlara ise öğrenme sürecinde ele alınacak kavramlar belirtilmiştir. Etkinlik planlarında kullanılan eğitim çeşidi ve etkinlik süreleri de belirtilmiştir.

Programın içeriğini oluşturulan öğrenme süreçleri belirlenen kazanımlara yönelik olarak Hazırlık aşaması, Uygulama aşaması ve Değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada açıklanmıştır.

Hazırlık Aşaması

Bu aşama “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın kazanım ve göstergeleri doğrultusunda oluşturulmuş öğrenme süreçlerine uygun eğitim materyallerinin hazırlanması, eğitim ortamının materyallerle yapılandırılarak uygulamaya hazır hale getirilmesi sürecini içermektedir.

Uygulama Aşaması

Çocukların öğrenme sürecinde belirlenen kazanımlara ulaşabilmeleri için *Görsel Sanat Eğitimi Programı* etkinliklerinin uygulandığı, materyal, müzik ya da bir hareketle etkinliğe dâhil olmalarının sağlandığı ve video kayıtlarının alındığı süreçtir. Bu aşamada etkinlikler sırasından çocukların dikkatini verme, tahminde bulunma algıladıklarını hatırlama, bilgi kaynaklarının geçerliliği sorgulama, nesne veya varlıkları gözlemleme, özelliklerine göre

eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve nedenini açıklama, problem durumlarına göre çözüm üretme, yaratıcılık ve edindiği bilgileri aktarabilmek için etkin iletişim becerileri kullanma gibi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinlik uygulamalarında çocukların yaşantıları, görüşleri ve tahminleri alınmış, görsel materyaller incelenmiş, çocukların kendi projelerini tasarlama, planlama ve üretmelerine yer verilmiştir.

Değerlendirme Aşaması

Eğitimci, çocuklarla birlikte etkinlikleri tamamladıktan sonra çocuklar da hedeflediği kazanım ve göstergelerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini, ortaya koyan bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde, etkinlikle ilgili betimleyici sorulara, çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat veren duyuşsal sorulara, kazanımlara yönelik sorulara ve etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişkilendirme yapmasını sağlayan sorulara yer verilmiştir. Ayrıca sanat eserleri hakkında özgün düşünceler üretmesine sağlamak amacıyla çocukların birbirlerinin sanat eserleri üzerinde fikir alışverişinde bulunmalarına fırsat verilmiştir.

Program tamamlandıktan sonra okul öncesi eğitim alanından 5 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan programın okul öncesi çocuklarına ve kazandırılmak istenen kazanım ve göstergelere uygunluğu hakkında görüşler alınmıştır. Program, alınan bu uzman görüşleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı” 24 etkinlik planı ile en az 45 dakika en fazla 2 saatlik eğitim süreleri doğrultusunda planlanmıştır. Uygulama zaman takvimi uygulama yapılacak okulun bağlı olduğu kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı’nın akademik takvimiyle uyumlu olarak belirlenmiştir. *“Görsel Sanat Eğitimi Programı”* Salı-Perşembe günleri olmak üzere haftada iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

*“Görsel Sanat Eğitimi Programı”*nda yer alan etkinlik planları ve etkinlik türlerinin haftalara göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nda Yer Alan Etkinlik Adları ve Etkinlik Türlerinin Haftalara Göre Dağılımı

Haftalar	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü
1. Hafta	1. İsmimi Hatırla Resmimi Bul	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği
	2. Renkli Kaplumbağa	Sanat Etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği
2. Hafta	3. Rüzgârgülü Sonbahar	Sanat Etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği, Müzik Etkinliği
	4. Bizim Sokağımız	Sanat Etkinliği, Drama, Türkçe Dil Etkinliği
3. Hafta	5. Gemimiz Yüzüyor	Sanat Etkinliği,, Oyun Etkinliği, Fen Etkinliği
	6. Marifetli Dış Macunum ve Fırçalar	Sanat Etkinliği, Oyun etkinliği Türkçe Dil Etkinliği
4. Hafta	7. Sihirli Düğmeler	Sanat Etkinliği, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği, Türkçe Etkinliği
	8. Yıldızlı Gece Yapalım	Sanat Etkinliği, Oyun etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği
5. Hafta	9. Şemsiyemizi Oluşturalım	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Drama
	10. Kendi Tablonu Oluştur	Sanat Etkinliği, Drama
6. Hafta	11. Boncuklarla Öğreniyorum	Sanat Etkinliği, Drama, Matematik, Türkçe Dil Etkinliği
	12. Selamlaşma	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Drama, Türkçe Dil Etkinliği
7. Hafta	13. Heykelimiz	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Drama
	14. Müzede Geziyoruz	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Drama
8. Hafta	15. Mona Lisa Sizi Çağırıyor!	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Drama
	16. Oyuncak Dünyası	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği
9. Hafta	17. Kırmızıların Hepsi Bizim	Sanat Etkinliği, Fen Etkinliği
	18. Karla Resim Yapıyoruz	Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği, Müzik Etkinliği
10. Hafta	19. Ayakkabı Salatası	Sanat Etkinliği, Drama, Oyun Etkinliği
	20. Elmanın Ardında Biri Var	Sanat Etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği
11. Hafta	21. Ellerimize ne oldu?	Sanat Etkinliği, Oyun etkinliği
	22. Resmimizden Pop Art Yapalım	Sanat Etkinliği, Oyun etkinliği
12. Hafta	23. Gizemli Çiftliğim	Sanat Etkinliği, Fen Etkinliği, Türkçe Dil Etkinliği
	24. Şaşırtıcı Yüzler Yapalım	Sanat Etkinliği, Oyun etkinliği

Tablo 19 incelendiğinde, tüm haftalarda temelde görsel sanat etkinliğine yer verildiği, ayrıca etkinliklerin oyun, drama vb. etkinliklerle desteklendiği görülmektedir. “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nda yer alan bir etkinlik planı örneği EK 4’de verilmiştir.

Görsel Sanat Eğitimi Programının Uygulanması

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın uygulanacağı Bağımsız Anaokulu için Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak programın uygulama aşamasına başlanmıştır (EK 5). Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmeni ve ebeveynleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, içeriği ve eğitim süreci hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında araştırmacı eğitim programının uygulanacağı çocuklarla sınıf ortamında günlük eğitim programında yer alan etkinliklerine katılarak bir araya gelmiş, tanışma oyunları oynayarak ilk etkileşimi sağlamıştır. Çocuklara haftanın belirli günlerinde hep birlikte sınıflarında eğlenceli etkinlikler yapılacağı şeklinde ön bilgi verilmiştir.

Program uygulanmaya başlamadan önce çocuklara isimleri ile hitap edilebilmesi için eğitimci her bir çocuğa yaka kartı hazırlamıştır. Çocukların etkinliklere katılım sıklıklarını belirlemek için yoklama listeleri hazırlanmıştır. Etkinlikler uygulanırken çocukların kendi eğitim ortamı kullanılmış, etkinlikler uygulanmadan önce öğrenme sürecinin içeriğine göre eğitim ortamları yeniden düzenlenmiştir.

Program süresince etkinlik uygulamaları video ve fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Programın temel özelliğinin çocuk merkezli olması nedeniyle, öğrenme sürecinde çocukların aktif olarak katılmalarına, uygulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanınmaya çalışılmıştır. Çocuklar öğrenme sürecinde eleştirel düşünceleri konusunda sürekli cesaretlendirilmiştir.

Etkinlik sırasında çocuklara hiçbir olumsuz geri bildirimde bulunulmamıştır. Program süresince çocukların farklı düşüncelerinin orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Etkinlikler uygulanırken çocukların verdiği dönütler dikkatlice dinlenerek her zaman çocuğa “Senin düşüncelerin önemlidir” mesajı verilmeye çalışılmıştır.

Etkinliklerde çocukların oluşturdukları sanat çalışmalarını anlatmak için fırsat verilmiştir. Eleştirel düşünme odaklı sanat eğitimi programında yer alan etkinlikler ile özellikle çocuklarda farklı fikirleri oluşturması için ses efektleri, müzik ve görsel materyaller kullanımına dikkat edilmiştir. Ayrıca çocuklara kullanacakları materyallerin seçimi konusunda da özgürlük sağlanmıştır.

Programdaki etkinliklerin son aşamasında değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Çocukların ortaya koydukları sanat eserlerini değerlendirmek amacıyla açık uçlu sorulara

yer verilmiştir. Böylece çocukların sözel ifade becerileri ve yaratıcılıklarını ortaya koymaları için fırsatlar yaratılmıştır. Program değerlendirme sürecinde çocuklara sürecin gözden geçirilmesi için “Bu gün yaptığımız etkinliğimizde hangi resimleri kullandık?” gibi betimleyici sorular; çocuklara kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varabilmesi için etkinlik sırasında “Bugün sizi üzen/meraklandıran/mutlu eden/şaşırtan/kızdıran bir şey oldu mu? Paylaşmak ister misiniz?” gibi duyuşsal sorular; “Bu incelediğiniz nesnelerden hangisi batar? Hangisi yüzer sizce?” gibi kazanımlara yönelik sorular ve çocukların etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için “Başka gittiğiniz nerelerde gemi gördünüz?” gibi yaşamla ilişkilendirme soruları sorularak çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır. Etkinlik sonunda yapılan bazı çalışmalar ise sergilenmiştir.

Görsel Sanat Eğitimi Programı deney grubu çocuklara programı haftada iki gün olmak üzere 20.10.2015 ve 07.01.2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Etkinlik planları süreleri en az 45 dakika, en fazla iki saat olmak üzere toplam 24 etkinlik planı deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise sınıf öğretmenleri tarafından “MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı”na uygun tasarlanmış olan günlük eğitim akışları doğrultusunda etkinlikler uygulanmıştır.

Değerlendirme Aracı ve Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmaya katılan çocuklara 20 kontrol, 20 deney olmak üzere toplam 40 çocuğa 12.01.2015-16.10.2015 tarihleri arasında “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” uygulanmıştır.

Görsel Sanat Eğitimi Programı uygulamalarının ardından 11.01.2016- 15.01.2016 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı” tekrar uygulanarak sönstest uygulamaları yapılmıştır.

Sön test uygulamalarından 4 hafta sonra ise deney grubundaki çocuklara 09.01.2016-12.01.2016 tarihleri arasında eğitim programının kalıcılığını test etmek amacıyla değerlendirme aracı tekrar uygulanmıştır.

Uygulama Güvenirliliği

Bir araştırmanın uygulama güvenirliliği uygulayıcılar arası ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Tekin, 2000). Bu araştırmanın verileri bizzat araştırmacı tarafından toplandığı için sadece uygulama güvenirliliğine bakılmıştır.

Wood, Umbreit, Liaupsin ve Gresham (2007)'e göre uygulama güvenirliliği uygulamanın her bir basamağının amaçlandığı gibi kesin ve tutarlı olarak yerine getirilmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada uygulama güvenirliliği, uygulamacının uygularken yönergelere uyup uymadığı, çocuğun verdiği cevapların doğru değerlendirip, değerlendirme formuna eksiksiz ve doğru bir şekilde kaydedip etmediğine göre yapılmıştır. Bu kapsamda her çocuğa bireysel olarak ölçme aracı uygulanırken alınan video kayıtlarından 10 tanesi tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu görüntüler birbirinden bağımsız iki gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemcilerden her bir uygulama sürecini puanlamaları istenmiştir. Gözlemcilerden elde edilen Uygulama güvenirliliği hesaplamalarında Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) önerdiği "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda en düşük güvenirliliğini, *Bakış alma hikayeleri* testindeki 17. Maddede (%72.0), en yüksek güvenirliliğin ise *Yüzen nesneler* testindeki 1. maddede olduğu (%96) saplanmıştır. İki kodlayıcı uyumu yüzdesi olan araştırmanın güvenirliliği ise %90.25 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırmacının ölçme aracı uygulama güvenirliliğinin olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994 s.64).

"Görsel Sanat Eğitimi Programı"na Yönelik Verilerin Analizi

"Görsel Sanat Eğitimi Programı" uygulanmadan önce programın etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*"nın Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Uzman değerlendirme formu kullanılarak ÇEDÖDA'daki maddelerin kapsam geçerlik oranlarına bakılmış, değerlendirme aracının kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. ÇEDÖDA'nın yapı geçerliliğini incelemek amacıyla değerlendirme aracının alt testlerinin birbiriyle korelasyonları ve toplam puanıyla korelasyonları incelenmiştir. ÇEDÖDA'nın güvenirliliği için Cronbach Alfa güvenirliliği, madde toplam korelasyonları ve test tekrar güvenirliliği kullanılarak test edilmiştir.

"Görsel Sanat Eğitimi Programı"nı uygulamak amacıyla çalışılacak deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve bu grupların demografik özelliklerinin dağılımlarına ait tablo oluşturulmuştur.

"Görsel Sanat Eğitim Programı" uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra, programın etkililiğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA" uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak "SPSS 22" istatistik paket programıyla analiz edilmiştir.

Araştırmanın amaçlarından biri olan "Görsel Sanat Eğitimi Programı"nın okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyacak istatistiksel işlemi belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve normal dağılım eğrisine sahip histogram grafikleri çizilmiştir (Büyüköztürk, 2010)

"Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"dan elde edilen veriler parametrik testler aracılığıyla analiz edilmeden önce, normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir. Deney grubuna ait çarpıklık değerlerinin .542-1.249 aralığında, basıklık değerlerinin -.422-.562 aralığında; kontrol grubu için çarpıklık değerlerinin .256,-.528 aralığında, basıklık değerlerinin ise -.892,-.413 aralığında olduğu görülmüştür. Deney grubuna ait kalıcılık testi için çarpıklık değeri -.981 basıklık değerinin ise 1.342 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin sınır değer olan -2,+2 aralığında olması, "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"dan aldıkları puanların normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak veriler parametrik testlerle analiz edilmeden önce verilerin dağılımına ilişkin daha fazla kanıtın elde edilmesi için normallik testi ile incelenmesinin de uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"nın alt testlerine göre normallik testi yapılmıştır.

Gözlem sayısının 30'un altında olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 30 ve 30 üzerinde olmasında da Kolmogorov Smirnov testi önerilmektedir (Ak, 2008, s.10). Araştırmada deney ve kontrol grubunda 20'şer çocuk bulunduğundan Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”
Normallik Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk				
Testler	Grup	İstatistik	Sd	p
Öntest	Deney	.960	20	.536
	Kontrol	.962	20	.576
Sontest	Deney	.925	20	.123
	Kontrol	.966	20	.664
Kalıcılık	Deney	.928	20	.143

$p > .001$

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı’ndan aldıkları puanların normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .01$).

Dağılımın normal olması nedeniyle “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” öntest puan ortalamalarında fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Bağımsız örneklem için t testi iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi veya iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Deney grubundan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklı olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile incelenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklı olup olmadığı ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem t testi birbirleriyle ilişkili olan iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

“Görsel Sanat Eğitimi Programı” uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra, programın etkililiğini test etmek amacıyla deney grubunda yer alan çocukların ön test ve sontest

puanlarının etki büyüklüğü (Cohen d) hesaplanmıştır. Elde edilen d değeri .20-.49 arası küçük ,etki büyüklüğü; .50-.79 arası orta; .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Cohen, 1988'den'den aktaran Özsoy & Özsoy, 2013). Etki büyüklüğü bir yöntemin, yöntemler bileşiminin veya bir programın etkisinin derecesini ölçmeye yarayan katsayılar topluluğudur (Aydın, 2007). Etki büyüklüğü, geleneksel anlamlılık testlerinden farklı bir ölçümdür. Çünkü etki büyüklüğü, sonuçların anlamlılığından bahseder ve çalışmalar arasında kolaylıkla karşılaştırma yapabilmemizi sağlar. Ayrıca araştırmacıların elde ettikleri sonuçların pratik anlamlılığını da sorgulamalarını sağlar. Bu yüzden yapılan çalışmaların tümünde etki büyüklüğünü gösteren herhangi bir yöntem raporlanmalıdır. Böylece çalışmadan elde edilen sonuçların önemi daha iyi kavranabilir ve çalışmalar arasında karşılaştırma yapılabilir (Cohen, 1990; 1994; Thompson, 2002'den aktaran Özsoy & Özsoy, 2013).

Araştırmanın alt amaçlarında belirtilen "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*"na katılan çocukların eğitimin etkisi sonucu aldıkları puanların kalıcılığını test etmek amacıyla "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*" son testi ve izleme testinden aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunun ön-test/son-test ve izleme testi ortalama puanları arasındaki farkı test etmek için ise tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (repeated measures) uygulanmış ve bulunan farklar arasındaki etki büyüklüğü değeri incelenmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

"Görsel Sanat Eğitimi Programı" okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular tablolar ve şekiller halinde açıklanarak tartışılmıştır.

- Okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesine yönelik hazırlanan *"Görsel Sanat Eğitim Programı"*nın uygulandığı deney ve kontrol gruplarına uygulanan *"Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"* öntest ve sontest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 21, 22, 23, 24'de ile şekil 4, 5, 6 ve 7 arasında,
- Deney grubunda yer alan çocukların *"Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"*dan elde edilen sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki Tablo 25 ve şekil 8'de ve öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki Tablo 26, 27'de sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönem Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan *"Görsel Sanat Eğitimi Programı"*nın Etkisine İlişkin Bulgular

*"Görsel Sanat Eğitimi Programı"*nı çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisi öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”na İlişkin Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

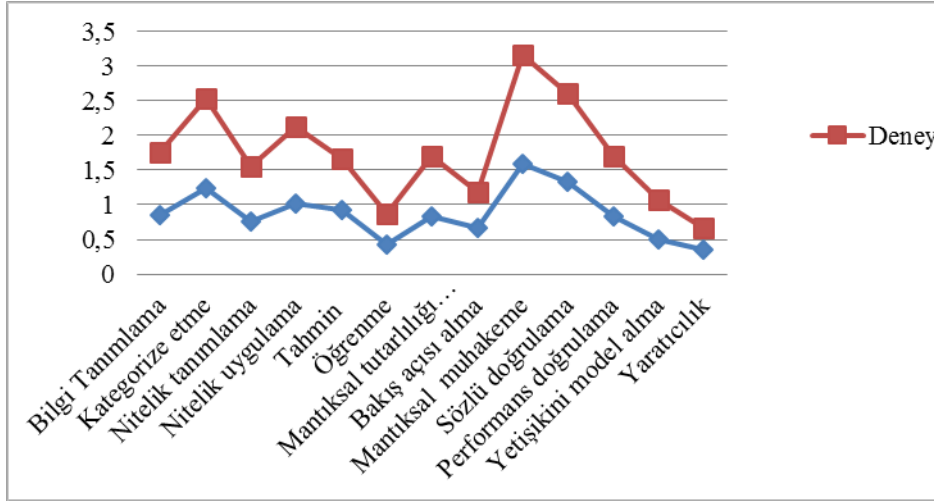
Okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan *"Görsel Sanat Eğitimi Programı"* nın uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının *"Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"*dan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan elde ettikleri ön test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalar Tablo 21 ve Şekil 4'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Gruplarının “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bilgi tanımlama	Deney Kontrol	20 20	.90 .85	.102 .117	38	.860	.208
Kategorize etme	Deney Kontrol	20 20	1.30 1.24	.593 .678	38	.124	.769
Nitelik tanımlama	Deney Kontrol	20 20	.80 .76	.340 .452	38	.277	.784
Nitelik uygulama	Deney Kontrol	20 20	1.10 1.02	.416 .519	38	.168	.620
Tahmin	Deney Kontrol	20 20	.73 .92	.379 .258	38	-1.963	.072
Öğrenme	Deney Kontrol	20 20	.45 .42	.153 .183	38	-.447	.643
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Deney Kontrol	20 20	.87 .83	.172 .167	38	.698	.489
Bakış açısı alma	Deney Kontrol	20 20	.51 .67	.308 .323	38	-1.885	.088
Mantıksal muhakeme	Deney Kontrol	20 20	1.57 1.60	.892 1.020	38	-.082	.726
Sözlü doğrulama	Deney Kontrol	20 20	1.28 1.33	.329 .370	38	-.451	.886
Performans doğrulama	Deney Kontrol	20 20	.87 .83	.422 .343	38	.287	.583
Yetişkini model alma	Deney Kontrol	20 20	.57 .50	.355 .379	38	.441	.501
Yaratıcılık	Deney Kontrol	20 20	.32 .35	.293 .328	38	-.892	.801
ÇEDÖDA Toplamı	Deney Kontrol	20 20	11.31 11.53	2.36 2.47	38	-.464	.803



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının ÇEDÖDA'dan elde ettikleri öntest puan ortalamaları

Tablo 21 ve şekil 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri “Bilgi tanımlama” [$t_{(38)}=.860$, $p>.05$], “Kategorize etme” [$t_{(38)}=.124$, $p>.05$], “Nitelik tanımlama” [$t_{(38)}=.277$, $p>.05$], “Nitelik uygulama” [$t_{(38)}=.168$, $p>.05$], “Tahmin” [$t_{(38)}=-1.963$, $p>.05$], “Öğrenme” [$t_{(38)}=-.447$, $p>.05$], “Mantıksal tutarlılığı tanıma” [$t_{(38)}=.698$, $p>.05$], “Bakış açısı alma” [$t_{(38)}=-1.885$, $p>.05$], “Mantıksal muhakeme” [$t_{(38)}=-.082$, $p>.05$], “Sözlü doğrulama” [$t_{(38)}=-.451$, $p>.05$], “Performans doğrulama” [$t_{(38)}=.287$, $p>.05$], “Yetişkini model alma” [$t_{(38)}=.441$, $p>.05$] ve “Yaratıcılık” [$t_{(38)}=-.892$, $p>.05$] ön-göstergeleri ile ÇEDÖDA’nın toplamından [$t_{(38)}=-.464$, $p>.05$] elde ettikleri öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 21 ve Şekil 4’de deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” toplam puanı ve ön-göstergelerinden aldıkları öntest puan ortalamaları incelendiğinde, puan ortalamalarının birbirine yakın olması nedeniyle uygulamadan önce grupların birbirine benzer özellikler taşıdıkları söylenebilir. Ön test ve son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarının birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998, s.85). Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının birbirine yakın olması eğitim programının etkililiğini belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

“Görsel Sanat Eğitim Programı” uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri puanlar arasında kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 22’de deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

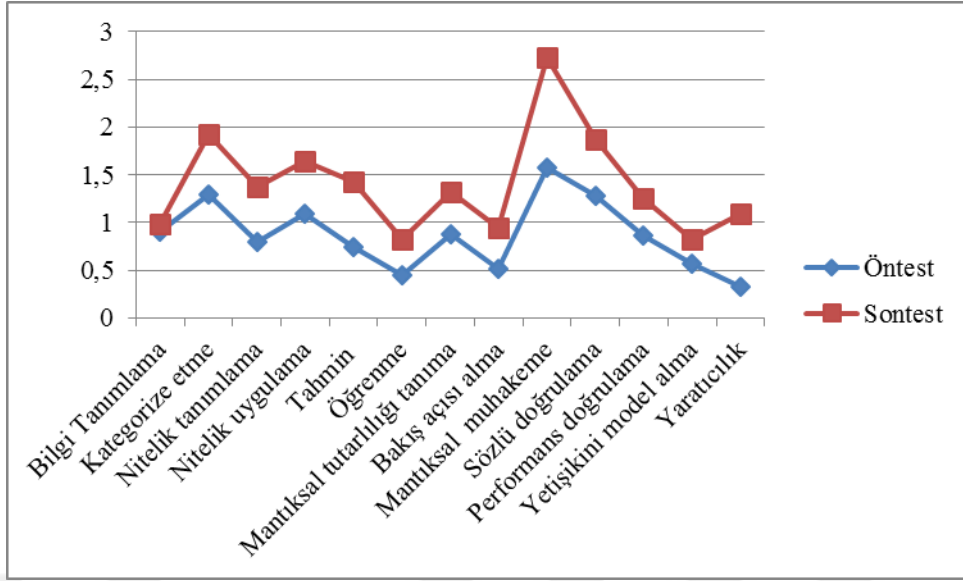
Deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri öntest-sontest puan ortalamaları Tablo 22 ile Şekil 5’de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeler	Testler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Bilgi tanımlama	Öntest	20	.90	.102	19	-3.559	.002*	.80
	Sontest	20	.98	.061				
Kategorize etme	Öntest	20	1.30	.593	19	-4.075	.001**	.91
	Sontest	20	1.92	.244				
Nitelik tanımlama	Öntest	20	.80	.340	19	-3.708	.001**	.83
	Sontest	20	1.37	.559				
Nitelik uygulama	Öntest	20	1.10	.416	19	-4.221	.000**	.95
	Sontest	20	1.65	.328				
Tahmin	Öntest	20	.74	.393	19	-7.539	.000**	1.68
	Sontest	20	1.43	.129				
Öğrenme	Öntest	20	.450	.153	19	-6.097	.000**	1.36
	Sontest	20	.825	.244				
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Öntest	20	.875	.172	19	-5.914	.000**	1.32
	Sontest	20	1.32	.257				
Bakış açısı alma	Öntest	20	.51	.308	19	-6.054	.000**	1.35
	Sontest	20	.95	.102				
Mantıksal muhakeme	Öntest	20	1.57	.892	19	-6.090	.000**	1.36
	Sontest	20	2.72	.525				
Sözlü doğrulama	Öntest	20	1.28	.329	19	-7.050	.000**	1.57
	Sontest	20	1.86	.138				
Performans doğrulama	Öntest	20	.870	.422	19	-3.047	.007*	.69
	Sontest	20	1.25	.411				
Yetişkini model alma	Öntest	20	.57	.335	19	-2.363	.029*	.53
	Sontest	20	.82	.372				
Yaratıcılık	Öntest	20	.32	.293	19	-7.339	.000**	1.65
	Sontest	20	1.10	.335				
ÇEDÖDA Toplamı	Öntest	20	11.31	2.35	19	-10.465	.000**	2.34
	Sontest	20	18.23	1.83				

*p<.05 **p<.001



Şekil 5. Deney grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları

Tablo 22 ve şekil 5’de deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın “Bilgi tanımlama” [$t_{(19)} = -3.559$, $p < .05$], “Kategorize etme” [$t_{(19)} = -4.075$, $p < .001$], “Nitelik tanımlama” [$t_{(19)} = -3.708$, $p < .001$], “Nitelik uygulama” [$t_{(19)} = -4.221$, $p < .001$], “Tahmin” [$t_{(19)} = -7.539$, $p < .001$], “Öğrenme” [$t_{(19)} = -6.097$, $p < .001$], “Mantıksal tutarlılığı tanıma” [$t_{(19)} = -5.914$, $p < .001$], “Bakış açısı alma” [$t_{(19)} = -6.054$, $p < .001$], “Mantıksal muhakeme” [$t_{(19)} = -6.090$, $p < .001$], “Performans doğrulama” [$t_{(19)} = -3.047$, $p < .05$], “Sözlü doğrulama” [$t_{(19)} = -7.050$, $p < .001$], “Yetişkini model alma” [$t_{(19)} = -2.363$, $p < .05$], “Yaratıcılık” [$t_{(19)} = -7.339$, $p < .001$] ön-göstergeleri ile ÇEDÖDA’nın toplamından [$t_{(19)} = -10.465$, $p < .001$] elde ettikleri öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA’dan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğü (effect size) hesaplandığında; “Bilgi tanımlama” $d = .80$, “Kategorize etme” $d = .91$, “Nitelik tanımlama” $d = .83$, “Nitelik uygulama” $d = .95$, “Tahmin” $d = 1.68$, “Öğrenme” $d = 1.36$, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” $d = 1.32$, “Bakış açısı alma” $d = 1.35$, “Mantıksal muhakeme” $d = 1.36$, “Sözlü doğrulama” $d = 1.57$, “Performans doğrulama” $d = .69$, “Yetişkini model alma” $d = .53$ ve “Yaratıcılık” $d = 1.65$ ve ÇEDÖDA’nın toplamında $d = 2.34$ olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün .20-49 arasında olması küçük; .50- 79 arasında olması orta; .80 ve üstünde olması büyük etkiyi gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988; akt. Özsoy & Özsoy, 2013). Buna

göre “Görsel Sanat Programı” deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Tablo 22 ve Şekil 5’deki bulgular, deney grubuna uygulanan “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar çocuklara verilen eğitim ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı fark olduğuna dikkat çekmektedir. Chandra (2008)’nin çalışmasında da 5-6 yaş çocuklarına anneleri tarafından verilen eleştirel düşünme eğitiminin deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinden “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama” “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama” “Yetişkini model alma” ve “Yaratıcılık” ön göstergelerinde fark oluşturduğu belirlenmiştir. Diğer yandan Lampert (2011), okuldan sonra verilen sanat eğitiminin çocukların eleştirel düşünme becerilerinden sözcükler ve görsellerle iletişim kurma boyutunda artış yarattığını saptamıştır. Demirel (2015) ise görsel sanat eğitiminin sosyal risk altındaki çocukların sorun çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olayları yorumlayarak bakış açılarını ortaya koyma ve sanat yoluyla kazandıkları becerileri sorunların çözümünde etkili bir şekilde kullanabilme gibi üst düzey zihinsel ve eleştirel düşünme becerilerine önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Sağ (2009) görsel sanatlar eğitiminde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çocukların eleştirel becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Hariri ve Faisal (2013) sanat etkinliklerinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan okul öncesi çocukların düşünme ve davranış becerilerine olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Alfonso-Benlliure, Meléndez ve García-Ballesteros (2013) yaratıcı düşünmeyi destekleyen eğitim programının çocukların farklı düşünme becerilerinde anlamlı fark yarattığını tespit etmiştir. Dimech ve Pace (2003) düşünme becerileri eğitim programının çocukların düşünme becerilerini artırmada etkili olduğunu ve olumlu sonuçlar verdiğini saptamıştır. Can Yaşar (2010) ise yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

“Görsel Sanat Eğitim Programı”nın çocukların eleştirel düşünme becerilerini pozitif yönde ortaya koyan bulgular ile yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde çocukların düşüncelerini destekleyen eğitimin eleştirel düşünme becerilerinde artış sağladığı görülmektedir. Araştırmada deney grubuna uygulanan “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nda eleştirel düşünme becerilerinin, aşamalı olarak desteklenmesi, görsel sanat etkinliklerinin fen, oyun, müzik, dil gibi diğer etkinlikler ile bütünleştirilmiş bir şekilde

planlanması, zengin uyarıcı materyaller ile (sanat eserleri, maketler, renkli posterler, resimler vb.) kullanılması ve yaşantıya dönük (müze eğitimi) deneyimlerle ilişkilendirilmesi bu farklılığın oluşmasına katkı sağlamış olabilir. Aynı zamanda programda çocukların gelişimleri çok yönlü ele alınmış, sonuç yerine süreç odaklı değerlendirme yapılmıştır. Eğitimci etkinliklerin değerlendirilmesinde betimleyici sorular ile çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına kendi yaşantıları arasında ilişkilendirme yapmasına imkan sağlamıştır. Çocuklar yaptıkları eserleri özgürce tartışarak hem kendi çalışmalarını hem de birbirlerinin çalışmalarını sanat eleştirisi basamaklarına uygun olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenle çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede planlı, programlı, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, eleştirel düşünmeyi ön plana çıkaran görsel sanat eğitim programının etkili olduğu düşünülebilir.

“Görsel Sanat Eğitimi Programı”na katılmayan kontrol grubu çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan araştırmanın kontrolü dışındaki değişkenlerden (kontrol grubuna uygulanan MEB “60-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Program”, çevre vb.) etkilenip etkilenmediğine bakılmıştır. Kontrol grubu çocuklarının ÇEDÖDA’dan elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının farklı olmadığı ilişkili örneklemeler için t testi ile incelenmiştir.

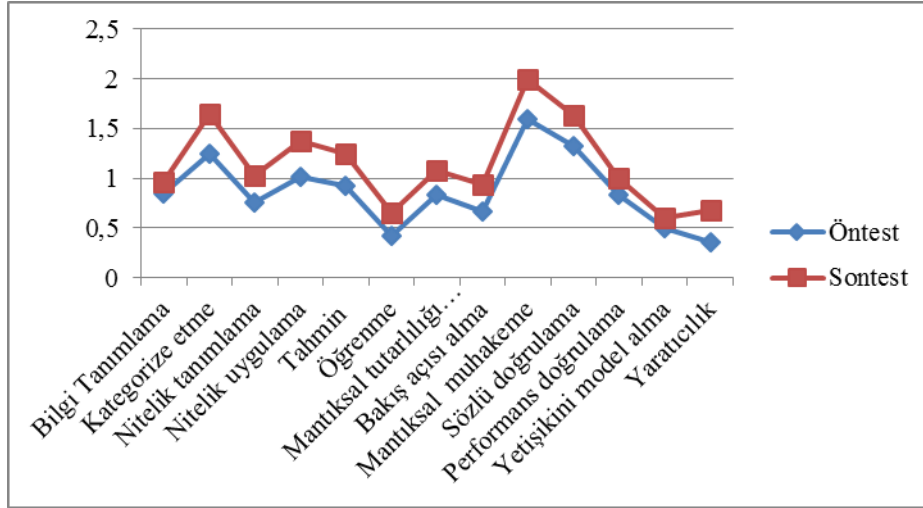
Kontrol grubunda yer alan çocukların *“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri öntest-sontest puan ortalamaları* Tablo 23 ve Şekil 6’da sunulmuştur.

Tablo 23

Kontrol Grubunda Yer alan Çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeler	Testler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Bilgi tanımlama	Öntest	20	.85	.117	19	-3.679	.002*	.82
	Sontest	20	.96	.104				
Kategorize etme	Öntest	20	1.24	.678	19	-2.108	.049*	.47
	Sontest	20	1.65	.650				
Nitelik tanımlama	Öntest	20	.76	.452	19	-2.089	.050*	.46
	Sontest	20	1.02	.525				
Nitelik uygulama	Öntest	20	1.02	.519	19	-2.333	.031*	.52
	Sontest	20	1.37	.534				
Tahmin	Öntest	20	.92	.258	19	-6.216	.000**	1.38
	Sontest	20	1.24	.249				
Öğrenme	Öntest	20	.42	.183	19	-3.943	.001**	.88
	Sontest	20	.65	.285				
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Öntest	20	.83	.167	19	-3.442	.003*	.76
	Sontest	20	1.07	.270				
Bakış açısı alma	Öntest	20	.67	.323	19	-3.559	.002*	.80
	Sontest	20	.93	.196				
Mantıksal muhakeme	Öntest	20	1.60	1.020	19	-2.005	.065	.41
	Sontest	20	2.00	.707				
Sözlü doğrulama	Öntest	20	1.33	.370	19	-3.572	.002*	.80
	Sontest	20	1.63	.273				
Performans doğrulama	Öntest	20	.83	.343	19	-1.428	.169	.32
	Sontest	20	1.00	.492				
Yetişkini model alma	Öntest	20	.50	.379	19	-.777	.447	.17
	Sontest	20	.60	.383				
Yaratıcılık	Öntest	20	.35	.328	19	-3.577	.002*	.81
	Sontest	20	.67	.372				
ÇEDÖDA Toplamı	Öntest	20	11.53	2.47	19	-6.516	.000**	1.45
	Sontest	20	14.82	2.58				

*p<.05 **p<.001



Şekil 6. Kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları

Tablo 23 ve şekil 6'da kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın “Mantıksal muhakeme” [$t_{(19)} = -2.005$, $p > .05$], “Performans doğrulama” [$t_{(19)} = -1.428$, $p > .05$], “Yetişkini model alma” [$t_{(19)} = -.777$, $p > .05$], ön-göstergelerinden elde edilen öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. ÇEDÖDA'nın “Bilgi tanımlama” [$t_{(19)} = -3.679$, $p < .05$], “Kategorize etme” [$t_{(19)} = -2.108$, $p < .05$], “Nitelik uygulama” [$t_{(19)} = -2.333$, $p < .05$], “Tahmin” [$t_{(19)} = -6.216$, $p < .001$], “Öğrenme” [$t_{(19)} = -3.943$, $p < .001$], “Bakış açısı alma” [$t_{(19)} = -3.559$, $p < .05$], “Sözlü doğrulama” [$t_{(19)} = -3.572$, $p < .05$] ve “Yaratıcılık” [$t_{(19)} = -3.577$, $p < .05$] ön-göstergeleri ile ÇEDÖDA'nın toplamından [$t_{(19)} = -6.516$, $p < .001$] elde edilen öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖDA'dan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğü hesaplandığında; “Bilgi tanımlama” $d = .82$, “Kategorize etme” $d = .47$, “Nitelik tanımlama” $d = .46$, “Nitelik uygulama” $d = .52$, “Tahmin” $d = 1.38$, “Öğrenme” $d = .88$, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” $d = .76$, “Bakış açısı alma” $d = .80$, “Mantıksal muhakeme” $d = .41$, “Sözlü doğrulama” $d = .80$, “Performans doğrulama” $d = .32$, “Yetişkini model alma” $d = .17$ ve “Yaratıcılık” $d = .81$ ve ÇEDÖDA'nın toplamında $d = 1.45$ olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, “Bilgi tanımlama”, “Tahmin” “Öğrenme”, “Sözlü doğrulama”, “Yaratıcılık” ve ÇEDÖDA'nın toplamında büyük etkiye sahip olduğu, “Nitelik uygulama”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” orta, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama” ve “Yetişkini model alma” küçük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu çocuklara öğretmenleri tarafından MEB (2013) “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” uygulanmıştır. Çocukların eleştirel düşünme öngöstergelerinde çıkan bu gelişimin nedeni MEB (2013) okul öncesi programında yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda öğretmenlerin çocuklara sunduğu öğrenme yaşantılarının çocukların eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra çocuklar günlük yaşam içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli durumlarla karşılaşmakta ve eleştirel düşünme süreçleri doğal sürecinde gelişebilmektedir. Çevre tarafından hem etkilenen hem de etkileyen olarak algılanan çocuklar, yaşadıkları ortam tarafından sunulan deneyimler yoluyla da öğrenebilirler (Berk & Winsler, 1995). Bu doğrultuda kontrol grubunun öntest ve son testleri arasında fark çıkması olası olarak değerlendirilebilir.

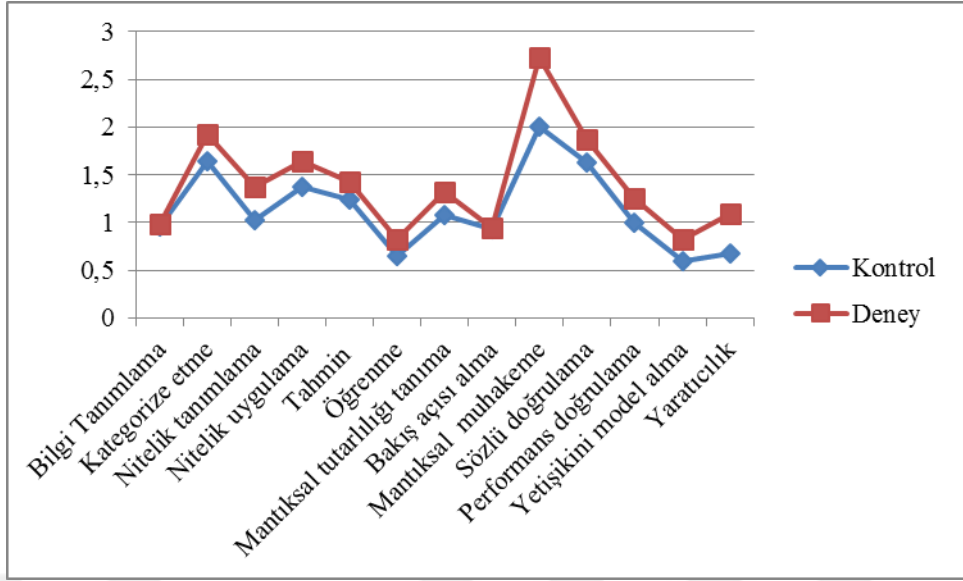
Deney ve Kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Öngöstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan elde ettikleri son test puan ortalamaları Tablo 24 ve Şekil 7’de sunulmuştur.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarında yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t T testi Sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeler	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Bilgi tanımlama	Deney Kontrol	20 20	.98 .96	.061 .104	38	.737	.466	.26
Kategorize etme	Deney Kontrol	20 20	1.92 1.65	.244 .650	38	1.769	.085	.58
Nitelik tanımlama	Deney Kontrol	20 20	1.37 1.02	.559 .525	38	2.041	.048*	.67
Nitelik uygulama	Deney Kontrol	20 20	1.65 1.37	.328 .534	38	1.959	.057	.64
Tahmin	Deney Kontrol	20 20	1.43 1.24	.129 .249	38	3.019	.005*	.97
Öğrenme	Deney Kontrol	20 20	.82 .65	.244 .285	38	2.081	.044*	.68
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Deney Kontrol	20 20	1.32 1.07	.257 .270	38	2.994	.005*	.97
Bakış açısı alma	Deney Kontrol	20 20	.95 .93	.102 .196	38	.252	.802	.11
Mantıksal muhakeme	Deney Kontrol	20 20	2.72 2.00	.525 .707	38	3.681	.001***	1.19
Sözlü doğrulama	Deney Kontrol	20 20	1.86 1.63	.138 .273	38	3.393	.002**	1.10
Performans doğrulama	Deney Kontrol	20 20	1.25 1.00	.411 .492	38	1.770	.085	.58
Yetişkini model alma	Deney Kontrol	20 20	.82 .60	.372 .383	38	1.881	.068	.62
Yaratıcılık	Deney Kontrol	20 20	1.10 .67	.383 .372	38	3.553	.001***	1.53
ÇEDÖDA Toplamı	Deney Kontrol	20 20	18.23 14.82	1.837 2.582	38	4.810	.000***	1.57

*p<.05 **p<.01 ***p<.001



Şekil 7. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA’da elde ettikleri son test puan ortalamaları

Tablo 24 ve şekil 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın “Bilgi tanımlama” [$t_{(38)}=.737$, $p>.05$], “Kategorize etme” [$t_{(38)}=1.769$, $p>.05$], “Nitelik tanımlama” [$t_{(38)}=2.041$, $p>.05$], “Nitelik uygulama” [$t_{(38)}=1.959$, $p>.05$], “Bakış açısı alma” [$t_{(38)}=.252$, $p>.05$], “Performans doğrulama” [$t_{(38)}=1.770$, $p>.05$] ve “Yetişkini model alma” [$t_{(38)}=1.881$, $p>.05$] ön-göstergeleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA’nın “Tahmin” [$t_{(38)}=3.019$, $p<.05$], “Öğrenme” [$t_{(38)}=2.081$, $p<.05$], “Mantıksal tutarlılığı tanıma” [$t_{(38)}=2.994$, $p<.05$], “Mantıksal muhakeme” [$t_{(38)}=3.681$, $p<.001$], “Sözlü doğrulama” [$t_{(38)}=3.393$, $p<.01$], “Yaratıcılık” [$t_{(38)}=3.553$, $p<.001$] ön-göstergeleri ile “ÇEDÖDA”nın toplamından [$t_{(38)}=4.810$, $p<.001$] aldıkları puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri son testleri arasında etki büyüklüklerine bakıldığında; “Bilgi tanımlama” $d=.26$ “Kategorize etme” $d=.58$, “Nitelik tanımlama” $d=.67$, “Nitelik uygulama” $d=.64$, “Tahmin” $d=.97$, “Öğrenme” $d=.68$, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” $d=.97$, “Bakış açısı alma” $d=.11$, “Mantıksal muhakeme” $d=1.19$, “Sözlü doğrulama” $d=1.10$, “Performans doğrulama” $d=.58$, “Yetişkini model alma” $d=.62$ ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri $d=1.53$ ve “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme

Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA’nın toplamından $d=1.57$ olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan aldıkları puan ortalamalarının etki büyüklüğüne bakıldığında; “Bilgi tanımlama”, “Bakış açısı alma” ön göstergelerinde etkinin az olduğu; “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Öğrenme”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ön göstergeleri arasında orta etki, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” “Tahmin”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ve *ÇEDÖDA*’nın toplamına ait puan ortalamaları arasındaki etkinin ise büyük olduğu saptanmıştır. Buna göre “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına paralel olarak Chandra (2008) deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eleştirel düşünme son test puan ortalamalarında anlamlı fark olduğunu, “Bilgi tanımlama”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” “Tahmin”, “Mantıksal muhakeme ” “Sözlü doğrulama” ve “Yaratıcılık” ön göstergeleri performansları arasındaki farkın daha büyük olduğunu belirlemiştir. *ÇEDÖDA*’nın bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik uygulama, bakış açısı alma, performans doğrulama ve yetişkini model alma ön göstergelerinde deney ve kontrol grupları arasında fark bulunamamıştır. “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*” çocuklarla etkileşim halinde uygulamalı olarak değerlendirme yapmayı içeren bir ölçme aracı olduğundan çocukların uygulamayı hatırlayabilmesi muhtemeldir. Hatta ölçeği geliştiren Chandra (2008) da aracın bu yönüne dikkat çekmiştir. Çünkü birçok çocuk için uygulamalı keşifler, öğrenme ve hatırlamayı artırır.

Diğer yandan bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik uygulama, bakış açısı alma, performans doğrulama ve yetişkini model alma gibi beceriler eleştirel düşünmenin temel becerilerinden olup yaşantıya, gelişime ve zamana dayalı olarak artış göstermektedir. Çocuklara uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nın temel ilkeleri arasında çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Kontrol grubundaki öğretmenin bu ilkeye yönelik çocukların yaşantılarını zenginleştirmesi de farka neden olmuş olabilir.

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Son Test Ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

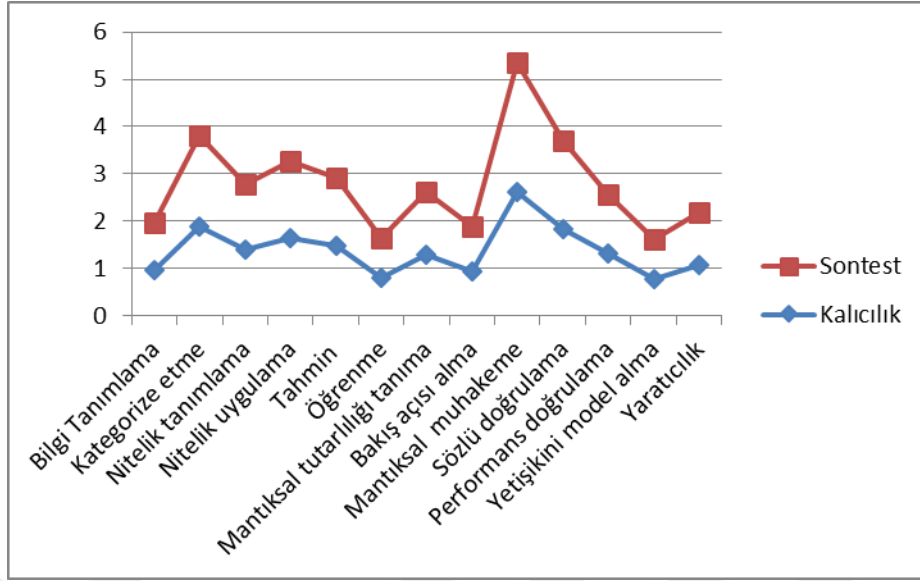
“Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla, uygulanan son testten dört hafta sonra deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılığı test etmek amacıyla ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

Tablo 25 ve Şekil 8’de deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri sontest-kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubunda Yer Alan “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Sontest-Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeler	Testler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Bilgi tanımlama	Sontest	20	.98	.061	19	.567	.577	.12
	Kalıcılık	20	.97	.073				
Kategorize etme	Sontest	20	1.92	.244	19	1.000	.330	.22
	Kalıcılık	20	1.87	.319				
Nitelik tanımlama	Sontest	20	1.37	.552	19	-1.000	.330	.22
	Kalıcılık	20	1.40	.559				
Nitelik uygulama	Sontest	20	1.65	.328	19	.438	.666	.09
	Kalıcılık	20	1.62	.358				
Tahmin	Sontest	20	1.43	.129	19	-1.168	.257	.26
	Kalıcılık	20	1.48	.188				
Öğrenme	Sontest	20	.82	.244	19	.567	.577	.12
	Kalıcılık	20	.80	.257				
Mantıksal tutarlılığı tanıma	Sontest	20	1.32	.257	19	1.371	.186	.30
	Kalıcılık	20	1.28	.272				
Bakış açısı alma	Sontest	20	.95	.102	19	1.000	.330	.22
	Kalıcılık	20	.92	.142				
Mantıksal muhakeme	Sontest	20	2.72	.525	19	1.710	.104	.38
	Kalıcılık	20	2.62	.625				
Sözlü doğrulama	Sontest	20	1.86	.138	19	1.420	.172	.31
	Kalıcılık	20	1.82	.156				
Performans doğrulama	Sontest	20	1.25	.411	19	-1.052	.306	.23
	Kalıcılık	20	1.31	.366				
Yetişkini model alma	Sontest	20	.82	.372	19	1.453	.163	.32
	Kalıcılık	20	.77	.379				
Yaratıcılık	Sontest	20	1.10	.383	19	1.000	.330	.22
	Kalıcılık	20	1.07	.406				
ÇEDÖDA Toplamı	Sontest	20	18.23	1.837	19	1.688	.108	.37
	Kalıcılık	20	17.97	1.829				



Şekil 8. Deney grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA'dan elde ettikleri son test-kalıcılık testi puan ortalamaları

Tablo 25 ile şekil 8 de yer alan bulgular incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın “Bilgi tanımlama” [$t_{(19)}=.567$, $p>.05$], “Kategorize etme” [$t_{(19)}=1.000$, $p>.05$], “Nitelik tanımlama” [$t_{(19)}=-1.000$, $p>.05$], “Nitelik uygulama” [$t_{(19)}=.438$, $p>.05$], “Tahmin” [$t_{(19)}=-1.168$, $p>.05$], “Öğrenme” [$t_{(19)}=.567$, $p>.05$], “Mantıksal tutarlılığı tanıma” [$t_{(19)}=1.371$, $p>.05$], “Bakış açısı alma” [$t_{(19)}=1.000$, $p>.05$], “Mantıksal muhakeme ” [$t_{(19)}=1.710$, $p>.05$], “Sözlü doğrulama” [$t_{(19)}=1.420$, $p>.05$], “Performans doğrulama” [$t_{(19)}=-1.052$, $p>.05$], “Yetişkini model alma” [$t_{(19)}=1.453$, $p>.05$] ve “Yaratıcılık” ön-göstergelerinden [$t_{(19)}=1.000$, $p>.05$] ve ÇEDÖDA’nın [$t_{(19)}=1.688$, $p>.05$] toplamından aldıkları sontest ve kalıcılık puanları ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Deney grubu çocukların ÇEDÖDA’dan aldıkları son test ve kalıcılık toplam puanlarının etki büyüklüğü; “Bilgi tanımlama” $d=.12$, “Kategorize etme” $d=.22$, “Nitelik tanımlama” $d=.22$, “Nitelik uygulama” $d=.09$, “Tahmin” $d=.26$, “ Öğrenme” $d=.12$, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” $d=.30$, “Bakış açısı alma” $d=.22$, “Mantıksal muhakeme ” $d=.38$, “Sözlü doğrulama” $d=.31$, “Performans doğrulama” $d=.23$, “Yetişkini model alma” $d=.32$ ve “Yaratıcılık” $d=.22$ ön-göstergeleri ve ÇEDÖDA’nın toplamında $d=.37$ olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri son test ve kalıcılık testi puanları

arasında etki büyüklüklerinin bakıldığında, $d=.12$ ile $d=.38$ arasında olması etkinin küçük olduğuna işaret etmektedir.

Deney grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan aldıkları sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarının etki büyüklüğüne bakıldığında deney grubu çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında küçük etki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda son testten dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda, anlamlı fark çıkmaması ve etki büyüklüğünün küçük olması çocuklara uygulanan "*Görsel Sanat Eğitimi Programının*" etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılabilir. Bu etkinin öntest puanları üzerinde de nasıl olduğunu görmek için deney grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan elde ettikleri öntest son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ve gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ve kaynağına bakılmıştır.

Deney grubundaki çocukların "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*"dan elde ettikleri öntest son test ve kalıcılık testi puan ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney grubundaki çocukların "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"dan Elde Ettikleri Öntest-Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri

Test türü	N	$\bar{X}$	SS
A. Öntest testi	20	11.31	2.359
B. Sontest testi	20	18.23	1.837
C. Kalıcılık testi	20	17.97	1.829

Tablo 26 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*"dan elde ettikleri ortalamaları ön test için $\bar{X}=11.31$, son test ortalamaları için $\bar{X}=18.23$ ve kalıcılık testi ortalaması için $\bar{X}=17.97$ olduğu belirlenmiştir. Bu ortalama değerler arası anlamlı fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır.

Deney grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan elde ettikleri öntest-sontest-izleme testi puanlarına ilişkin tekrarlı ANOVA analizi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”dan Elde Ettikleri Öntest-Sontest-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı ANOVA Analizi Sonuçları

ÇEDÖDA Ön-göstergeleri	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
Ölçüm (öntest-sontest- kalıcılık testi)	616.197	2	570.149	103.362	.000*	.845	B-A C-A
Hata	113.270	38	5.516				
ÇEDÖDA Toplam	15056.55	40					

*p<.001

Tablo 27 incelendiğinde deney grubunun öntest, sontest ve izleme testine göre “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA” toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir F [(2-38)= 15056.55; p<.001; η^2 =.845]. Gruplar arası arasındaki farklılık Bonferroni testi ile incelendiğinde, öntest ortalama puanları ($\bar{X}$ =11.31) ile sontest ortalama puanları ($\bar{X}$ =18.23) arasında anlamlı fark bulunmuş; sontest ortalama puanları ile kalıcılık testi ortalama puanları ($\bar{X}$ =16.59) arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır (p>.05). Deney grubu çocuklarına son-testten dört hafta sonra yapılan izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmazken (p>.05), izleme testi ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (p<.001). İstatistiksel olarak belirlenen bu farkın izleme testi toplam değeri lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi arasında elde edilen farkın etki büyüklüğünün incelendiğinde ise .845 olması, “Görsel Sanat Eğitimi Programı”nın gruplar arasındaki fark açısından geniş etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda son testten dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonucunda, çocuklara uygulanan “Görsel Sanat Eğitimi Programının” çocukların eleştirel düşünme ön-göstergelerine etkisinin yüksek olduğu ve bu etkinin devam ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Alan yazın incelendiğinde, çocuklarda eleştirel düşünme becerileri çeşitli programlarla geliştirilmeye çalışılmıştır. Dewey ve Bento (2009), çocukların düşünme becerilerini aktivite etme (Activating children's thinking skills/ACTS) metodunun çocukların düşünme becerileri üzerinde kalıcı etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Demirel (2015) görsel sanat eğitiminin, kalıcı olduğunu ve özellikle öğrencilerin kendilerine, arkadaşlarına, ailelerine, sorunlara, ve akademik becerilerine yönelik kazanımlarının olduğunu belirlemiştir.

Çocuklara öğretilen içeriğin sadece anlatılması değil nasıl olduğunun ya da nasıl oluştuğunun da çocuklara somut olarak gösterilmesi, onların öğrenmelerini daha etkili, daha kalıcı ve daha anlamlı kılabilir (Sutherland, 1992; Taylor, Kuo & Sullivan, 2002; Köksal-Akyol, 2002). Çocukların zengin uyarıcılar ve aktif olarak katıldıkları deneyimlerle elde ettikleri kazanımların daha sonraki öğrenmelerinde daha bilinçli ve başarılı olma olasılığını artırdığı belirtmektedir. Bu nedenle için okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara somut materyaller ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunabilmeleri için donanımlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır (Bali ve Boz, 2003, s.75). Bu sonuçlara göre, eleştirel düşünme odaklı hazırlanan *“Görsel Sanat Eğitimi Programı”*nın, eleştirel düşünme süreçlerini içermesi, zengin uyarıcı görsel materyallerin kullanılması ve yaşantıya dönük (müze eğitimi) deneyimlerle ilişkili temalar içerisindeki kavramlarla yapılandırılması ve değerlendirmenin süreç odaklı olmasından dolayı etkisinin korunduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırma, "*Görsel Sanat Eğitim Programı*"nın 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim yıllarında yapılmıştır. Araştırmada eğitim programının etkisini belirlemek amacıyla "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*" kullanılmıştır.

Araştırmada ilk aşama olarak "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*"nın geçerlik ve güvenirliği 220 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Aracın güvenirlik çalışmasını ilk testten dört hafta sonra geçerlik ve güvenirlik çalışma grubunu oluşturan çocukları arasından tesadüfi olarak seçilen 30 çocuğa değerlendirme aracı tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Yarı deneysel model kullanılan araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubu için tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk ile çalışılmıştır. "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" öncesinde ve sonrasında çocukların eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla çocuklara "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*" uygulanmıştır. "*Görsel Sanat Eğitim Programı*"nın kalıcılığını belirlemek amacıyla, son testten dört hafta sonra deney grubundaki çocuklar tekrar teste alınmıştır.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

ÇEDÖDA'nın kapsam geçerliliğinde, uzman değerlendirme formu kullanılarak ÇEDÖDA'daki maddelerin kapsam geçerlik oranlarına bakılmış, değerlendirme aracının kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının KGİ .93 olduğu belirlenmiştir.

ÇEDÖDA'nın yapı geçerliliğini incelemek amacıyla değerlendirme aracının alt testlerinin birbiriyle korelasyonları ve toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Buna göre alt testlerinin toplam puanları incelendiğinde sırasıyla Yüzen nesneler alt testinde .75, Düğme gruplama alt testinde .80, Düğme sıralama alt testinde .71, Hayali hikâyeler alt testinde .63 ve Bakış açısı alma alt testinde .88 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Hayali hikâyeler alt testinde orta düzeyde, Yüzen nesneler, Düğme gruplama, Düğme sıralama, Bakış açısı alma alt testlerinde yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖ-DA”ın güvenirliği, test-tekrar-test yöntemi (n=30) ve madde toplam korelasyonları kullanılarak test edilmiştir. ÇEDÖDA'nın alt testleri test tekrar korelasyon katsayısı Yüzen nesneler alt testinde -.16 Düğme gruplama alt testinde .80, Düğme sıralama alt testinde .57, Hayali hikâyeler alt testinde .76 ve Bakış açısı alma alt testinde .81 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Düğme gruplama, Düğme sıralama, Hayali hikâyeler, Bakış açısı alma alt testleriyle yüksek düzeyde, Yüzen nesneler testinden düşük ilişki olduğunu saptamıştır.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı”nın güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. ÇEDÖDA'nın Türk örnekleme için güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

“Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı” Elde Edilen Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA”nın elde ettikleri “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”,

“Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ile *ÇEDÖDA*’nın toplamından elde edilen deney ve kontrol öntest puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Deney grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”nın “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ile *ÇEDÖDA*’nın toplamından elde edilen öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<.001$).

Deney grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklüğü “Performans doğrulama” ve “Yetişkini model alma” orta etki, “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme ” “Sözlü doğrulama” ve “Yaratıcılık” ön göstergeleri ve *ÇEDÖDA*’nın toplamının büyük etki değerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”nın “Mantıksal muhakeme”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ön-göstergelerinden elde edilen öntest sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). *ÇEDÖDA*’nın “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”, “Bakış açısı alma”, “Sözlü doğrulama” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ile *ÇEDÖDA*’nın toplamından elde edilen öntest-sontest puan ortalamaları arasında ise anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p<.001$).

Kontrol grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın etki büyüklükleri incelendiğinde, “Bilgi tanımlama”, “Tahmin” “Öğrenme”, “Sözlü doğrulama”, “Yaratıcılık” ve *ÇEDÖDA*’nın toplamında büyük etkiye sahip olduğu, “Nitelik uygulama”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma” orta, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama” ve “Yetişkini model alma” küçük etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”nın “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme” , “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Bakış açısı alma”, “Performans doğrulama” ve

“Yetişkini model alma” ön-göstergeleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların *ÇEDÖDA*’nın “Tahmin”, “Öğrenme”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ile *ÇEDÖDA*’nın toplamından aldıkları puan ortalamalarında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.001$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan elde ettikleri son testleri arasında etki büyüklüklerine bakıldığında, “Bilgi tanımlama”, “Bakış açısı alma” ön göstergelerinde etkinin az olduğu; “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Öğrenme”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ön göstergeleri arasında orta etki, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Tahmin”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ve *ÇEDÖDA*’nın toplamına ait puan ortalamaları arasında etkinin büyük olduğu saptanmıştır.

Deney grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”nın “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ve “Yaratıcılık” ön-göstergeleri ile *ÇEDÖDA* toplamından elde edilen puan ortalamalarında aldıkları son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Deney grubunda yer alan çocukların “*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*”dan elde ettikleri son test ve kalıcılık testi puanları arasında etki büyüklüklerine bakıldığında, “Bilgi tanımlama”, “Kategorize etme”, “Nitelik tanımlama”, “Nitelik uygulama”, “Tahmin”, “Öğrenme”, “Mantıksal tutarlılığı tanıma”, “Bakış açısı alma”, “Mantıksal muhakeme”, “Sözlü doğrulama”, “Performans doğrulama”, “Yetişkini model alma” ve “Yaratıcılık ve *ÇEDÖDA*’nın toplamına ait puan ortalamaları arasında etkinin küçük olduğu saptanmıştır.

Bu etkinin öntest puanları üzerinde de nasıl olduğunu görmek için deney grubundaki çocukların *ÇEDÖDA*’dan elde ettikleri öntest son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ve gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ve kaynağına bakılmıştır.

“*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA*” toplam puanları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılık

Bonferroni testi ile incelendiğinde, öntest ortalama puanları ile sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş; sontest ortalama puanları ile ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$). Deney grubu çocuklarına sontestten dört hafta sonra yapılan izleme testi ile son-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde fark ($p>.05$) bulunmazken, izleme testi ile ön-test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı fark ($p<.05$) olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel olarak belirlenen bu farklılığın izleme testi toplam değeri lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisinin de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun öntest, sontest ve izleme testi arasında elde edilen farkın etki büyüklüğü incelendiğinde ise .845 çıkan değer, “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın gruplar arasındaki farklılığı açısından geniş etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde büyük etkisi olduğunu göstermiştir. Gelişimin en etkin ve hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklara uygulanan sistematik, programlı, dengeli, ve sanat eğitimi yoluyla gerçekleştirilen eleştirel düşünme odaklı “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*”nın çocukların eleştirel düşünme becerilerinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçları, okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarına verilen “*Görsel Sanat Eğitimi Programı*” ile çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenebildiğini ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması bireyin kararlar verirken sorgulayan, meraklı, bilgili, gerekçeleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, önyargısız bir birey olmasını sağlar. İletişime açık bireylerin yetiştirilmesinde ve problemlerin uzlaşmacı çözülmesinde eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle erken yaşlarda eleştirel düşünme becerilerinin desteklenerek geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesinde anne-babalara, eğitimcilere ve bu araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılara, eğitimcilere ve anne babalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada, çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulan "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" gibi eğitim programları farklı yaş grupları ve farklı sosyo-kültürel düzeydeki çocuklara yönelik olarak hazırlanabilir, uygulanabilir ve sonuçları test edilebilir.
- "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" uygulamaya katılan çocukların ilerleyen eğitim sürecinde de eleştirel düşünme becerilerinin akademik gelişimlerine olan etkisi araştırılabilir.
- "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*" bu araştırmada 12 hafta sürecinde uygulanmıştır. Program kalıcılığı artırmak amacıyla daha uzun sürede uygulanabilir.
- "*Görsel Sanat Eğitimi Programı*"nın etkililiğini test etmek için pilot okullar seçilerek daha kapsamlı çalışma grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir ve sonuçları test edilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin farkındalıkları ve bu becerilerine yönelik uygulamaları, okul öncesi dönem çocukları için uygulanacak programların geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı*"/ÇEDÖDA'nın farklı gruplarda da uyarlaması çalışması yapılabilir.
- "*Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı*/ÇEDÖDA" eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek üzere yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Erken çocukluk döneminde eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilecek yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
- Okul öncesi kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların eleştirel düşünme becerileri karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında uyguladıkları yöntem ve tekniklerin çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisinin üzerine çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi dönemdeki çocuklarının eleştirel düşünme becerileri ile ilkokul çocukların eleştirel düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde çocuğa erken yaşlarda sunulan görsel sanat eğitimi programının etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle eğitimciler programlarında çocuğu çalışmalarında aktif kılan, sanat çalışmalarına eleştirel bakış açısıyla karşılaştırabilen, düşünceleri muhakeme ederek sorgulayan, problemler karşısında yeni çözüm yolları bulabilen, benzerlikleri ve farklılıkları kolaylıkla ayırt edebilen, bilginin kaynağını sorgulayan, neden sonuç ilişkine bağlı olarak çıkarımda bulunmayı kapsayan çalışmalara yer vermelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitim programlarında çocukların eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ağırlık verilebilir.
- Aile katılımı çalışmaları ile ebeveynlere evde çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkında bilgi verilebilir. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yazılı veya görsel materyaller hazırlayıp, bu materyalleri ebeveynlerle paylaşabilirler.
- Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bir süreç olduğundan okul öncesi öğretmenlerinden başlayarak çocukların eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması konusunda devamlılık sağlanması amacıyla, tüm kademelerdeki öğretmenlerin paylaşımda bulunabileceği kongre, çalıştay ve atölye çalışması gibi faaliyetler yapılabilir.
- Öğretmen adayları için eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirebileceği ve örnek eğitim uygulamaları konularını içeren lisans ve lisansüstü düzeyde seçmeli dersler açılabilir.

Anne Babalara Yönelik Öneriler

- Anne babalar için çocuklarda eleştirel düşünme becerisi ile ilgili anne-babalara yönelik düzenlenen seminerler, konferanslara katılmaları anne babaların konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve eleştirel düşünme becerileri ile ilgili farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

- Çocukların zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevrede yaşaması farklı deneyimlerle eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde katkıda bulunabilir. Bu nedenle anne babalar çocuklarına yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun sanat etkinlikleri ile uyarıcı ortamlar sunabilirler.
- Anne babalar çocukların düşüncelerine saygı duyarak, eleştirel bakış açısını geliştirmelerinde model olabilirler.



KAYNAKLAR

- Adam, D. & Hamm, M. (1994). *New Designs for Teaching and learning: Promoting Active Learning in Tomorrow's Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı, (Ed). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 3-47). Ankara: Asil.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akar, C. & Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339-1355.
- Akar-Vural, R. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 2, 27-41.
- Akbiyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-95. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Akbiyik-Seferoglu_CUEF-2006_Elestirel-Dusun.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akturan, U. & Esen, A.(2008). *Fenomenoloji nitel araştırma yöntemleri*, (Edt. Baş, T. & Akturan, U.). ss. 83-98, Ankara: Seçkin.
- Alfonso-Benlliure, V., Meléndez, J. C. & García-Ballesteros M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity* 10,(1),112–120, DOI:10.1016/j.tsc.2013.07.005.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102–113.
- Antonietti, A. (2000). Enhancing creative analogies in primary school children. *North*

American Journal of Psychology, 2, 75-84.

- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi Eğitim I*. İstanbul: Ya-pa.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi Eğitim ve Okul öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya-pa.
- Aral, N. & Can-Yaşar, M. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 137-145.
- Argüden, Y. (2005). Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29 sayfasından erişilmiştir.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*, İstanbul: Morpa.
- Astington, J. W. (1993). *The child’s discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 187-200.
- Aydın, E. (2007). *Etki büyüklüğü kavramı ve matematik eğitimi araştırmalarında uygulanması*, 15. İstatistik Araştırma Sempozyumu Bildiriler kitabı Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Aylward K., Hartley, S., Field, T., Greer, J. & Vega-Lahr, N. (2006). An art appreciation curriculum for preschool children *Early Child Development and Care*, 96 p35-48, DOI:10.1080/0300443930960105.
- Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 (2), 33-42.
- Bademci, V. (2011). Kuder-richardson 20, cronbach'ın alfası, hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,173-193.
- Bademci, V. (2014). Cronbach's alpha is not a measure of unidimensionality or homogeneity. *Journal of Computer and Educational Research*. 2(3), 19-27.
- Bali, G. & Boz, M. (2003). *Çocuklarda geometriyi algılama*. OMEP 2003 Dünya Konseyi Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı Kuşadası s:74–395.

- Balta, E. E. (2011) *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Ünivestitesi, Elazığ.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking, *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283. <http://taylorandfrancis.com/JNLS/cus.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction, *Educational Leadership*, 45 (2), 26-30. http://ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198804_beyer.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Blank, M. (1975). Eliciting verbalization from young children in experimental tasks: A methodological note. *Child Development*, 46(1), 254-257. http://www.jstor.org/stable/1128860?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*, Ankara: Gündüz.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: A conversation with Matthew Lipman, *Educational Leadership*, 46(1), 34-37.
- Branch, J. B. (2000). *The Relationship among critical thinking, clinical decision making and clinical practica: a comparative study*. Doctoral Dissertation, University of Idaho, Educational centers, Coeur d'Alene, Idaho.
- Bray, N. W., Huffman, L. F., & Fletcher, K. L. (1999). Developmental and intellectual differences in self-report and strategy use. *Developmental Psychology*, 35(5), 1223 – 1236.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternatives ways of thinking and acting*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bruning, R., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction* (2th ed.). NewJersey: Prentice-Hall.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., KILIÇ Çakmak, E., Akgün,Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012).

- Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel Desenler Öntest Sontest Kontrol Grubu, Desen ve Veri Analizi* (3. Basım). Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8.baskı b.), Ankara: PegemA.
- Can-Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children though mother-child interaction*. Doctoral Dissertation. Philosophy Sciences Murdoch University, Australia.
- Charlesworth, R., & Lind K. K. (2013). *Math and science for young children*. (Seventh Ed.). Cengage Learning, Canada:Nelson Education.
- Clark, L. H., & Starr, K. (1991). *Secondary and middle school teaching methods*. New York: Macmillan.
- Clarke, J. (2007). *Sustaining Shared Thinking*. United Kingdom: Featherstone.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Colbert, C. (1995). *Developmentally appropriate practice in early art education*. In The visual arts and early childhood learning, ed. C.M.
- Cole, J., & Schaefer, C. (1990). Can young children be art critics? *Young Children*, 45(2), 33-38.
- Conezio, K., & French, L. (2002, September). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, pp. 12-18.
- Coles, M. J. (1993). Teaching thinking: principles, problems and programs, *Educational Psychology*, 13(3&4), 333-344. DOI: 10.1080/0144341930130310.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct, *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.

- Cottrel, S. (2005). *Critical thinking skills, developing effective analysis and argument*. New York: MACMILLAN.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem.
- Çokluk-Bökeoğlu, O. & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Dababneh K., Ihmeideh F. M., & Al-Omari A. A. (2010) Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180:9, 1165-1184, DOI: 10.1080/03004430902872950
- Danko-McGhee K., & Slutsky, R. (2007). Empowering early childhood educators to encourage critical thinking in young children through the visual arts. *Art Education*, 2 (3), 12-17.
- Davis-Seaver, J. (1994). *Critical thinking in young children*. Doctoral Thesis, Proquest Doctoral Dissertation.
- Davis-Seaver, J. (2000). Critical Thinking in Young Children. *Mellen Studies in Education*, Volume 50. Lewiston: Edwin Mellen.
- De Bono, E. (2006). *Altı şapkalı düşünme tekniği*, (çv. Ercan Tuzcular), İstanbul: Remzi.
- Deasy, R. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Developments*. Washington DC:Art Education Partnerships.
- Debra, S., & Donna, K. (2015). Beyond Tempera Paint: Authentically Exploring Visual Art in Early Childhood, *Childhood Education*, 91:5, 363-369, DOI: 10.1080/00094056.2015.1090851.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, İ. (2007). *Gençlerin Kimlik Yapıları: Farklı Yerellikler Ekseninden Nitel Bir İnceleme*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.

- Demirel, İ. N. (2015). *Sosyal risk altındaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ile davranışları arasındaki ilişkinin görsel sanatlar eğitimi yoluyla çözümlenmesi*. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Partway to social competence?, *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Free Press.
- Dewey, J., & Bento, J. (2009). Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools DOI:10.1348/000709908X344754
- Dimench, N., & Pace, D. (2003). *The implementation of edward de bono's thinking skills programme in kindergarten classes 2002–2003*. Unpublished report.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Eglinton, K. (2003). *Art in the early years*. London: Routledge Falmer.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2008). A practical guide to early childhood curriculum (9th ed.). Boston: Pearson.
- Elder, L., & Paul, R. (1994). Critical thinking: Why we must transform our teaching, *Journal of Developmental Education*, 18 (1), 34- 35.
- Ennis, R. H. (1985a). Goals for a critical thinking curriculum. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, (pp. 54-57). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1985b). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Research*, 43(2), 45-48.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment, Teaching for higher order thinking *Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.

- Eisner, E. W. (1976). *What we know about children's art-and what we need to know*. E. W. Eisner içinde, *The arts human development, and education*. (p. 5-18). Berkeley CA: MacCutchan.
- Epstein, A. S. (2007). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Erbay, F. & Ömeroğlu, E. (2013). Anasınıfına devam eden çocuklara verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, (38), 169 <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1319/495> sayfasından erişilmiştir.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction-executive summary-the delphi report*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 315423: The California Academic.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: what it is and what it counts*. California: Academic.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking, *Informal Logic*, 20 (1), pp. 61-84. <https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=Facione%2C+P.+A.%2C+Facione%2C+N.+C.%2C+%26+Giancarlo%2C+C.+A.+%282000%29.+The+disposition+toward+critical+thinking%2C+Informal+Logic%2C+20+%281%29%2C+pp.+61-84.&btnG=&lr=> sayfasından erişilmiştir.
- Feldhusen J. F., & Goh, B. E. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, *Research, and Development Creativity Research Journal* 8, (3), 231-247. DOI: /10.1207/s15326934crj0803_3.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK:Stanley Thornes Ltd.
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Second Edition. Cambridge: Cambridge.
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, 373-386. DOI:10.1207/S15326934CRJ1434_8.
- Forehand, M. (2015). Bloom's taxonomy: emerging perspectives on learning, teaching and technology. *Disponive*, 3, (1)40-47. <http://www.kjakalski.d41teachers.org/enews/>

think_tank_articles/articles/BloomsTaxonomy.pdf. sayfasından erişilmiştir.

- Forman, G., & Fyfe, B. 1998. *Negotiated learning through documentation, discourse and design*. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (2nd edition). New Jersey: Ablex.
- Fosnot, T. C. & Perry, R. S. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning constructivism: theory, perspectives, and practice*, Second Edition. London: Teachers College.
- Fox, J. E., & Schirmarcher, R. (2012). *Art and Creative Development*. Belmont, CA: Warsworth, Cengage Learning.
- Fleer, M., Anning, A., & Cullen, J. (2004). A framework for conceptualizing early childhood education, in A. Anning, J. Cullen, & M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: Society and culture*, (pp. 175-189). London: Sage.
- Freedman, R. L. H. (1994). *Open-ended questioning: A handbook for educators. Assessment Bookshelf Series*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Effects of a play program on creative thinking of preschool children the spanish. *Journal of Psychology*, 14(2), 608-618, Universidad Complutense de Madrid España.
- Gelerstein D., del Rio R., Nussbaum M., Chiuminatto P., & López X. (2016). Designing and implementing a test for measuring criticalthinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40-49.
- Gibson, C. (1998). *Teaching strategies - a guide to better instruction*. USA: OrlichHarder Collation.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). The relationship between teacher candidates' learnin sytles and critical thinking dispositions (An investigation on the students in faculty of education in Anadolu Univesity), *Elementary Education Online*, 7(1), 53-70.
- Güzel, C. (2003). Platon'un bilgi görüşü, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 105-11.
- Halpern, D. F. (1996). *Thinking critically about critical thinking*. (4th ed.). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

- Halpern, D. F. (2006). *Thought and knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hamurcu, H., Günay, Y. & Akamca, Ö. G. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi profilleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 42–57.
- Hançerlioğlu, O. (2007). *Düşünce tarihi; dört bin yıllık düşünce, sanat ve bilim tarihinin klasik yapıtları üzerine eleştirel inceleme*. (3. Baskı). Ankara: Eriş.
- Hariri, A., & Faisal, E. (2013). Effects of teaching art activities by using the playing method to develop skills in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal on developmental disabilities*. 19(1), http://www.b.oadd.org/docs/41015_JoDD_19-1_79-89_Hariri_and_Faisal.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Heath, S. B., & Wolf, S. (2004). *Art is about looking*. London:Creative Partnership.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2003). *The power of projects: meeting contemporary challenges in early childhood*. Teachers College, Washington DC: Colombia University.
- Hudgins, B. B., & Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small group discussions, *Journal of Educational Research*, 79(6), 333-342.
- Hudgins, B. B., & Edelman, S. (1988). Children's self directed critical thinking, *Journal of Educational Research*, 81(5), 262-273.
- Hudgins, B. B., Riesenmy, M., Ebel, D., & Edelman, S. (1989). Children's critical thinking: A model for its analysis and two examples, *Journal of Educational Research*, 82(6), 327-338.
- Ibbotson, T., Grimshaw, J., & Grant, A. (1998), Evaluation of a programme of workshops for promoting the teaching of critical appraisal skills. *Medical Education*, 32: 486–491. doi:10.1046/j.1365-2923.1998.00256.x
- Isbell, R. T., & Raines, S. C. (2013). *Creativity and the arts with young children*. (3rd edition). USA: CC Belmont, Wadsworth: Cengage Learning.

- İnal, G. (2010). *Bilişsel yetenekler testi form-6'nın geçerlik güvenirlik çalışması ve altı yaş çocuklarının bilişsel yeteneklerine muhakeme eğitim programının etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jersild, T. A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (1. Cilt), (Çev: Gülseren Günçe), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 22.
- Jinchul, J. (2004). *Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea*. Doctoral thesis, Texas A&M University, USA.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 1566-1593.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaloş, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. baskı b.). Ankara: Nobel.
- Kaya H. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. İstanbul Üniversitesi. İncelenmesi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 11 (3):13-22
- Kırıçoğlu, O., (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Klein P. S., Adi-Japha E., & Benizri S. H. (2010) Mathematical thinking of kindergarten boys and girls: similar achievement, different contributing processes. *Educational Studies in Mathematics*. 73 (3), 233-246. DOI: 10.1007/510649-009-92163.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü, eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*. İzmir: Ege Üniversitesi.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *In Theory into Practice*, 41(4), College of Education; Ohio State University.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28(2), 16-26, 46.
- Küçükturan, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 1.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kürüm, D. (2003). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 141-158.
- Lambert, E. B. (2001). Metacognitive problem solving in preschoolers. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 24–30. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-78964558/metacognitive-problem-solving-in-preschoolers> sayfasından erişilmiştir.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Studies in Art Education*, 47(3), 215-228.
- Lampert, N. (2011). A study of an after-school art programme and critical thinking. *International Journal of Education thought Art*, 7(1), DOI: 10.1386/eta.7.1.55_1.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review: Research Report*. Always learning, Pearson. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Hagestadt, E., & Douglas, H. (1994). Narratives access and production in preschooler's false belief reasoning, *Cognitive Development*, 9, 397 – 424.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be?, *Educational Leadership*, 45(2), 38-43. <http://eric.ed.gov/?id=ED352326> sayfasından erişilmiştir.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (Second Ed.). Cambridge: Cambridge Press. <http://assets.cambridge.org/97805218/12825/sample/9780521812825ws.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lloyd, B., & Howe, N. (2003) Solitary play and convergent and divergent thinking skills in

- preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 18,(1) 22–41 DOI: 10.1016/S0885-2006(03)00004-8.
- Martin, J. (2001). *Bloom's taxonomy, encyclopedia of educational technology*. San Diego State University. http://coe.sdsu.edu/eet/ftp/sites/default/files/attached-files/cruz_-_bloomsrevisedtaxonomy.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The learner's experience of learning. In D. R. Olson, N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 534-564). Malden, Mass.: Blackwell.
- Meadows, S. (1993). *The child as thinker: The development and acquisition of cognition in childhood*. London: Routledge.
- Mercin, L. & Alakuş, A. O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi 5 (1), 36-46.
- MENC/National Association for music education (2015). MENC National Association for music education <http://www.nafme.org/my-classroom/standards/> sayfasından erişilmiştir.
- McGuinness, C. (1993). Teaching thinking: New signs for theories of cognition, in *Educational Psychology*, 13 (3 & 4), 305-316. DOI: 10.1080/0144341930130308.
- McCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE.
- Mulcahey, C. (2009). Providing rich art activities for young children. *National Association for the Education of Young Children*, 2 (3), 107-112.
- Nickerson, S. R. (1991). Some observation on teaching of thinking. R. F. Mulcahy içinde, *Enhancing Learning And Thinking*, (p. 27-35), New York: Praeger.
- Nisbet, J., & Davies, P. (1990). The curriculum redefined: learning to think – thinking to learn, *Research Papers in Education*, 5 (1), 49-72.
- Nosich, G. M. (2005). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* (Çeviren: Birsal Aybek), Ankara: Anı.

- Oktaý, A. (2005). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon.
- Özalp, H. K. (2009). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi. Eskişehir Kaan Kitabevi, 5. Baskı, 633.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research, *Elementary Education Online*, 12(2), 334346.
- Pagani, L. (2003). The Impact of Junior Kindergarten On Behaviour in Elementary School Children. *International Journal Of Behavioral Development* 27(5), 423–427 <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/01650254.html> sayfasından erişilmiştir.
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflective thinking: A Philosophical perspective. In B. F. Jones, and L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 445-494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Paul, R. W. (1995). *Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation.
- Paul, W. R., & Elder, L. (2003). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu kavramlar ve araçlar*. (M. B. Fidan, Çev.) Ankara.

- Plaisted, L. L. (2008). *Early education of children*. Los Angeles: BiblioBazaar.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*. New York: Springer-Verlag. DOI:10.1007/978-1-4612-3318-3_1.
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings and models. In, A. J. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp 43-48). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reeder, K. (1990). Text or Context? The influence of Early literate experinces upon preschool children's speech act compherension. *Children's Language içinde* 7 volume. 305-321, New Jersey, Hilssdale.
- Riesenmy, M. R., Mitchell, S., Hudgins, B. B., & Ebel, D. (1991). Retention and transfer of children's self-directed critical thinking skills, *Journal of Educational Research*, 85(1), 14-25.
- Riga, V., & Chronopoulou, E. (2012). Applying MacKinnon's 4Ps to foster creative thinking and creative behaviours in kindergarten children, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, DOI:10.1080/03004279.2012.692700.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental care giving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(1), 55-74.
- Rowntree-Black, L. (2012). Relationship among demographic, academic, and curriculum characteristics, empahasizing arts education, and critical thinking in 12th grade high school sttudents. (Doctoral dissertation). PhloFlorida, Philosophy: Lynn University, <http://search.proquest.com/docview/1026800227> sayfasından erişilmiştir.
- Sağ, M. (2009). *İlköğretim görsel sanatlar dersinde eleştiri becerilerinin kazandırılması (kilim örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara.
- Sağlam, M. (2002). *Düşünmenin öğretilmesi*. Öğretme-Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Ekinleştirilmesi Hizmet İçi Eğitim Programı, <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2314/280662.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lısrrel ile pratik veri analizi. Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers' reasoning skills using

- the philosophy for children programme trames, *A Journal of the Humanities and Social Sciences* 20(3), 273-295. DOI: 10.3176/tr.2016.3.03.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 23-26.
- Siegal, H. (1997). *Rationality redeemed? : further dialogues on an educational ideal*. New York: Routledge.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs, *Cognition*, 38(1), 1-12.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge. https://www.jstor.org/stable/23767283?seq=1#page_scan_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R., L., & O'Connell, A., A., (2011). The influence of early Science experiences in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood Longitudinal study. *Journal of Resource in Science Teaching*, 48 (2), 217-235.
- Shulsky, D., & Kirkwood D. (2015). Beyond Tempera Paint: Authentically Exploring Visual Art in Early Childhood, *Childhood Education*, 91:5, 363-369, DOI: 10.1080/00094056.2015.1090851.
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills For The 21st Century*. Washington, D.C: Educational Sector. <http://dc2.bernan.com/KCDLDocs/KCDL29/CI%20K~%20389.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sormunen, C., & Chalupa, M. (1994). Critical thinking skills research: Developing evaluation techniques. *Journal of Education for Business*, 69(3), 172-177.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. 1,(2). 17-21.
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, A. F., Kuo F. E., & Sullivan C. W.(2002). Views of nature and self-discipline:

- Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology* 22, 49-63.
DOI:10.1006/jevp.2001.0241.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı tek-denekli araştırma modelleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4)1, 12.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. E. Toprakçı içinde, Eğitimin bilimsel temelleri. Ankara: Ütopya.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türk dil kurumu güncel sözlük*. TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts sayfasından erişilmiştir.
- Tierney, A. L., & Nelson, C.A. (2009). Brain development and early learning research on brain development. *Zero to Three*, 30 (2), 9-13
- Trawick-Smith, J. (2003). *Early childhood development a multicultural perspective*. (Third Edition b.). Columbus Ohio: Pearson.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., & Swaminathan, S. (2010). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children, *Journal Early Child Development and Care*, 181(7), 909-927, DOI:10.1080/03004430.2010.503892.
- Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki normal ve üstün zekalı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve raven standart ilerleyen matrisler testi'nin 8 - 9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenirlik, ön norm çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G., & Arslan, S. (2015). Bloom orijinal bilişsel alan sınıflaması ile yenilenmiş sınıflamanın karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, (3), 10, 350-359.
- Quinn, V. (1997). *Critical thinking in young minds*. London: David Fulton.
- Ulutaş, İ. & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (12), 1-12.
- Ulutaş, İ. (2013). Görsel sanat eğitimi. N. Aral, Ü. Deniz, & A. Kan içinde, *Öğretmenlik alan bilgisi- okul öncesi öğretmenliği* (s. 17. bölüm). Ankara: Alan Bilgisi Yayınları / Eğitim Dizisi.
- Ülger, K. (2015). The structure of creative thinking: visuallk and verbal areas. *Creativity Resarch Journal*, 27 (1), 102-106, DOI: 10.1080/10400419.2015. 992 689.

- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2(331), 17-24.
- Veneziano, L., & Hooper J. (1997). *A method for quantifying content validity of health-related questionnaires*. American Journal of Health Behavior, 21(1):67-70.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 523-540.
- Yurdabakan, İ. (1998). Eleştirel düşünme. *Öğretmen Dünyası*, 223, 23-25.
- Yurdugül, H. (Eylül, 2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlikleri için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yurdugül, H. & Aşkar, P. (2008). *Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yapılarının İncelenmesi: Türkiye örneği*. İlköğretim Online.7(2). 288-309.
- Waller, T. (2009). *An introduction early childhood education*. London: Sage.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. K. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief, *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: assessing the model*. (Doctoral dissertation). James Madison University.
- Wilson, R. A. (2003). "The Wonders of Nature: Honoring Children's Ways of Knowing," in Early Childhood News http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleId=70 sayfasından erişilmiştir.
- Wood, D., MacMahon, L., & Cranstoun, Y. (1980). *Working with under fives*. Ypsilanti, MI.: High/Scope.
- Wood, B. K., Umbreit, J., Liaupsin, C. J., & Gresham, F. M. (2007). A treatment integrity analysis of function-based intervention. *Education and Treatment of Children*, 30, 105–120. <http://www.jstor.org/stable/42899948>Page Count: 16 sayfasından erişilmiştir.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Form

1. Çocuğun Adı-Soyadı:

2. Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl): / /

3. Çocuğun Cinsiyeti:

1. Kız ()

2. Erkek ()

4. Çocuğun Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu

1. Evet ()

2. Hayır ()

5. Çocuğun Doğum Sırası:

1. İlk çocuk ()

2. Ortanca veya ortancalardan biri ()

3. Son çocuk ()

6. Ailedeki Çocuk Sayısı:

1. Tek Çocuk ()

2. İki Çocuk ()

3. Üç Çocuk ()

4. Dört veya daha fazla çocuk ()

7. Anne-Babanın Yaşı

	Anne	Baba
1. 20-24 yaş	()	()
2. 25-29 yaş	()	()
3. 30-34 yaş	()	()
4. 35-39 yaş	()	()
5. 40 yaş ve üstü	()	()

8. Anne Babanın Öğrenim Durumu

	Anne	Baba
1. Okur-Yazar Değil	()	()
2. Okur-Yazar	()	()
3. İlkokul	()	()
4. Ortaokul	()	()
5. Lise	()	()
6. Önlisans	()	()

- | | | |
|----------------|-----|-----|
| 7. Lisans | () | () |
| 8. Lisans Üstü | () | () |

9. Anne Babanın Mesleği

- | | Anne | Baba |
|---------------|-------------|-------------|
| 1. Çalışmıyor | () | () |
| 2. Memur | () | () |
| 3. İşçi | () | () |
| 4. Serbest | () | () |
| 5. Diğer | () | () |



EK 2. Ölçek İzni İletisi

Dear Gul DALGAR

Thank you for contacting me. I am more than happy to let you continue the thesis I developed in my dissertation. Hopefully it will bring much advantages to our children in order to be independent and mature individuals.

If there is anything you need in regard with the information that might not be clear in my dissertation, please do not hesitate to contact me.

Best regards,

Julia Suleeman Chandra

EK 3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Sevgili Aileler;

Ben Gül DALĞAR. Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım.

Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi üzerine bir çalışma yürütmekteyim. Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesi için yurt dışında geliştirilmiş olan okul öncesi alanında uzman değerli hocalarında katkıda bulunduğu etkinliklere çocuklar bireysel olarak katılacaklardır. Yapılacak etkinlikler sırasında çocukların daha iyi gözlemlenebilmesi için video ile kayıt altına alınacaktır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından elde edilen kayıtlar gizli tutulacak ve kesinlikle bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Eğer çocuğunuzun eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi etkinliklerine katılması istiyorsanız aşağıda belirtilen yerleri doldurunuz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gül DALĞAR

Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalı

Bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu çocuğun velisi olarak okudum.

Velisi bulunduğum’ın/in bu çalışmada yapılacak etkinliklere gönüllü olarak katılması istiyorum.

Velinin Adı Soyadı:.....

İmza:.....

EK 4. Görsel Sanat Eğitimi Program Etkinlik Örneği

ETKİNLİK ADI: MONA LİSA SİZİ ÇAĞIRIYOR!

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.

Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.

Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar.

Ek gösterge: Eserler hakkında yorum yapar. Yaptıkları yorumları arkadaşlarıyla tartışır. Sanat eserlerini karşılaştırır.

MATERYALLER: Mona Lisa eserinin renkli kopyaları (Ek-1), renkli yüz bantları, renkli kalemler, boyalar, Mona Lisa'nın el ve yüz parçaları (Ek-2), yapıştırıcı.

ETKİNLİKLER: Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik): Mona Lisa Sizi Çağırıyor

ÖĞRENİM SÜRECİ

Hazırlık Aşaması:

Eğitimci eğitim ortamının uygun yerine Leonardo Da Vinci'nin "Mona Lisa" eserinin renkli kopyalarını çocukların görebilecekleri bir şekilde asar. Hareketli müzik ayarlamaları yapar.

Uygulama Aşaması:

Eğitimci sınıfa gelen Çocuklara seslenerek "Mona Lisa sizi çağırıyor!" der. Çocukların

tabloları fark etmelerini sağlar. Asılan tabloları incelemelerine fırsat verir. Leonardo Da Vinci'nin ünlü tablosu "Mona Lisa"nın net görülebilecek büyüklükteki bir kopyası çocuklarında daha iyi görebilmesi için gösterilir. Tablo yakından hep beraber incelenir.

Eğitimci daha sonra peki bu şekilde güzel tablolar, resimler yapanlara ne ad verilir? Eserin sahibinin Leonarda Da Vinci isimli ünlü bir ressam olduğu söyleyerek çocuklara soru sormaya devam edilir. Eğitimci "Çocuklara ressam bu tabloda hangi renkleri kullanmış? Sence bu resim, ne tür boyalarla yapılmış? Ressam tabloda neler çizmiş? Tablodaki kadın nasıl poz vermiş? Ne yapıyor? Neler giymiş? Sizce hangi zamanda yaşamış olabilir? gibi çocuklara tablo hakkında meraklarını artırmaya çalışır. Tablodaki kadın ne düşünüyor olabilir? Resimdeki kadının duygusu sizce olabilir? Sizce ne hissediyor? Ressamların pek çoğu yaptıkları resimlere, o resmi anlatan bir isim koyarlar. Sence bu resmin ismi ne olabilir? Çocuklardan resmin isminin ne olabileceği konusunda beyin fırtınası yapmaları istenir. Verilen cevaplar teker teker dikkatle dinlenir. Çocukların cevapları alındıktan sonra ressamın da bu tabloya "Mona Lisa" ismini verdiğini belirtir.. Sizce Mona Lisa kim olabilir? Eğitimci verilen cevapları dikkatle dinleyerek onlara Mona Lisa'nın o dönemde yaşayan bir tüccarın karısı olduğunu söyler.

Ardından tabloyu ve üzerindeki ayrıntıları incelemeleri için bir süre daha fırsat verilir.

Eğitimci "Şimdi ikişerli eş olalım. Birimiz ressam birimiz de resmi çizilen kişi ya da nesne olalım." Değişik şekillerde pozlar verelim" diyerek çocuklarla değişik pozlar verilir.

Ardından çocukların tablodaki Mona Lisa'ya dikkatle bakmalarını ister. Tablodaki kadının yüzünde eksik bir şeyler olduğunu belirtir. Çocuklar eksik olan yeri bulmaları için teşvik edilir. Mona Lisa'nın kaşlarının olmadığı çocuklarla birlikte keşfedilir. Sizce ressam neden Mona Lisa'ya kaş yapmamış olabilir? Sizce ressamın kaş yapmamasında bir amacı olabilir mi? gibi sorularla çocukları düşünmeye sevk eder. Cevaplar dikkatle dinlenerek yakın olan cevaplar bir araya getirilerek o dönemde yaşayan kadınlar arasında yaygın bir moda olduğu belirtilir. Daha sonra çocuklara çeşitli renklerde yüze yapıştırılan bantlardan dağıtılır. Çocukların yüzlerin de kaybetmek istediği yerlere yapıştırarak kaybederler.

Eğitimci hareketli bir müzik açar. Hep birlikte yüzlerinde bantlarla dans edilir. • Eğitimci daha sonra çocuklara "Mona Lisa'nın yok olan parçalarını tamamlayarak yeni bir tablo oluşturmalarını ister. Çocuklar istedikleri boya kalemli ve materyallerle tablolarını yapabilirler. Çocuklar resimlerini çizerken "Mona Lisa" tablosundaki kadının ve ressamın resmi çizerken düşüncelerini resimle aktarmaları istenir. Sanat çalışmasının ardından yapılan ürünler sergilenir. Çocuklarla birlikte yaptıkları eserler karşılaştırılır. Mona Lisa'yı

nerede nasıl çizdiniz? Mona Lisa alışveriş yapıyor olsaydı onu nasıl çizerdiniz? gibi sorular sorularak çocuklara resimlerini karşılaştırmaları konusunda rehberlik edilir.

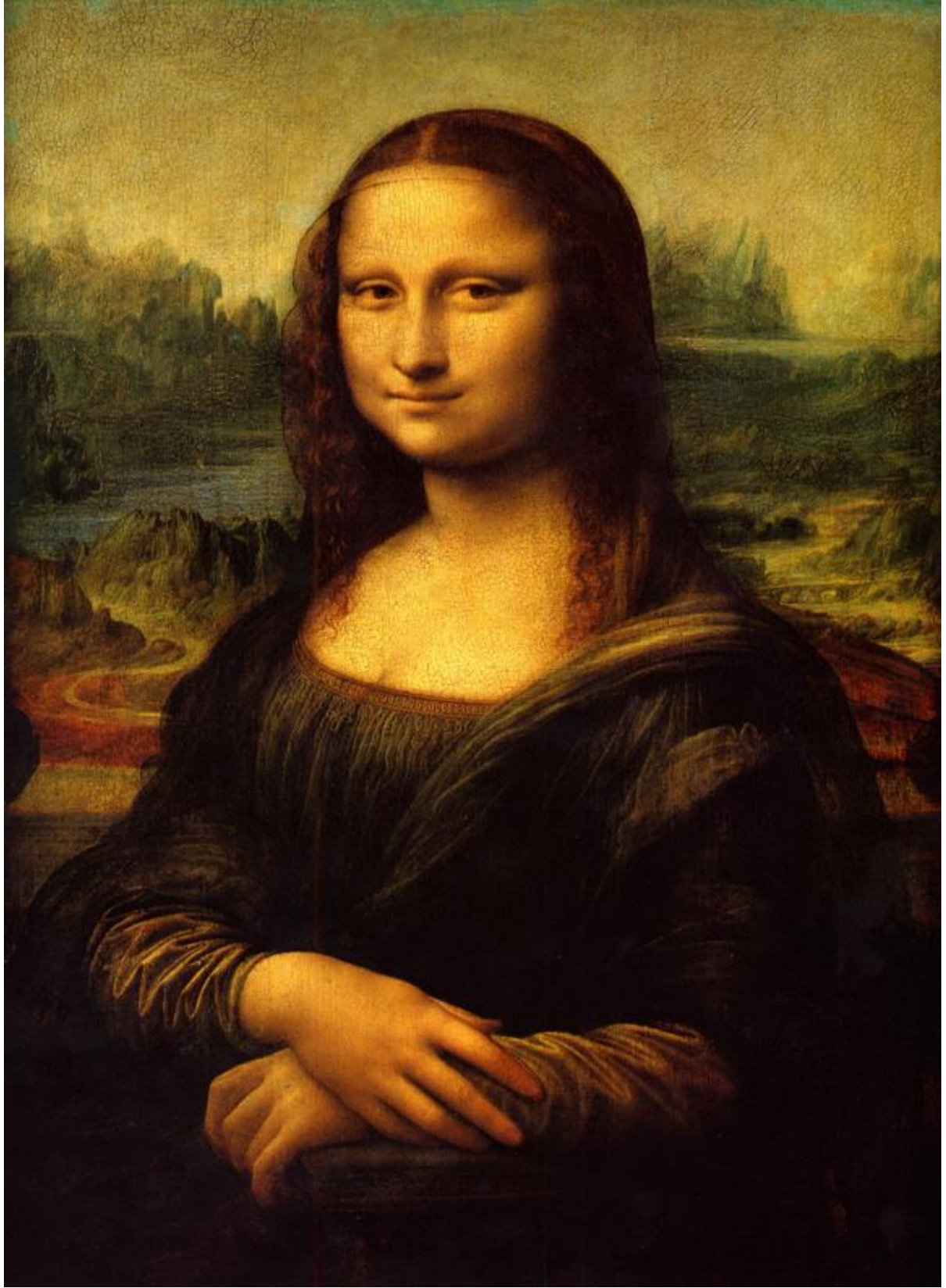
- Daha sonra çocukların yaptıkları resimler sınıfın çeşitli yerlerine asılır. Çocuklar için sınıfta küçük bir sergi düzenler. Eğitimci çocuklarla birlikte sergiyi dolaşır. Çocuklarla birlikte sergideki resimler dikkatlice incelenir. “Acaba bu resim kime ait olabilir?” “Hep birlikte tahmin edelim bakalım. diyerek, sergideki hangi resmin kime ait olduğunu tahmin etmeye çalışılır. Çocuklardan birkaç resim hakkında cevaplar aldıktan sonra hangi resim kime ait bulmaya çalışırlar.

Değerlendirme:

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir;

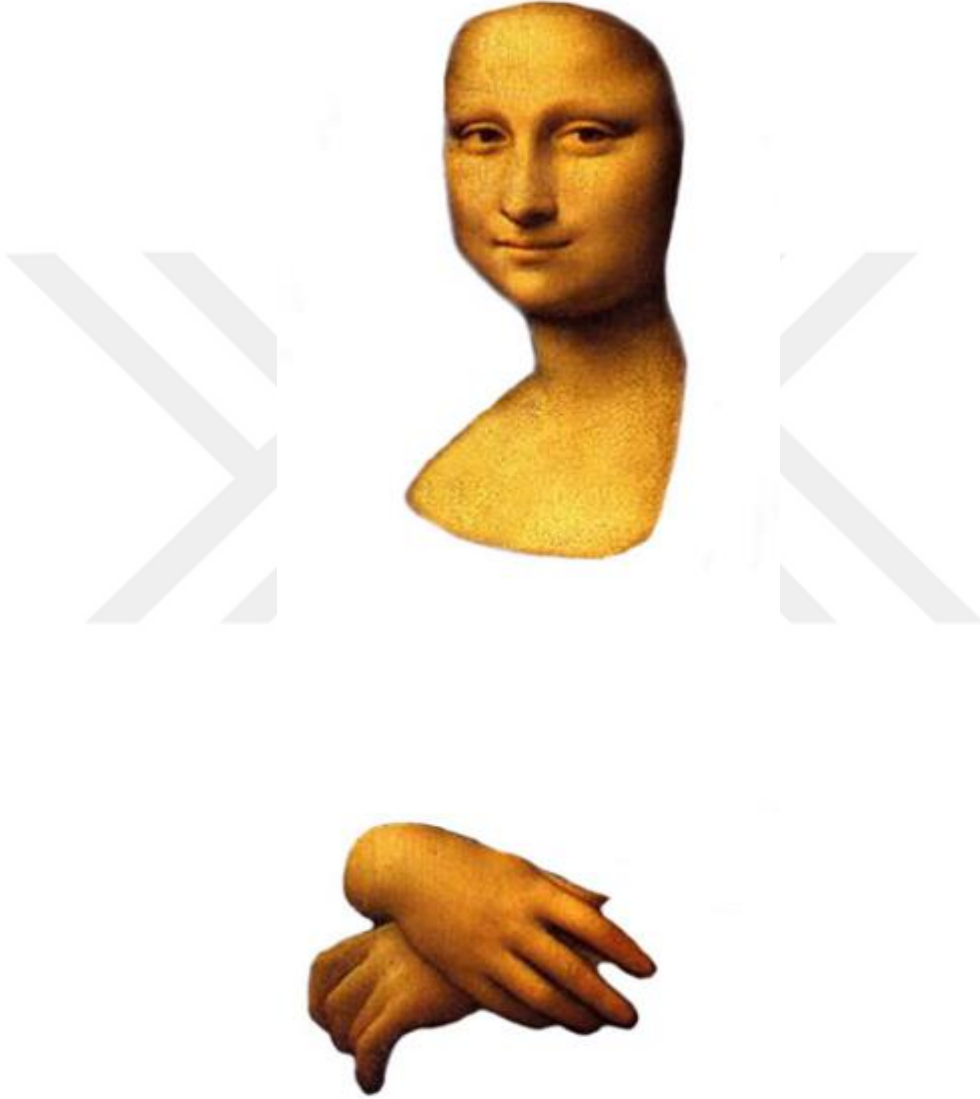
- Ressam bu tabloda hangi renkleri kullanmış?
- Sizce bu resim, ne tür boyalarla yapılmış?
- Ressam tabloda neler çizmiş?
- Eğer Mona Lisa dışıde olsaydı onu nasıl çizerdiniz?

LEONARDA DA VİNCİ’NİN “MONA LİSA” ADLI ESERİNİN RENKLİ KOPYASI*



* “Mona Lisa Sizi Çağırıyor” etkinliğinde kullanılacaktır.

MONA LİSA’NIN EKSİK PARÇALARI*



* “Mona Lisa Sizi Çağırıyor” etkinliğinde kullanılacaktır.

EK 5. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266-604.01.04-E.10029103
Konu: Araştırma İzni (Gül DALGAR)

07.10.2015

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Gül DALGAR'ın "Görsel Odaklı Sanat Eğitiminin Okul Öncesi dönem Çocuklarının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına esas olarak Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı yazı ekindeki 75. Yıl Anaokulu, Cumhuriyet İlköğretim Anaokulu, Nene Hatun Anaokulu, MAKÜ Anaokulu ve Şirinevler Anaokulu'nda, uygulamak istemesine dair Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 17/09/2015 tarihli ve 29959 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda ismi geçen Gül DALGAR'ın, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda Müdürlüğümüze bağlı 75. Yıl Anaokulu, Cumhuriyet İlköğretim Anaokulu, Nene Hatun Anaokulu, MAKÜ Anaokulu ve Şirinevler Anaokulu'nda uygulamasına olurlarınıza arz ederim.

Dr. Abdülkadir IŞIK
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
07.10.2015

Mahmut EAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ:
Yazı (2sayfa)

Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Şişli Mh. Bahçelievler Mh. Şekerciler Cad.
-125 15100 BURDUR

Ayrıntılı bilgi : Dr. Abdülkadir IŞIK
Telefon : (0248) 253 11 19
Faks : (0248) 233 13 45

Bu evrak güncel elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden 6766-1720-36dc-aa01-6910 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİ GELECEKTİR..