

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN
MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Gülce COŞKUN

Ankara
Haziran, 2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN
MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Gülce COŞKUN

Danışman: Prof. Selmin TUFAN

**Ankara
Haziran, 2011**

Gölce COŐKUN'un "Eleřtirel Dűőünme Eđitiminin Műzik Eđitiminde Performansa Etkisi" bařlıklı tezi 23/ 06/ 2011 tarihinde, jűrimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiřtir.

Adı Soyadı

İmza

űye (Tez Danıřmanı): Prof. Selmin TUFAN

.....

űye : Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

űye : Prof. Dr. Salih AKKAŐ

.....

űye : Prof. Yılmaz ŐENDURUR

.....

űye : Dođ. Dr. Dođan KŐKDEMİR

.....

ÖN SÖZ

21. yüzyılda; sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim, eğitim alanına; dolayısıyla bireylere de yansımaktadır. Gelişmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde eğitimde daha çok aktif öğretmen ve pasif öğrenci olguları ön plandayken, gelişmiş ülkelerde bu olgu yerini öğrenci merkezli, daha bilimsel, daha sorgulayıcı ve daha araştırmacı olan çağdaş programlara, dolayısıyla da çağdaş eğitime bırakmaktadır. Yaşadığımız zaman dilimi içerisinde gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için ilk yapılması gereken şey, öğretim programlarımızın, düşünen, soran, tartışan, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrenciler yetiştirmeye yönelik olarak yeniden düzenlenmesidir. Bunu yaparken ise atılacak olan en temel adım; düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi bireylere kazandırmaktır.

Bireylerde bu kazanımların sağlanması; eğitimde ezberden uzaklaşıp, düşüncelerin derinliğine inerek daha sorgulayıcı ve etkin olmamızı, doğru görünenleri hemen kabullenmeyerek, zihinde “neden” “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap aranmasını sağlayacaktır. Böylelikle ortaya farklı bakış açıları çıkacak, kendine güvenen, kendini daha iyi ifade edebilen, bilgiyi analiz edip değerlendiren ve yorumlayabilen daha çağdaş bireyler ortaya çıkacaktır.

Kuşkusuz, bireylerin yetiştirilmesinde eleştirel düşünmenin oldukça önemli katkıları vardır. Herhangi bir bilim dalı fark etmeksizin, bütün alanlar için önem taşıyan ve bireylerde hayata dair yeni bir bakış açısı kazandıran eleştirel düşünmenin müzik eğitiminde çalgı performansına da olumlu yönde katkıları olduğu yapılan bu çalışma ile kanıtlanmıştır. Çalışma sonunda, müzik öğrencilerinin müzikal olarak kendilerini daha iyi ifade ettiği, akademik başarılarının attığı ve öğrencilerin olumlu davranış değişikliğinde buldukları söylenebilir.

Bu güzel çalışmanın hazırlanması sürecinde yanımda olan bütün hocalarıma, öğrencilerime ve dostlarıma tek tek teşekkür etmeyi bir borç bilirim...

Bu araştırma konusunun ortaya çıkması ve gerçekleştirilmesi süresince desteklerini benden hiç esirgemeyen ve çalışmanın her aşamasında değerli fikir ve görüşleriyle katkı sağlayan çok değerli danışmanım **Prof. Selmin TUFAN**'a, araştırmanın istenen düzeyde hazırlanabilmesi için çok önemli katkılarda bulunan tez izleme komisyonu üyeleri **Prof. Dr. Salih AKKAŞ** ve **Prof. Dr. Hayati AKYOL**'a, öncelikle en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca G.Ü.G.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan ve çalışmanın birer parçası olarak 10 hafta boyunca deneysel yöntemi gerçekleştirmemde bana 20 saatini gönüllü olarak ayıran çok sevgili flüt ve piyano öğrencilerine, çalışmanın her aşamasında destek ve yardımlarını benden esirgmeden çok değerli bilgilerini benimle paylaşan, gerek eleştirel düşünme eğitiminde, gerekse istatistik eğitiminde beni derslerine kabul eden, "California Critical Thinking Dispositions Inventory" ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanmış versiyonunu kullanmak için bana izin veren ve en önemlisi sabırla her sorunumda adeta bir baba gibi beni dinleyen canım hocam **Doç. Dr. Doğan KÖKDEMİR**' e; tezin her aşamasında defalarca rahatsız ettiğim ve bu araştırma boyunca fikirleriyle, istatistik bilgisiyle, emeğiyle, hep yanımda olan ve güzel kalbiyle bana moral verip destek olan çok değerli can dostum **Arş. Gör. Zuhale YENİÇERİ**' ye; tez konusunun ortaya çıkmasında değerli fikirlerine sıkça danıştığım, ne zaman gerek duysam bana her an zaman ayıran canım hocam **Doç. Dr. Nurdan KALAYCI**' ya; tez hazırlama sürecinde varlığını hep yanımda hissettiğim ve değerli bilgilerini benimle paylaşan, **Yrd. Doç. Dr. Cem Okan ÇIRAKOĞLU**' na; içten yardımlarıyla hep yanımda olan abim gibi sevdiğim sevgili eniştem **Arş. Gör. H. Emre ZEREN**'e ve tüm hayatım boyunca desteklerini her zaman arkamda hissettiğim, her sıkıntıda, her zorlukta ve her mutlulukta yanımda olan, beni bugünlere getiren, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim çok kıymetli annem **Aysun COŞKUN** ve babam **Ercan COŞKUN**' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

ÖZET

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN MÜZİK EĞİTİMİNDE PERFORMANSA ETKİSİ

COŞKUN, Gülce

Doktora, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Selmin TUFAN

Haziran–2011, 116 sayfa

Eleştirel düşünmenin her alanda uygulandığı ve birey eğitiminde olumlu etkilerinin olduğu birçok araştırma sonucunda kanıtlanmıştır (Kökdemir, 2003). Ancak Türkiye’de yapılan araştırmalarda, müzik eğitiminde eleştirel düşünmede çalgı performansı üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Buradan hareketle yapılan çalışmanın genel amacı; eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkilerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre bir araştırma deseni oluşturulmuştur.

Söz konusu araştırmada, 2009–2010 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan ve yaşları 19 - 23 arasında değişen (Ort. = 20.85, ss = 1.08), 26’sı flüt ve 14’ü piyano öğrencisi olmak üzere toplam 40 öğrenci (38 kız, 2 erkek) üzerinde çalışılmıştır. Araştırmaya katılan, toplam 40 öğrenciye Demografik Bilgi Anketi ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu’ndan oluşan bir soru bankası sunulmuştur. Katılımcılar söz konusu sorulara yanıt verdikten sonra, alanlarında uzman olan 3 flüt ve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Katılımcılar daha sonra, deney ve

kontrol olmak üzere 2 gruba ayrılmışlardır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitimi verilirken, kontrol grubunda yer alan katılımcılar bu eğitimi almayarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından kabul edilmiş olan 2005 yılı müzik eğitimi programındaki dersler doğrultusunda, müzik eğitimlerine devam etmişlerdir. Son aşamada, her iki gruptan da ilk başta verilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe Versiyonu'ndan oluşan soru bankasını yeniden yanıtlamaları istenmiştir. Ardından her iki grup tekrar aynı jüri tarafından Performans Değerlendirme Sınavı'na tabi tutulmuştur.

Araştırma kapsamındaki deney grubu ve kontrol grubu üzerinden elde edilen veriler, SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, deney ve kontrol gruplarının ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

Deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamalarının ilk başta 260.22 (ss = 22.77) iken bu ortalamanın daha sonra 272.00'ye (ss = 21.99) yükseldiği görülmektedir (n = 23). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamaları ilk başta 255.24 (ss = 21.70) iken bu ortalama daha sonra 254.71 (ss = 27.87) olarak tespit edilmiştir (n = 17). Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme eğitiminin, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarını yükselttiği görülmektedir.

Deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları ilk başta 64.35 (ss = 8.95) iken bu ortalama daha sonra 87.09'a (ss = 9.16) yükselmiştir (n = 23). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların performans değerlendirme sınavı puanları ortalamaları ilk başta 69.65 (ss = 10.83) iken bu ortalama daha sonra 71.29 (ss = 13.76) olarak tespit edilmiştir (n = 17). Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme eğitiminin, katılımcıların performans puanlarını yükselttiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, California Eleştirel Düşünme Ölçeği, Müzik Eğitimi, Performans.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF CRITICAL THINKING EDUCATION ON PERFORMANCE IN MUSIC EDUCATION

COŞKUN, Gülce
Ph.D., Department of Music Education
Thesis Advisor: Selmin TUFAN, Prof.
June, 2011, 116 pages

It has been proved that critical thinking has many applications in many fields and that it has positive effects in education (Kökdemir, 2003). But it was seen that research in the field of music education in Turkey lacked the focus on critical thinking. Therefore, the aim of this study is to determine the effects of critical thinking on playing musical instruments. In light of this aim, the pretest-posttest design has been implemented in carrying out the study using control groups.

The aforesaid research has been carried out with a total of 40 students (38 female, 2 male) that had studied at Gazi University, Department of Fine Arts Education, Music Education Program in the 2009-2010 academic year; the age of which differed between 19 and 23 ($M = 20.85$, $SD = 1.08$) and 26 of which played the flute while 14 of which played the piano. The Turkish versions of the Demographic Information Survey and California Critical Thinking Test have been applied to all forty students that have participated in the study. After that they have been put through the Performance Evaluation Test by 4 field experts (3 flutists, 1 pianist). Next, the group was divided in to two groups; the experimental group and the control group namely. The experimental group has been put through a Critical Thinking education by the researcher whereas the control group has continued their educational program in the field of Music Education set by the Higher Education Council. In the final phase of the study, both groups were

asked to retake the Turkish version of the California Critical Thinking Test. Later both groups were re-evaluated by the aforementioned experts using the Performance Evaluation Test.

The data collected from the experimental and the control groups were analyzed through the Statistical Package for Social Sciences. After presenting the arithmetic means and the standard deviations of the data; variance evaluation analysis has been carried out to determine whether there is a difference between these results and the results gathered through the pre-, post-test design points. When we look at the results of the study;

The critical thinking tendency of the students that were a part of the experimental group, which has been put through a critical thinking education has increased from 260.22 (SD = 22.7) to 272.00 (SD = 21.99) (n = 23). On the other hand the critical thinking tendency points of the control group, which has not put through a Critical Thinking course has dropped from 255.24 (SD = 21.70) to 254.71 (SD = 27.87) (n = 17). In light of these result it is seen that the critical thinking education has increased the critical thinking tendencies of the students.

On the other hand, the Performance Evaluation Test points of the students that has taken the Critical Thinking course has risen from 64.35 (SD = 8.95) to 87.09 (SD = 9.16) (n = 23). The points of the other group on the other hand has risen less significantly from 69.65 (SD = 10.83) to 71.29 (SD = 13.76) (n = 17). In other words, it is evident that critical thinking education increases the performance points of the attendees.

Key words: Critical Thinking, California Critical Thinking Scale, Music Education, Performance.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Sekiz Basamaklı Eleştirel Düşünme Programı	26
Tablo 2	Katılımcıların Demografik Özellikleri	39
Tablo 3	Katılımcıların Algıladıkları Aile Yapılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları	40
Tablo 4	Katılımcıların Algıladıkları Kişisel Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları	41
Tablo 5	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenleri Korelasyon Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları	45
Tablo 6	Eleştirel Düşünme Eğitimi'nde Temel Alınan Beceriler	47
Tablo 7	Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ortalaması ve Standart Sapması	50
Tablo 8	Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön test Ortalamaları ve Standart Sapmaları	52
Tablo 9	Eleştirel Düşünme Eğiliminin Kontrol ve Deney Gruplarında Ön test ve Son test Farklılıklarını Gösteren Varyans Analizi Sonuçları	53
Tablo 10	Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı Ön test Ortalamaları ve Standart Sapmaları	55
Tablo 11	Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı Son test Ortalamaları ve Standart Sapmaları	56
Tablo 12	Katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı Puanlarının Kontrol ve Deney Gruplarında Ön test ve Son test Farklılıklarını Gösteren Varyans Analizi Sonuçları	62

ŞEKİLLER ve GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1	Araştırma Modeli	29
Grafik 1	Grafik 1 Kontrol Grubu – Deney Grubu ve Ön test – Son test Arasındaki Etkileşim	44
Grafik 2	Kontrol Grubu – Deney Grubu ve Öntest – Sontest Arasındaki Etkileşim	63

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER ve GRAFİKLER LİSTESİ	xi
İÇİNDEKİLER	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Amaç	3
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1 Düşünme	6
2.2 Eleştirel Düşünme	7
2.3 Eleştirel Düşünmenin Eğitimde Kullanımı	9
2.4 Çalgı Performansı.....	10
2.5 Türkiye’de Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Araştırmalar	11
2.6 Eleştirel Düşünme ile İlgili Yabancı Literatürdeki Araştırmalar	24
3. YÖNTEM	36
3.1 Araştırmanın Modeli	36
3.2 Evren ve Örneklem	37
3.3 Verilerin Toplanması	38
3.3.1 Demografik Bilgi Anketi	38

3.3.2 California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu.....	41
3.3.2.1 CCTDI'nin Bileşen Tanımları ve Güvenirlilik Katsayıları.....	42
3.3.2.2 Analitiklik Alt Ölçeği	42
3.3.2.3 Açık Fikirlilik Alt Ölçeği.....	43
3.3.2.4 Meraklılık Alt Ölçeği.....	43
3.3.2.5 Kendine Güven Alt Ölçeği	43
3.3.2.6 Doğruyu Arama Alt Ölçeği.....	43
3.3.2.7 Sistematiiklik Alt Ölçeği.....	44
3.3.2.8 CCTDI'nin Bileşenleri Arasındaki İlişkiler.....	44
3.3.3 Performans Değerlendirme Sınavı	45
3.3.4 Eleştirel Düşünme Eğitimi	46
3.3.5 İşlem	48
3.4 Verilerin Analizi.....	49
4. BULGULAR ve YORUM	50
4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	50
4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	51
4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	52
4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	55
4.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	56
4.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	57
4.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....	59
4.8 Araştırmanın Ana Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	61
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	64
5.1 Sonuç.....	64
5.2 Öneriler	70
KAYNAKÇA.....	72
EK 1 - California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)	79
EK 2 - Kişisel Bilgiler Formu.....	82
EK 3 - PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU / FLÜTİSTLER	86
EK 4 - PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU / PİYANİSTLER	87
EK 5 - DERS PROGRAMI ONAY RAPORU	88
EK 6 - DERS PROGRAMLARI.....	89

1. GİRİŞ

Eğitim kavramı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlama sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak karşımıza çıkar. Eğitim, bütün yönleri ve bütün işlevleriyle; bireye sosyal, ekonomik ve kültürel bakış açıları kazandırarak, bireyin sürekli olarak değişmesini ve gelişmesini sağlar. Özellikle 21. yüzyılda; sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlardaki hızlı değişim, eğitim alanına; dolayısıyla bireylere de yansımaktadır. İşte bu sebeple eğitimin tanımı, eğitimin amacı, çağın gereklerine göre hızla yeniden şekillenmektedir.

“Toplum ve insan ilişkileri açısından, toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel etkenlerinden biri olarak kabul edilen eğitimin genel amacı, bireylerin içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu yönüyle de eğitim, hem çevresini etkilemekte hem de çevresinden etkilenerek sürekli gelişmektedir. 21. yüzyıl eğitimi, esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar gerektirmektedir” (Kepenekçi, 2000: 39).

Bu gereksinim ve değişimin yansımaları günümüz eğitim sistemlerinin amaçlarına bakıldığında açıkça görülmektedir. Önceleri daha çok geleneksel bir yaklaşımla yapılan programlar, yerini daha bilimsel, daha sorgulayıcı ve daha araştırmacı olan çağdaş programlara, dolayısıyla da çağdaş eğitime bırakmaktadır. Bilindiği üzere çağdaş eğitim; bilimsel, yaratıcı, insan haklarına saygılı, araştırmacı, sorgulayıcı, özgür ve üretici bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, aynı zamanda bireyde eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme yetisini geliştiren öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

Çağımızın gereği olan bu yaklaşım günden güne eğitim programlarımızda yerini alırken, 21. yüzyıl eğitiminin amaçlarında yer alan esneklik, kendi kendine öğrenme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme gibi kavramlar, sadece eğitimde değil, yaşamın her boyutunda sıklıkla kullanılmaya

başlamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Merkezindeki kayıtlı çalışmalar incelendiğinde, bu kavramlardan “**eleştirel düşünmenin**”, Türkiye’de akademik çalışmalara son 12 yıldan beri konu olduğunu ve bütün bilim dalları için yeni bir kavram olarak araştırılmaya ve çalışılmaya başlandığını göstermektedir.

Eleştirel düşünme kavramının eğitim programlarında yerini aldığı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında yapılandırmaya başladığı ve 2006 yılında uygulamaya geçirdiği İlköğretim programında da açıkça görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117, 118 sayılı kararları ile kabul edilen ilköğretim programı 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan bireyler yetiştirmek, yeni ilköğretim programlarının temel aldığı görüşlerdendir (MEB, 2007). Ancak bireyleri bu özelliklerle donatacak olan öğretmenlerimizin bu konudaki eğilim ve yeterlilikleri önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Bu bölümde araştırmanın konu başlığında geçen, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

Çalışmanın **problem durumu ve alt problemleri** şöyledir;

Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkisi nasıldır?

1. Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi nasıldır?
2. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel

- Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 4. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 5. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 6. Deney grubuna Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?
 7. Deney grubunun dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 Amaç

Eleştirel düşünmenin her alanda uygulandığı ve birey eğitiminde olumlu etkilerinin olduğu birçok araştırma sonucu kanıtlanmıştır (Kökdemir, 2003). Fakat yapılan araştırmalarda müzik eğitiminde eleştirel düşünme üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle çalışmanın genel amacı; eleştirel düşünme öğretiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkilerini araştırmaktır. Bu araştırma, ayrıca, eleştirel düşünmenin düşünme dışındaki bir performansa yönelik etkisinin araştırılması açısından da anlamlı ve önemli bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları ise şöyledir;

- Müzik öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini saptamak,
- Eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde etkilerini araştırmak,

- Eleştirel düşünme eğitimi ile müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve müziksel performansını arttırmak.
- Müzik eğitiminde eleştirel düşünme eğilimini arttırmak amaçlı eğitim programı hazırlamak.

1.3 Önem

Yaşadığımız zaman dilimi içerisinde gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için ilk yapılması gereken şey, öğretim programlarımızın, düşünen, soran, tartışan, eleştiren, araştıran, öğrenen ve uygulayan öğrenciler yetiştirmeye yönelik olarak yeniden düzenlenmesidir. Bunu yaparken ise atılacak olan en temel adım; düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi bireylere kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusuna çalışma, literatürde olmayan bir çalışma olması ve müzik eğitiminde öğrencilerin bakış açılarında farklılıklar oluşturup, onlara sorgulamayı öğretmesi açısından müzik eğitiminde büyük bir katkı sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme eğitiminin öncelikle öğretmen adaylarının üzerinde uygulanması ve onların bu becerileri kazanması, öğretmenin eleştirel düşünme öğretim yöntemini kullanarak daha büyük kitlelere ulaşmasını sağlayacaktır. Bu sebeple hedefe ulaşmak için, öncelikle eğitim ve öğretimin önemli unsuru olan öğretmenin söz konusu alanda yeterliliğinin sağlanması gerekmektedir.

Bu çalışmanın Türkiye'deki müzik eğitiminde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyini ölçen ilk çalışma olması ve aynı zamanda araştırmanın ülkemizdeki müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini saptayarak, müzik öğretmenlerinin eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olması gerektiğine dikkat çekmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırma hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine olanak sağlaması, akademisyenlere, ilgili kurum ve kuruluşlara yeni bir yöntem olarak yol göstermesi ve bilgi sunması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca müzik eğitiminde eleştirel düşünmenin kullanımına yönelik olarak hazırlanmış olan 10 haftalık

ders içeriklerinin, başka çalışmalarda ve müzik eğitiminde kullanılabılır olması çalışmaya ayrı bir önem katmaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini, Kişisel Bilgi Forumu'nu içtenlikle cevapladıkları,
2. Eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin başarı düzeyini arttıracığı,
3. Kontrol altına alınan değişkenlerin her iki grupta (araştırma ve kontrol) aynı oranda etkili olduğu temel varsayımlarından hareket edilmiştir.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı flüt ve piyano öğrencileri,
2. Konu ile ilgili literatür taraması,
3. Araştırmanın uygulamasının yapıldığı 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı bahar dönemi öğretim süresi ve
4. Araştırmada kullanılan görüşme ve deney yöntemi ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Eleştirel düşünme; düşüncelerin derinliğinde daha sorgulayıcı ve etkin olabilmek için temelde güvenilir ve geçerli bilgi ile farklı bakış açılarına yer veren, böylelikle çeşitlenerek zenginleşen, yorum yapmamıza olanak sağlayan, zihnin “neden” “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap arayan düşünsel bir süreçtir.

Performans; başarı, verim gücü. TDK, 2005: 1597

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konu başlığında geçen anahtar sözcüklere, araştırmanın konusu ile ilgili taranan kaynaklara, elde edilen kuramsal bulgulara ve araştırma sonuçlarına dayalı bilgilere yer verilerek, çalışmanın “Kavramsal Çerçeve” bölümü oluşturulmuştur.

2.1 Düşünme

Türk Dil Kurumu [TDK], Türkçe Sözlüğü'nde (2005: 592) düşünmek; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki bilgilerden yararlanarak düşünme üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek olarak tanımlanmaktadır.

Aristoteles'e göre düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir özneliktir, kişinin bağımsız ve kendine özgü eylemidir. Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (Akt; Kökdemir, 1999: 632). Thomson ise düşünmeyi; anımsama, zihinde arayıp bulma, akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik “zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır (Taşcı, 2005: 75).

Düşünmenin bilim alanları içerisinde farklı birçok tanımı olsa da, bütün tanımlar ortak bir noktada kesişmektedir. Düşünme, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir. Çünkü düşünme; öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesinde en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına düşmektedir.

“... Bu nedenle düşünme yeteneği geliştirilmelidir. İnsan, ancak düşünme gücü geliştirilerek bütün çevresi ile barışık yaşayabilir. İnsanla ilgili bilimler, düşüncenin belli aşamalardan geçerek şekillendiğini, kimi ortamlarda gelişmenin çok yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Eğitim ekonomistleri, düşünme eğitimi adına yapılan yatırımların karşılıklarının fazlası ile alınacağı kanısındadırlar. Eğitim felsefecileri, ancak düşünme yeteneğini geliştirerek insanın kendisini gerçekleştirebileceğini, varlık ve olayların anlamlarını bu şekilde kavrayabileceğini düşünmektedirler. Eğitim sosyologları, toplum koşulları da dikkate alınarak düşünme eğitimi verilmesi gerektiği inancındadırlar” (Çakmak, 2002: 51).

Türkiye’deki eğitim programlarının ve ders içeriklerinin düşünme gereksinimlerine imkân sağlamaktan uzak olması, eğitimin daha çok ezbere dayalı yapılması ve eleştirel düşünmenin beceri haline dönüştürülmesine olanak sağlamaması yönüyle sıklıkla eleştirilmektedir. Ülkemizde ve gelişmiş ülkelerin birçoğunda bu konuyla ilgili çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır.

2.2 Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin herhangi bir bilim dalı fark etmeksizin, bütün alanlar için önem taşıyan, bireylerde hayata dair yeni bir bakış açısı kazandıran bir düşünme boyutu olduğu söylenebilir. Kişinin bu boyutun içerisine girdikçe farklılaştığı ve davranış değişikliğinde bulunmaya başladığı, tutarlı hareket ettiği, öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri, kanıtları araştırıp, ön bilgileri kullandığı ve akademik başarısının yükseldiği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Bknz: Kökdemir, 2003: 112). Gibson da (1995), eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve eleştirel düşünme kavramının ortaya çıkışını, aşağıdaki gibi özetlemiştir.

“Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır” (Gibson, 1995: 27).

Eleştirel düşünme konusunda yapmış olduğu çalışmalarıyla tanınan Paul (1992), eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi” olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin oldukça önemli olduğunu belirterek, bunları şu şekilde açıklamaktadır;

- Eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, aynı zamanda kendi kendini geliştirmek için nelerin gerekli ve etkili olduğunu ortaya çıkarmaktır.

- Kendi kendini geliştirme ise, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgilidir. Bir diğer deyişle, standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir.

Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu'nun ulusal tez merkezinde yapılan araştırmalar, “eleştirel düşünme” kavramının çok değil henüz 12 yıl gibi kısa bir süredir araştırmalara konu olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tez tarama çalışmasında ilk olarak 1999 yılında yapılan tezlerden bugüne kadar toplam 57 adet doktora ve yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Bu süreçte eleştirel düşünmenin birçok tanımı yapılmış ve ortaya yeni bakış açıları çıkmıştır. Bilimsel yazında bulunan eleştirel düşünme tanımlarından bazıları şunlardır;

- “Eleştirel düşünme; kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir” (Chaffee, 1994; Akt; Kökdemir, 1999a: 1).
- “Eleştirel düşünme kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen etkin ve organize zihinsel bir süreçtir” (Cüceloğlu, 1995: 211).

- “Eleştirel düşünme; olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” (Cihanca, 1986: 236).
- “Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır” (Kökdemir, 2003: 3).

Yapılan bütün tanımlamalar, eleştirel düşünmenin boyutlarını ve kapsamını ortaya koymaktadır. Tek bir yönden kurtulup, birçok yönden bakabilmeyi sağlayan eleştirel düşünme, karşıt düşüncelere de önem veren, sorgulayıcı, araştırmacı ve yaratıcı düşünmeyi sağlar. Bu bağlamda eleştirel düşünme şöyle ifade edilebilir;

Eleştirel düşünme; düşüncelerin derinliğinde daha sorgulayıcı ve etkin olabilmek için temelde güvenilir ve geçerli bilgi ile farklı bakış açılarına yer veren, böylelikle çeşitlenerek zenginleşen, yorum yapmamıza olanak sağlayan, zihnin “neden” “niçin” ve “nasıl” sorularına cevap arayan düşünsel bir süreçtir.

2.3 Eleştirel Düşünmenin Eğitimde Kullanımı

Eleştirel düşünme ve akademik başarının ilişkilendirilmesi, yapılan birçok araştırmada inceleme konusu olmuş [Akbiyık: 2002, Deniz: 2003, Kökdemir: 2003 vb.] ve eleştirel düşünme gücü yüksek olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, eleştirel düşünmenin yaşamın her alanında; sosyal, kültürel ekonomik ya da akademik yaşamda ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Bu sebeple eleştirel düşünme, öğretim programlarında yerini hızla almaya başlamıştır. Aşağıda, eleştirel düşünmenin öğretim programlarındaki yerini vurgulayan metinlerden örnekler verilmiştir.

“Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımda eğitim durumları, anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları ile değil, öğrencilerin geniş kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme, eğitim programı aracılığıyla başarılabilir.

Eğitim durumları yapılandırılırken tasarlanan ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin süreçten bilgi ve beceri kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılmasını sağlamalıdır.” (Şahinel, 2007: 55).

“Eğitim sürecinde aranan, öğrenmeyi öğrenen yani bilgiyi arayıp bulan, toplumda meydana gelen değişimlere ayak uyduran ve bu değişimlerin kaynağı olan bir birey tipidir. İstenen insan tipini yetiştirmekle görevli olan okullar, bu işi ancak, iyi yetişmiş öğretmenlerle yapabilir. Bu nedenle de her şeyden önce, öğretmenlerin 21. yüzyılda dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlere ayak uydurmaları, bilgilerini yenilemeleri gerekir. Bir başka ifadeyle, çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdır” (Kuran, 2002; Akt; Aybek, 2006: 39).

Yukarıda bahsedilen nedenlerle, öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Gelişen bilim ve teknoloji ile öğretmenlerin sürekli olarak kendini geliştirmesi ve yenilemesi beklenmektedir. Bunun için öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durmalı, yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğretim yöntemlerine yer vermelidir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye imkân sağlanmalıdır.

2.4 Çalgı Performansı

Performans; bireyin ulaşması gereken amaçlara ve bu bağlamda belirlenen koşullara göre, ortaya koyması gerektiği çabalar sonucunda işin yerine getirilme düzeyi olarak tanımlanabilir.

“Performans genel anlamda amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır” (Nursay ve Şimşek, 2001: 16).

TDK'ye göre (2005: 1597), performans; “başarım, verim gücü” anlamına gelmektedir.

“Performans, belli alanların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi, beden eğitimi, teknik eğitim, ev ekonomisi eğitimi, performansın büyük önem taşıdığı alanlar arasında sayılabilir. Müzik eğitimi de performansın önemli olduğu sanat eğitimi alanlarından birisidir. Müzik eğitiminde performans, temelde müzik yapmayı vurgular” (Uçan, 1987: 291).

“Performansın ölçülmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli beceri öğeleri; - işin yapılmasında izlenen yol, - işin yapılma hızı ve – bitirilmiş işin (ürünün) kalitesidir. Yani performansın ölçülebilir başlıca iki yönü vardır, süreç ve ürün. Fakat performansın özelliğine göre hem süreç hem de ürün aynı anda ölçülebilir” (Uçan, 1997: 97).

Yukarıda bahsedildiği gibi performans, müzik eğitiminde hem süreç hem de ürün açısından ölçülebilir bir kavramdır. Bitirilmiş işin (ürünün) kalitesini ölçmek ve bu ölçüm sonunda bir değerlendirme yaparak öğrencinin gelişimini takip edebilmek, ulaşılmak istenen ürüne giden yolda geçen sürecin ne olduğu belirlemek ve öğrencilerin müziksel gelişimlerini sık sık belirlemek müzik eğitiminde yapılan işin niteliğini görmek açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu ölçümler sayesinde öğrencilere en uygun yöntem, materyal ve içerikler tespit edilebilir, böylelikle performansları istenen düzeyde arttırılabilir.

2.5 Türkiye’de Eleştirel Düşünme Üzerine Yapılan Araştırmalar

1- Araştırmalardan ilki Birincinin (2008) “**Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri, Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri Üzerinde Etkisi**” başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme beceri düzeyleri, yaratıcı düşünme düzeyleri ve bilimsel süreç beceri düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Deneysel bir çalışma özelliği gösteren bu araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda (n = 39) proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmışken, kontrol grubunda (n = 42) geleneksel yaklaşımı esas alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Törence Yaratıcı Düşünme Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi, portfolyo günlükleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar kullanılmıştır. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine, yaratıcı düşünme düzeyleri ve bilimsel süreç beceri düzeylerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- İkinci çalışma Bozoğlu'nun (2008) "**Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**" başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezidir. Adı geçen eserde felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın örneklemini Ankara'da belirtilen ilçelerde görev yapan 77 felsefe öğretmeni ve öğrenim gören 660 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenci ve öğretmen görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmış ve bu öğrenci anketinin tek faktörde toplam varyansın %45'ini, öğretmen anketinin tek faktörde toplam varyansın %53'ünü açıkladığı görülmüştür. Geliştirilen anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı öğrenci grubu için 90, öğretmen grubu için 93 olarak belirlenmiştir. Geliştirilen anket aynı paraleldeki görüşmeler için de kullanılmış, 18 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme türünde görüşmeler yapılmıştır. Niceliksel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi ve testten yararlanılırken, niteliksel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda felsefe öğretmenleri derslerde eleştirel düşünme becerilerinin tam olarak kazandırıldığını düşünürken, 11. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

3- Üçüncü çalışma Aybek (2006) tarafından yapılan "**Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi**" konulu yayınlanmamış doktora tezidir. Burada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Ayrıca Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ile

sosyal bilgiler öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlemiştir. Çalışmada üç grup belirlenmiştir. Bunlar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney gruplarının derslerine girmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere toplam 76 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Gruplar, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test sonuçları ile Kişisel Bilgi Formu sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 10.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ve kovaryans analizleri (ANCOVA) yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda kısaca özetlenmiştir:

1. Edward de Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

b) Deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur

2. Edward de Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

b) Deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

4. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin özellikle Cort1 düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde eleştirel düşünme kavramını açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, uygulamadan sonra da eleştirel düşünmeyi genel olarak uygulama yapılmadan önceki şekliyle algıladıkları, bir başka deyişle onların eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

6. Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması gerektiği ve bu becerilerin aynı zamanda günlük yaşamda da önemli olduğu konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise hemen hemen hepsinin başlangıçta, kendilerine dersle ilgili fazla sorumluluk yüklenmesinden dolayı dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisine girdikleri, derse etkin olarak ve zevkle katıldıkları görülmüştür.

4- Gülveren'in (2007) "**Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri**" konulu yayınlanmamış doktora tezi, konuya ilişkin bir diğer çalışmadır. Anılan çalışmada

eđitim fakóltesindeki öđretmen adaylarının eleřtirel dūřunme gūçleri ve bunları etkileyen faktörler üzerinde durulmuřtur. Bu amaçla eđitim fakóltesindeki öđretmen adaylarının eleřtirel dūřunme gücü ve eleřtirel dūřunmenin alt boyutları ile bölüm, cinsiyet, sınıf, öđretim türü, annenin eđitimi, babanın eđitimi, annenin iř durumu, babanın iř durumu, ailenin gelir düzeyi, öđrencinin mezun olduđu okul türü, yař ve akademik ortalama arasındaki iliřkiler arařtırılmıřtır. Betimsel ve iliřkisel bir alan arařtırması olan bu çalıřmada öđrencilerin eleřtirel dūřunme becerilerini ölçmek için Cornell Eleřtirel Dūřunme Testi kullanılmıřtır.

Elde edilen verilerde anlamlı bir farklılık olup olmadıđın belirlemek için iki deđiřkenli olan özellikler için “t”, ikiden fazla olan özellikler için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi” (F) testleri kullanılmıřtır. Gruplar arasında ortaya çıkan anlamlı farkın kaynađı Tukey testi ile belirlenmiřtir. Eleřtirel dūřunme becerileri ve bunları etkileyen nedenler arasındaki iliřkinin analizinde “Pearson Korelasyon” katsayısı kullanılmıřtır. Elde edilen verilere göre eđitim fakóltesinde okuyan öđrencilerin eleřtirel dūřunme becerileri yeterli deđildir. Bayan öđrencilerin eleřtirel dūřunme becerileri erkek öđrencilere göre daha ileridir. Bölümler arasında anlamlı bir fark görölmemiřtir. Anne ve babanın iři ve eđitim düzeyi, öđrencilerin eleřtirel dūřunme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluřturmamaktadır. Normal öđretim öđrencileri, ikinci öđretim öđrencilerine göre eleřtirel dūřunmede daha başarılıdırlar. Öđrencilerin yařı ve sınıf düzeyleri eleřtirel dūřunmede etkili deđildir. Akademik ortalaması yüksek olan öđrencilerin, eleřtirel dūřunme becerileri daha ileri düzeydedir.

5- Bir diğer araştırma Demir’in (2006) “İlköğretim Dördüncü ve Beřinci Sınıf Öđrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleřtirel Dūřunme Düzeylerinin Çeřitli Deđiřkenler Açısından İncelenmesi” konulu yayınlanmamış doktora tezidir. Bu çalışmanın evrenini, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan merkez ilçelerdeki Milli Eđitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılarak tespit edilen araştırmanın örnekleme ise bu Milli Eđitim Müdürlüklerine bağlı toplam 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 2004–2005 öğretim yılında toplam altı ilçe ve 20 ilköğretim okulundan araştırmaya 674 dördüncü sınıf öğrencisi ve 498 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1172 öğrenci dâhil edilmiştir. 2005–2006 öğretim yılında ise yine aynı ilçe ve

okullardan araştırmaya 634 dördüncü sınıf öğrencisi ve 682 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 1316 öğrenci katılmıştır. Böylece iki öğretim yılında araştırmaya alınan öğrenci sayısı toplam olarak 2488 olmuştur. Araştırmanın veri toplama tekniklerinden bir diğeri olan gözlem için ise yine araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan dördü random olarak seçilmiştir. Gözlem uygulaması 2005 Sosyal Bilgiler Programı' nın ilk uygulama yılı olan 2005–2006 öğretim yılında dört haftalık süre boyunca dört ilköğretim okulunda sekiz sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- “1998 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır.

- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

- Dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir.

- “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının birinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanının

beşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

6- Konuya ilişkin bir başka çalışma Kaloç'un (2005) "**Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler**" başlıklı yayınlanmamış yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada Bitlis ili orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bitlis ili okullarından; Bitlis Beş Minare Lisesi, Selahattin Eyyubi Özel Lisesi, Bitlis Anadolu Lisesi ve Bitlis Anadolu Öğretmen Lisesinde 9. sınıfta öğrenim gören 153 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. 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. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 10 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ikili küme karşılaştırmasında Bağımsız Gruplar Arası "t" Testinden, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesinden (oneway ANOVA) yararlanılmıştır. Varyans çözümlemesi sonucunda elde edilen "F" test istatistiğinin anlamlı bulunması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

7- Akar'ın (2007) "**Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki**" konulu yayınlanmamış yüksek lisans tezi, sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve bu iki beceri alanı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 224 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II (Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri testi), eleştirel düşünme için ise CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X)

kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

8- Kürüm'ün (2002) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”

konulu yayınlanmamış yüksek lisans tezi, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü ölçmek amacıyla yapmıştır. Ölçme aracı olarak Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçeye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Üniversiteye yüksek puanla giren öğretmen adaylarının düşük puanla giren öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

9- Zayıf'ın (2008) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”

konulu yayınlanmamış yüksek lisans tezinde, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının, 1., 2., 3., 4. sınıflarında öğrenim gören 502 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Facione, Facione ve Giancarlo(1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye

uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda;

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu,
- Öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu;
- Meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu,
- Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığı,
- Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık sergilediği,
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği,
- Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10- Türnüklü ve Yeşildere'nin birlikte yaptığı (2005) “**Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme**” konulu makalenin amacı, matematiksel problem çözenin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki önemini vurgulamak ve matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. (91 kişi) ve 4. (136 kişi) sınıfta öğrenim görmekte olan 227 ilköğretim matematik öğretmeni adayına, araştırmacılar tarafından geliştirilen matematiksel eleştirel düşünme problemleri ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ve gelişimine etkili olabilecek matematik

problemlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili kriterler belirlenmiş, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

11- Yıldırım'ın (2005) “Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi” konulu yayınlanmamış yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünebilme yeterlilikleri ölçülmüştür. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Zonguldak ili ve Ereğli ile Alaplı ilçelerinde çalışan ilköğretim Türkçe ve ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Toplam 140 öğretmene anket gönderilmiş, bunlardan 111'i geri dönmüştür. 31 anket, veri kaybı olması nedeniyle istatistik hesaplamalarına dâhil edilmemiştir. Bu araştırmaya uygun olması sebebi ile Survey modeli türlerinden genel tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları kurum değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri tercihleri arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim yöntemleri, cinsiyet, branş, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı kurum değişkenlerinin eleştirel düşünme becerisini yordama gücünün anlamlı düzeyde ve en önemli yordayıcısının öğretim yöntemleri olduğu, öğretim yöntemleri değişkenin, eleştirel düşünme becerisine ilişkin toplam varyansın. 45'lik bölümünü tek başına açıkladığı için en önemli yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda cinsiyet, branş, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı kurum değişkenleri öğretim yöntemlerini yordama konusunda anlamlı bir etkiye sahip olmazken, eleştirel düşünme becerisi, öğretim yöntemlerine ilişkin toplam varyansın. 45' lik bölümünü tek basına açıklama gücüne sahiptir.

12- Sünbül, Çalışkan ve Kozan'ın “Eleştirel Düşünme Becerisine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişine Etkisi” konulu bildirisinde; öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun erişileriyle, geleneksel öğretim yapılan grubun erişileri arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Gruplar Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Formasyon programına devam eden iki sınıftan oluşmaktadır. Araştırmanın deneysel işlemleri Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinin “eğitim programının kapsamı ve öğeleri”, “öğretim planları”, “öğrenme-öğretme stratejileri” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir. Altı hafta (6x5) süren uygulamalar sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır: Eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileriyle geleneksel öğretim yapılan grubun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama düzeyinde ise eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

13- Özdemir’in (2005) “Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri” konulu yayınlanmamış doktora tezinin genel amacı; eş zamansız çevrimiçi araçlarla bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde 2004–2005 Bahar döneminde 2. sınıfta okuyan, yaşları 20–22 arasında değişen ve Bilgisayara Giriş dersi alan 70 öğrenci katılmıştır. Bireysel ve işbirlikli problem çözme gruplarına 35’er öğrenci, grupların denliğini sağlamak üzere yansız atanmıştır. İşbirlikli gruptan iki öğrenci, bireysel gruptan ise bir öğrenci uygulamalara düzenli olarak katılmadıkları için puanları ortalamalara katılmamıştır. İşbirlikli grupta bulunan öğrenciler 9 gruba ayrılmış, bu gruplardan üçünde 3, geriye kalan altı grupta ise 4’er öğrenci yer almıştır. Araştırmada web ortamında bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünmeye etkisi ile ilgili sorusuna ait ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analiziyle (oneway ANOVA) elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında buldukları gruba göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{1,65} = 4,333, p < .05$). Ortalamalara bakıldığında gruplar arasındaki fark, bireysel gruba (Ort. = 2.76) göre daha yüksek ortalamaya sahip olan işbirlikli grup (Ort. = 3.06) lehinedir. Bireysel veya işbirlikli Problem temelli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark

yaratmamıştır. Öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumları da bireysel veya işbirlikli problem çözmelerine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

14- Demir'in (2006) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu makalesinin yapıma amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu betimleyici çalışmanın evrenini, Ankara'ya il sınırları içerisinde bulunan merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılarak tespit edilen araştırmanın örnekleme ise 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden (2488) oluşmaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi ile sosyal bilgiler programı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

15- Şahhüseyinoğlu'nun (2007) “Eleştirel Düşünme ve Eğitsel Oyunlar: İngiliz Dili Aday Öğretmenlerinin Görüşleri” konulu makalesinin amacı eğitsel oyunlar yoluyla eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan örnek bir ders planı uygulamasını ortaya koymaktır. Katılımcılar, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören ve İleri Okuma ve Yazma Becerileri II dersini alan 46 öğrenciden oluşmuştur. Örnek ders planı, öğrenciler tarafından seçilmiş eğitimle ilgili bir problem durumunu “Compad” eğitim paketini kullanarak grup çalışması ve tartışma yoluyla çözmelerine dayandırılmıştır. Bu çalışmada problem çözmede eğitsel oyunların önemi ve eleştirel düşünme ilişkisi tartışılmış, araştırmacının süreçle ilgili görüş ve gözlemleri paylaşarak, katılımcıların da uygulama hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar eğitsel oyun kavramıyla henüz yeni tanışmış olsalar da elde edilen bulgularda süreci eğlenceli bulduklarını ve eğitsel oyunların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, bu tip etkinliklerin özellikle gerçek tartışma ve konuşma imkânı verdiğini, aynı zamanda İngilizce konuşma becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

16- Bilgin ve Eldeleklioğlu'nun (2007) "**Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**" konulu makalelerinin amacı; Türkiye'deki geç ergenlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini incelemektir. Araştırmaya Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR bölümünde okuyan 19-22 yaşları arasında 39 öğrenci (% 42 kız, % 58 erkek) katılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak verilen konuları sınıf ortamında toplam beş hafta boyunca tartışmak üzere her konu için beşer kişilik iki tartışma grubu oluşturulmuştur. Birinci gruptan verilen konuyu savunması, ikinci gruptan ise aynı konuda karşı savunma geliştirmesi istenmiştir. Her biri 50 dakikalık ders saatinde yapılan tartışmalar araştırmacılar tarafından ses bantlarına kaydedilmiş, daha sonra bu tartışmalar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile öğrencilerin tüm konuşmaları daha önceden araştırmacılar tarafından, kanıt gösterme, kişiyi kaynak gösterme, mantıklı konuşma ve duygusal konuşma olarak belirlenen dört içerik kategorisine yerleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ergenlerin tezlerini savunurken daha çok duygusal konuştukları görülmüştür bunu sırası ile mantıklı konuşma, belgelere dayanarak konuşma ve kişiden alıntı yaparak konuşma izlemektedir. Bulgular elde edilen bilgiler ışığında tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

17- Kökdemir'in (2003) "**Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**" konulu yayınlanmamış doktora tezinde, üniversite öğrencilerinin belirsizlik durumlarında karar verirken kullandıkları çözüm yollarını araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, 1999–2000 öğretim yılı güz döneminde Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan 193 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Karar verme ve Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacıyla 10 sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme puanları düşük ve yüksek grupların farklı karar verme davranışları gösterdikleri ve eleştirel düşünme eğilimi yüksek deneklerin daha rasyonel kararlarda buldukları, eleştirel düşünme eğilimi düşük olanların ise daha çok kestirme yol kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, eleştirel düşünme puanı yüksek olan öğrencilerin daha tutarlı ve risklerden daha uzak oldukları saptanmıştır. Araştırmada, eleştirel düşünme eğiliminin, ortak olasılık hatasını azalttığı fakat tamamen ortadan kaldırmaya yetmediği saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının yükseldikçe akademik performansın da yükseldiğinin görülmesidir.

18- Şahinel'in (2001) "Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi" konulu yayınlanmamış doktora tezinde, nicel ve nitel boyutları olan deneysel bir çalışma yapılmış ve Türkçe dersi öğretim programında, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin dil becerilerinin öğretimi üzerindeki kalıcılığını inceleyen ve bu modelin uygulandığı sınıfta oluşan sosyal ortamın öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışan araştırmancının nicel sonucu şudur: Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımı, öğrencilerin toplam erişimleri, üç ve on dört haftalık kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olmaktadır.

2.6 Eleştirel Düşünme ile İlgili Yabancı Literatürdeki Araştırmalar

1- Abrahams'ın (2005) "Müzik Eğitimi İçin Eleştirel Pedagoji" konulu araştırmasında, eleştirel pedagojinin, geleceğin müzik eğitimcilerini yetiştirmek için müzik eğitiminde kullanılan en etkili öğretim tekniği olduğundan bahsedilmiştir. Problem çözümünde çocukların eleştirel düşünme, eleştirel davranış ve eleştirel hislerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan derslerle öğrencilerin kendi aralarındaki sınırların kaldırılması ve öğrenciler arası iletişimin kurulması sağlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler uzman bir müzisyen olarak görülmüş, "ne bildiğini bilen" kişiler olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın sonucunda hem öğrenciler hem de öğretmen için farklı bir deneyim meydana gelmiştir. Çalışmanın uygulama bölümü, 6. sınıf öğrencileriyle genel müzik eğitimi kapsamında bir dönem boyunca haftada bir kez bir araya gelmek üzere gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada sekiz basamaklı bir öğretim modeli uygulanmış ve her öğrenci için alternatif öğretim yöntemleri ortaya konmuştur. Bu modelde öğrencilerin önceki kazanımlarından yola çıkılarak uygulanacak öğretim programıyla bir bağlantı oluşturulmuştur. Uygulanan bu programda tek bir ders için temel alınan bir hedef yerine, her öğrencinin kendi bakış açısı çerçevesinde bir kazanım elde etmesi hedeflenmiştir.

Çalışmada verilen eğitimin tamamlanmasından dört ay sonra, öğrenciler görüşmeye alınmıştır. Öğrencilerin verilen eğitim ve müzik eğitimi için tartışma ve yorum yapma becerilerinin geliştiği, eğitimin içeriğinin hala hatırlanabildiği, bu eğitim için öğrencilerin olumlu düşünceler içinde olduğu ve bu eğitimden keyif aldıkları tespit edilmiştir. Bunun ötesinde, ulusal sanat eğitimi standartlarında 6. sınıf öğrencilerinin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün seviye standartlarına ulaştığı gözlenmiştir.

Bu çalışmaya dâhil olan müzik eğitimcileri de uygulanan bu programın başarısı sonucunda, eğitimi beğendiklerini ifade ederek kendi ders programları içerisinde de bu yöntemi kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Bu başarı çalışma sonunda müzik eğitimi bölümü üç farklı eleştirel düşünme eğitimi kursu açmıştır. Bu kurslar;

- Eleştirel Eğitim I: Temel Eğitim ve İçerik
- Eleştirel Eğitim II: Uygulama
- Eleştirel Eğitim III: Felsefe ve Sosyal Kuram

Tablo 1

Sekiz Basamaklı Eleştirel Düşünme Eğitim Programı

Eleştirel Eğitim	Müziyenlere Yetki Verme	Ders Basamakları	Ulusal Standartlar	Ders Formları	Sınıflandırma	Temel Alınan Araştırmalar
Biz kimiz?	Müziksel Düşünceyi Cazip Hale Getirme	1. Öğrencileri onurlandırmak: Bu güne kadarki bilgileri doğrultusunda problem çözme yeteneklerini öğretmen tarafından cesaretlendirilmesi	Müzikal Tecrübe (Ulusal Standartlar 6 ve 7)	Anlatım	Marzano: Bilişsel sistem Seviye 1, Bloom: Seviye 1, 2, 3, 4	Freire (1970); Gardner (1983, 2000); McLaren (2003); Shor (1985)
		2. Deneyimleri Paylaşma: Öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisindeki deneyimlerini paylaşması			Marzano: Bilişsel sistem Seviye 1 ve 2, Bloom: Seviye 1, 2, 3, 4	Vygotsky (1978); Hooks (1994); Darling-Hammond (1997)
Öğrenciler hangi duruma gelecek?	Müziksel Zekâ İçin Merak Uyandırma	3. Kendi dünyalarını sınıf ortamına taşıma: Öğrencilerin okul dışı, kültürel ve sanatsal deneyimlerini öğretmenin deneyimleriyle birleştirme	Müzikle bağlantıya geçme (Ulusal standartlar 8 ve 9)	Geliştirme	Marzano: Bilişsel Eğitim Seviye 3 ve 4; Bloom Seviye 1, 2 ve 3	Gardner (1983; 2000); Freire (1970); Giroux (1997); Bourdieu (1986; 1987)
		4. Diyalog haline geçme: Öğretmen ders içeriğini sunar. Öğrenciler problemi çözmek için gerekli olan kanıtları toplar.			Marzano: Bilişsel Eğitim Seviye 1; Bloom: Seviye 1	Freire (1970); Saranson (1996); McNeill (2000)
		5. İçerik Alıştırmaları: Öğretmen öğrencilerin içerik ile ilgili uygulamalar yapmaları için uygun ortamı oluşturur ve bu basamağa küçük bir ara sınav ya da bir ev ödevi dâhil edebilir			Marzano: Bilişsel Eğitim Seviye 3 ve 4; Bloom: Seviye 5	McNeill (2000); Freire (1970); Giroux (1997); McLaren (2003)
Birlikte ne hangi duruma geleceğiz?	Müziksel Yaratıcılığı Cesaretlendirme	6. Müzik Okulu ile öğrencilerin dünyasını birleştirmek: Öğretmen bilgileri sunmakta yeni yollar kullanmak ve alternatif çözümler bulmak için öğrencilere yol gösterir. Öğrenciler yeni şeyler yaratmak için fırsat bulur.	Musiksel Yaratma (Ulusal standartlar 3, 4, 5, 6 ve 7)	Doğaçlama	Marzano: Üstbilişsellik Seviye 5 ve 6; Bloom: Seviye 3, 4 ve 6	Freire (1970); Habermas (1982); Bourdieu (1986; 1987); Vygotsky (1978); Apple (1982)
		7. Değişimin Değerlendirilmesi: Öğretmen ve öğrenciler tamamlanana çalışmalarını değerlendirir. Bu basamakta uygulamaların değerlendirilmesi yapılır			Marzano: Üstbilişsellik Seviye 5 ve Kişisel Sistem Seviye 6; Bloom: Seviye 6	Darling-Hammond (1997); Saranson (1996); Orfield (2001);
	Performans yoluyla Cesareti Tebrik Etme	8. Aktarılan Bilgini Kabul edilmesi: Yeni öğrenilen bilginin sunulması, sergilenmesi ya da gösterilmesinin öğretmen tarafından tebrik edilmesi	Musikal Performans (Ulusal standartlar 1 ve 2)	Özetleme	Marzano: Kişisel Sistem Seviye 6; Bloom: Seviye 1, 2, 3, 4, 5 ve 6	Freire (1970); Saranson (1996); McLaren (2003); Giroux (1997)

2- Cedfa'nın (1999) (The Center for Educator Development in Fine Arts) resmi web sitesinde yayınlanan **“Müzik Eğitiminde Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme”** konulu yazısında Müzik öğretimi içeriğinde bulunan algılama, hayal kurma ve değerlendirmenin geliştirilmesi için analiz etme, yorumlama ve detaylı düşünme gibi kuvvetli becerilerin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Örneğin; çalınan bir enstrümanı bir hisse, bir duyguya veya bir hikâyeye bağlama yeteneği, öğrencilerin çabuk bir şekilde müzik dünyası, gerçek dünya ve hayal dünyası arasında bağlantı kurmasını, bunun yanı sıra kendisini yaratıcı ve ilham verici bir şekilde ifade etmesini sağladığı, müziksel başarı için birçok farklı düşünce çeşitliliğine gereksinim duyulduğu, öğrencilerin büyük resmi görmesinin yanı sıra detaya inmeyi de öğrendiği belirtilmiştir. Araştırmaya göre eleştirel düşünme sayesinde problemler birçok farklı yolla çözülebilmektedir.

Müzik eğitiminin bütün alanlarında, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneğinin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğrencilere yardımcı olan eğitim stratejisi listesi çalışmada şöyle belirtilmiştir;

- Müzik alanında karşılaşılan zor problemlerin çözümü için bireysel çözümlerin önemi ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple bu yapıya bağlı kalarak öğrencilerin problemleri çözme yöntemlerinde seçim yapma yetenekleri geliştirilmelidir.
- Temel müzik eğitiminin yanı sıra, bir müziği başka bir müzikten ayıran farklılıklar hakkında, ciddi düzeyde tartışmalar yoluyla öğrencilerin düşünme kapasitelerinin genişletilmesi sağlanmalıdır. Bu düşünme süreci içerisinde “niçin”, “nasıl”, ve “eğer” soruları sorulmalıdır.
- Öğrencilerle “farklı ve çeşitli tiplerde sorular sormanın” amacının ne olduğu tartışılmalıdır. Soru sormanın gücünün, müzikte problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme yönetimi çerçevesinde, öğrencileri düşünmeye yöneltmesi için bilgilendirme yapılmalıdır.
- Müzik eğitimde öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla, öğrencilere problemlerin tanımını ve çözüm önerilerini sunmaları için yol gösterilir.

Sınıf çalışmalarında kaynak olarak öğrencilerin kendi yaşamlarından sorunlar kullanılmalıdır.

- Sınıf içi yapılan çalışma ve tartışmalardan önce öğrencilerin düşüncelerini netleştirmeleri için düşüncelerin günlüklerine not etmeleri istenmelidir.
- Bir müzik kompozisyonu için karşıt görüşteki yazıları karşılaştırarak, görüş farklılıkları ortaya konmalıdır.
- Soyut, doğrusal olmayan düşünce ve öğrencilerle doğrudan ilişkili olmayan ilişkisiz kavramlar arasında bağlantı kurmak için, öğrencileri problem çözüme yaklaşımına karşı teşvik edin.
- Müziğin geliştirilmesi sürecinde kendinin yansıtmanın değerinin altı çizilmelidir. Öğrencilerin yaratıcılıkları göz önünde bulundurularak onlara farklı seçenekler sunulmalıdır. Öğrencilerin sınanmasının ve yapıcı olarak değerlendirilmesinin onlara öğrenilmesinde öğrencilere yardımcı olun.

3- Ahrens'in "**Sound Education**" adlı web sitesinde yer alan "**Eleştirel Düşünme**" adlı yazısında, müzik eğitimi profesörü ve yazarı Dr. Timothy Brophy'in müzikte eleştirel düşünme konulu yazısından bahsedilmektedir.

Dr. Brophy'e göre¹; müzikte eleştirel düşünenler, müziksel ifadeyi belirtmek için üç ana yola sahiptirler.

- Yansıma: Geçmişteki müziksel tecrübelerin, güncel deneyimlerle ilişkilendirilerek sınanması (eleştirel inceleme, tercih etme, değerlendirme)
- Üstbilişsel: Kendi düşünceleri, öğrenimleri ve / veya gelişimleri konusunda düşünmek
- Yöntemsel uygulamalar: Müziksel durumlara ve içeriğe anlık bir şekilde uyum sağlamak için müziksel performansını, güncel ve alternatif uygulamalarla geliştirme düşüncesi.

Dr. Brophy'nin düşüncelerinden yola çıkan Ahrens'a göre bu üç ifade şöyle yorumlanmaktadır;

¹ Brophy, Timothy S. Assessing the Developing Child Musician: a Guide for General Music Teachers. Chicago: GIA Publications, 2000. Print.

Yönetimsel uygulamalar olmadan müziksel performansı oluşturmak imkânsızdır. Müzisyenin müziğini hayata geçirirken ton, aralık, cümleleme ve diğer önemli değerlere sürekli olarak eleştirel hükümler vermesi gerekmektedir. Müzisyenin doğru kabul ettiği ses değerlerini üretmesi için, bu hükümlere bağlı kalarak an ve an değişiklikler yapılması gerekir.

Müzikte üstbilişsel uygulamalar kendi başına gerçekleşen bir olgu değildir. Öğrenciler müziksel performanslarını geliştirmede ve kendi öğrenim yöntemlerini öğrenmede cesaretlendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Nasıl düşündüğümüzün, nasıl öğrendiğimizin, müziği nasıl anladığımızın farkında olursak, müziksel performansımız daha netleşecek ve müziksel düşünme gücümüz artacaktır. Amaçlarımızın, öğrenme stratejilerimizin, kişisel değerlendirmelerimizin belirlenmesinde üstbilişsel farkındalık bize yardımcı olur.

Müzisyenler tecrübe kazandıkça önceki bilgilerini bir dinleyici ve performans sergileyici olarak, müziği eleştirmek ve anlamak için kullanır. Bu tecrübelerle sahip olan bir dinleyici iyi bir performansı, normal bir gözlemciden, daha derin bir seviyelerde anlayıp takdir edecektir. Müzisyen, müzik alanında üretilen ürünleri tanımlayarak, mükemmelliği tanımını yapacaktır. Eleştirel yansımanın uygulanmasıyla kişisel sürecin gelişmesi sağlanarak, kişisel durağanlığın önüne geçilecektir.

4- Perakaki'nin (2003) İngiltere'nin Exeter Üniversite'sinde yapılan 3. Uluslararası Müzik Eğitimi Konferansında sunduğu **“Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerde Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi Amacıyla Müzik Eğitiminin Kullanılması”** adlı bildirisinde; Yunanistan'ın kırsal kesiminde yer alan bir okuldaki 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan bahsedilmektedir.

Araştırmada 5 yıllık öğretmenlik tecrübesi bulunan Perakaki Yunanistan'ın kırsal kesimindeki sıkı ve otoriter müzik eğitimine alternatif olarak eleştirel düşünmeyi temel alan yeni bir öğretim yöntemi geliştirmiştir. Çalışmada öğrencileri 2 gruba ayırarak bir gruba kendi geliştirdiği öğretim yöntemini (deney grubu), diğer gruba da (kontrol grubu) klasik öğretim yöntemini uygulayarak 1 yıl boyunca eğitim vermiştir. Araştırmada 12-15 yaş arasında olan 297 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrenciler random (rastgele) yöntemiyle gruplara ayrılmıştır.

Araştırmada kullanılan yeni öğretim yöntemindeki bazı uygulamalar şöyledir;

Öğretmen öğrencilerinden teneke kutu, pirinç ve taş ve benzeri materyalleri kullanarak bir perküsyon aleti olan “marakas” yapmasını ister. Genel yöntem olarak öğrencilere enstrümanın nasıl yapılacağı söylenirken, önerilen yöntemde, araştırmacı öğrencileri tamamen özgür bırakmış ve enstrümanı nasıl yapacakları hakkında ve materyalleri ne kadar kullanacaklarına yönelik olarak herhangi bir yönerge belirtmemiştir. Materyallerin öğrencilerin kendi tercihlerine göre değişik oranlarda kullanılmasıyla, enstrümanlarından farklı ses üretilmesi sağlanmış bu sayede öğrencilerin farklı tecrübeler kazanmalarına olanak tanınmıştır. Böylelikle öğrenci yapmak istediği müziği kendi istekleri ve kendi düşünsel süreci sonunda meydana getirmiştir.

Çalışmanın sonucunda öğrenciler kendi ürettikleri enstrümanı sunarak, diğer arkadaşlarının hazırladığı enstrümanları düşünsel süreçleriyle anlamaya çalışmışlardır. Önemli olan hazır bilgiyi öğrencilere vermek yerine, öğrencilerin kendi gözlemlmelerine, tanımlamalarına, analizlerine ve karşılaştırmalarına bağlı olarak kendi enstrümanlarını yapmaları için onları heveslendirip teşvik etmektir. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna oranla eleştirel düşünme yeteneğinin geliştiği görülmektedir.

5- Roberts’ın (1997) **müzik eğitiminde eleştirel düşünme** konusu üzerinde ele aldığı bir makalesinde öğrencilerin eleştirel düşünme yöntemiyle, bilgi birikimine dayalı olarak temel müzik derslerinde problemlere karşı daha akılcıl çözümler ürettiği belirtilmektedir. Roberts’a göre; müziksel yaratıcılık ve müziksel performans ancak eski bilgilerin yeni deneyimlere aktarılmasıyla gerçekleşebilir. Bu da ancak eleştirel düşünme ile mümkündür. Çünkü eleştirel düşünme farkındalık sağlayarak, kişinin daha geniş bir açıyla bakmasına yardımcı olur, kişinin farklılık ve benzerlikleri algılamasını sağlar.

Araştırmada eleştirel düşünme konusunda görüşleri alınan öğrencilere göre; eleştirel düşünmenin; anlama, sentez, sınıflandırma, analiz, değerlendirme gibi basamakları müzik eğitiminin temelini anlamada oldukça etkilidir.

Öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırmanın sonuçları şöyledir;

- Öğrencilerin eleştirel düşünme eğitimi kapsamında aldıkları müzik eğitiminden oldukça memnunnlardır.
- Eski yönteme göre eleştirel düşünme sayesinde bilgiler arası bağlantı kurabilmektedirler.
- Eleştirel düşünme sayesinde kazandıkları tecrübeler onların duruşlarını etkileyerek karşılaştıkları problemlerde farklı çözüm yollarına başvurmalarında onlara yardımcı olmaktadır.
- Öğrenciler eleştirel düşünme öğretisiyle eskiye oranla öğrenilecek daha çok şey olduğunun farkına varmışlardır.

Son olarak araştırmanın sonucu şöyle özetlenebilir;

Müzik eğitiminde eleştirel düşünme öğretisi, değerli yargılamalar yapabilen, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, bilgiyi işleyebilen, kendi kendine düşünebilen ve kendi kendine yetebilen bireyler oluşmasını sağlamaktadır.

6- Grigorenko ve Sternberg'in (1997), “Düşünme Biçimleri, Becerileri ve Akademik Performans” konulu araştırmalarında, düşünme biçimlerinin akademik performans ve başarı üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Yale Üniversitesine kayıtlı 199 yetenekli öğrenci katılmıştır. Önceden yetenekleri Sternberg Triarchic Yetenek Testi tarafından ölçülen katılımcıların, daha sonra düşünme biçimlerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

Grigorenko ve Sternberg (1997), düşünme biçimlerinin üç yaklaşımla ifade edildiğini belirtmektedirler. İlk yaklaşım, kavrama biçimleriyle ilgilenen biliş odaklı (cognition-centered) yaklaşımdır. Bu alandaki kuramcı ve araştırmacılar “kişilerin anlamayla ilgili, zihinsel aktivitelerinde gösterdikleri işlevini yerine getirmedeki tipik, istikrarlı yöntemlerini” araştırmakla ilgilenmektedirler. İkinci yaklaşım, kişilik odaklı yaklaşımdır (personality-centered) ve genellikle içedönüklük ve dışadönüklük kavramlarıyla ilgilenmektedir. Üçüncü yaklaşım ise etkinlik odaklı yaklaşımdır ve öğrenme ve öğretme biçimlerine odaklanma eğilimindedir.

Çalışmanın sonucu, yeteneklerin seviyelerini kontrol ettikten sonra düşünme biçimlerinin akademik başarılarına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları kısaca şu şekildedir:

- Farklı yetenek grupları arasındaki çocukların düşünme biçimlerinde farklılıklar yoktur.
- Belirli düşünme biçimleri akademik başarıya önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
- Bu katkıların derecesi öğrencilere verilen talimat tipinden etkilenmemiştir.
- Belirli düşünme biçimi olan öğrenciler, değerlendirmede diğerlerinden daha başarılı olmuşlardır.

7- Blattner ve Frazier (2002), “**Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Yeteneklerine Yönelik Performansa Dayalı Değerlendirme Geliştirme**” başlıklı makalelerinde, Facione’ın meslektaşlarıyla birlikte eleştirel düşünmeyi iki boyutta tanımladığına değinmektedirler. Bu boyutlar, bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerdir. Eleştirel düşünme “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsamanın yanı sıra bağlı kalınan inandırıcı, kavramsal, yöntem bilimsel, bağlamsal değerlendirme ile sonuçlanan, amaçlı, öz denetimli yargı” olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel düşünme için bu tanımı kullanan Facione ve Noreen Facione; dört noktadan oluşan, öğrencilerin kanıtları tam olarak yorumlama, belirgin argümanları tanımlama, farklı bakış açılarını analiz etme ve değerlendirme, garantili sonuçlara varma, sonuçları doğrulama ve açıklama ve kanıtı açık fikirli olarak takdir etme gibi yeteneklerini değerlendirmek için, öğrencilerin yazıları üzerinde uygulanabilen bütünsel bir eleştirel düşünme puanlama rubriği geliştirmişlerdir. Bunun yanı sıra Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi, Akademik Profil, Cornell Eleştirel Düşünme Testi gibi disipline özgü bilgi gerektirmeyen eleştirel düşünme hakkındaki mevcut çoktan seçmeli testler, çıkarsama, tündengelim, tümevarım ve değerlendirme gibi alt testleri de kapsamaktadır. Bu tür testler tarafından sağlanan bileşim ve alt puanlar kurumlara zamanla öğrencilerin performanslarının çizelgesini hazırlamanın yanı sıra kurumsal topluluğun diğer üyeleri ile karşılaştırma yapma imkanı da tanımıştır. Bu

değerlendirmeler bir ders ya da çalışma programının başında veya sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek, belirli ders ya da çalışma programlarının verimliliğini ölçmek veya öğrencileri bir derse ya da bölüme dahil etmek veya bir dersten ya da bölümden muaf tutmak gibi birçok şekilde kullanılmaktadır.

Ancak, bu çoktan seçmeli testlerden elde edilen bilgiler, bazen eleştirel düşünme değerlendirmelerinin birçok amacını karşılamamaktadır. Bu amaçlar; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin güçlü ya da zayıf kalan yönlerini teşhis etme, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri hakkında geri bildirim sağlama, öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri yönünde teşvik etme ve öğretmenleri, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve sınıftaki eğitimin bu gelişime nasıl katkı sağladığı konusunda bilgilendirme olarak tanımlanmaktadır.

8- Pithers ve Soden (2001), “**Eğitimde Eleştirel Düşünme**” başlıklı makalelerinde, eğitimin amacının ‘iyi düşünme’ olduğunu belirtmektedirler. Ulusal hükümet politikalarının yanı sıra iş verenler de eğitimin, hangi disiplin seviyesinde olursa olsun, mezunları geçmişte olduğundan daha “akıllıca” düşünmeye sevk etmesi gerektiğini iddia etmektedirler. Eğitim ve alıştırımların, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iyi düşünme kabiliyeti ile ilişkili olduğu varsayılan tavır ve davranışlar geliştirmelerine öncülük etmesi gerektiği fikri, iş verenlerin meraklılık, eleştircilik, analitik yansıtıcı düşünürlük, çabuk öğrenme, esneklik, içinde buldukları kuruluşlara değer katma ve problem çözücülük gibi niteliklere sahip okul, üniversite ve kolej mezunları istemeleriyle ilişkilendirilmektedir.

9- Solon (2003) “**Eleştirel Düşünme**” konulu çalışmasında, eleştirel düşünme kavramının farklı şekillerde kullanıldığını vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme kavramı, kimi zaman belli bir alanda oldukça avantajlı bir çalışma düzeyi için gerekli olan, disipline özgü analitik ve problem çözmeye yönelik becerilere ilişkin kullanılmaktadırlar. Ancak kavramın daha yaygın şekilde kabul gören bir anlamı mevcuttur ve bu anlam “temel ve genel akıl yürütme becerileri” şeklinde ifade edilmektedir. Solon (2003) bu becerilerin, aşağıdakileri belirleme ve/veya birbirinden ayırma kabiliyetini kapsadığını belirtmektedir:

1. Sonuç çıkarma ya da çıkaramama
2. Varsayımlar (gizli ya da açık) ve sonuçlar
3. Tutarlı ve tutarsız beyanat grupları
4. Tümdengelimli ve tümevarımsal muhakeme
5. Geçerli ve geçersiz argümanlar
6. Ciddi şekilde şüpheli iddia ve kaynaklara karşı inanılır iddia ve kaynaklar
7. Belirsiz ve/veya anlamsız bir dile karşı anlamlı bir dil
8. Konu dışı kanıt yerine konu ile ilgili kanıt
9. Sözde bilimsel prosedürlere karşı bilimsel prosedürler

Solon'a (2003) göre bu dokuz farklı ama birbiriyle ilişkili yetenek toplu olarak eleştirel düşünme kavramının temel bir anlamını oluşturmaktadır. Şüphesiz, küresel ve daha kapsamlı bir kavram birçok ek özelliğin ayrıntılı listesini gerektirecektir. Bununla birlikte, listelenen dokuz adet beceri, eleştirel düşünmenin ne olduğunu açıklayan herhangi bir mantıksal kavram için gerekli temel elementleri oluşturmaktadır. Disiplinle özgü gelişmiş yansıtıcı düşünce süreçleri genellikle bu daha temel ve genel (disiplinlerarası) akıl yürütme becerilerinin varlığına dayanmaktadır. Üstelik bu beceriler davranışsal olarak gözlenebilir, ölçülebilir (doğrudan olmasa da) ve tarafsız, standartlaştırılmış testler ile de kontrol edilebilir durumdadır. Bu dokuz temel eleştirel düşünme becerileri genelde, mantıklı ve eleştirel düşünme derslerinin başlangıç seviyesinde ve daha az bir ölçüde felsefe ve psikoloji derslerinde öğretilen becerilerdir; birçok ders kitabının içeriğini de yansıtmaktadırlar.

10- Halpern (1998) ise, **eleştirel düşünmenin öğretilmesi** üzerine birtakım görüşlerde bulunmaktadır. Halpern'e göre teknolojideki ilerleme ve bu ilerlemenin yaşantılarımıza da doğrudan ve dolaylı olarak yansımaları sonucunda günümüzde "eleştirel düşünme" kavramı olduğundan daha da önemli bir noktaya gelmiştir. Ayrıca birçok çalışma da, eleştirel düşünme becerisinin öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini göstermektedir. Halpern (1998), ilgili çalışmasında, eleştirel düşünme becerisinin dört (4) aşamalı bir modelle öğretilebileceğini ve geliştirilebileceğini belirtmektedir. Söz konusu modelin dört bileşeni şunlardır: (a) kişisel veya tutumsal bileşen, (b) eleştirel düşünme becerileri eğitimi ve pratikleri, (c) içerikler/ortamlar arasında geçişin kolaylaştırılması için tasarlanmış yapı eğitimi

faaliyetleri ve (d) düşünmeyi yönlendirmek ve değerlendirmek için kullanılan metabilşsel bileşen.

11- Gadzella ve Masten (1998), yaptıkları bir araştırmada, Psikoloji ve Özel Eğitim öğrencileri (n = 23) ile Sosyoloji, Sosyal Hizmetler ve Adalet Sistemi öğrencilerinin (n = 17) Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (WGCTA) testinden aldıkları puanları toplam eleştirel düşünme puanlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, Psikoloji ve Özel Eğitim öğrencilerinin, diğerlerine kıyasla, eleştirel düşünme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür; çünkü psikoloji öğrencilerinin aldıkları eğitim fikirlerin eleştirel ve bilimsel olarak nasıl değerlendirilmesi gerektiğini içeren bir eğitimidir. Dolayısıyla bu araştırma, eleştirel düşünme becerilerinin ve etkili öğrenme süreçlerinin önemini ve onların öğretilmesine yönelik ihtiyacı vurgulamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

“İhtiyaç duyulan verilerin çeşitli teknikler ya da araçlar kullanılarak gözlem yoluyla toplandığı çalışmalara, görgül (ampirik) araştırmalar denir. Bir görgül araştırmada nicel ya da nitel araştırma yöntemlerinden biri kullanılabilir gibi iki yöntem birlikte de kullanılabilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008: 184). Araştırma, taşıdığı amaç, bu amaca uygun olarak izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından hem betimsel hem de deneysel bir çalışmadır.

Araştırma, deneysel araştırma modellerinden ön test - son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar bir deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırma modeli, Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Modeli

	ÖN TEST
BİRİNCİ ÖLÇME	1. Kişisel Bilgi Formu 2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) 3. Performans Değerlendirme Sınavı
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİ ALMAYAN	A (kontrol grubu)
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİ ALAN	B (deney grubu)
	SON TEST
İKİNCİ ÖLÇME	1. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) 2. Performans Değerlendirme Sınavı

Araştırma modelinin birinci ölçmesinde katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Performans Değerlendirme Sınavı uygulanmış ve katılımcılar gönüllülük esası göz önüne alınarak deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda olan katılımcılar haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta süren eleştirel düşünme eğitimi alırken, kontrol grubundaki katılımcılar ise bu eğitimi almayarak 2005 yılı müzik eğitimi programında geçen bireysel çalgı derslerine (haftada bir saat, bireysel çalgı dersi öğretim elemanı ile) devam etmişlerdir. 10 hafta sonunda katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Performans Değerlendirme Sınavı tekrar uygulanmış ve sonuçlar ölçülmüştür.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki Müzik Eğitimi Anabilim dallarındaki flüt ve piyano öğrencileri oluşturmaktadır.

Örnekleme ise, 2009–2010 Eğitim - Öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören ve yaşları 19–23 arasında değişen (Ort. = 20.85, ss =

1.08), 26 flüt ve 14 piyano olmak üzere toplam 40 öğrenci (38 kız, 2 erkek) temsil etmektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan toplam 40 öğrenciye Demografik Bilgi Anketi ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu'ndan oluşan bir soru bankası sunulmuştur. Katılımcılar söz konusu sorulara yanıt verdikten sonra, alanlarında uzman olan 3 flüt ve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Daha sonra 40 kişiden oluşan katılımcılar, deney ve kontrol grubu olmak üzere gönüllülük esasına dayanarak 2 gruba ayrılmışlardır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Eğitimi verilirken, kontrol grubunda yer alan katılımcılar bu eğitimi almayarak, YÖK tarafından kabul edilmiş olan 2005 yılı müzik eğitimi programındaki dersler doğrultusunda (haftada bir saat bireysel çalgı dersi öğretim elemanı ile), müzik eğitimlerine devam etmişlerdir. Son aşamada, her iki gruptan da ilk başta verilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Türkçe Versiyonu'ndan oluşan soru bankasını yeniden yanıtlamaları istenmiştir. Ardından her iki grup tekrar aynı jüri tarafından Performans Değerlendirme Sınavı'na tabi tutulmuştur.

3.3.1 Demografik Bilgi Anketi

Demografik bilgi anketi, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Söz konusu anket cinsiyet, alan çalgısı, ebeveyn eğitim durumu, mezun olunan orta öğretim kurumunun türü gibi birtakım demografik bilgilere yönelik soruları içermektedir. Tablo 2'de katılımcıların demografik özellikleri sunulmaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Frekans</i> <i>(%)</i>
Cinsiyet	
Kadın	38 (95,0)
Erkek	2 (05,0)
Alan Çalgısı	
Flüt	26 (65,0)
Piyano	14 (35,0)
Eğitim Almak için Geldikleri Şehir	
İlçe	8 (20,0)
Şehir	12 (30,0)
Büyük şehir	20 (50,0)
Anne Eğitim Durumu	
Okur Yazar Değil	1 (02,5)
Okur yazar	0 (00,0)
İlkokul	7 (17,5)
Orta okul	2 (05,0)
Lise	16 (40,0)
Yüksek okul	2 (05,0)
Üniversite	11 (27,5)
Lisansüstü	1 (02,5)
Baba Eğitim Durumu	
Okur Yazar Değil	0 (00,0)
Okur yazar	1 (02,5)
İlkokul	4 (10,0)
Orta okul	2 (05,0)
Lise	10 (25,0)
Yüksek okul	4 (10,0)
Üniversite	19 (47,5)
Lisansüstü	0 (00,0)
Mezun olduğu orta öğretim kurumunun türü	
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	39 (97,5)
Diğer	1 (02,5)

Demografik Bilgi Anketi'nde, aynı zamanda, katılımcıların algıladıkları aile yapısı da sorulmuştur (bkz. Tablo 3). Katılımcıların, genel olarak, ailelerini demokratik ve koruyucu olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 3

Katılımcıların Algıladıkları Aile Yapılarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Algılanan Aile Yapısı	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Otoriter	4 (%10)	10 (%25)	17 (%42.5)	8 (%20)	1 (%2.5)
Demokratik	0 (%0)	1 (%2.5)	7 (%17.5)	16 (%40)	16 (%40)
İlgisiz	30 (%75)	7 (%17.5)	2 (%5)	0 (%0)	0 (%0)
Aşırı İlgili	3 (%7.5)	6 (%15)	9 (%22.5)	15 (%37.5)	6 (%15)
Koruyucu	2 (%5)	2 (%5)	2 (%5)	17 (%42.5)	17 (%42.5)

Demografik Bilgi Anketi'nde, son olarak, katılımcılardan listelenmiş 10 adet özelliğin kendilerini ne derece yansıttığını belirtmeleri istenmiştir (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kısmen Katılıyorum, 4 = Katılıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum). Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Algıladıkları Kişisel Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Araştırmacıyım	0 (%0)	2 (%5)	16 (%40)	18 (%45)	4 (%10)
Girişkenim	2 (%5)	6 (%15)	13 (%32.5)	9 (%22.5)	10 (%25)
Risk Alabilen Birisiyim	1 (%2.5)	3 (%7.5)	16 (%40)	11 (%27.5)	8 (%20)
Sorumluluk Üstlenebilen Birisiyim	0 (%0)	0 (%0)	3 (%7.5)	16 (%40)	21 (%52.5)
Kendine Güvenen Birisiyim	0 (%0)	5 (%12.5)	10 (%25)	13 (%32.5)	2 (%5)
Yeni Fikirlerle Açık Birisiyim	0 (%0)	0 (%0)	2 (%5)	12 (%30)	26 (%65)
İnsancıl Birisiyim	0 (%0)	0 (%0)	2 (%5)	5 (%12.5)	33 (%82.5)
Düşünmeye Önem Veren Birisiyim	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	12 (%30)	28 (%70)
Yaratıcıyım	0 (%0)	2 (%5)	14 (%35)	14 (%35)	10 (%25)
Sorgulayıcıyım	0 (%0)	1 (%2.5)	8 (%20)	14 (%35)	17 (%42.5)

3.3.2 California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu

Araştırmalar sonucunda yurt dışında özellikle eleştirel düşünme becerisini ölçen ve yükseköğretimdeki öğrenciler için de kullanılabilen, aynı zamanda çeşitli araştırmalarda sıkça kullanılan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)” aracına rastlanmış ve bu ölçme aracının da araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. “California Critical Thinking Dispositions Inventory” ölçme aracının uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış ve bu ölçme aracının ismi Türkçe’ye “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” olarak çevrilmiştir. Kökdemir’in bu uyarlama çalışması sonunda orijinali, toplam 7 faktör ve 75 maddeden oluşan ölçeğin, 6

faktöre ve 51 maddeye indirildiği görülmüştür. Araştırmada Kökdemir'in 6 faktöre ve 51 maddeye indirildiği "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" Türkçe'ye uyarlandığı hali ile Doç. Dr. Doğan Kökdemir'den izin alınarak kullanılmıştır.

3.3.2.1 CCTDI'nin Bileşen Tanımları ve Güvenirlilik Katsayıları

Orijinalini 75 maddenin oluşturduğu ve toplam 7 bileşeni bulunan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Kökdemir (2003) tarafından 51 maddeye indirgenmiştir. Ancak bazı maddelerin bileşenler arasında yer değiştirdiği ve iki bileşenin (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa²) .88 ve açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada, katılımcılara, 51 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmıştır. Aşağıda söz konusu ölçeğin bileşenleri ve bu bileşenlerin altında yer alan maddelerin içeriği anlatılmaktadır.

3.3.2.2 Analitiklik Alt Ölçeği

Toplam 10 maddeden oluşan Analitiklik Alt Ölçeği, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir (Kökdemir, 2003: 79). Analitiklik Alt Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .69 olarak bulunmuştur.

² Alfa değeri +1 ile -1 aralığında değişen bir değerdir. +1 ve -1 mükemmel bir ilişki olduğunu ifade etmektedir ve araştırmalarda hiçbir zaman bu mükemmel değere ulaşılması mümkün değildir. Alfa değeri, 0'dan ne kadar +1'e ya da -1'e doğru yaklaşırsa, ilişkinin o derece anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

3.3.2.3 Açık Fikirlilik Alt Ölçeği

Temel olarak açık fikirliliği ölçtüğü düşünülen ve toplam 12 maddeden oluşan Açık Fikirlilik Alt Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü, kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ve bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesini ifade etmektedir (Kökdemir, 2003: 80).

3.3.2.4 Meraklılık Alt Ölçeği

Herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini ifade eden Meraklılık Alt Ölçeği (Kökdemir, 2003: 80), toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

3.3.2.5 Kendine Güven Alt Ölçeği

Kendine Güven Alt Ölçeği'nin oluşturan toplam 7 madde, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtmaktadır (Kökdemir, 2003: 81). Kendine Güven Alt Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .62 olarak bulunmuştur.

3.3.2.6 Doğruyu Arama Alt Ölçeği

Alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini yansıtan Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Kökdemir, 2003: 81). Türkçeye uyarlama çalışmasında toplam 7 maddeyi içermektedir. Ancak bu araştırmada, “Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır” maddesinin, alt ölçeğin güvenilirliğini düşürdüğü görülmüştür. Bunun nedeninin, müzik eğitimindeki zorunlu alan derslerinin

uygulamaya yönelik olması sebebiyle öğrenciler tarafından bu derslerin vakit kaybı olarak görülmemesi olabileceği düşünülmüştür. Bu madde çıkarıldığında, alt ölçeğin güvenilirliği .10 düzeyinde artış göstermektedir. Bu nedenle söz konusu madde alt ölçekten çıkarılmıştır ve daha sonraki analizler 6 madde ile yapılmıştır. Doğruyu Arama Alt Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .31 olarak bulunmuştur.

3.3.2.7 Sistematiiklik Alt Ölçeği

Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimini ifade eden Sistematiiklik Alt Ölçeği (Kökdemir, 2003: 82), toplam 6 maddeden oluşmaktadır ve alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

3.3.2.8 CCTDI'nin Bileşenleri Arasındaki İlişkiler

Tablo 5'de California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni oluşturan 6 bileşenin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları, ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Madde sayıları birbirilerinden farklı olan alt boyutları karşılaştırma amacıyla kullanabilmek için her alt ölçek için standart puanlar oluşturulmuştur. Orijinal ölçekte, 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Dolayısıyla, bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabitlenmiştir. Aynı işlemler bu araştırmada da uygulanmıştır.

Tablo 5

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Bileşenleri Korelasyon Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	n Ort. ss Ranj	Analitiklik	Açık Fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik
Analitiklik	40 22.01 3.67 29-15	1.00					
Açık Fikirlilik	40 51.49 6.47 63-33	.25	1.00				
Meraklılık	40 49.35 4.92 58-36	-.08	.18	1.00			
Kendine Güven	40 25.68 4.80 34-13	.08	.04	.47*	1.00		
Doğruyu Arama	40 42.93 5.36 53-32	.06	.13	.66*	.24	1.00	
Sistematiklik	40 28.42 3.86 38-22	.17	-.21	.63*	.55*	.54*	1.00

* p < .01

3.3.3 Performans Değerlendirme Sınavı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı flüt ve piyano öğrencilerinden oluşturulan deney ve kontrol grupları, öğrencilerinin performanslarının saptanması ve verilen eğitim sonunda performanslarının artıp artmadığını ölçmek amacıyla, araştırmacının içinde olmadığı uzman bir jüri karşısında sınavla değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve değerlendirmede kullanılan performans değerlendirme ölçekleri, Kaynak'ın (2011) "Piyano eğitimi yarıyıl sonu sınavlarında öğrenci performansının rubrik ile ölçülmesi"

konulu doktora tezinde yer alan ve araştırmacı tarafından geçerlik güvenirliği yapılmış olan piyano rubrik'inden yararlanılarak geliştirilmiş ve yeni ölçekler uzman görüşleri alınarak uygulamaya konmuştur.

3.3.4 Eleştirel Düşünme Eğitimi

Uygulamada yapılacak etkinlikler; öğrencilerin zgr dşnebildimelerine, eleştirel okuyabildimelerine, sorgulayabildimelerine, araştırmaya ynelebildimelerine, öğrendiklerini transfer edebildimelerine, değerlendirme için ölçüt geliştirebildimelerine, farklı görüşleri karşılaştırabildimelerine, imkn sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan ders programları uzman görüşleri alınarak uygulamaya konulmuştur. Ders programlarında temel alınan beceriler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6

Eleştirel Düşünme Eğitimi'nde Temel Alınan Beceriler

Duyuşsal Beceriler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bağımsız düşünme, 2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme, 3. Adil ya da tarafsız düşünme, 4. Duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama, 5. Ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme 6. Sorgulama cesareti geliştirme 7. İyi niyetli ve dürüst düşünme 8. Düşünme azmi geliştirme 9. Düşünme becerisine güven duyma
Bilişsel Beceriler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, 2. Öğrendiklerini transfer etme 3. Kendi görüşlerini geliştirme 4. Çeşitli sorun, sonuç veya inançları açık hale getirme, 5. Çeşitli kavramları açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi 6. Değerlendirme için ölçüt geliştirme 7. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama 8. Sorunu derinlemesine inceleme 9. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme 10. Çözüm üretme ve değerlendirme 11. Eylem ve politikaları analiz etme ve değerlendirme 12. Eleştirel okuma 13. Eleştirel dinleme 14. Disiplinler arası ilişki kurma 15. Soru sorma 16. Farklı görüşleri kıyaslama 17. Diyalektik düşünme 18. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme 19. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma 20. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme 21. Varsayımları inceleme ve değerlendirme 22. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme, 23. Akılcı yorumlar yapma 24. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme 25. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme 26. Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Yukarıdaki tabloda sıralanan becerilerin kazanılması için uygulanan ders programı, Levy'nin (1997) *Critical Thinking* adlı kitabındaki eleştirel düşünme egzersizlerini içeren ilk 14 bölümün Paul ve Elder' in eleştirel düşünme kitabında

belirtilen aşamaları göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Levy, Paul ve Elder'in kitaplarının içeriği kısaca şöyledir;

Levy'nin kitabından kullanılacak bu 14 bölümün ilk 9'u dil kullanımından kaynaklanan ve temel olarak soyut-somut kavramları ayırımı, aralıklı ve sürekli değişkenler arasındaki farklar ve tanımlama / betimleme hataları gibi kelimelerin kavramsal kullanımlarında karşılaşılan zorlukları ve hataları anlatan bölümdür. Geri kalan 5 bölüm ise ilişkisellik ve nedensellik ayırımı hakkında bilgiler veren bölümdür. Levy (1997) kitabının geriye kalan 2 bölümünde (toplam 16 bölüm) karar verme ve sosyal yargıdaki hatalar yer aldığından kitabın bu bölümleri kullanılmamıştır.

Paul ve Elder'in Critical Thinking kitabındaki 19 bölüm düşünmeyi öğrenme, düşünme standartları, düşünmeyi tasarlama, problem çözme, stratejik düşünme gibi konuları içermektedir.

Uygulamalara ders döneminin eğitim-öğretime hazır hale gelmesi, kayıtların yeni tamamlanmış olması sebebiyle dönemin 3. haftası başlanmıştır.

Hazırlanan eğitim programı, hem genel eleştirel düşünme eğitimini hem de alana özgü olan müzik eğitimini kapsayacak biçimde tasarlanmış, böylelikle uygulama müzik eğitimi alanı için hazırlanmış ilk Eleştirel Düşünme Programı haline gelmiştir.

3.3.5 İşlem

Katılımcılar bölümünde de belirtildiği üzere, araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tümüne ilk olarak Demografik Bilgi Anketi ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği' nin Türkçe Versiyonu verilmiş ve sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. İkinci aşamada öğrenciler, alanlarında uzman olan 3 flütve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubunda yer alanlar Eleştirel Düşünme

Eğitimi almışlardır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılar ise bu eğitimi almayarak, Yükseköğretim Kurulu (YK) tarafından kabul edilmiş olan 2005 yılı müzik eğitimi programındaki dersler doğrultusunda (haftada bir saati bireysel çalgı dersi ğretim elemanı ile), müzik eğitimlerine devam etmişlerdir. Son aşamada, her iki gruptan da ilk başta verilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi leği Türkçe Versiyonu'ndan oluşan soru bankasını yeniden yanıtlamaları istenmiştir. Ardından her iki grup tekrar aynı jüri tarafından Performans Değerlendirme Sınavı'na tabi tutulmuştur.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamındaki deney grubu ve kontrol grubu üzerinde elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) yapılmıştır. Verileri çözümlerken, deney ve kontrol gruplarının ön test – son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) kullanılmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın birinci alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Birinci Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi nasıldır?

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan toplam 40 öğrenciye ön test aşamasında California Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu verilmiş ve sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Verdikleri yanıtlar sayesinde örneklemini oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri saptanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ortalaması ve Standart Sapması

n	Min.	Maks.	Ort.	ss
40	218	315	264.65	25.81

Kökdemir (2003), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğunun söylenebileceğini belirtmektedir.

Buradan yola çıkılarak, örnekleme oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamasının ne düşük ne de yüksek olduğu söylenebilir (Ort. = 264.65, ss = 25.81). Diğer bir deyişle, müzik öğretmeni adaylarının “eleştirel düşünme eğilimleri alt seviyeye daha yakın olmakla birlikte orta seviyededir” denilebilir. Eleştirel düşünme seviyesinin ne çok tabanda ne de çok yüksekte olmaması ve ortalama seviyede bir gruba çalışılması, araştırmanın daha sağlıklı yapılması ve gerçek gelişimin tespit edilmesi açısından oldukça önemlidir. Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin alt seviyeye yakın olması, deneysel bir manipülasyon için uygundur.

4.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın ikinci alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

İkinci Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın ön test aşamasında araştırmaya katılan, 40 öğrenciye (38 kız, 2 erkek) Demografik Bilgi Anketi ve California Eleştirel Düşünme Ölçeği Türkçe Versiyonu'ndan oluşan bir soru bankası sunulmuştur. Katılımcılar söz konusu sorulara yanıt verdikten sonra, alanlarında uzman olan 3 flüt ve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Daha sonra 40 kişiden oluşan katılımcılar, deney (23) ve kontrol (17) olmak üzere 2 gruba ayrılmışlardır. Kontrol ve deney grupları sadece gönüllülük esasına dayanılarak belirlenmiş olduğu için ön test puanları araştırmanın sonunda karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan

katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ortalamaları 260.22 (ss = 22.77) olarak, Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ortalamaları ise 255.24 (ss = 21.70) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön test Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Min.	Maks.	Ort.	ss
Deney	23	216	310	260.22	22.77
Kontrol	17	205	291	255.24	21.70

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ön test ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney grubuna göre 5 puan daha az puan aldıkları görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sebeple “her iki grupta olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri yaklaşık olarak aynıdır” denilebilir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın üçüncü alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın amaçlarından biri, eleştirel düşünme eğiliminin verilecek olan eleştirel düşünme eğitimi ile artırılıp artırılamayacağını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılan katılımcılardan deney grubunda yer

alanlara eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaya yönelik eğitim verilirken, kontrol grubunda yer alan katılımcılara bu eğitim uygulanmamıştır. Söz konusu eğitimin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini görebilmek için, deney (eğitim alan) ve kontrol (eğitim almayan) grupları arasındaki fark dikkate alınmıştır. Bu araştırmanın varsayımı, eğitim alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarının eğitim almayan katılımcılara göre daha yüksek olacağıdır. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 2 (kontrol grubu – deney grubu) X 2 (ön test – son test) varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) yapılmıştır. Varyans analizi (son faktörde tekrarlı ölçüm) beklenildiği gibi anlamlı bir ortak etkinin varlığını göstermiştir ($F_{1,38} = 4.55$, $p < .05$). Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme eğitiminin, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanlarını yükselttiği söylenebilir. Varyans analizi tablosu aşağıda gösterilmiştir (bkz. Tablo 9).

Tablo 9

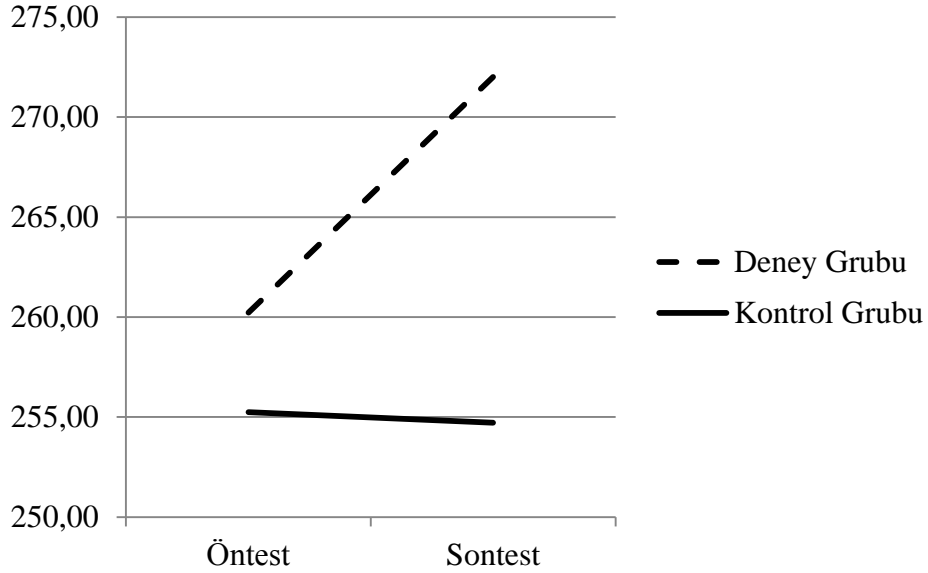
Eleştirel Düşünme Eğiliminin Kontrol ve Deney Gruplarında Ön test ve Son test Farklılıklarını Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	<i>F</i>	<i>p</i>
Test (ön test/son test)	618.93	1	618.93	3.80	.06
Grup (deney/kontrol) X Test	740.88	1	740.88	4.55	.04
Hata	6191.07	38	162.92		

Grafik 1’de de görüldüğü üzere, deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamaları ilk başta 260.22 ($ss = 22.77$) iken, bu ortalama daha sonra 272.00’ye ($ss = 21.99$) yükselmiştir ($n = 23$). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamaları ilk başta 255.24 ($ss = 21.70$) iken, bu ortalama daha sonra 254.71 ($ss = 27.87$) olarak tespit edilmiştir ($n = 17$).

Grafik 1

Kontrol Grubu – Deney Grubu ve Ön test – Son test Arasındaki Etkileşim



Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme eğitimi verilmeden önce kontrol grubu ile deney grubu hemen hemen aynı ortalama ile çalışmaya katıldığı görülmektedir. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “eleştirel düşünme eğilimi ” son test puanları anlamlı düzeyde fark vardır. Deney grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasına göre oldukça yükselirken, kontrol grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasıyla karşılaştırıldığında ortalamanın sabit kaldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanları, eleştirel düşünme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkılarak verilen eleştirel düşünme eğitimiyle, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin oldukça arttığı söylenebilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın dördüncü alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Dördüncü Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan 40 katılımcı alanlarında uzman olan 3 flüt ve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitimcisi tarafından Performans Değerlendirme Sınavına tabi tutulmuştur. Kontrol ve deney grupları sadece gönüllülük esasına dayanılarak belirlenmiş, “Performans Değerlendirme Sınavı” ön test puanları, bu gruplama yapılırken belirleyici olmamıştır. Araştırmanın ön test “Performans Değerlendirme Sınavı”, öğrencilerin performanslarının saptanması için yapılmıştır. Araştırma sonunda; deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı ön test puanları ortalamaları 64.35 (ss = 8.95) iken (n = 23), kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı ön test puanları ortalamaları 69.65 (ss = 10.83) olarak tespit edilmiştir (n = 17).

Tablo 10

Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı Ön test Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Min.	Maks.	Ort.	ss
Deney	23	47	82	64.35	8.95
Kontrol	17	50	91	69.65	10.83

Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme eğitimi verilmeden önce kontrol grubunun, deney grubuna göre daha yüksek bir ortalama ile çalışmaya katıldığı görülmektedir. Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı olamasa da, eleştirel düşünme eğitimi ile performanslarının arttırılacağı varsayımında bulunan deney grubunun, kontrol grubuna göre daha dezavantajda olduğu söylenebilir.

4.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın beşinci alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Beşinci Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda olan (n = 23) ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları 87.09’a (ss = 9.16), kontrol grubunda olan (n = 17) ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları 71.29 (ss = 13.76) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11

Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı Son test Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	n	Min.	Maks.	Ort.	ss
Deney	23	67	100	87.09	9.16
Kontrol	17	52	95	71.29	13.76

Başka bir ifadeyle, Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” son test puanları anlamlı düzeyde fark vardır. Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanları, eleştirel düşünme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, verilen eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansını oldukça arttırdığını ortaya koymaktadır.

4.6 Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın altıncı alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın altıncı alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Altıncı Alt Problem: Deney grubuna Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?

Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önce ve uygulamalar bittikten sonra, öğrencilerin “eleştirel düşünme” kavramının ne olduğuna yönelik görüşlerini belirlemek için, uygulamanın ilk dersinde ve son dersinde öğrencilere “Eleştirel düşünme nedir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin dönemin başında ve sonunda bu soruya verdikleri yanıtlar irdelenerek ve araştırmacının süreç boyunca elde ettiği gözlemlere dayalı olarak aşağıdaki tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha bilimsel, daha geniş ve farklı boyutları ile ele aldıkları görülmüştür. Öğrenciler ilk derslerde eleştirel düşünme kavramını sadece olumsuz eleştiri kavramıyla bağdaştırmışlar, düşüncelerini söylemede çekingen bir tavır sergilemişlerdir. Dersler ilerledikçe kendilerini ve düşüncelerini daha rahat ifade eden öğrenciler, gerek sözel, gerekse de yazılı olarak daha yaratıcı, daha bilimsel tanımlar yapmaya başlamışlardır.

Aşağıda öğrencilerin 10 haftalık Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önceki ve uygulandıktan sonraki eleştirel düşünme algılarına yer verilmiştir. Bu tanımlar öğrencilerin doğrudan kendi ifadeleridir.

Öğrencilerin 10 haftalık Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önceki eleştirel düşünme algıları:

- Eleştirel düşünme; bazen çok gerekli ama bazen de her güzelliğin içinde bir hata ararcasına çabalamak.
- Eleştirel düşünme; gerçekten düşündürmektir.
- Eleştirel düşünme; her şeyi olduğu gibi kabullenmemek, araştırmak.
- Eleştirel düşünme; tüm detaylarla düşündürmektir.

Öğrencilerin 10 haftalık Eleştirel Düşünme Programı uygulandıktan sonraki eleştirel düşünme algıları:

- Bir nesneye ya da olaya farklı açılardan bakarak, onun neden ve sonuçlarını gözden geçirip farklı yorumlarda bulunabilmek.
- Eleştirel düşünme; karşımıza çıkan durumu olayı ya da bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip, kapsamlı bir şekilde araştırarak belirli ölçütlere dayandırmak.
- Eleştirel düşünmeyi yeryüzündeki koordinatlarım, coğrafi konumum olarak tanımlayabilirim.
- Bir bilginin ya da olayın nedenini, sonucunu, farklı bakış açılarıyla analiz ederek yorumlama, tartışma süreci.
- Eleştirel düşünme; tek bir doğruya takılıp kalmadan, alternatifleri de değerlendirme, analiz etme, yorumlama.

4.7 Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın yedinci alt problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Yedinci Alt Problem: Deney grubunun dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

Uygulamaların bittiği 10. haftada, deney grubundaki öğrencilere ölçme araçları uygulanmış ve ardından öğrencilerden “dersin işlenmesine yönelik görüşlerini” yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin verdikleri yanıtlar irdelenerek ve araştırmacının süreç boyunca elde ettiği gözlemlere dayalı olarak aşağıda tartışma ve yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine istekle katıldıkları, derse karşı olumlu tutum içinde oldukları, bir başka deyişle bu dersten zevk aldıkları ve memnun oldukları söylenebilir. Öğrencilerin dersler ilerledikçe etkinliklere yönelik daha yaratıcı olmaları, eleştirel düşünmeyi zamanla yaşamları içerisine dâhil ettiklerini, gerek sözel olarak gerekse de davranışlarıyla ifade etmeleri, araştırmaya katılımında hiçbir zorunluluk olmamasına rağmen gönüllü olarak 10 hafta boyunca hiç devamsızlık yapmadan çalışmalara devam etmeleri, derslere karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendilerini ve fikirlerini bu derste rahat bir şekilde ifade etmeleri, yaratıcı fikirler üretmeleri, düşüncelerini hiçbir şekilde kısıtlamamaları, derslerde ezberci bir eğitim yerine öğrencinin merkezde olduğu bir öğretim yönteminin izlenmiş olması, farklı bakış açılarına yer verilerek sık sık tartışma yönteminin kullanılması, öğrencilerin bu dersten daha fazla zevk almasına sebep olmuştur. Hatta öyle ki yapılan dersler öğrencilerin istekleri doğrultusunda hiç ara verilmeden blok olarak yapılmış, zaman zaman bu dersler haftada 2 saat olarak planlanmış olmasına rağmen 3 saate kadar

uzatılmıştır. Öğrencilerin memnuniyeti ve derse istekle katılımları, dersin akışını hızlandırarak çok keyifli çalışmaların yapılmasına imkân tanımıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine yönelik görüşleri incelendiğinde hemen hemen tüm öğrenciler; bu dersin ve bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin, tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiğini, “Eleştirel Düşünme Eğitimi” dersinin zorunlu bir ders olarak lisans eğitiminde verilmesi gerektiğini, hatta imkânlar dâhilinde bu eğitimin daha alt eğitim kademelerinde de verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, yapılan sohbetlerde, verilen eleştirel düşünme eğitimini günlük yaşamlarında da kullandıklarını, insanlarla iletişimde bulunurken, yaşamla ilgili önemli kararlar alırken bu eğitimin gerçekten yararını gördüklerini, müzik eğitimlerinde fark yaratacak önemli kararlar aldıklarını, hayatlarında farkındalık yaşadıklarını, sorgulamayı öğrendiklerini, müzik yaşantılarında kendilerini artık daha iyi ifade edebildiklerini ya da en azından etmeye çalıştıklarını, kendilerine ait doğru çalışma yöntemlerini keşfetmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin kendi ifadeleri ile yazılı olarak verdikleri “dersin işlenişine ilişkin görüşleri” doğrudan alıntılanarak verilmiştir.

- Derslerin sonunda bu çalışmanın bana çok şey kattığını, uzun zamandır aklımda olan örtülü düşüncelerimin gün ışığına çıktığını ve onları gerçekten uygulamaya başladığımı fark ettim. Bu tür çalışmalar lisans programlarında da bir ders olarak yer alabilir...
- Keşke sadece bizde değil, bu dersle okulun tamamında bir değişim olsaydı...
- Keşke devam etse bitmese, burada olamayan insanlarda böyle bir çalışmayı uygulamayı hak ediyor...
- Kısa olduğunu düşünmekle birlikte öz olduğunu da düşünüyorum. Gerçekten tahminimden çok çok daha yararlı bir çalışma oldu...
- Bu dersten kazandıklarımı hayatım boyunca yaşamımın her köşesinde kullanacağıma emin olabilirsiniz...

- Bu çalışma aslında var olduğunu bildiğim pencerelere yaklaşıp, onları daha sık açmamı sağladı...
- Eleştirel düşünmenin hayatımı bu kadar değiştireceğini düşünmezdim. Yaşamımda farklı pencereler açılmış oldu...
- Kesinlikle sözlerle ifade edilemeyen, davranışsal olaylar bu çalışmada öğrenilenler. Adeta hayata üç boyutlu gözlükle bakmak gibi bir şey.. Daha eğlenceli ve gerçek...
- Dinlemeyi, insanların düşündüklerine hemen karşı çıkmamayı ve en önemlisi sorgulamayı öğrendim...
- Gerçekten çok teşekkürler hocam, hayatımda yeni renklere yer açmamı sağladığınız, kendimle beni yüzleştirdiğiniz ve insanları dinlemeyi öğrettiğiniz için...
- Keşke 4 yıl boyunca bu dersi alabilsek...

4.8 Araştırmanın Ana Problemine Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmanın ana problemi ele alınıp tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın ana problemi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Ana Problem: Eleştirel düşünme öğretiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkileri nasıldır?

Araştırmanın genel amacı, eleştirel düşünmenin performans üzerindeki etkisini test etmektir. Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme eğitimi verilerek eleştirel düşünme eğilimlerinde artış sağlanmaya çalışılan öğrencilerin performanslarında da bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaya yönelik eğitim verilen deney grubunda yer alan öğrenciler ile söz konusu eğitim uygulaması yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilere, araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa Performans Değerlendirme Sınavı uygulanmıştır. Bu sınavda öğrencilerin performansları, alanlarında uzman olan 3 flüt ve 1 piyano olmak üzere toplam 4 müzik eğitmeni tarafından değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilerin performansları üzerindeki olası etkisini görebilmek için deney

(eğitim alan) ve kontrol (eğitim almayan) grupları arasındaki farka bakılmıştır. Bu araştırmanın varsayımı, eğitim alan katılımcıların performans puanlarının eğitim almayan katılımcılara göre daha yüksek olacaktır. Deney ve kontrol gruplarının performans puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 2 (kontrol grubu – deney grubu) X 2 (ön test – son test) varyans analizi (son faktörde tekrar ölçümlü) yapılmıştır. Varyans analizi (son faktörde tekrarlı ölçüm) beklenildiği gibi anlamlı bir temel etkinin ($F_{1,38} = 78.71$, $p < .05$) ve test – grup ortak etkisinin varlığını göstermiştir ($F_{1,38} = 58.89$, $p < .05$). Varyans analizi tablosu aşağıda gösterilmiştir (bkz. Tablo 12).

Tablo 12

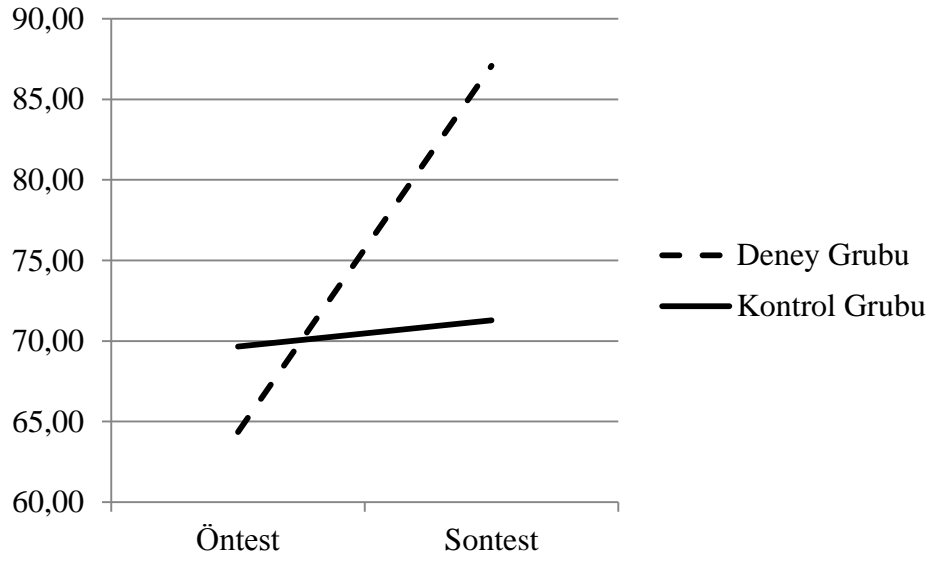
Katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı Puanlarının Kontrol ve Deney Gruplarında Öntest ve Sontest Farklılıklarını Gösteren Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	s.d.	Ortalama Kare	<i>F</i>	<i>p</i>
Test (öntest/sontest)	2906.53	1	2906.53	78.71	.001
Grup (deney/kontrol) X Test	2174.33	1	2174.33	58.89	.001
Hata	1403.16	38	36.92		

Grafik 2’de de görüldüğü üzere, deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları ilk başta 64.35 (SS = 8.95) iken bu ortalama daha sonra 87.09’a (SS = 9.16) yükselmiştir (n = 23). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları ilk başta 69.65 (SS = 10.83) iken bu ortalama daha sonra 71.29 (SS = 13.76) olarak tespit edilmiştir (n = 17).

Grafik 2

Kontrol Grubu – Deney Grubu ve Öntest – Sontest Arasındaki Etkileşim



Başka bir ifadeyle öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından verilen eleştirel düşünme eğitiminin, katılımcıların performans puanlarını oldukça yükselttiği görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmanın ana problemine göre, müzik öğretmeni adaylarının çalgı performansları eleştirel düşünme eğitimi ile oldukça artmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

Birinci Alt Problem: Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi nasıldır?

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan toplam 40 öğrenciye ön test aşamasında California Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu verilmiş ve sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Verdikleri yanıtlar sayesinde örneklemini oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri saptanmıştır.

Kökdemir (2003), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğunun söylenebileceğini belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak, örneklemini oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamasının ne düşük ne de yüksek olduğu söylenebilir (Ort. = 264.65, ss = 25.81). Eleştirel düşünme seviyesinin ne çok tabanda ne de çok yüksekte olmaması ve ortalama bir grupta çalışılması, araştırmanın

daha sağlıklı yapılması ve gerçek gelişimin tespit edilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple, müzik öğretmeni adaylarının “eleştirel düşünme eğilimleri alt seviyeye daha yakın olmakla birlikte orta seviyededir” denilebilir. Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin alt seviyeye yakın olması, deneysel bir manipülasyon için uygundur. Çünkü bu seviyenin çok düşük ya da yüksek olması, gruplara bu konuda eğitim vermeyi mümkün kılmazdı.

İkinci Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın sonunda deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ortalamaları 260.22 (ss = 22.77) olarak, kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ön test puanları ortalamaları ise 255.24 (ss = 21.70) olarak tespit edilmiştir.

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ön test ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney grubuna göre 5 puan daha az puan aldıkları görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sebeple “her iki grupta olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri yaklaşık olarak aynıdır” denilebilir.

Üçüncü Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamaları ilk başta 260.22 (ss = 22.77) iken, bu ortalama

daha sonra 272.00'ye (ss = 21.99) yükselmiştir (n = 23). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puanları ortalamaları ilk başta 255.24 (ss = 21.70) iken bu ortalama daha sonra 254.71 (ss = 27.87) olarak tespit edilmiştir (n = 17).

Başka bir deyişle, eleştirel düşünme eğitimi verilmeden önce kontrol grubu ile deney grubu hemen hemen aynı ortalama ile çalışmaya katıldığı görülmektedir. Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Deney grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasına göre oldukça yükselirken, kontrol grubunun son test puanları ortalaması ön test puanları ortalamasına göre azalmıştır. Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanları, eleştirel düşünme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksektir.

Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanları, eleştirel düşünme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkılarak verilen eleştirel düşünme eğitimiyle, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin oldukça arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı ön test puanları ortalamaları 64.35 (ss = 8.95) iken (n = 23), kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı ön test puanları ortalamaları 69.65 (ss = 10.83) olarak tespit edilmiştir (n = 17).

Diğer bir deyişle, eleştirel düşünme eğitimi verilmeden önce kontrol grubunun, deney grubuna göre daha yüksek bir ortalama ile çalışmaya katıldığı görülmektedir. Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, eleştirel düşünme eğitimi ile

performanslarının arttırılacağı varsayımında bulunan deney grubunun, kontrol grubuna göre daha dezavantajda olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Problem: Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubunda olan (n = 23) ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları 87.09’a (ss = 9.16), kontrol grubunda olan (n = 17) ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları 71.29 (ss = 13.76) olarak tespit edilmiştir.

Başka bir ifadeyle, Eleştirel Düşünme Programı uygulanan deney grubu ile Eleştirel Düşünme Programı uygulanmayan kontrol grubunun “Performans Değerlendirme Sınavı” son test puanları anlamlı düzeyde fark vardır. Eleştirel düşünme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanları, eleştirel düşünme eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, verilen eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansını oldukça arttırdığını ortaya koymaktadır.

Altıncı Alt Problem: Deney grubuna Eleştirel Düşünme Programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında bir değişim olmuş mudur?

Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi uygulamadan önce daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha bilimsel, daha geniş ve farklı boyutları ile ele aldıkları görülmüştür. Öğrenciler ilk derslerde eleştirel düşünme kavramını sadece olumsuz eleştiri kavramıyla bağdaştırmışlar, düşüncelerini söylemede çekingen bir tavır sergilemişlerdir. Dersler ilerledikçe kendilerini ve düşüncelerini daha rahat ifade eden öğrenciler, gerek sözel, gerekse de yazılı olarak daha yaratıcı, daha bilimsel tanımlar yapmaya başlamışlardır.

Yedinci Alt Problem: Deney grubunun dersin işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin dersin işlenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine istekle katıldıkları, derse karşı olumlu tutum içinde oldukları, bir başka deyişle bu dersten zevk aldıkları ve memnun oldukları söylenebilir. Öğrencilerin dersler ilerledikçe etkinliklere yönelik daha yaratıcı olmaları, eleştirel düşünmeyi zamanla yaşamları içerisine dâhil ettiklerini gerek sözel olarak gerekse de davranışlarıyla ifade etmeleri, araştırmaya katılımda hiçbir zorunluluk olmamasına rağmen gönüllü olarak 10 hafta boyunca hiç devamsızlık yapmadan çalışmalara devam etmeleri, derslere karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin dersin işlenmesine yönelik görüşleri incelendiğinde neredeyse tüm öğrenciler; bu dersin ve bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmen ve öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiğini, “Eleştirel Düşünme Eğitimi” dersinin zorunlu bir ders olarak lisans eğitiminde verilmesi gerektiğini, hatta imkânlar dâhilinde bu eğitimin daha alt eğitim kademelerinde de verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, yapılan sohbetlerde, verilen eleştirel düşünme eğitimini günlük yaşamlarında da kullandıklarını, insanlarla iletişimde bulunurken ve yaşamla ilgili önemli kararlar alırken bu eğitimin gerçekten yararını gördüklerini, belirtmişlerdir. Ayrıca söz konusu eğitim sayesinde müzik eğitimlerinde fark yaratacak önemli kararlar aldıklarını, hayatlarında farkındalık yaşadıklarını, sorgulamayı öğrendiklerini, müzik yaşantılarında kendilerini artık daha iyi ifade edebildiklerini ya da en azından etmeye çalıştıklarını, kendilerine ait doğru çalışma yöntemlerini keşfetmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Ana Problem: Eleştirel düşünme öğretiminin müzik eğitiminde çalgı performansına etkileri nasıldır?

Araştırmanın genel amacı, eleştirel düşünmenin performans üzerindeki etkisini test etmektir. Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme eğitimi verilerek eleştirel düşünme eğilimlerinde artış sağlanmaya çalışılan öğrencilerin performanslarında da bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla, eleştirel düşünme eğilimlerini artırmaya yönelik deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 2’şer saatten toplam 20 saatlik eleştirel düşünme eğitimi verilmiş ve araştırmanın sonucunda, verilen eğitimin müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitiminde çalgı performanslarını arttırdığı kanıtlanmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; deney grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi alan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları ilk başta 64.35 (SS = 8.95) iken bu ortalama daha sonra 87.09’a (SS = 9.16) yükselmiştir (n = 23). Kontrol grubunda olan ve eleştirel düşünme eğitimi almayan katılımcıların Performans Değerlendirme Sınavı puanları ortalamaları ilk başta 69.65 (SS = 10.83) iken bu ortalama daha sonra 71.29 (SS = 13.76) olarak tespit edilmiştir (n = 17).

Başka bir ifadeyle öğrencilerin Performans Değerlendirme Sınavı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durumda 10 hafta boyunca araştırmacı tarafından verilen eleştirel düşünme eğitiminin, katılımcıların performans puanlarını oldukça yükselttiği görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmanın ana problemine göre, “müzik öğretmeni adaylarının çalgı performanslarının eleştirel düşünme eğitimi ile oldukça arttığı” söylenebilir.

5.2 Öneriler

- Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, eleştirel düşünme eğitiminin müzik eğitiminde çalgı performansını olumlu yönde etkilediği, performans değerlendirme sınavının sonuçlarını oldukça yükselttiği görülmektedir. Katılımcıların çalgı performanslarının artması, mesleki olarak kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlamaktadır. Alanlarında kendine güvenen müzik öğretmenlerinin, mesleki yaşantılarında çok daha başarılı olmaları muhtemeldir. Buradan hareketle eleştirel düşünme eğitiminin, sadece müzik eğitiminde değil, sanatın diğer alanlarında ve eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde öğretilmesi sağlanabilir.
- Deney grubunda yer alan katılımcıların eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili görüşleri alındığında öğrenciler; aldıkları eleştirel düşünme eğitimi sadece çalgı eğitimlerinde değil, diğer mesleki derslerde de kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha fazla geliştirilebilmesi için müzik eğitiminde verilen alan dersleri birbirleriyle koordineli olarak işlenerek, tüm derslerde eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler ve öğretme stratejileri kullanılabilir.
- Eleştirel düşünme becerilerini tam ve kalıcı olarak öğrencilere kazandırabilmek için bu beceriler ayrı ders olarak da lisans eğitiminde verilebilir.
- Araştırmanın örneklem grubunu üniversitedeki öğrenciler oluşturmuştur. Fakat aynı çalışma, ortaöğretimdeki Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor liselerindeki öğrenciler üzerinde de yapılabilir.
- Bu çalışmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Aynı araştırma farklı eleştirel düşünme ölçme araçları kullanılarak tekrarlanabilir.
- Araştırmanın, müzik eğitiminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçen ilk çalışma olması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın ardından eleştirel

düşünme eğitimi genelde sanat eğitiminin özelde ise müzik eğitimi alanındaki tüm öğrencilere öğretilmesi sağlanabilir.

- Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının kendi dersleri içerisinde eleştirel düşünme becerisini nasıl kazandırabilecekleri konusunda yardımcı olması amacıyla, seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
- Bu alandaki ölçme araçları az olduğundan alana yönelik araştırmalar daha çok yapılabilir ve ölçme araçları geliştirilebilir.
- Eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmeyi temel alınarak; eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel dinleme gibi seçmeli dersler konulabilir.
- Gerek müzik eğitimi anabilim dallarında, gerekse eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde, düşünme becerilerini ön plana çıkaran, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri içerikli dersler verilebilir.

KAYNAKÇA

- ABRAHAMS, F., (2005). "Critical Pedagogy for Music Education:A Best Practice to Prepare Future Music Educators" <http://goo.gl/oX2vW> adresinden 05.05.2011 tarihinde indirildi.
- AHRENS, D.,(2011). "Music Life Lessons 4: Critical Thinking" <http://goo.gl/dSdTE> adresinden 01.05.2011 tarihinde indirildi.
- AKAR, Ü., (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki, Afyonkarahisar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBIYIK, C., (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYBEK, B., (2006). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi, Adana, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİLGİN, A., VE ELDELEKLİOĞLU, J., (2007). "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 55-67 [2007].

- BİRİNCİ, E., (2008). Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri, Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri Üzerinde Etkisi, Zonguldak Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BLATTNER, N. H. VE FRAZIER, C. L. (2002). Developing a Performance-Based Assessment of Students' Critical Thinking Skills. *Assessing Writing*, 8, 47-64.
- BOZOĞLU, Ö., (2008). Felsefe Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., K., AKGÜN, E., K., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F., (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- CEDFA (The Center for Educator Development in Fine Arts), (1999). “Critical Thinking and Problem Solving in Music” <http://goo.gl/0APBQ> adresinden 06.03.2011 tarihinde indirilmiştir.
- CHANCE, P., (1986). “Introduction: The Thinking Movement” *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. P.Chance & R.S. Brandt (Ed). New York: Teachers College Press.
- CLARK, L. H. ve K. STARR., (1991). *Secondary and Middle School Teaching Methods*. New York: Macmillan Publishing Company.
- CÜCELOĞLU, D., (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- ÇAKMAK, H., (2002). İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi – Cumhuriyet Dönemi, Diyarbakır, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, M. K., (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- DENİZ, T., (2003). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Yönetiminin Başarıya Etkisi, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- FACIONE, P. A.; FACIONE, N. C., VE GIANCARLO, C.A.F. (1998). The California Critical Thinking Dispositions Inventory. California: Academic Pres.
- GADZELLA, B. M. VE MASTEN, W. G. (1998). Critical Thinking And Learning Processes For Students in Two Major Fields. Journal of Instructional Psychology, 25 (4), 256-262.
- GIBSON, C., (1995). Critical Thinking: Implications for Instruction. RQ, 35 no1.
- GRIGORENKO, E. L., VE STERNBERG, R.J. (1997). Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance. Exceptional Children, 63 (3), 295-312.
- GÜLVEREN, H., (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri, İzmir, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- HALPERN, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. American Psychologist, 53 (4), 449-455.

- KAYNAK, T. (2011). Pişano Eğitimi Yarıyl Sonu Sınavlarında Öğrenci Performansının Rubrik İle Ölçülmesi, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KALOÇ, R., (2005). Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (4. Baskı). Ankara: Bahçelievler.
- KEPENEKÇİ, Y. K., (1999). Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KEPENEKÇİ, Y. K., (2000). İnsan Hakları Eğitimi. Ankara: Kozan Ofset.
- KÖKDEMİR, D., (1999). Üniversitede Bir Eleştirel Düşünme Yöntemi. Cumhuriyet Bilim Teknik, s.632.
- KÖKDEMİR, D., (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÖKDEMİR, D., (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi, PİVOLKA, 2(4),3-5.
- KÜRÜM, D., (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü, Eskişehir, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- LAU, J., (2003). A Mini Guide to Critical Thinking. Department of Philosophy, The University of Hong Kong. <http://philosophy.hku.hk/think/project/miniguide.pdf> adresinden 05.01.2010 tarihinde erişildi.

- LEVY, A., (1997). "Tools of Critical Thinking" Metathoughts for psychology. Boston: Allyn and Bacon.
- LİPMAN, M., (1988). Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.
- MCKEE, J. S., (1988). "Impediments to Implementing Critical Thinking". Social Education, c.52.
- MEB., (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları, Ankara.
- NURSOY, M., ve ŞİMŞEK M., (2001). "Toplam Kalite Yönetiminde Performans Değerlendirme", Standart: Ekonomik ve Teknik Dergi, Yıl 40, Sayı 473, Mayıs 2001.
- ÖZDEMİR, S., (2005). Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y., (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- PAUL, R., and ELDER, L., (2001). Critical Thinking Tools for Charge of Learning and Your Life, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- PERAKAKİ, E., (2003). "A Teaching Method Of Music Aiming At The Development Of Critical Thinking For Adolescent Pupils" RİME The Third International Research in Music Education Conference, Exeter University, UK. 8 - 12 April 2003.
- PITHERS, R. T. VE SODEN, R., (2000). "Critical Thinking in Education: A review. Educational Research", 42 (3), 237-249.

- ROBERTS, B., (1997). "University Music Education Students' Discipline Content Boundaries for Critical Thinking in The Foundations of Music Education: A Research Report". Canadian Music Educator, 38 (2) Winter 1997.
- SABAN, A., (2000). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SOLON, T., (2003). "Teaching critical thinking: The more, the better!" Community College Enterprise, 9, 25-38.
- SÜNBUİL A. MURAT; M. ÇALIŞKAN; S. KOZAN., (2006). "Eleştirel Düşünme Becerilerine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Erişilerine Etkisi", XV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Muğla.
- ŞAHİNEL, S., (2001). "Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİNEL, S., (2007). Eleştirel Düşünme Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ŞAHHÜSEYİNOĞLU, D., (2007). "Eleştirel Düşünme ve Eğitsel Oyunlar: İngiliz Dili Aday Öğretmenlerinin Görüşleri" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32 [2007] 266-273.
- TAŞCI, S., (2005). "Hemşirelikte problem çözme süreci", Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi Hemşirelik Özel Sayısı, 14: 73-78.
- TÜRNÜKLÜ, E., ve YEŞİLDERE, Z., (2005). "Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme" GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 107-123.
- TÜRK DİL KURUMU, (2005). Türkçe Sözlük, Ankara: TDK.

UÇAN, A., (1987). Müzik Eğitiminde Performans Testlerinin Yeri, Önemi ve Kullanımı. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3 (1), 287- 307.

UÇAN, A., (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar. Ankara: Genişletilmiş İkinci Basım, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Adalet Matbaası.

YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H., (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ZAYIF, K., (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Bolu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK 1 - California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

Aşağıdaki ifadelerin **sizi** ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

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

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

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

35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve *analojiler (iki farklı şey arasındaki benzerlik(ler)ten hareket edilerek birisi için dile getirilenlerin diğeri için de söz konusu olduğunu ileri sürmektir) ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK 2 - Kişisel Bilgiler Formu

1- Cinsiyet

Kız Erkek

2- Doğum yılınız 19.....

3- En uzun yaşadığınız yer?

Köy İlçe Şehir Büyük şehir Yurt Dışı

4- Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- a) Okur-yazar değil
- b) Okur-yazar
- c) İlkokul mezunu
- d) Ortaokul mezunu
- e) Lise mezunu
- f) Yüksek okul mezunu
- g) Üniversite mezunu
- h) Yüksek Lisans/ Doktora mezunu

5- Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- a) Okur-yazar değil
- b) Okur-yazar
- c) İlkokul mezunu
- d) Ortaokul mezunu
- e) Lise mezunu
- f) Yüksek okul mezunu
- g) Üniversite mezunu
- h) Yüksek Lisans/ Doktora mezunu

6- Mezun olduğunuz orta öğretim kurumunun türü nedir?

- a) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
- b) Anadolu Lisesi
- c) Fen Lisesi
- d) Genel Lise
- e) Sosyal Bilimler Lisesi
- f) Spor Lisesi
- g) Diğer (Lütfen belirtiniz):.....

7- Ailenizin aylık toplam gelirini belirtiniz.

..... TL

8- Şuandaki genel not ortalamanız nedir? (4.00 üzerinden)

9- Sizce aşağıdakilerden hangisi / hangileri ailenizin yapısını yansıtmaktadır?

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Otoriter					
Demokratik					
İlgisiz					
Aşırı İlgili					
Koruyucu					

10) Aşağıdaki özelliklerin sizi ne kadar yansıttığını belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Araştırmacıyım					
Girişkenim					
Risk Alabilen Birisiyim					
Sorumluluk Üstlenebilen Birisiyim					
Kendine Güvenen Birisiyim					
Yeni Fikirlere Açık Birisiyim					
İnsancıl Birisiyim					
Düşünmeye Önem Veren Birisiyim					
Yaratıcıyım					
Sorgulayıcıyım					

**EK 3 - PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU /
FLÜTİSTLER**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU FLÜTİSTLER

1		Öğrenci Adı	
2		Öğrencinin Numarası	
3		Doğru Nota Çalabilme (15 Puan)	
4		Doğru Ritimle Çalabilme (15 Puan)	
5		Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme (10 Puan)	
6		Parça Bütünlüğü (15 Puan)	
7	Müzikalite	Cümleleme (5 Puan)	
8		Nüans (5 Puan)	
9	Teknik Beceriler	Dil Tekniğinin Doğru Kullanımı (5 Puan)	
10		Nefesin ve Diyaframın Doğru Kullanımı (5 Puan)	
11		Teknik Beceriler (Legato, Staccato, Arpej, Gam) (10 Puan)	
12		Deşifre (5 Puan)	
13		Deşifre Parçasının Dönem Özelliklerini Bilme (5 Puan)	
14		Deşifre Parçasının Armonik Yapısı Hakkında Bilgi Verme (5 Puan)	
TOPLAM (100)			

**EK 4 - PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU /
PİYANİSTLER**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI
PERFORMANS DEĞERLENDİRME FORMU
PİYANİSTLER

1		Öğrenci Adı	
2		Öğrencinin Numarası	
3		Doğru Nota Çalabilme (15 Puan)	
4		Doğru Ritimle Çalabilme (15 Puan)	
5		Kabul Edilebilir Bir Tempoda Çalabilme (10 Puan)	
6		Parça Bütünlüğü (15 Puan)	
7	Müzikalite	Cümleme (5 Puan)	
8		Nüans (5 Puan)	
9	Teknik Beceriler	Uygun Parmak Geçişi (5 Puan)	
10		Pedal Kullanımı (5 Puan)	
11		Teknik Beceriler (Legato, Staccato, Arpej, Gam) (10 Puan)	
12		Deşifre (5 Puan)	
13		Deşifre Parçasının Dönem Özelliklerini Bilme (5 Puan)	
14		Deşifre Parçasının Armonik Yapısı Hakkında Bilgi Verme (5 Puan)	
			TOPLAM (100)

EK 5 - DERS PROGRAMI ONAY RAPORU

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Gülce Coşkun'un "Eleştirel Düşünme Öğretiminin Müzik Eğitiminde Çalgı Performansına Etkileri Konulu" doktora tez çalışması, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiş, bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişip gelişmediğini ölçmek amacıyla 10 haftalık eğitim programı uygulanmıştır.

Uygulanan eğitim programı tarafımdan incelenmiş ve eleştirel düşünme eğilimini arttırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple uygulamada kullanılan eğitim programı öğretim açısından uygundur.

DOÇ. DR. DOĞAN KÖKDEMİR

YRD. DOÇ. DR. OKAN CEM ÇIRAKOĞLU

EK 6 - DERS PROGRAMLARI

BİRİNCİ DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Eleştirel Düşünme Dersine Giriş

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Bireylerin eleştirel düşünme konusunda dikkatlerini çekebilme, merak uyandırma.

Alt Başlıklar:

Doğru Düşünme Konusunda Ne Kadar Beceriklisiniz?

İyi Düşünme Sıkı Çalışma Gerektirir.

Düşünmenizin Eleştirmeni Olun.

Derse Hazırlık:

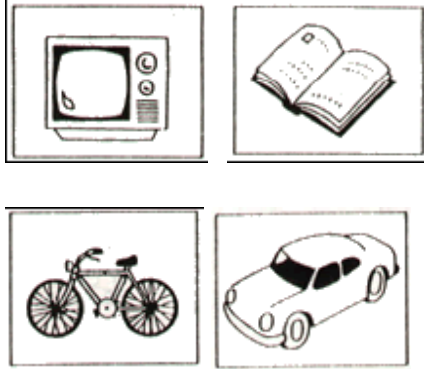
Derste uygulanacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konular, derse gelmeden önce bilgisayar ortamında Power Point (™) programı kullanılarak hazırlanır. Derste kullanılacak uygulamalar öğrenciler için hazır hale getirilerek fotokopi ile çoğaltılır.

Derse Geçiş:

Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere eleştirel düşünmenin ne olduğu açıklanır, çeşitli tanımlardan ve örneklerden yararlanılır. Dikkat çekmek amaçlı öğrencilere bir kibrit çöpü gösterilir. Bu nesnenin onlar için ne ifade ettiği sorulur. Alınan cevaplar oyunlaştırılarak kibritin onların yarattığı başka bir cisim olarak kullanılması istenir. Örneğin; kibrit onlara kalem gibi görünüyorsa yazı yazmaları, tarak olarak görünüyorsa saçlarını taramaları istenir.

Konunun daha iyi anlaşılması ve somutlaştırılması için dersin işlenişine örneklerle devam edilir.

Örnek 1: Aşağıda verilen 4 resim arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyerek, resimlerin yanlarına yazınız?



Dersin işlenişinde beceriye yönelik aşağıdaki örnek verilir;

Örnek 2: “Yarıncan itibaren okula 18. yüzyıl kıyafetleri ile gelmemiz zorunludur”

Bu örneğin olumlu, olumsuz ve ilginç yanları öğrencilere gösterilir.

- Bu kıyafetler özellikle müzik tarihinde 18. yy işlenirken dönemin canlandırılması bakımından öğrencilere yararlı olabilir ve aynı zamanda herkes oldukça zarif görünecektir. (Olumlu)
- İçinde bulunduğumuz dönemin teknolojik özellikleri düşünüldüğünde bu kıyafetlerle ne kadar zorlanacağımız oldukça açıktır. Böylelikle şu an ne kadar rahat ve özgür olduğumuzu anlayıp kendi imkânlarımızın kıymetini daha iyi anlayabiliriz. (Olumlu)

- Kıyafetlerin çok kabarık olması çalgı aletiyle çalışmayı zorlaştırır. (Olumsuz)
- Konser salonundaki, sınıflardaki koltuklar kullanılamaz duruma gelecek bu koltukların yerine daha büyük koltuklar alacaktır. Böylelikle sınav yapmak, ders yapmak zorlaşacaktır. (İlginç)

Uygulama 1: Öğrencilere bir elma resmi gösterilerek “Ne görüyorsunuz” sorusu yöneltilir ve elma hakkında yazdıkları ve yazmadıkları tartışılır.

İlk akla gelenler: Rengi, tadı, çeşidi,

Düşünme süreci sonrası: Üretim yeri, üretim şekli, yaprağı, yetiştiği toprak, hava, ihraç edildiği ülkeler, bir marka olarak elma, sanatsal çalışmalarda elma, karikatürde elma, tatlı olarak elma veya elmayı elma olarak değil yaratıcılıklarını kullanarak ürettikleri başka bir cisim olarak kullanabilirler, vb.

Daha sonra öğrencilerin grup çalışması yapacağı uygulama örneklerine geçilir. Öğrencilere uygulama örnekleri verilmeden önce, öğrenci sayısına göre öğrenciler 4 gruba ayrılır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra aşağıdaki uygulama konusu verilir.

Grup Uygulaması 1: “Önyargıların neden olduğu düşünceleri listeleyiniz (Toplum, Aile, Ülke, vb.)

Grup Uygulaması 2: Yakın zamanda aileniz, arkadaşınız veya çalışma arkadaşlarınızla yaşadığınız gergin bir olay düşününüz. Siz ne yapmıştınız? Karşınızdaki kişi ne yaptı? Neler yapabiliirdi? Sonuç değişir miydi?

Bu uygulama konuları verildikten sonra her gruba her soru için ayrı ayrı 5 dakika süre verilir. Süre sonunda her grubun görüşleri alınarak ortak görüşler ve farklı görüşler saptanır. Ortak görüşlerin ön yargı sebepleri sınıf içinde tartışmaya açılır.

Uygulama konuları bittikten sonra, öğrencilere o günkü beceriye yönelik aşağıdaki sorular sorularak becerinin işlevselliği üzerine bir tartışma açılır.

“Eleştirel Düşünme” becerisi işe yarar mı?

“Eleştirel Düşünme” becerisi nasıl işe yarar?

“Eleştirel Düşünme” yöntemi becerisini uygulamak kolay mıdır?

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeleri için her bir öğrencinin bireysel olarak istediği konularla ilgili bu beceriyi içerecek 1 uygulama hazırlaması ve bunları gelecek ders getirmesi istenir.

İKİNCİ DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Gelişmenin İlk Dört aşaması

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Düşünme azmi geliştirebilme, duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlayabilme, ön yargılı olmama-yargıyı geciktirme, sorgulama cesareti geliştirebilme.

Alt Başlıklar:

Aşama 1: Etkin Olmayan Düşünür

Aşama 2: Cesaret Denemesi Yapmaktan Çekinmeyen Düşünür

Aşama 3: Başlayan Düşünür

Aşama 4: Uygulayan Düşünür

Derse Hazırlık:

Derste uygulanacak etkinliğin önemli noktaları, öğrencilere yaptırılacak uygulama örnekleri ve etkinliğin yararına yönelik konular, derse gelmeden önce bilgisayar ortamında Power Point ^(TM) programı kullanılarak hazırlanır. Derste kullanılacak uygulamalar öğrenciler için hazır hale getirilerek fotokopi ile çoğaltılır.

Derse Geçiş:

“Hangi Aşamadaki Bir Düşünürsünüz?” Sorusu öğrencilere yöneltilerek derse giriş yapılır. Öğrenciler için çektirilen fotokopiler dağıtılır. Dersin uygulama kısmına geçmeden önce öğrencilere;

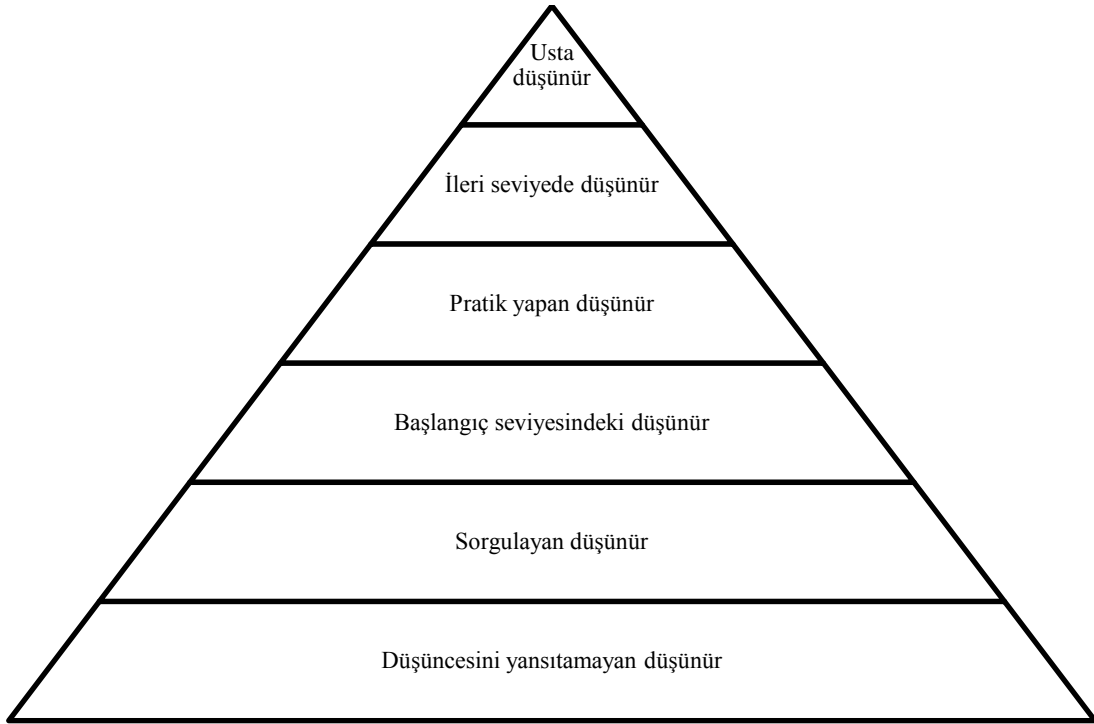
Aşama 1: Etkin Olmayan Düşünür

Aşama 2: Cesaret Denemesi Yapmaktan Çekinmeyen Düşünür.

Aşama 3: Başlayan Düşünür.

Aşama 4: Uygulayan Düşünür

aşamalarından hangisi olabilecekleri sorulur. “Düşünür olarak gelişim göstermek istiyorsak, izleyeceğimiz yol şöyledir” diyerek aşağıdaki tablo gösterilir.



Paul ve Elder 2001: 22

Konunun daha iyi anlaşılması için tüm aşamalar öğrencilere açıklanır.

Aşama 1: Etkin Olmayan Düşünür

Bireylerin yaşamları boyunca aslında karşılaştıkları birçok sorun yetersiz düşünmeden kaynaklanmaktadır. Aslında düşündüğünü zanneden fakat fark etmeden kendini kandıran bireyler, kendisini birçok açıdan “doğru yaptığına”, “doğru karar verdiği” inandırır, kendinden çok emin konuşarak kimi durumları “iyi” kimi durumları ise “kötü” olarak nitelendirirler. Aslında akıllarında “iyi” nin ya da “kötü”nün tanımını yoktur ve sınırları belli değildir. Birey sadece kendisine uygun bir yanılsama yaratır ve bu yanılsamaya inanır. Sonrasında bu inançlar mantıklı gelir ve bu sebeple onlara kendisinden emin olarak bağlanır.

Bu aşamada, farkında olmasalar da bireylerin benmerkezci eğilimleri yüksektir. Birey bakış açısını değiştirmek istemediği için düşünceleri (inançları, fikirleri) reddederek, düşüncelerine ve davranışlarına boyut kazandırmak istemez. Yeni fikirlere ve farklı bakış açılara açık değildir. Böylelikle kendini düşünsel boyutta ilerletemez ve bir kısır döngüye girer.

Çalışma 1: Bilginizi Düşüncenize Yansıtma

Eleştirel düşünce gelişiminde 1. Aşamada olabilir misiniz? Öğrencilerin aşağıdaki sorulara yanıt vererek, kendilerini test etmeleri istenir:

- 1- Düşünmenin hayatınızdaki rolünü tarif edebilir misiniz? (Mümkün olduğu kadar açık ve detaylarıyla anlatın)
- 2- En son yaptığınız varsayım nedir?
- 3- En son tanımladığınız kavram nedir?
- 4- Son bir saat içerisinde yaptığınız beş çıkarsama nedir?
- 5- Düşünce yapınızı yönlendiren bakış açınızı tanımlayın ve açıklayın.
- 6- Düşünüşü (düşünmeyi, düşünceyi) nasıl değerlendirdiğinizi açıklayın ve analiz edin.
- 7- Kullandığınız bazı entelektüel standartları tanımlayın. Nasıl uyguladığınızı açıklayın.
- 8- Benmerkezci düşünmenin hayatınızdaki rolünü açıklayın.

Aşama 2: Cesaret Denemesi Yapmaktan Çekinmeyen Düşünür

Kendimizi Sorgulamaya hazır mıyız?

Bilgisizliğimizden haberdar değilsek, eksik kalan bilgileri tamamlamaya çalışmayız, Yetilerimizin farkında değilsek, kendimizi gerek davranışsal gerekse yeteneksel açıdan geliştirmeye çalışmayız. Varlığını kabul etmediğimiz bir sorunu çözemeyiz. Bütün bunların farkında olmaya başladığımızda ise kendimiz dâhil birçok bireyin ne kadar verimsiz düşündüğünün farkına varmaya başlarız.

Eğer farkına varmaya başladıysak; “Eleştirel düşünme” gelişiminde ikinci aşamaya geçmişiz demektir. İkinci aşamaya geçmek demek, yanlış, eksik ve yanıltıcı bilgileri kullandığımızı, önyargılı düşündüğümüzü, hatalı tanımlamalar yaptığımızı, bilgiyi kullanmaktan çok kesin olmayan varsayımlarda bulunduğumuzu ve benmerkezcî düşündüğümüzü fark etmeye başlarız.

“Sorgulama aşamasına, düşünme yapımızın hayatımızı şekillendirdiğini, düşünme yapımızdaki sorunların yaşamımızda problemlere yol açtığını fark ettiğimizde geçmiş oluruz. Verimsiz düşünmenin hayatımızı tehdit ettiğini, ölüme veya sakatlanmaya yol açtığını ya da kendimize verdiği kadar başkalarına da zarar verdiğini fark etmeye başlamışızdır. Örneğin; aşağıdaki kişilerin düşüncelerini hatalı, yanlış bulabiliriz;

- Sigara içmenin seksi olduğunu düşünen bir genç,
- Göğüs kanseri için test yapılmasını önemsiz bulan bir kadın,
- Kask kullanımının görüş açısını daralttığı ve bu sebeple kasksız motosiklet kullanılmasının daha güvenli olduğunu savunan bir motosiklet sürücüsü,
- Alkollüken güvenli bir şekilde araba kullanabileceğini düşünen bir insan
- Bencil bir insanla, evlendikten sonra değişeceğini düşünerek, evlenmeye karar veren bir kişi”. (Paul ve Elder 2001: 25)

Çalışma 2: Sorgulayan Düşünür Aşamasını Tartışma

Öğrenciler üç kişilik gruplara bölünür. Alfabetik sıralamaya göre ismi ilk sırada olan kişi ikinci aşamayı diğer iki kişiye açıklar, sorular varsa cevaplanır. Sonra, diğer

iki kişi, açıklama yapan kişinin eksiklikleri veya kaçırdığı noktalar varsa tamamlar ve konu ile ilgili önemli noktaları inceler. Bu çalışmaya ayrılan toplam süre 5 dakikadır.

Aşama 3: Başlayan Düşünür

Başlamak istiyor musunuz?

Bu aşamaya geçen birey, düşünmeyi ciddiye alarak sorgulamaya ve bir düşünür olarak gelişmeye karar vermiş, farkındalığı oluşmuş, kendini tanımaya ve düşünsel boyutta yol almaya başlamıştır. Bu süreç uyuşturucu kullanan bir insanın kendisini fark etmesi ve kabul etmesi aşamasına benzemektedir.

Düşünür olarak, düşünme yapımızın bazen ben merkezci olduğunu, başka insanların ihtiyaç duyduğu şeyler üzerinde ne kadar az kafa yordüğümüzü, başkalarının bakış açılarından ne kadar az bakabildiğimizi fark edebiliriz. Hatta bazen, kendimizi dışarıdan izlediğimizde, istediklerimize ulaşabilmek için başkaları üzerinde hâkimiyet kurmaya çalıştığımızı fark edebiliriz.

İşte bütün bu farkındalıklar aslında geçmiş olduğumuz üçüncü aşamanın belirtileridir. Artık bu aşamada düşünme çalışması ile ilgili yapıları (amaçlar, sorular, bilgi, yorumlar,..) nasıl inceleyeceğimizi anlamaya başlarız. Kendimizi disiplinli bir şekilde düşünmeye zorlamadan, zaman zaman hata yapsak da sadece farkındalığı yaşar, düşünmenin değerini takdir etmeye başlarız.

Aşama 4: Uygulayan Düşünür

Bir enstrüman çalmak ya da buz pateni yapmak gibi “iyi düşünmenin” de pratiğı yapılabilir. Bireyler, düşünmenin gelişimi için düzenli olarak pratik yapılması gerektiğini fark ettiğinde, düzenli pratik yapmayı kabul ettiğinde ve belirli bir pratik yapma düzenini benimsediklerinde, pratik yapan düşünür haline gelmiş olurlar.

Usta bir müzisyen olmak istiyorsanız, bekleyerek gelişme göstermezsiniz. Çok az bir pratik ile yeni konserler vereceğinizi düşünemezsiniz. Bunun yerine, müzisyenliğinizi geliştiren şeyleri belirlediğiniz bir plan oluşturarak ilerleyebilirsiniz.

“Yavaş olun ve temel bilgileri belirtin. Yarışı tavşan değil, kaplumbağa alır. İyi ve bilge bir kaplumbağa olun. Her gün attığınız sağlam ve istikrarlı adımlar, sonunda nereye varacağınızı belirler. (Paul ve Elder 2001: 30)”

Çalışma 3:

Günün sonunda o gün yaptıklarınızı düşünerek ve zayıf ve güçlü taraflarınızı değerlendirerek geçirebilirsiniz. Öğrencilere aşağıdaki gibi sorular yöneltilir.

- Bugün, kendime ya da başkasına zarar verebilecek bir düşünceyi ne zaman gerçekleştirdim?
- Kendime ya da bir başkasına faydası olacak bir düşünceyi ne zaman gerçekleştirdim?
- Bugün hakkında gerçekten ne düşünüyorum?
- Herhangi bir şeyi anladım mı?
- Herhangi bir düşüncenin beni gereksiz bir şekilde yıldırmasına izin verdim mi?
- Eğer bugünü tekrar yaşayabilseydim, neyi farklı yapardım? Neden?
- Bugün, uzun vadedeki hedeflerim konusunda mesafe kat ettim mi?
- Kendi değer yargılarıma göre hareket ettim mi?
- Eğer önümüzdeki 10 yıl boyunca her günümü bu şekilde geçirseydim, sonunda, bu zamanı değerli kıldığımı ifade edecek bir işi tamamlamış olur muydum? (Paul ve Elder; 2001, 30)

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilere “Hangi aşamada bir düşünür” oldukları sorulur. Kendilerini değerlendirmeleri istenerek ders bitirilir.

ÜÇÜNCÜ DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kendini Anlama

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Bireylerin kendi görüşlerini geliştirebilme, Kendi düşüncelerini ve yaşamlarındaki benmerkezciliği ortaya çıkarabilme.

Alt Başlıklar:

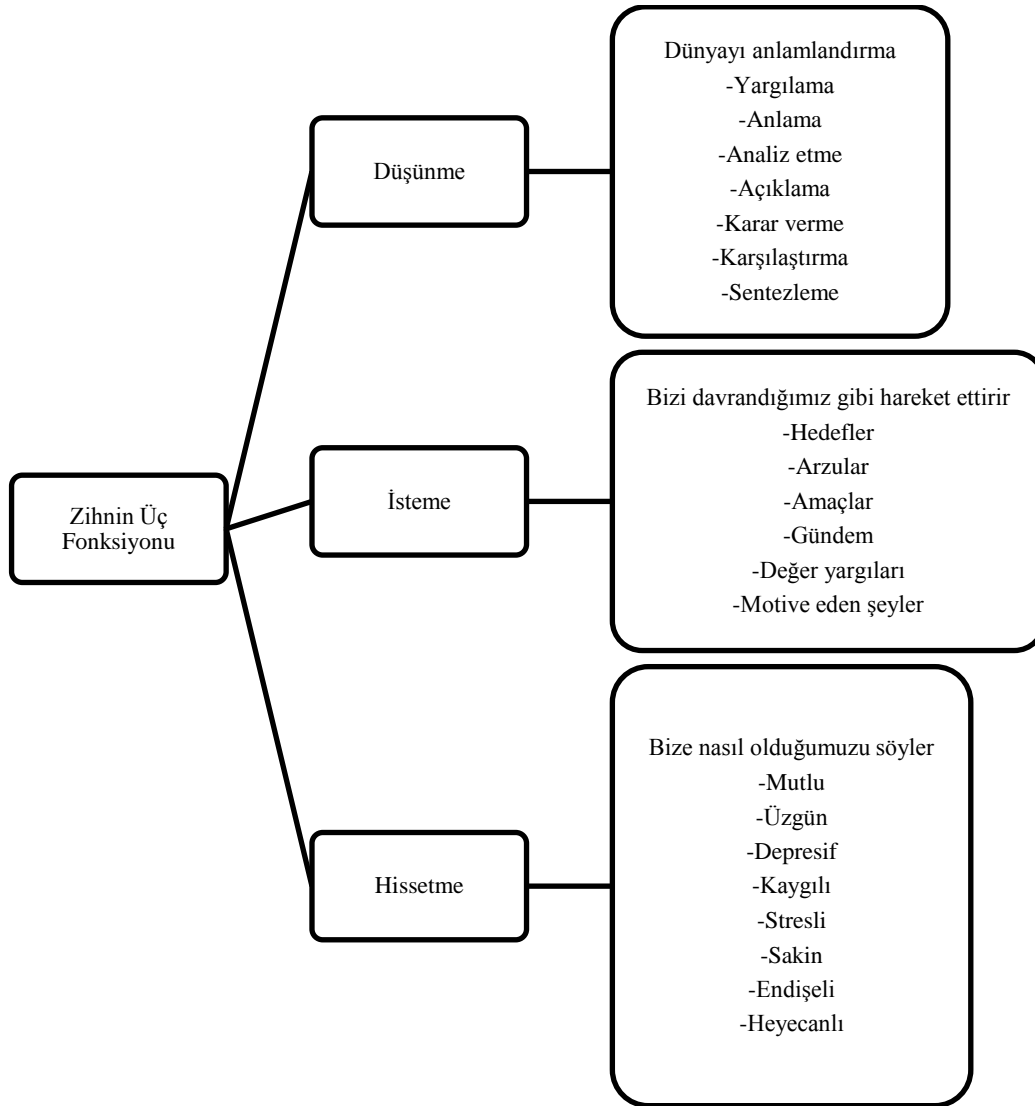
- a) Aklın Üç Ayırt Edici İşlevini Anlama.
- b) Zihninizle Olan İlişkiyi Anlama.
- c) Akademik Konuları Yaşamınıza Ve Problemlere Bağlama.

a) Aklın Üç Ayırt Edici İşlevini Anlama

- 1- **Düşünme fonksiyonu:** Zihnimizdeki yaşantıları ortaya çıkaran, onlara anlamlar katarak, olayları belirli kategorilere sokan, bize sürekli olarak, “olan ve olmaya devam eden durum ve olayları fark et” diyen, zihnimizin önemli bir fonksiyonudur.
- 2- **Hissetme fonksiyonu:** Düşünme fonksiyonunun ortaya çıkardığı anlamları, izleme ve değerlendirme aşamasıdır. Hayatımızda yaşadıklarımız hakkında nasıl hissettiğimizi fark ettiren, kararlarımızın / yaşantımızın bize doğru yaptığımızı veya hatalı davrandığımızı hatırlattığı fonksiyondur.

- 3- **İsteme fonksiyonu:** Enerjiyi hareketlere, davranışlara dağıtır. Enerjimizi verimli kullandığımızı veya enerjimizi harcamamızın gerekli olmadığını bize hatırlatan fonksiyondur.

Bu açıdan bakıldığında, zihnimiz bize üç şey söyler: (1) hayatımızda neler olduğunu, (2) bu olaylar hakkında hissettiklerimizi (olumlu/ olumsuz), (3) devam etmemiz gereken şeyleri, enerjimizi nereye vereceğimizi (1 ve 2'nin ışığı altında)



b) Zihninizle Olan İlişkiyi Anlama

Eğer, zihnimizin üç fonksiyonu arasındaki karşılıklı etkileşimi açıkça kabul edersek, kendi çıkarımıza kullanabileceğimiz temel bir kavrayış elde etmiş oluruz.

Aynı koşullarda bulunan insanlar birbirlerinden çok farklı tepkiler gösterebilirler, aynı durum içerisinde, biri korku duyarken diğeri heyecan duyabilir. Tecrübe ettiğimiz her bir duruma bir anlam veririz ve bunu kendi içimizde yorumlarız. Yeni durumun daha önceki yaşantılarımızla benzerliklerini veya farklılıklarını fark edip, içinde bulunduğumuz olay örgüsü ile ilişkilendiririz. Hatta önceki yaşantılarımızda hissettiğimiz korku, endişe, heyecan, mutluluk, hüzn, kaygı gibi duyguları, içinde bulunduğumuz benzer durumla bağdaştırırız.

c) Akademik Konuları Yaşamınıza ve Problemlere Bağlama

Bireyin hayatta yaşayacağı zorluklardan biri de duygusal yaşamı ve akademik yaşamını birbirinden ayrı düşünmemesidir. Duygusal yaşamımız, öğrenme hayatımızı olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Amaçlarımız, kavrayışlarımız, kolaylaştırabilir veya zorlaşabilir.

Eğer öğrenme hızında veya niteliğinde bir sorun varsa, buna neden olan düşünceleri, duyguları ve arzuları gözlemlemeniz gerekir. Bizi olumsuz yönde etkileyen düşünce ve arzuları ortaya çıkarmalıyız. Benmerkezci olmayan düşünme yapısını hayata geçirerek akılcı düşünmeyi keşfetmeliyiz. Böylelikle duygusal yaşam ile akademik yaşamı birbirinden ayrı tutarak başarıların ya da başarısızlıkların altında yatan gerçek nedenlere yoğunlaşabilir ve problemleri düşünsel gücümüzle çözebiliriz.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilere “bugün eve gittiğinizde tüm gününüzü yazılı olarak değerlendiriniz” denilerek ev ödevi verilir ve ders bitirilir.

DÖRDÜNCÜ DERS PLANI:

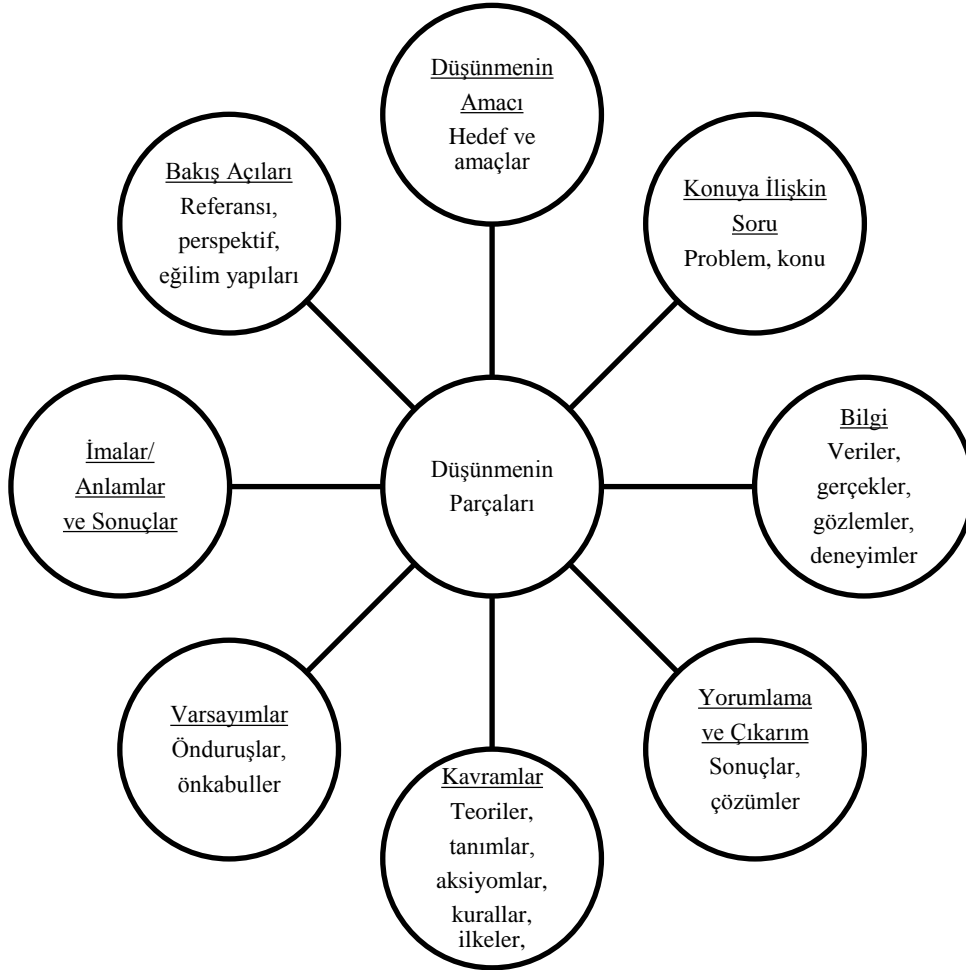
Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Düşünmenin Parçaları

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Bireylerde bağımsız düşünmeyi sağlayabilme ve düşünme parçalarını öğrenebilme.



Öğrencilere; kendi düşünme sistemleri ile belirtilen düşünme parçaları birleştirildiğinde düşünme yönetimlerinin kalitelerini arttıracakları belirtilerek, küçük bir uygulamaya geçilir.

Uygulama 1:Öğrencilere bir köşe yazarının yazısı verilir, ve aşağıda belirtilen sorulara yanıt aramaları istenir.

Amaç:

Neyi başarmaya çalışıyorum?

Temel amacım nedir? Hedefim nedir?

Bilgi:

O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum?

Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim?

Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?

Çıkarımlar/Sonuçlar:

Bu sonuca nasıl vardım?

Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?

Kavramlar:

Burada temel görüş nedir?

Bu fikri açıklayabilir miyim?

Varsayımlar:

Neyi varmış gibi kabul ediyorum?

Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?

İşaretler/Sonuçlar:

Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?

Bakış açıları:

Konuya hangi bakış açısından bakıyorum?

Neyi ima ediyorum?

Sorular:

Hangi soruyu soruyorum?

Hangi soruya cevap arıyorum?

Uygulama 2:Öğrencilere belirli bir konu hakkında farklı görüşlere sahip iki köşe yazarının yazısı verilir, ve yazıların ve yazarların karşılaştırılmaları istenir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerden “bir konsere gitmeleri ve bu konser hakkında yazılmış olan bir eleştiri yazısını incelemeleri” istenir.

BEŞİNCİ DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Düşünme Standartları

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Bireyde standartların kavranabilmesi, Eleştirel sözcük dağarcığını kullanabilme, Çeşitli kavramları açık hale getirilebilmesi ve analiz edilebilmesi

Alt Başlıklar: Entelektüel Standartlara Derinden Bakma

- Açıklık, Doğruluk, Kesinlik, İlgililik, Derinlik, Genişlik, Mantıklılık, Önemlilik, Adillik.

Düşünmenin Temel Parçalarını her bir standart ile incelemek her parçanın daha derinine inmemizi sağlar. Böylelikle ele alınan bir düşünme parçası “Açık, Doğru, Kesin, İlgili, Derin, Geniş, Mantıklı, Önemli ve Adil” olarak incelenebilir. Bu inceleme farklı bakış açıları kazandırarak eleştirel düşünmeyi sağlar. Peki bu standartları hangi sorularla inceleyebiliriz?

Açıklık

Biraz daha açabilir misiniz?

Bir örnek verebilir misiniz?

Ne demek istediğinizi gösterebilir misiniz?

Doğruluk

Onu nasıl denetleyebiliriz?

Onun doğru olup olmadığını nasıl bilebiliriz?

Onu nasıl test edebiliriz?

Kesinlik

Biraz daha özelliikli olabilir misiniz?

Biraz daha fazla ayrıntı verebilir misiniz?

Biraz daha açık olabilir misiniz?

İlgililik

Sorunla ilişkisi nedir?

Sorun üzerindeki ağırlığı nedir?

Konuyla ilgili olarak bize nasıl yararlı olabilir?

Derinlik

Hangi etmenler bunu zor bir problem yapmaktadır?

Konunun karmaşık yönleri nelerdir?

Üzerinde durmamız gereken güçlükler nelerdir?

Genişlik

Konuya başka bir bakış açısından bakmalı mıyız?

Başka bir bakış açısını da düşünmeli miyiz?

Konuya başka şekillerde yaklaşmalı mıyız?

Mantık

Bunların tümü bir anlam ifade diyor mu?

İlk paragraf son paragrafla uyumlu mu?

Söylediklerin kanıtlarla örtüşüyor mu?

Önemlilik

Bu, düşünülmesi gereken en önemli şey midir?

Bu, odaklanılması gereken ana konu mudur?

Bu gerçekliklerin hangileri en önemlileridir?

Adalet

Bu konuya hiç yatırım yaptım mı?

Başkalarının görüşlerini içtenlikle temsil ediyor muyum?

Uygulama 1: Standartların öğrenciler tarafından ne kadar kavrandığını belirlemek açısından Rastgele bir standart seçilir ve öğrencilerden tanımlamaları istenir.

Örnek:

Dünyanın en hızlı koşan hayvanı Çita'dır (Doğru)

Ben Ahmet'i Metin vasıtasıyla tanıyorum (İlgililik)

Dersime 4 saat devamsızlık yapan her öğrenci devamsızlıktan kalır (Adalet)

Uygulama 2: Daha önceki dersin değerlendirme aşamasında öğrencilerden istenen "bir konsere gitmek ve bu konser hakkında yazılmış olan bir eleştiri yazısını incelemek" çalışma kontrol edilerek incelemiş oldukları eleştiri yazısı, standartlar boyutunda tekrar okunur ve değerlendirilir.

Değerlendirme:

Dersin sonunda öğrencilerden "Eleştirel Düşünme" konusunda bugüne kadar edindikleri öğretileri değerlendirmeleri ve "Düşünme Standartları" nı kullanarak eleştirel düşünme dersinin eleştirisini yazmaları istenir.

ALTINCI DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Akıl Yürütmenin ve Düşünmenin Parçalarını Bir Araya Getirme

Konu: Eleştirel Düşünme Dersine Giriş

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Eleştirel sözcük dağarcığını kullanabilmesi, Entelektüel standartları kullanabilmesi.

Alt Başlıklar:

- Görüşün Amacı/ Hedefi- Çözülecek Problemi Sorgulama
- Bakış Açılıarı- Bilgi/ Veriler
- Kavramlar/ Tanımlar- Varsayımlar
- Anlamlar / İmlalar- Yorumlama/ Çıkarımlar

Öğrencilerden bir önceki dersin değerlendirmesinde istenen “Düşünme Standartlarını kullanarak eleştirel düşünme dersinin eleştirisini yazınız” çalışması incelenir. Yorumlar yapılarak her öğrencinin çalışması için diğer öğrencilerin eleştirileri alınır.

Uygulama 1:

Konunun daha iyi kavranması ve uygulama aşamasına geçebilmek için öğrencilere “Emre Kongar” ve “Mehmet Barlas”ın sunduğu “Yorum Farkı” programı izletilerek öğrencilerin değerlendirme yapmaları, “Düşünmenin Parçaları” ve “Entelektüel Standartları” ile bu program hakkında aşağıdaki soruları cevaplamaları istenir.

1. Bu programın en temel **amacı**

(Kongar ve Barlas’ın bu programı niçin yazdığını olabildiğince doğru bir şekilde ifade edin.)

2. Kongar ve Barlas’ın işaret ettiği anahtar **soru**

(Kongar ve Barlas’ın programı hazırlarken kafalarındaki anahtar soruyu bulmaya çalışın.)

3. Programdaki en önemli **bilgi**.....

(Kongar ve Barlas, vardığı sonuçları desteklemek için kullandığı gerekçeleri, deneyimleri ve verileri ortaya koyun.)

4. Programdaki temel **çıkarımlar**.....

(Kongar ve Barlas'ın makalede vardığı ve ortaya koyduğu temel sonuçları belirleyin)

5. Programdaki bilmemiz gereken ana kavramlar.....

(Bu kavramlarla Kongar ve Barlas şunları söylemek istiyor.....

(Kongar ve Barlas'ın mantık çizgisini anlayabilmek için bilmeniz gereken en önemli fikirleri ortaya koyun.)

6. Programdaki düşüncelerin arka planındaki **varsayım(lar)**

.....

(Kongar ve Barlas neyi olmuş gibi varsayıyor, sorgulanabilir olanı bulmaya çalışın.)

7. a) Bu mantık zincirini ciddi bir şekilde ele alırsak, varacağımız **sonuçlar**

.....şunlardır.

(Eğer insanlar Kongar ve Barlas'ın mantığını izlerlerse ne tür sonuçlara varırlar?

b) Kongar ve Barlas gibi mantık kurmazsak, bunun sonuçları şöyle

.....olacaktır.

(Kongar ve Barlas'ın mantığını kullanmazsak bundan hangi sonuçlar doğar?)

8. Programda ortaya konulan **bakış açıları** şunlardır

.....

(Kongar ve Barlas neye odaklaşıyor, ve onu nasıl görüyor?)

Değerlendirme: Dersin sonunda öğrencilerden farklı görüşe ait iki gazete almaları ve ortak bir konu saptayarak bu konu hakkındaki farklı bakış açılarını ortaya koymaları istenir.

YEDİNCİ DERS PLANI:

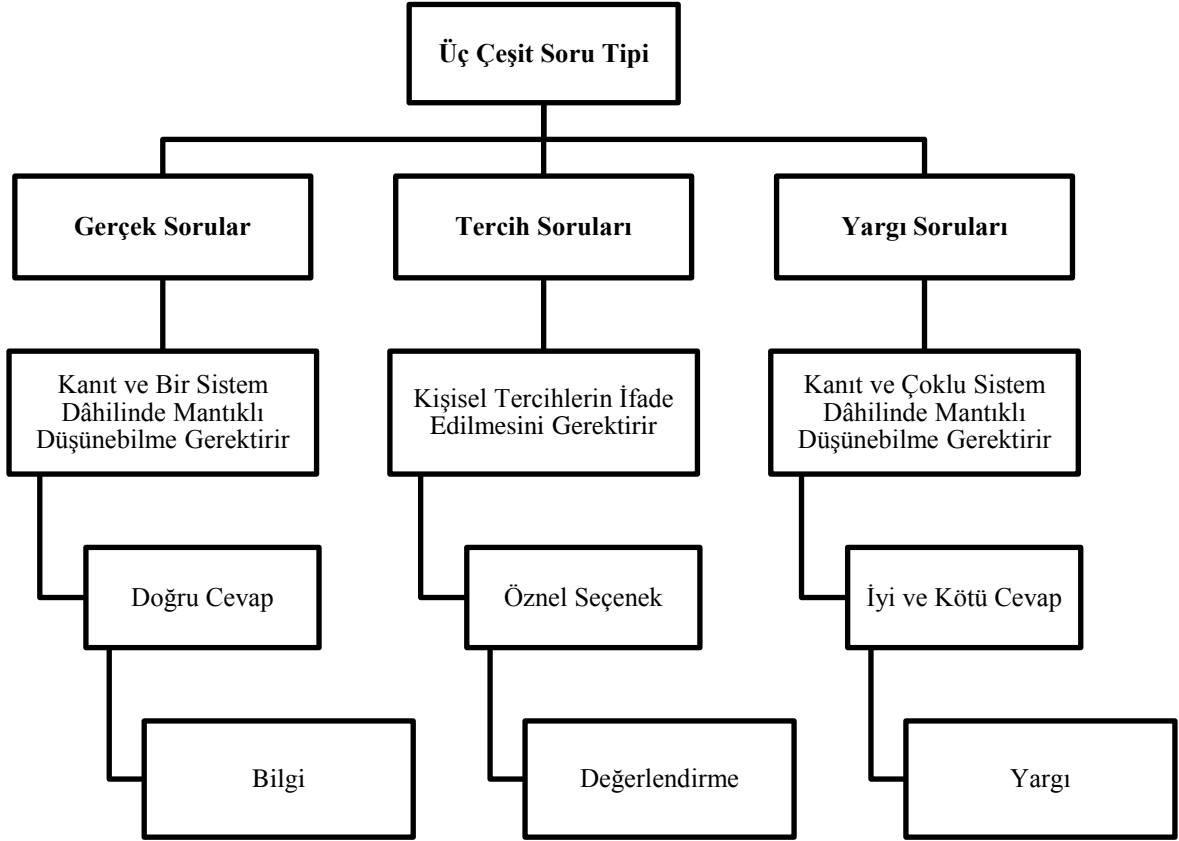
Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: İyi Düşünmeye Yol Açan Sorular Sorma

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Soru sormanın önemini anlayabilme, Sorunu derinlemesine incelenebilmesi.



Gerçek Sorular:

- Bu futbol sahasının büyüklüğü ne kadardır?
- İki fotoğraftaki 3 fark nedir?
- Klasik müzikte 1662 yılında bestelenmiş olan bu eser hangi döneme bestesidir?

Tercih Soruları:

- Hangi renk ayakkabıdan hoşlanırsın?
- En sevdiğin meyve hangisidir?
- Jazz müzikten mi yoksa Pop müzikten mi hoşlanırsın?

Yargı Soruları:

- Ölüm cezası kaldırılmalı mıdır?
- Disiplin suçu sebebiyle bu öğrenci okuldan uzaklaştırılmalı mı?
- “Klasik müzik eserlerinin özgün yapısını kaybetmemesi için yeniden düzenlenmemelidir” ifadesi doğru mudur?

İyi Soru Sormak İçin;

- Düşünmenizi sorulan soru üzerine odaklayınız.
- Sorularınız evrensel düşünce standartları üzerine odaklayınız.
- Sorularınızı öncelikli sorular üzerine odaklayınız
- Sorularınızı düşünme alanınız üzerine odaklayınız

Uygulama 1: Öğrencilerden müzik alanıyla ilgili bir konu saptamaları istenir. Belirlenen konu üzerinde “Soru sorma” çalışması yapılır. Öğrencilerden evrensel düşünce standartları üzerine odaklanmaları istenerek sorulan soruların cevaplarından, belirlenmiş olan konu üzerine bir metin oluşturmaları istenir. Doğru soru sorma tekniği ile bilgiye tüm açıklığı ve derinliği ile ulaşılmaya çalışılır.

Değerlendirme: Öğrencilerden doğru soru sorma tekniğini sosyal yaşamlarına uygulayarak tekrar etmeleri istenir. Bir sonraki ders için enstrümanlarını yanlarında getirmeleri istenerek ders sonlandırılır.

SEKİZİNCİ DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt-Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Öğrenimi Tasarlama

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Bireylerin eleştirel düşünmeyi alanlarına taşıyabilmesi, eleştirel okuyabilmesi, eleştirel dinleyebilmesi, disiplinlerarası ilişki kurabilmesi.

Alt Başlıklar:

Derslerin Altında Yatan Fikri Anlama

Kendinize Uygun Bir Ders Çalışma Tasarımı Yapmak

Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme ve Düşünme

Konulara Özgü Düşünme Biçimini Geliştirme.

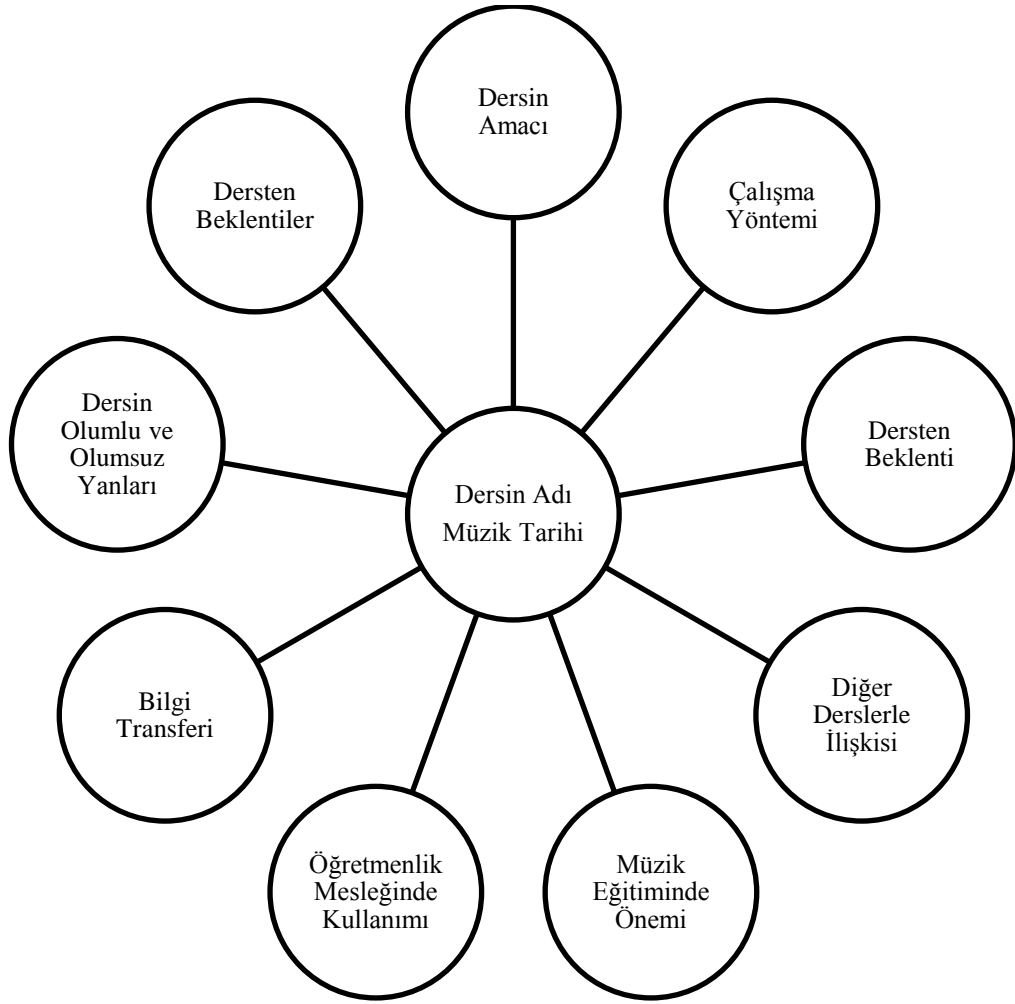
7 hafta boyunca öğrencilere kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme öğretisi bu derste ilk kez uygulama yönelik olarak işlenerek, eğitim değerlendirmesi yapılır. Kazanılması gereken eleştirel düşünme öğretisi bütün alanlarda ve bütün disiplinlerde öğretilabilir, kullanılabilir, uygulanabilir bir öğretimdir. Eleştirel düşünme öğretisini müzik eğitiminde kullanabilmek ve bilgileri transfer etmek bu çalışmanın en önemli aşamasıdır.

Uygulama 1: Öğrencilerden yanlarında getirdikleri enstrümanları ile önlerine konan Barok dönem eserini çalmaları istenir. Bu çalışma her öğrenci ile tek tek yapılır. Tüm öğrenciler dinlendikten sonra ise bir kez de toplu olarak gerçekleştirilir.

Çalışmada en önemli nokta seslendirilen eseri tüm boyutlarıyla düşünme sürecine sokabilmek ve seslendirilen eseri eleştirel olarak inceleyerek yorumlamalarını sağlamaktır.

Seslendirilen eserin, “Armoni”, “müzik tarihi”, “müzik formu”, “yorum farkları”, “bestecisi” “aynı dönem bestecilerinin eserleri ile benzerlik ve farklılıkları” vb. bakımdan incelenmesi istenir.

Uygulama 2: Öğrencilerin kendilerine uyan çalışma sistemlerini düzenlemek ve bir çalışma tasarımı yapmak için, öncelikle öğrencilerin “Derslerin Altında Yatan Fikri Anlama” durumlarını belirlemek için fikirleri alınır. Tahtada aşağıda küçük bir örneği verilmiş olan şemasal bir düzen oluşturulur



Değerlendirme: Bu çalışmayı her ders için uyarlamaları ve kendi çalışma sistemlerini oluşturarak bir sonraki derste sunmaları istenerek ders sonlandırılır.

Uygulama 2: Öğrencilerin “Kendilerini Derecelendirme” ve “Kendilerini Çalıştıkları Disiplinler İçinde Değerlendirme” çalışmasını yapmaları için aşağıdaki sorular yöneltilir.

- Doğru soruyu sorabiliyor musunuz?
- Problemlerimi ifade ederken açık mıyım, net miyim ve doğru bilgiler verebiliyor muyum?
- Karşımdakini dinlerken ne kadar adil ve tarafsızım?
- Farklı bakış açılarına önem veriyor muyum?

- Eleştirinin eleştirisini yapabiliyor muyum?
- Almış olduğum eğitim içerisinde kendi değerlendirmemi yapabiliyor muyum?
- Eğitim dilimi kullanıyor muyum?

Değerlendirme: Her öğrenciden birinci uygulamada yaptığı değerlendirme çalışmasını bir arkadaşıyla değişerek farklılıkları tespit etmesi ve bu farklılıklar üzerinde istenerek ders sonlandırılır.

ONUNCU DERS PLANI:

Sınıf: Bireysel Çalgı (Flüt- Piyano)

Ders: Düşünme Eğitimi

Konu: Kararlar Alma

Süre: 90 dakika (2 ders saati)

Amaç: Akılcı yorumlar yapabilme, Davranış değişikliği için kararlar alabilme.

Alt Başlıklar:

Karar Almanın Mantığı

Kararlar Almanın Boyutları

Mantıklı karar vermenin dört anahtarı şudur;

- Karşılaştığın önemli kararları organize etmek,
- Doğru alternatifleri belirlemek,
- Alternatifleri mantıklı değerlendirmek,
- En iyi alternatifleri harekete geçirmek için disiplinli olmak.

Uygulama 1: Tüm öğrencilerin aktif olarak katıldığı “kararlar ve sonuçları” üzerine bir örnek olay çalışması yapılır. Çalışma sonunda aşağıda da birkaç örneği verilen temel sorular sorularak öğrencilerin yorumları alınır.

- Bu kararı verirken ki temel amacımdır.
- Farklı bakış açıları ile kararlarımı görebiliyorum,
- Tüm sorulara cevap vermeye çalışıyorum,
- Soruların cevaplarını düşünürken, bilgiye ihtiyacım olduğunu biliyorum.

Uygulama 2: Çalışmanın son dersi olması sebebiyle tüm öğrencilerden aldıkları eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili görüşleri yazmaları istenir. Ders ile ilgili kazanımları ve dersin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorularak dilek ve temenniler ile çalışma sonlandırılır.