



**GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDE PROBLEME
DAYALI ÖĞRENMENİN 11. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Ahmet BAYIR

Yüksek Lisans Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

2018

(Her Hakkı Saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN 11.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Effects of Problem-Based Learning on Critical Thinking Skills of 11th Grade Students in
Fine Arts High Schools)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BAYIR

Danışman: Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ

Erzurum

Haziran, 2018

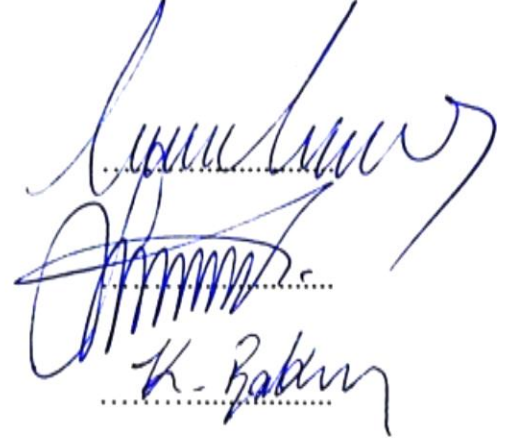
KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Ahmet BAYIR tarafından hazırlanan “Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışması 22/06/ 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-iş Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç.Dr. Yakup GÖKDAŞ
Atatürk Üniversitesi

Danışman: Prof.Dr. Oğuz DİLMAÇ
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Kemal BAKIR
Erzurum Teknik Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Güzel Sanatlar Liselerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığını eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... /... /2018

Ahmet BAYIR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca yardımlarını benden esirgemeyen, her zaman büyük bir ilgi ile bana yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ' a desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Tezimin uygulama aşamasında veri topladığım Erzurum Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf öğrencilerine ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen görsel sanatlar öğretmeni Ahmet Serhat BİNGÜL hocama çok teşekkür ederim.

Ahmet BAYIR



ÖZ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN 11.
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Ahmet BAYIR

Haziran 2018, 77 sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Erzurum Güzel Sanatlar Lisesinde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11. Sınıf öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerine etkisini incelemektir. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılı güz yarıyılında Erzurum Güzel Sanatlar Lisesinde 11. Sınıf desen dersinde öğrenim gören 16 öğrenciden oluşmaktadır. Gruplar oluşturulurken iki ayrı atölyede yer alan 8 öğrenci kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır.

Yöntem: Araştırmada verilerin elde edilmesi için iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerine etkisini kontrol etmek için “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış görüş formu” kullanılmıştır. Dersler kontrol grubunda geleneksel öğretime dayalı olarak işlenmiştir, deney grubunda ise Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmiştir. Çalışma grubu ile deneysel çalışma 5 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Nicel verilerin analizi sürecinde ilk olarak verilerin parametrik testlerin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin analizinde ön testler arasında farklılık olup olmadığını kontrol etmede bağımsız örneklem t-testi, ön testleri kontrol altına alarak son testleri karşılaştırmada ise tek faktörlü kovaryans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise veri kodlaması tekniği uygulanmış ve verilerin düzenlenmesinde kayda değer bir kolaylık sağlanarak veriler anlamlı hale getirilmiştir.

Sonuç: Bulgular Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerine etkisinin olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının güzel sanatlar liselerinde kullanılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, güzel sanatlar lisesi, desen dersi.

ABSTRACT
MASTER THESIS
EFFECTS OF PROBLEM-BASED LEARNING ON CRITICAL THINKING SKILLS
OF 11TH GRADE STUDENTS IN FINE ARTS HIGH SCHOOLS

Ahmet BAYIR

June 2018, 77 pages

Purpose: The aim of this study is to investigate the effects of problem-based learning on critical thinking skills of 11th grade students in Erzurum fine arts high school. In this study sequential explanatory mixed method design. The quantitative part was carried out with pre-test post-test control group experimental design. Study group consists of 16 students from pattern course during the fall semester of academic year 2017-2018. When creating the groups 8 students from two different workshop were separated as control and experiment groups.

Method: Two different data collection instruments were used to obtain data. To evaluate the effects of problem-based learning on students' critical thinking skills "Critical Thinking Attitude Scale" and "Semi-structured feedback form" have been used. In control group lessons were performed with conventional teaching while in experimental group problem based learning approach was applied. Experimental study was performed for 5-week period in study groups.

Findings: The quantitative data analyses was carried out with independent samples t-test and covariance analyses to test difference between pre and post-tests. For the qualitative data content analysis technique was used.

Result: Results show positive effects of problem-based learning on students' critical thinking skills. In the light of research results, we can suggest that problem-based learning approach could be used in fine arts high schools.

Keywords: Problem based-learning, critical thinking, fine arts high school, pattern course.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıklar	3
Tanımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM	5
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Probleme Dayalı Öğrenme Nedir?	5
Probleme Dayalı Öğrenmenin Özellikleri	6
Probleme Dayalı Öğrenme Uygulama Süreci ve Basamakları	7
Probleme dayalı öğrenme uygulamasının basamakları.....	7
Probleme dayalı öğrenme uygulamasının süreci.	7
PDÖ’de Öğretmenin Rolü	8
PDÖ’de Öğrencinin Rolü	9
PDÖ’de Değerlendirme	10
Geleneksel Öğretim Yaklaşımı ve PDÖ Arasındaki Farklılıklar	11
PDÖ’nün Avantajları.....	12
PDÖ’nün Sınırlılıkları ve Uygulamadaki Zorluklar	12
Problem Durumunu Belirleme ve Senaryo Yazma	13
Görsel Sanatlar Eğitiminde PDÖ Uygulamaları	13
Eleştirel Düşünme Nedir?	14
Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşüncenin Boyutları	15

Eleştirel Düşüncenin Stratejileri.....	17
Duyuşsal stratejiler - zihin alışkanlıkları.	17
Bilişsel stratejiler - makro yetenekler.	17
Bilişsel stratejiler - mikro beceriler.....	18
Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	18
Eleştirel Düşünme Öğretimi.....	18
Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	19
Konu tabanlı eğitim yaklaşımı.	19
Konuya entegre etme yaklaşımı (içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi).	20
Genel yaklaşım (beceri temelli yaklaşım).....	20
Karma yaklaşım.	21
Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü	21
Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğrencinin Rolü	22
Eleştirel Düşünme Öğretiminin Avantajları.....	22
Eleştirel Düşünme Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler	23
Görsel Sanatlar Eğitiminde Eleştirel Düşünmenin Yeri.....	23
Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar	24
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	29
Yöntem	29
Araştırma Modeli	29
Araştırma Grubu.....	31
Veri Toplama Araçları.....	32
Eleştirel düşünme tutum ölçeği (EDTÖ).	32
Yarı yapılandırılmış görüşme formları.	33
Verilerin Analizi.....	34
Eleştirel düşünme tutum ölçeğine ilişkin normallik analizleri.....	34
Deneyisel İşlem	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	40
Bulgular	40
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme tutumları üzerindeki etkisinin ön test ko değişkeninin kontrol edilerek incelenmesi.	40
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
Tartışma Sonuç ve Öneriler.....	48
Sonuçlar.....	48

Öneriler.....	50
KAYNAKÇA	51
EKLER	54
EK-1. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTO).....	54
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	55
EK-3. Desen Dersi İçin Probleme Dayalı Öğrenme Ders Planı.....	56
EK-4. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Kullanma İzni	61
EK-5. Uygulama İzni	62
EK-6. Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalar.....	65
ÖZ GEÇMİŞ.....	67



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Kullanılan Modelin Simgesel Gösterimi</i>	30
Tablo 2. <i>Araştırma Örneklemine Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	32
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	34
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i>	35
Tablo 5. <i>Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri</i>	35
Tablo 6. <i>Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Regresyon Eğimi</i>	40
Tablo 7. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları</i> ..	41
Tablo 8. <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları</i>	41
Tablo 9. <i>Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu</i>	42
Tablo 10. <i>Eleştirel Düşünmenin Sizlere Sağlayacağı Yararlar Nelerdir?</i>	43
Tablo 11. <i>Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Var mı?</i>	44
Tablo 12. <i>Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeyi Önemli Buluyor musunuz? Neden?</i> ..	44
Tablo 13. <i>Eleştirel Düşünme Becerilerinin Derste Uygulanması Süresince Herhangi Bir Problemle Karşılaştınız mı?</i>	45
Tablo 14. <i>Probleme Dayalı Öğrenme Süreci Hakkında Neler Düşünüyorsunuz?</i>	45
Tablo 15. <i>Probleme Dayalı Öğrenmenin Sizlere Kazandırdığı Olumlu Davranışlar Nelerdir?</i> ...	46
Tablo 16. <i>Probleme Dayalı Öğrenmenin Olumsuz Yönleri Var mıdır?</i>	46
Tablo 17. <i>Probleme Dayalı Öğrenmenin Derslerde Uygulanması Süreci Göz Önüne Alındığında Neler Öğrenebilirsiniz?</i>	46

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KKEF	: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme
ÖSKD	: Ön-Test Son-Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen
EDTÖ	: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu araştırmada güzel sanatlar lisesinde probleme dayalı öğrenme yönteminin 11. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmektedir. Çağdaş dünya da gerekli olan en önemli hususlardan biri, günümüzde bireylerin düşünme becerilerine hakim olmalarını gerektirmektedir. Öğretimde bilgi alıp aktarma yerine, düşünebilmeyi öğrenme büyük bir önem ve değer kazanmaktadır. Bundan dolayı çağdaş okullarda düşünen, üreten, eleştiren, bilgiyi anlama, ulaşma yollarını öğrenmiş olan bireyler eğitime, yetiştirilmeye, çalışılmaktadır ve bu öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla eğitim öğretim programları düzenlenmektedir. Birey üreteceği eserlerde kendine ait farklı düşünceler ekleyerek eserini var olandan ayrı bir yere taşımaktadır.

Probleme Dayalı Öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok rol oynadıkları, probleme dayalı öğrenme yoluyla uygulama süresince sonuç çıkaran ve daha üst seviyedeki öğrenmelerin öğrenci merkezli öğretimi öğretmen merkezli öğretime tercih ettiği bir yöntemdir (Çoban, 2014, s. 12). Bilişsel olarak bu yönde yapılan araştırmalarda, öğrenme süreci boyunca aktif olarak katılım sağlayan öğrencilerin daha etkili öğrenebildiklerini göstermektedir. Bu nedenden dolayı öğrencilerin bu bilginin kaynağına ve bu bilgilere nasıl ulaşacağı, bunların değerlendirmesini nasıl yapacağı ve problemi çözmek için bilginin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Bunun için probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin karşılaştığı problemlere ne şekilde, nasıl bir yol izleyecekleri konusunda onlara bilgiye en doğru şekilde ulaşmalarını sağlar.

Eleştirel düşünme, günlük hayatta karşımıza çıkan olayların nedenlerini anlamak için mevcut olan bilgiyle yetinilmemesi gerektiğini, daha ayrıntılı araştırılmasının gerekli olduğunu gösterir (Özdemir, 2008, s. 21). Dünyayı algılayışımızı ve davranışlarımızı sahip olduğumuz genellemeler, varsayımlar, kalıp düşünceler etkilemektedir. İnsanlar çoğu durumlarda bilişsel modelin davranışlarına nasıl etki ettiğinin farkında değildirler. Oysaki eleştirel düşünmede birey hiçbir şeye bağlı kalmadan üretkenlik göstermelidir.

Eleştirel düşünmede öğrenciler bir konu hakkında daha farklı yollar izleyerek probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme ile birlikte daha anlaşılabilir, açıklanabilir bilgilere ulaşılmasına etkili olabilir.

İlgili alan yazın taramalarında Görsel Sanatlar Eğitiminde probleme dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalar yeteri kadar yapılmamıştır. Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünmeye etkisine ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Problem Durumu

Çağın hızlı gelişimsel süreçlerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde kullanılacak yöntemler önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden öğrencilere uygulanacak yöntemlerin verimliliği bakımından öğrencilerin gerek duyduğu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları oldukça önemli bir mesele haline gelmektedir. Bundan dolayı öğrencilere bu yeterlikler öğrenim hayatı boyunca kazandırılmalıdır. Bu kazanımların test edilmesine yönelik ele alınan bu çalışmanın problem cümlesi, Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11. Sınıf öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi nedir? " sorusudur. Bu araştırmada problem durumuna bağıntılı olarak aşağıda bulunan alt problemlere cevap aranacaktır:

- 11. Sınıf öğrencilerine Eleştirel Düşünme Beceri testinin ön-test olarak uygulamasından sonra elde edilen puanların eleştirel düşünme becerilerine dağılımı ne düzeydedir?
- Araştırmada Deney Öncesi ve Deney Sonrası Uygulanan Eleştirel Düşünme Beceri testi ortalama puanları arasında önemli bir farklılık var mıdır?
- 11. Sınıf öğrencilerine Uygulanan Eleştirel Düşünme Beceri testinin son-test olarak uygulanmasından sonra ulaşılan puanlara göre Eleştirel Düşünme becerilerine dağılımı ne düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; Probleme Dayalı Öğrenmenin Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıflarında verilmekte olan desen derslerinde lise öğrencilerinin Eleştirel Düşünme becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki test sınanacaktır;

Ön test puanları kontrol altına alındığında Probleme Dayalı Öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme son test puanları ile kontrol grubunda ki öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Araştırmanın Önemi

Görsel Sanatlar eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme stratejisi öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerisini daha üst düzeye çıkarabileceğinden hareketle okullarda uygulaması çok önemlidir. Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin öğretmen kontrolünde uygulanması, buna uygun çeşitli etkinliklere yer vermesi şekline dönüştürüldüğünde, grup içi etkileşimi sırasında olumlu yönde öğrenmeye katkıda bulunabilir.

Görsel Sanatlar eğitiminde bu yöntem öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme sürecinde öğrencilerin, kazandırılması, Eleştirel Düşünme becerisinin etkisiyle Probleme Dayalı Öğrenme ortamının katkısının önemi ortaya çıkarılabilir.

Sanat eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin, Eleştirel Düşünme ile birlikte, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerinde, yaratıcı fikirler edinmelerinde etkilidir. Probleme Dayalı öğrenmeyle grup çalışmaları yapılarak 11. Sınıf öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerini ortaya çıkarabilir.

Eğitim sürecinde bütün derslerde olduğu gibi, görsel sanatlar eğitimi dersinde de Eleştirel Düşünme becerisinin önemi büyüktür. Güzel Sanatlar Liselerinin Resim bölümünden mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Eğitim fakültelerinin Resim-iş Öğretmenliği bölümlerine veya Güzel Sanatlar Fakültelerinin Resim, Grafik, Heykel, Geleneksel Sanatlar Bölümlerinde yetenek sınavları sonucu kazanarak öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu nedenle geleceğin sanat eğitimcisi adaylarının henüz ortaöğretim düzeyindeyken eğitimine yönelik Probleme Dayalı Öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve Eleştirel Düşünme becerilerinin artırılmasına ilişkin bu çalışmanın önemli olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın Sınırlılıklar

- Erzurum il merkezindeki Güzel Sanatlar Lisesinde Resim Bölümünde 2017-2018 öğretim yılı içerisinde 11. sınıfta okuyan öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin içinde bulundukları ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarla sınırlıdır.
- 2017- 2018 güz döneminde ‘’ Desen’’ dersi ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracında yer alan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Probleme Dayalı Öğrenme: Öğretim yöntemleri arasında bulunan Probleme dayalı öğrenmede konular gerçek yaşamla ilişkili olarak kurulmuştur. Probleme dayalı öğrenmede

öğrenciler içerik ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini öğrendiği gerçek problemlerden yola çıkarak oluşturduğu çabalama sürecidir.

Eleştirel düşünme: Herhangi bir konuyu farklı yönleri ile ele alıp incelemeye çalışmak olarak tanımlanabilir. Fakat günümüzde eleştirel düşünmenin aksine genellikle ‘eleştiri’ sözcüğü kullanılıyor ve asıl olan anlamı dışında daha çok inatlaşma, reddetme, karşı çıkma, başkalarının açığını ortaya çıkarma, kuşkucu olma gibi olumsuz etki veren çağrışımlar vermektedir. Bu yüzden eleştirel düşünmeyi ilk bakışta olumsuz bir şekilde kullanılmasını bir rastlantı olarak görmemek gerekir. Karşımızdaki kişiye onun düşündüğü şeylerin aynısını düşünmediğimizi söylemek kadar doğal bir karşı çıkış değildir eleştirel düşünme (Özdemir, 2008, s. 19).

Görsel Sanat Eğitimi: Sanat eğitiminin temel amacı öğrenenlere gözlem, izlenim ve gereksinimleri ile duygu, görüş ve özgün tasarımlarını resimle aktarabilme, bilgi, beceri ve yeteneğini, sanat yapıtlarını değerlendirebilmek amacıyla gereken ölçüleri ve kavramları kazandırmak anlamında onlara yardımcı olabilmek için gerçekleştirilen eğitim olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2003, s. 15).

Sanat Eğitimi: Sanat eğitiminde ünlü sanat tarihçisi olan Herbert Read’in sanatın en basit şekilde kullanılan tanımına göre, hoş a giden biçimler, formlar yaratma çabasıdır. Bu biçimler ve formlar bizim güzellik duygumuzu okşadığından dolayı güzellik duygumuzu okşayan şey de duygularımız arasındaki biçimlerin bağlantılarındaki birliği ve ahengidir (Buyurgan, 2012, s. 2).

İKİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Eleştirel Düşünme ve Probleme dayalı öğrenmenin tanımı, bu öğrenme türünde öğretmenin ve öğrencinin rollerinin neler olduğu, aşamalarının neler olduğu, felsefi ve kuramsal temelleri, avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ele alınacaktır. Bunların yanı sıra Probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını görsel sanatlar eğitimindeki uygulanabilirliği ve önemi üzerinde de durulacaktır.

Probleme Dayalı Öğrenme Nedir?

Neredeyse her gün, günlük hayatta karşılaştığımız birçok problemler veya olaylar özel ve iş hayatımızı önemli derecede etkilemektedir. Böyle durumlarda bireyin sahip olması gerekli olan temel beceri veya hüner, yalnızca bu problemlerle uğraşmak veya onlara karşı elimizden geleni yapmak değildir. Bu gibi sorunlar, problemler ile ilgili çözücü olayları tanımlamak, ihtiyacımız olan bilgileri elde etmek ve kendimize ait bir yöntemle, problemlere daha etkili ve başarılı bir şekilde çözümler üretebilmektir (Broudy 1982; Saban 2000).

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) gerçek yaşamda karşılaşılan problemler üzerine kurulmuştur. Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler içerik ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini öğrendiği gerçek problemlerden yola çıkarak oluşturduğu çabalama sürecidir.

Probleme dayalı öğrenme yöntemi ilk kez tıp alanında kullanılmıştır. 1950 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde Case W. University Medical School'da uygulanmaya başlamıştır ve sonrasında da Kanada Mc Master Üniversitesinde 1960 yılının sonuna doğru uygulanmıştır. Temel olarak John Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme" ilkesinden ilham alınmıştır. İlk olarak sağlık alanında gündeme gelen Probleme Dayalı Öğrenme yöntemi şu anda hukuk, mühendislik, eğitim gibi çoğu farklı bölümlerde uygulanmaktadır (Demirel, 2007, s. 81). Ülkemizde ise Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretimde probleme dayalı öğrenmeye yönelik çalışmalar yurt dışında 1990' da başlamıştır. Ülkemizde de 2000 yılından bu yana strateji ile ilgili olarak tezler ve araştırmalar çalışılmıştır (Kılınç, 2007, s. 564),

PDÖ' de kullanılmakta olan problemlerin niteliği önemli bir yer almaktadır. Probleme Dayalı Öğrenmenin alanla ilgili her zaman ki sorunlarını yansıtan, öğretim amaçlarına hizmet eden, öğrencilerin öğrendiği bilgileri sentezleyip kullanmalarına olanak sağlayan ve onları düşünmek için problemlerin açık uçlu olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Problemlerde, problemin ne olduğu ve ortaya çıkaran koşulların neler olduğu açıkça anlatılır. Problemler genelde, konuyla ilgili olayların anlatıldığı senaryolar biçiminde sunulur (Açıkgöz, 2007, s. 222).

Problem çözümünde izlenen yol hem grup olarak, hem de bireysel olarak aynı nitelikte olur. Etkin Probleme Dayalı Öğrenme değerlendirmeleri grup içinde bireyin performansını değerlendirir. Düşünme süreci, Bilgi birikimi ve soruşturma, etkin sonuçlar elde edebilmek için iş birliği yapma alanlarından her birinde çalışmaların seviyesi öğrencilerin ilerlemesinde ve grup performansında önem vermeleri göz önüne alınır. Bireysel ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirir.

Probleme dayalı öğrenme süreci, doğru bir şekilde uygulandığı takdirde aktif öğrenmenin "kontrollü" bir şekilde gerçekleştirebileceği en uygun ortamdır (Ünal, 1999).

Probleme Dayalı Öğrenmenin Özellikleri

Probleme dayalı öğrenme yöntemi öğrenme yöntemleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. PDÖ özellikleri bakımından farklı bir yer tutmaktadır. Gerçek yaşamla bağlantılı olduğundan dolayı birey öğrenmeyi daha kalıcı bir hale getirmektedir.

Probleme Dayalı Öğrenmede öğretim programında bulunan kavramların seçilen problem durumunda yola çıkılarak kazandırılması söz konusudur. Bir kuram veya strateji olarak da düşünülür veya öğrenme gereksiniminin hissedilmesiyle birlikte yeni bilginin kazanılması süreci olarak da söylenebilir. Probleme Dayalı Öğrenme de öğrencilere aktarılacak problemlerin öğrencilerin becerilerini değerlendirmek değil, onların üst düzey becerilerini geliştirmek için yardımcı olacak şekilde yapılmalıdır. Öğrencilerin kapasitesine dikkat edilerek, verilecek problemler az yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olmalıdır. Eğitimcilerin, öğrencilerin problemlere karşı nasıl yaklaşacakları hakkında sadece yönerge vermelidir.

Probleme dayalı öğrenme özellikleri;

- Öncelikle kaliteli bir problem olmalı ve öğrencinin dikkatini çekmeli onu hemen harekete geçirmeli,
- Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri ortaya çıkarmada,

- Gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerde öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama yolunda,
- Bilgiyi bir düzen haline getirmede ve ona anlam vererek kalıcı bilgi edinilmede,
- Herhangi bir problem karşısında kendine güveni tam bir şekilde problemin üstesinden gelebilme,
- Problem, açık uçlu olmalıdır. Öğrenciler farklı bakış açılarından bakmalıdırlar,
- Probleme dayalı öğrenme ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme,
- Öğrencilerde düşünmeyi, bilmeyi ve yapmayı sağlayan bir öğretim stratejisidir,

Probleme Dayalı Öğrenme Uygulama Süreci ve Basamakları

Probleme dayalı öğrenme uygulamasının basamakları.

Probleme dayalı öğrenme birçok disiplinin öğretiminde farklı uygulama basamakları içerebilmektedir. Bununla birlikte literatürde bütün probleme dayalı öğrenme basamakları için olan basamaklar şöyledir (Kaya, 2012, s. 260):

1. Problemle karşılaşma ve onu tanımlama
2. Ne bildiğini ve bilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu belirleme ve fikirlerini sıralama
3. Bilgiyi toplama ve paylaşma
4. Olası çözümleri ve hipotezleri üretme
5. Öğrenme konularını belirleme
6. Yeni bilginin probleme uygulanması ve yeniden değerlendirme
7. En iyi çözümü belirleme
8. Problemi ve çözümünü özlü bir şekilde açıklama
9. Değerlendirme ve öğrenilenlerin sunumu

Probleme dayalı öğrenme uygulamasının süreci.

Problemle tanışma.

Öğretmen, öğrencilere bir problem durumu sunar. Bu problem, gerçek hayatla ilişkilidir. Problem durumu eksik yapılandırılmış, basit değil karmaşıktır. Öğrenciler oluşturdukları gruplarda problem durumunu tanımlamaya çalışırlar.

Öğrenmeyi planlama.

Probleme dayalı öğrenme de öğrenciler grup oluşturarak görüşlerini açıklayarak problem ile ilgili bilinenler belirtilir ve bu bilinmesi gerekenler öğrenme konuları başlığı

altında not alınır. Bu çözüm önerilerine dayanarak tartışma yapıldıktan sonra üretilen ortaya çıkan hipotezler kaydedilir. Öğretmenin rehberliğinden de yararlanarak Çözüm için gerekli olan bilgi toplama metot ve hangi kaynaklara ihtiyacı olacağı ve bunlara nereden ve nasıl ulaşılabileceği belirlenir. Her bir öğrenme konusu üzerinde, işbölümüne dikkat edilerek planlamalar yapılır (Kaya, 2012, s. 260).

Bilgi toplama.

Problem açık bir şekilde belirtildikten sonra konuyla ilgili araştırmalar yapılır. Öğrenciler, Bilgi toplamak için bilimsel yayın, elektronik bilgi kaynaklarına, birincil kaynaklara ve uzman kişilere başvurur.

Çözüm.

Öğrenciler elde ettikleri bilgilerle, sınıf içerisinde kurdukları gruplarda paylaşarak yorumlanır. Problem durumu ile ilgili farklı çözüm yolları tartışılarak en uygun çözüm belirlenir.

Sunum.

Öğrenciler, grup üyelerine ve öğretmene problem hakkında bulduğu çözüm yollarını sunar. Yapılan bu sunumda, çözüm ile ilgili yapılan öneriler, eleştiriler, not edilir.

Değerlendirme.

Probleme dayalı öğrenmede öğretmen, problem durumu için yapılan çözümler belirlendikten sonra öğrencilerin yaptığı performanslarına göre değerlendirme yapılır.

PDÖ’de Öğretmenin Rolü

Probleme dayalı öğrenmede öğretmenin önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Öğretmen PDÖ sürecinde öğrenciyi yönlendirerek, başarılı bir şekilde öğrenmesini, eleştirel düşünmesini, mantıklı hareket etmesini sağlamalıdır.

Etkili bilişsel çıraklık süreci, öğretmenin öğrencileri problem üzerinde düşünmeye teşvik eden, grup üyelerinin etkinliklere yönelik görev paylaşımı yapmalarını sağlayan ve öğrencilerin dikkatini öğrenme hedeflerinin önemli yönlerine çeken etkinliklerini içerir. PDÖ’nün etkililiği büyük oranda öğretmen tarafından öğrencilere sağlanan çıraklığa dayanmaktadır (Demirel, 2007, s. 88).

PDÖ’nün etkili olabilmesinde öğrencilerin oluşturdukları grup içerisinde, birbirleriyle olan iletişimlerinin problemle ilgili görüşlerinin değer kazanmasıdır. Öğretmenin, grup

içerisinde yapılan bu fikir alışverişlerinde onlara yol göstermelidir ve doğru yolda ilerlemelerinde yardımcı olmalıdır.

Geleneksel öğretime göre PDÖ farklılıklar göstermektedir. Geleneksel öğretimde öğretmen, bilgiyi verir ve öğrencilere bu bilgileri ezberlenmesi istenilir. PDÖ’ de ise öğretmen yol gösterici olup, öğrencilerin yaparak, yaşayarak bilgiyi öğrenmelerine destek olur. Öğretmen amacına uygun etkili bir şekilde öğrencilere, problem durumuna göre açık uçlu sorular sorarak onlara yol gösterir. Öğretmen, sorular sorarak sınıfta düşünmeye ortam hazırlayıp bütün sınıfın konuya ilgisini çeker ve öğrencilerin katılımını üst seviyelere çıkarır.

Öğretmenler geleneksel yöntemler arasında kaybettiği öğrencileri tekrar kazanmaları için öğrenciler grup oluştururken eşit şekilde yapılmalı ve bu gruplar çalışkanlar ve zayıflar olarak ayırım yapılmadan öğrencilerin sahip olduğu bilgiyi kendileri edinerek bunları arkadaşlarıyla paylaşmalıdır (Kılınç, 2007, s. 570).

Öğretmen, problem durumuna göre farklı öğretme ve teknikler uygulayabilir. Bu uygulama ile öğrenciler derse karşı alışlagelmiş öğretim metodları görerek konuya ilgisiz kalmazlar.

Öğretmen dersle ilgili önceden problem durumuna göre ön hazırlık yapar. Öğrencinin öğrenme için yeteri kadar materyalin, kaynağın olduğundan emin olmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin verdiği yanlış cevapları doğrudan söylemez ya da eksiklerini kendisi tamamlamaz. Öğretmen, öğrencinin doğruyu bulabilmesi için, ipuçları vererek doğru yolu anlamlandırarak bulmasını sağlar.

PDÖ’de Öğrencinin Rolü

Probleme dayalı öğrenmede önemli olan öğrenci merkezli olarak dersi işlemektir. Bu yüzden öğrencinin ders içerisinde rolü çok önemlidir. Bu yöntemde öğrenci sorumlulukları artmaktadır. Ders aktif bir şekilde sürdürülmelidir. Probleme dayalı öğrenmede öğrenci yaklaşımlı olduğundan dolayı öğrenci adeta öğretmenmiş gibi davranmalıdır. Öğrenci bu süreçte problem çözebilen, düşünebilen, eleştirel düşünebilen, grup içerisinde arkadaşları ile birlikte beyin fırtınası yaparak çözüme ulaşmalıdır.

Öğrencilerin öğrenmede üstlerine düşen rol, bu yaklaşımda değişmiştir. Öğrenciler artık pasif değil sorgulayıcı, araştıran, çözüme ulaşan aktif öğrencilerdir. Bu süreçte öğrenci rolleri şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Öğrenme hedeflerine ulaştırabilmek için gerekli olan kaynak ve stratejiler belirlenir.

2. Öğrenciler problemi çözmek için olması gerekenden daha fazla zaman ayırırlar ve daha fazla çaba gösterirler.
3. Öğrencilerin önceki öğrendikleri bilgileri yeni bilgilerle pekiştirerek, ezber yapmak yerine daha kalıcı hale getirirler.
4. Öğrenciler bu süreçte gruplar oluşturarak problemi çözmeye çalışırlar. Grup içerisinde birbirlerinden yararlanırlar. Problem çözme sürecinde kazanımlarını gerçek hayatta karşılaştıkları problemler üzerinde de uygulayabilirler.
5. Bu süreçte önemli olan bireysel özgürlüktür. Öğrenciler grup içerisinde kendi rollerini belirleyerek seçim yapar ve kendi kararlarını verir.
6. Grup içerisinde sunulan farklı görüşler tarafsız bir şekilde değerlendirilir.
7. Öğrencilerin olumlu yönde eleştiri yapabilmeleri çözüme ulaşmada etkin rol oynar.
8. Öğrencilere sunulan problem durumları daha önce o durum hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmamasından dolayı, konuyu etraflı bir şekilde araştırırlar ve çözüme ulaşırlar.
9. Öğrenciler konuyla ilgili yaptıkları çalışmaları, önerilerini, buldukları kaynakları grup içerisinde arkadaşlarına sunar.

PDÖ’de Değerlendirme

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin eğitim programındaki hedeflere ne derecede ulaştığı belirlenir.

Probleme dayalı öğrenmede özgün değerlendirme kullanılır ve süreç değerlendirme yapılır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde, öğrenmelerinin ne derece olduğuna bakılır.

Değerlendirmede çoklu değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Öğrencilerde incelenen portfolyo (gelişim) dosyaları gibi rapor, kavram haritası, poster, karikatür ya da projeler gibi çeşitli etkinliklerle öğrendiklerini aktarmalarına imkan verilerek de değerlendirme yapılabilir (Demirel, 2007, s. 87).

Bir diğer değerlendirme öğrencinin kendini değerlendirmesidir. Öğrencilere kendi öğrenmelerini değerlendirmek, probleme dayalı öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler PDÖ sürecinde yaptıkları performanslara göre kendilerini karşılaştırma imkânı sunulur. Kendini değerlendirme öğrencilere, gerçek hayatta da karşılaştığı problemlerde bulunduğu çözümü değerlendirme şansı verir.

Özet olarak, probleme dayalı öğrenim yönteminin uygulandığı sınıflarda incelemenin kâğıt kalem testlerinden farklı olarak, öğrencilerin derslerden, yaşadıkları deneyimlerinden ve kazandıkları bilgilerden yararlanarak problem çözmeleri şeklinde gerçekleşmektedir.

Probleme dayalı öğrenme yönteminde, öğrenciye ait olan öğrenme sorumluluğundan dolayı, öğrenci değerlendirmesini kendi yapabilmeli; öğretmen sadece rehberlik yapmalı ve yol göstermelidir (Kaya, 2012, s. 266).

Geleneksel Öğretim Yaklaşımı ve PDÖ Arasındaki Farklılıklar

Geçmişten günümüze birçok öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Bazı yöntemler olumlu bazıları ise olumsuz tepkiler verebilmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımları bu alan içerisine alınabilir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde, öğretmen merkezli öğretim vardır. Öğretmen ders boyunca daha önde olarak, öğrenci girişimini azaltmaktadır. Probleme dayalı öğrenme yeni öğretimler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen'den çok öğrenci merkezli olup öğrencinin derse katılımı daha fazladır. Günümüz öğretim yöntemlerinde öğrencinin daha fazla öğrenebilmesi, daha doğrusu öğrendiği bilgiyi kavrayabilmesi ve anlamlandırabilmesi önem kazanmıştır.

Genel olarak geleneksel öğretim yaklaşımları ve PDÖ arasındaki farklılıklar şöyledir.

- Geleneksel öğretim yaklaşımlarında dersler, öğretmen merkezlidir. Probleme dayalı öğrenmede ise öğrenci merkezlidir,
- Geleneksel öğretimde kitaplardan öğrenme temeldir. PDÖ' de gerçek hayat problemlerinden öğrenme temeldir,
- Geleneksel öğretimde öğretmen konuşmaları çok fazla varken, PDÖ' de sınıfın bütünü katılım yapmasıyla birlikte tartışmalar yapılır,
- Geleneksel öğretimde ev ödevleri ve ders kitaplarına dayalı bir öğrenme vardır. PDÖ' de gerçek hayatla ilgili beceriler söz konusudur,
- Geleneksel öğretimde sınıf içerisinde formal bir oturma planı düzenlenir, PDÖ' de oturma planı informal olarak düzenlenir,
- Geleneksel öğretimde dersler her zaman sınıfta yapılırken, PDÖ' de dersler sınıf dışında yürütülüyor,
- Geleneksel öğretimde öğretmenler tarafından aktarılan bilgileri öğrenciler birer sünger gibi çekerler, PDÖ' de ise öğrenciler bilgileri alıp yorumlarlar ve uygulamaya geçirirler,
- Geleneksel öğretimde dersler sıkıcı olmaktadır, PDÖ' de tam tersine ilginç ve eğlencelidir.

PDÖ'nün Avantajları

Yirmi birinci yüzyılda bilgili toplumlar, bireylerin “okuma, yazma, konuşma ve hesaplama yapma” olarak isimlendirilen asıl becerilerin diğer tarafında, “yeni yeterlilikleri” edinmelerine gereksinim duymaktadırlar. Bu yeterliliklerin en önemli olanı, bireylerin özel ve iş hayatlarında rastladıkları “problemleri belirtme ve onlara mantık çerçevesinde ve etkili çözüm üretme konusunda” beceri ve ilham vermektedir (Saban, 2000, s. 164).

Probleme dayalı öğrenmenin öğrencinin öğrenmesi, bilgiyi işleme ve öğrendiğini uygulaması bakımından birçok avantajı bulunmaktadır.

- Öğretme-öğrenme etkinliklerine öğrencilerin aktif olarak katılmalarını sağlar,
- Bilimsel görüş, yorum yapma ve düşünüş kazanmalarında öğrencilere yardımcı olur,
- Öğrenmeye karşı öğrencilerde ilgili ve istekli olmasını sağlar,
- Öğrencilerin problemlerle karşılaştığında cesaretli olmaları ve bilimsel anlamda yaklaşımda bulunmalarını sağlamaktadır,
- Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam bir temele dayandırır,
- Öğrenciler öneri sunarken daha cesaretli olurlar,
- Öğrencilere, bir konu hakkında karar vermeden önce düşünmesi acele etmemesi gerektiğini öğretir,
- Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin motivasyonlarını artırır,
- Öğrencilerin yüksek veya ileri düzeyde düşünmelerini destekler,
- Öğrenciler arasındaki birlikteliği kuvvetlendirir,

PDÖ'nün Sınırlıkları ve Uygulamadaki Zorluklar

- Bu yöntem uzun zaman almaktadır,
- Disiplinlerin hepsine uygulanamaz,
- Öğrenmenin değerlendirilmesi güçtür,
- Öğretmenler için öğretim stillerini değiştirmeleri zor olabilir,
- Problem durumlarını derste ilk kez sunulduğunda öğrencilerin çözüm üretmeleri fazla zaman alabilir,
- Gruplar ya da bireyler çalışmalarını aynı anda değil de farklı zamanlarda verebilirler,
- Probleme dayalı öğrenme çok geniş çaplı araştırmalara ve materyallere ihtiyaç duyar,

- Probleme dayalı öğrenmeyi bütün derslere uygulamak güçtür. Sosyal içerikli problemlerin önemini veya konuyu tam olarak anlayamamış öğrencilerle probleme dayalı öğrenmeyi uygulamak verimsiz hale getirebilir.
- Öğrenmeyi değerlendirmek oldukça güçtür.

Problem Durumunu Belirleme ve Senaryo Yazma

Öğrencilerin bir güçlükle karşılaşması veya öğretmenin gerekli duyduğu durumlarda probleme dayalı öğrenme sürecinde problem durumunu çok önemli bir yer tutmaktadır. Problem durumu seçiminde öğrencinin ilgisini çekecek gerçek hayatla ilişkili olmasına önem gösterilmelidir

Geleneksel problemler bilindiği üzere öğrenciye hedef kavram ile alakalı gerekli olan bilgiler aktarıldıktan sonra ifade edilir. Kolayca çözüme gidilebilmek için problemin içeriği sade ve verilen bilgiler kullanılır. Buna karşın PDÖ yaklaşımında öğrencinin bilgiye kendisi ulaşmalıdır. Dolayısıyla, öğretmen kavramlarla ilgili olan bilgileri öğrencilere direk olarak aktar vermez. Öğrenciden beklenen bilgiye ulaşması için problem durumları kullanmasıdır. Problemle karşılaşan öğrenci onu çözmek için çabalar ve araştırma yapar (Kaya, 2012, s. 265).

Görsel Sanatlar Eğitiminde PDÖ Uygulamaları

Sanat eğitiminde gerekli olan amaç temelde bireyin özgürleşmesi, insan ruhunun yüceltilmesi ve bireylerin ruhsal ihtiyaçlarının doyurulması, çağdaş, dengeli ve duyarlı bir toplum olması amacı vardı. Bireylerde sanat eğitiminin özgür anlatım olanakları sağlanır. Bir diğer yönden bireylerin sosyokültürel yaşamının, bireysel deneyimlerinin subjektif ve ayrıntılı bir bölümüdür (Artut, 2012, s. 94).

Sanat eğitimi, belli bir çerçeve içerisinde, bireylerin yeteneklerini işler hale getirilip, yaratıcı, öz güveni yüksek, üretken, estetik düşünceleri geliştirilmiş birey olmaları hedeflenir. Bu bireyler her ne kadar kendi ürettiklerine kendi estetik düşüncelerini katsalar da gösterdikleri uğraşlar geleneksel bir takım formların tekrarlamaktan öteye gidememektedir.

Probleme dayalı öğrenme ile birlikte bireyin bilgiyi, estetik düşünceyi, eleştirel düşünceyi, yapacağı çalışma ile ilgili vereceği kararları, sadece kendi düşüncelerinden etkilenerek, çalışmaya katacağı duygunun başkalarından etkilenmeden, probleme dayanarak bireyin kendi uğraşından sonra daha etkili bir şekilde kullanabilir. Böylece birey probleme dayalı öğrenme ile birlikte sanatsal açıdan bakıldığında önemli bir yeri olan eleştirel düşünme kavramını da kazanabilir.

Bir ölçüde sanat eğitiminin gerekliliği ile örtüşen sanat eğitiminin işlevleri şu şekildedir:

1. Üretkenliğini geliştirmek
2. Analiz ve sentez yapan bir kişilik kazandırmak
3. Öz güven duygusunu kazandırmak, kendini tanımlamasında olanak sağlamak
4. Analitik düşünme becerisinin gelişimini sağlamak
5. Entelektüel, kültürel görüşünü geliştirmek
6. Sezgi gücünün ve eleştirel bakış açısının gelişimini sağlamak
7. Görme becerisi ve olası durumlarda tahmin edebilen bireyler kazandırılması
8. Sağlıklı düşünebilen ve kimlik gelişiminin oluşmasında
9. Teknik bilgi ve beceri kazandırmak
10. Sanatsal anlamda karşılaşılan sorunları çözebilmeye yönelik becerilerini kazandırmak
11. Duyuşsal, bilişsel, Manevi(tinsel), algısal gücünün gelişimi
12. Karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilme, enerjisini atabilmeye yönelik gücünün, ortamının yaratılması

Bu amaçlara bakacak olursak aslında probleme dayalı öğrenme ile ilgili birçok maddesi özdeşleştirilebilir. Bunlardan en önemli olanlardan bazıları, bireyin eleştirel düşünme ve sezgi gücünün gelişimini sağlamak, araştırmacı, inceleyici sorgulayıcı bir kimlik kazandırmayı ve en önemlisi, sorunlarıyla başa çıkabilme gücünün ortamının yaratılmasıdır.

Eleştirel Düşünme Nedir?

Türkçede ‘eleştiri’ sözcüğü, genelde birine, bir nesneye yöneltilen, çoğu zaman olumsuz yönde yargılayıcı ve değerlendirme veya eskilerin söylemiyle tenkit anlamında da kullanılmaktadır. Yukarıdaki anlama koştur olarak ‘Eleştirel’ sözcüğü ise sıklıkla eleştiri ile alakalı görülen, eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriye dayanan anlamında algı yaratmaktadır. Ancak bir düşünme şekli olan ‘Eleştirel Düşünme’ bu algılardan farklı anlam vermektedir. Özel bir düşünce alanına veya biçimiyle alakalı hatasız düşünceyi meydana getiren eleştirel düşünme, disiplinli ve öz denetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2007, s. 123).

Eleştirel düşünme, değerlendirmeci, tenkitçi, şüpheli, açık, analitik, dikkatli, mantıksal ve bağımsız olarak düşünme anlamlarında ‘eleştiri’ kavramından ayrı bir şekilde kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünmenin daha geniş bir tanımlamasını yapmak gerekirse eleştirel düşünme; Bir görüş, yorumlama, inanç ve kuramın analizini yaparken bireyin;

tarafsız ve bağımsız bir şekilde düşünmeyi temel alıp bilgi aldığı kaynakların güvenli olacağını göz önünde bulundurmalıdır.

Eleştirel düşünmenin başka bir tanımı olarak, disiplinler arası ilişkili olma, sayıltıları inceleme, araştırma ve değerlendirme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlayabilme, genellemeleri sentezleme ve anlamını bozmaktan kaçınarak bir genellenin ileriki üretkenliğini göz önünde bulundurarak, çelişkileri fark ederek, benzer olayları karşılaştırarak, doğurguları ve sonuçları ortaya çıkarma, mantıklı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar oluşturma, sokratik tartışmayı uygulama aynı zamanda yorumlama hakkında kusursuz bir şekilde düşünmesidir (Kaya, 2012, s. 295).

Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşüncenin Boyutları

Eleştirel düşünme, psikoloji ve felsefe gibi iki ana disiplin esas alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşımda iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı gerçekçi ve tarafsız bir dünya görüşü için lazım olan zihinsel beceriler üzerinde odaklaşırken, deneysel çalışmalarda psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi esas alarak, eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı ve kompleks görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar üzerinde durulmuştur.

Kaynaklarda karar verme, problem çözme, informal mantık, sade bir şekilde düşünme, üst düzey düşünme becerilerini (değerlendirme, sentez ve analiz), yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme vb. kavramların eleştirel düşünmeyle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar genelde eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılıyor. Fakat uzman kişiler bu kavramları daha farklı şekillerde de tanımlamaktadır. Bütün bu kavramalarda bulunan zihinsel işlemler düşünmeyle alakalı olmalarına karşın, eleştirel düşünmeyi bu kavramalardan ayrı bir şekilde tanımlanabilir.

Eleştirel düşünmeyi günümüzdeki eğitimciler, özel bir düşünce alanına veya biçimiyle ilişkin hatasız düşünmeyi meydana getiren öz denetimli ve disiplinli düşünme olduğunu kabul etmektedir ayrıca iki şekilde oluştuğunu söylemektedirler. Şayet zihinsel süreç özel bir grubun veya bireyin yararlarına hizmet etmek için disipline edildiği sürece, konuyla alakalı diğer kişilerden ayrı kalır. Karmaşıktır ve "zayıf duyulu eleştirel düşünme" olarak isimlendirilebilir. Şayet karşıt grupların ya da kişilerin yararlarını göz önünde bulundurmaya disipline edilirse, taraf tutulmaz ve "sağlam duyulu eleştirel düşünme" olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünme gelişmiş ve aynı zamanda tarafsız olarak eleştirel olmayan bir düşünme ile birlikte karşılaştırılarak tanımlanabilir. Eleştirel şekilde olmayan düşünceler, mantıklı, tutarlı, kesin, anlaşılır değildir. Aynı zamanda yüzeysel, belirsiz ve değersizdir.

Bunun gibi kusurlardan kaçınmak için aşağıda verilen düşünce unsurlarının işe koşulması gerekmektedir.

- Düşünmenin amacını,
- Görüşleri,
- Problemi veya soruyu,
- Temel kavramları,
- Sayıltıları,
- Kuram ve ilkeleri,
- İddiaları ve yorumları,
- Veri, kanıt ve nedenleri,
- Doğurguları ve takip eden sonuçları eksiksiz ve doğru bir şekilde analiz edebilme, sınayabilme becerisini ve açıklayabilme ya da anlayışını,
- Çıkarımları, konuyu zihinde iyice düşünüp inceleyerek karar vermek ve düzenlenen görüşün genel hatlarını oluşturur.

Dünyayı bilindiği gibi anlamaya yönelik olan düşünme biçimi doğal bir şekilde hatasızdır. Böyle hatasız düşüncenin anlaşılır olması, kendine özgü, kesin, konu ile alakalı, tutarlı, akılcı, anlamlı tarafsız, derin, amaca uygun ve eksiksiz olması ile meydana gelir. Doğru ve uygun bir düşüncede bulunan bu özellikler, düşünce alanı veya bilim ile uyum içerisinde hareket eder. Kişinin bu standartlara uyarak zihinsel sürecini geliştirmesi ve belli bir düzende uzun vadede ve yoğun bir uygulama gerektirir. Bunun gibi standartlara ulaşma göreceli bir durum olup düşünce alanlarına kıyasla farklılıklar göstermektedir.

Düşünme, bir görüşün içinde bulunan sıkıntılar veya amaçlar doğrultusunda yön verilir ya da yapılandırılır. Başka bir söyleyişle, düşünme probleme bağlı olarak ve amaca göre değişebilir. Eleştirel düşünen bireyler problemin ya da alanla ilgili olan içeriğini göz önünde bulundurarak kendi düşüncelerini düzen içerisinde oluştururlar. Bu durum problemler arasındaki değişiklikler ortaya konulurken veya akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken ve farklı konu alanları açıkça ortaya çıktığı görülmektedir. Örnek olarak: tarih alanıyla alakalı düşünme süreci ile matematik alanıyla alakalı düşünme süreçleri birbirlerinden tamamen ayrılır. Sebebi matematik ve tarih farklı düşünce alanlarını ifade etmektedir, aynı zamanda Matematik alanında verilen bir düşüncenin kesinliği ile tarihi bir olayı anlatırken öne atılan düşüncelerin kesinliği arasında da farklılıklar göstermektedir (Demirel, 2007, s. 124).

Eleştirel Düşüncenin Stratejileri

Eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden ayıran bazı özellikler vardır. Eleştirel düşünmenin nitelikleri eleştirel düşünme ile alakalı olarak Jensen ve Paul, Binker' in üç ana başlıkta topladıkları otuz beş eleştirel düşünme stratejisi ile anlaşılabilir. Bu stratejiler otuz beş farklı boyutta aşağıdaki şekilde listelemişlerdir:

Duyuşsal stratejiler - zihin alışkanlıkları.

- S-1: Bağımsız düşünebilme
- S-2: Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
- S-3: Toplum merkezli veya ben-merkezli iç görüşler geliştirme
- S-4: Düşünce ile duygu arasındaki ilişkiyi anlama
- S-5: Düşünce becerisine yönelik güven duymayı geliştirme
- S-6: Zihinsel azmi geliştirmede
- S-7: Zihinsel yargıyı ve alçak gönüllülüğü geciktirmeyi geliştirmeyi
- S-8: Zihinsel cesareti geliştirme
- S-9: Zihinsel dürüstlüğü ve iyi niyeti geliştirme

Bilişsel stratejiler - makro yetenekler.

- S-10: Aynı olan durumları karşılaştırma
- S-11: Genellemelerde ayrıntıya inilerek ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan çekinme
- S-12: Sonuçları, Sorunları ya da inançları ortaya çıkarma
- S-13: Bireyin görüş açısını geliştirme: İnançları, kuramları keşfetme/yaratma
- S-14: Değerlendirme için test geliştirme: Standartları ve değerleri anlaşılır hale getirme
- S-15: Sözcüklerin veya söz öbeklerini anlaşılır duruma getirilmesi ve analiz edilmesi
- S-16: Esas olan ve önemli sorular sorabilme, soruların sürekliliğini sağlama
- S-17: Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme
- S-18: Çözümler üretebilme veya bu çözümleri değerlendirme
- S-19: Yorumları, görüşleri, kuramları, inançları analiz etme veya değerlendirme
- S-20: Eleştirel okuma, yazınları anlaşılır hale getirme veya inceleme
- S-21: Politikaları ya da eylemleri analiz etme veya değerlendirme
- S-22: Disiplinler arasında ilişkiyi kurabilme
- S-23: Eleştirel anlamda dinleme
- S-24: Diyalojsal düşünme

S-25: Diyalektik akıl yürütme: Kuramları, yorumları değerlendirebilme

S-26: Felsefi düşünüşü ve bilgiyi sınavarak tartışmayı uygulama

Bilişsel stratejiler - mikro beceriler.

S-27: Düşünme ile ilgili kusursuz düşünebilme: Eleştirel sözcüklerle kullanmak

S-28: İdealler ile gerçek uygulamayı birbirinden ayırt etme ve karşılaştırmak

S-29: Sayıltıları değerlendirme ve incelemek

S-30: Önemli değişiklikleri ve benzerliklere dikkat etmek

S-31: Mantıklı çıkarımlar, kestirmeler ya da yorumlar ortaya çıkarmak

S-32: İlgili olan olgulardan ilgili olmayanları ayırt etmek

S-33: Çelişkilerin farkına varmak

S-34: Sonuçları ve doğurguları keşfetmek

S-35: İddia edilen olguları ve kanıtları değerlendirmek

Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

- Diğer bireylerden net bir dil kullanmasını isteme,
- Bir problemin, sorunun ya da iddianın açık bir şekilde ifade edilmesi,
- Yaptığı çalışmaları kontrol etme,
- Düşünmeden asla hareket etmeme,
- Bir düşünceyi meydana getirmede azimli olma,
- Daha çok özlem duyulan düşünceler ve sınanmadan kabul edilen bilgiler yardımıyla değil de sonuçlar, amaçlar ve sorunlar yardımıyla yargılama,
- Temel olan bilgileri kullanma,
- Kanıtları araştırma ve öne sürülen iddialara destek veren nedenleri sunma,
- Yeteri kadar kanıt bulunmadan yargıdan şüphe duyma eğilimindedir (Demirel, 2007, s. 132).

Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri de öğrencilerin grup içinde öğrenme durumları meydana getirmektir. İşbirlikli öğrenme iyi bir şekilde yapılandırılan ortamlarda, oluşturulan grupta öğrencilerin, diğer öğrencilerden destek ve dönütle elde edecekleri daha etkili bir şekilde eleştirel düşünme kazanımı oluşturabilirler (Şahinel, 2007, s. 71).

Eleştirel düşünme öğretiminin özellikleri;

1. Eleştirel düşünme öğretimi, teknolojik ve fiziki açıdan çok fazla donanım gerektirmeden kolayca gerçekleştirilebilir.
2. Eleştirel düşünme tüm öğretmenlerce ilke ve yöntemlerine sahip olarak uygulayabilir.
3. Tüm öğrenciler katılım sağlayacağından dolayı öğretim etkinlikleri uzun zaman alır.
4. Eleştirel düşünme öğretimi başlangıcında öğrencilerin eleştirel düşünme yönündeki tutum ve eğilimleri önemlidir. Bu nedenle öğretimden önce öğrencilerin eleştirel düşünme yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.
5. Öğrenci aktivitesine dayalı olmaktadır. Öğrenciler mutlaka öğrenmelerde aktif olmalıdır.
6. Amaçlı, kasıtlı ve çok daha iyi planlanmış etkinlikler ile öğretim yapılmalıdır.
7. Eleştirel düşünme öğretimi için tüm konular uygundur. Bununla birlikte her konuya daha uygun düşen eleştirel düşünme stratejileri ve becerileri dikkatle seçilmelidir.
8. Her yaş ve düzeyde öğretimi yapılabilir. Öğretim yapılırken hangi eleştirel düşünme strateji ve becerisinin hangi yaş ve düzeyde verileceğine dikkat edilmelidir.
9. Ders içeriklerinden ayrı olarak eleştirel düşünme öğretiminde okul dışı içeriklerden de yararlanılabilir.
10. Eleştirel düşünme öğretiminde inceleme araştırma yoluyla öğretim, grup tartışması, işbirlikli öğrenme stratejisi, problem çözme gibi çeşitli uygulamalardan yararlanılabilir (Kaya, 2012, s. 260).

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Eleştirel düşünme becerilerinin, eğitim sistemi içinde geliştirilmesinin önemi ile ilgili bütün eğitimciler aynı fikir içerisinde olmasına rağmen bu eleştirel becerilerin nasıl öğretileceği hakkında genel bir görüş yoktur. Alanyazınla ilgili, eleştirel düşünme becerileri geliştirmek amacıyla yürütülen programlar ve yapılan tartışmalar dikkate alınırsa dört temel yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bu yaklaşımlar;

Konu tabanlı eğitim yaklaşımı.

McPeck (1981) ve Glaser'in de (1984) savundukları bu yaklaşım da, öğretilmesi planlanan eleştirel düşünmenin içerik birimiyle beraber öğretilmesini ön görmektedir. Bu

yaklaşımına göre eleştirel düşünmenin kuram ve ilkelerini açık bir biçimde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere aktarılmaktadır.

Konuya entegre etme yaklaşımı (içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi).

Bu yaklaşım verilen ilk yaklaşımla benzer olmasıyla birlikte, Eleştirel düşünme ilke ve kurallarıyla birlikte içerik birimini de bütünleştirmeyi ön görmektedir. Fakat bu ilkeler ve kurallar net bir biçimde verilmemektedir. Bazı düşünür ve eğitimciler ise aynı fikirde değildirler. MC Peck tüm düşüncelerin herhangi bir X hakkında olduğunu, bu nedenle tüm konulara uygulanabilecek eleştirel düşünme becerileri setinin bulunmadığını; dolayısıyla beceriler seti olarak eleştirel düşünme öğretiminin faydasız olduğunu belirtmiştir. Mc'e göre iyi bir şekilde akıl yürütme konu alanının epistemolojik ve mantıksal benimsenmiş kuramlarına bağlı olduğundan, eleştirel düşünme bir alandan diğerine değişebilir. Eleştirel düşünme becerilerini alandan bağımsız bir biçimde öğretmek yerine, verilen konu alanı ile bütünleştirilmiş bir şekilde öğretmek daha anlamlıdır.

Genel yaklaşım (beceri temelli yaklaşım).

Konu tabanlı öğretime göre tamamen farklı bir şekilde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünmenin beceri temel alınarak öğretilmesi gerektiğini savunan eğitimcilerden biri de Lipmandır. Düşünme, Lipman'a göre bireysel becerilerden oluşur ve eleştirel düşünmenin öğretiminde bu becerilerden başlanılmalıdır. Lipman'a göre, eleştirel düşünme içerik temel alınarak öğretilirse, derslerde konular üzerine yoğunlaşılır ve eleştirel düşünme becerileri görmezden gelir. Böylelikle öğrencilerde bu şekilde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi sınırlandırılmış olur. Lipman, eleştirel düşünme becerileri olarak otuzun üzerinde beceri listelemiştir. Bu becerilerden biri ve ilki "kavramları açık ve net olarak belirtmedir". Bir kavramın net bir şekilde belirtilebilmesi, o kavramın sınırlarının içindeki ve dışındaki örneklerin belirlenmesini gerektirmektedir. Lipman bunu tartışma yoluyla yapmanın uygun olacağını belirtmektedir. Lipman'ın önerdiği program ilköğretim öğrencileri için tasarlanmış olsa da tüm düzeylere uyarlanabilir. O, şu becerilerin kullanımını geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir (Kaya; 2012).

1. Kavram ve düşünceler
2. Genelleme becerisi
3. Sebep - sonuç ilişkilerini anlayabilme
4. Mantıksal çıkarım yapma becerisi
5. Tutarlılık ve çelişkileri fark etme
6. Benzeşimler kurabilme

7. Parça-bütün ve bütün-parça ilişkilerini anlayabilme
8. Problemleri formüle edebilme
9. Mantıksal ifadeleri tersine çevirebilme, yeniden ifade edebilme
10. Gerçek yaşam şartlarına kuralları uygulayabilme

Karma yaklaşım.

Perkins Solomon'un (1989) ve Ennis (1989) da benimsedikleri bu yaklaşımlar konu tabanlı yaklaşım ve aynı zamanda genel yaklaşım ile birlikte kullanılmasını önermektedir.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen sınıfta yapabileceği en önemli şeylerden biri, öğrencilere öğreteceği konuyu ve sınıftaki başarı seviyesine bakmaksızın, öğrencilerin öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirebilecekleri bir biçimde, kendi yürütücü biliş süreçlerinin farkına vararak uygulamalarını sağlamaktır.

Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri eğitim yöntemleri bilgisine ve derin aynı zamanda geniş bir konu alanı hakimiyetine ihtiyaç duyar.

Öğretmenler hem sınıf ortamının düzenleyicisi hem de öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlayıcısıdır. Fazla otoriter ortamlar ve baskıcı, sınıf içerisinde düşünmenin öğrenilmesini zorlamaktadır. Yoğun baskı, heyecan ve korku beyinde zihinsel işlevlerin yavaşlamasına ve bunun sebebinin de bazı salgıların aşırı salgılanmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmene düşen demokratik eğitim sistemindeki görevler,

- Bireylerin kendine ait problemlerini karşılama ve çözebileceklerine inanmak,
- Kişi olarak herkesin önemini ve değerini kabul etmek,
- Demokratik İşleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabretmek,
- Giderek artabilecek bir biçimde öğrenciler kendi davranış yollarını kendi verdikleri kararlarına destekleyici olmak için izin vermelidir ve onlara uygun ortamlar hazırlamalı,
- Beraber verilmiş kararların sağlamlığına inanmak,
- Öğrencilerin sınıf içerisinde ki amaçlarını ve etkinliklerini tartışarak ve tercih yoluyla belirlemede geniş çapta paylaşımlarına izin vermeli,
- Belli olan bazı davranma yollarının gerekli olan tarafları söyleyip durma yerine onları gerektikçe öğrenciye eleştirilerle, açıklamalarla, örneklerle göstermeli veya

yaptırmalıdır. Öğrencilerin bireyler olarak becerilerini meydana getirmeli, bunlardan faydalanmaları ve geliştirmeleri için ortam sağlanmalıdır,

- Sınıf İçinde ve dışında yapılan etkinliklerde, öğrencilerin kişisel girişimini özendirme ve katılımı maksadıyla işbirliği içinde güzel bir ortamda öğrencilerle gerçekleştirilmelidir.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğrencinin Rolü

1. Öğretime başlarken öğrencilerden olumlu bir tutum sağlamaları beklenir. Eleştirel düşünme ile alakalı inanç ve eğilimleri öğretime doğrudan etki etmektedir.
2. Öğrenciler kendi yaptığı görüşlerini eleştirel anlamda değerlendirebilmelidir.
3. Öğrenciler yapılan öğretim etkinliklerine direkt olarak katılmalıdır. Özellikle de grup olarak yapılan çalışmalarda her bir öğrenci önce grup içinde daha sonra aktif olarak sınıf içerisinde de çalışmaya katılmalıdır.
4. Sınıfta liderlik vasıfları bakımından ön plana çıkan öğrenciler' diğer öğrencilerin yaptığı çalışmalarını ve görüş sunacağı ortamlar hazırlanacağı zaman engelleyici olmamalıdır.
5. Bütün öğrenciler sınıf içerisinde demokratik bir ortamın oluşmasına katkıda bulunmalıdır.

Eleştirel Düşünme Öğretiminin Avantajları

1. Derinlemesine öğrenmeler öğrenci üzerinde konuya karşı motivasyon ve ilgi oluşturur.
2. Konuların öğrenilmesinde derin ve ayrıntılı bir şekilde öğrenme sağlar.
3. Öğrencilerin yetenekleri ve konuların başka derslere ve hayata aktarmayı kolaylaştırır.
4. Öğrencilerde öz-değerlendirme becerilerinin oluşmasına katkı sağlar.
5. Öğrencilerin aktif biçimde derse katılımını yüksek seviyede artırır.
6. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşmasına katkıda bulunur
7. Becerilerin kazanılmasından sonra sınıf içinde etkileşimi ve iletişimi artırır.
8. Özellikle ders dışı konuların seçilmesinde beceri temelli öğretimin öğrencinin derste daha fazla aktif olmasına katkıda bulunur
9. Öğrencilerin sosyalleşmesinde katkıda bulunur.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

1. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmiş olması gerekir.
2. Öğrencilerin, öğretimin ilk yıllarında özellikle eleştirel düşünme öğretimi almamış olması öğrenme yapıları şekillenmiş olduğundan dolayı eleştirel düşünme öğretimine geçiş yaptığında bir uyum sürecine ihtiyaç duyulur.
3. Normal etkinliklerle karşılaştırıldığında daha çok kırtasiye gideri olur.
4. Eleştirel düşünme doğru ve iyi bir şekilde planlanmalıdır. Bu ders planı doğrultusunda bir öğretim yılı boyunca her derste kazandırılacak ünitelendirilmiş bir yıllık plan eleştirel düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağını gösteren bir şekilde ders planları oluşturulmalıdır. Özellikle ülkemizde eleştirel düşünme öğretimi yaygınlaştırılıncaya kadar bu planların eleştirel düşünme alanında uzman olan kişilerce yapılması gerekebilir.
5. Öğretim geniş ve uzun bir zamana yayılmalıdır. Bu zaman birkaç yıl sürmemesi gerekir. Okul öncesinde başlanıp bütün öğretim yıllarına yayılan sarmal bir anlayışa sahip olarak bu öğretimin gerçekleştirilmesi gerekir.
6. Eleştirel düşünme etkinlikleri fazla zaman alır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Eleştirel Düşünmenin Yeri

Sanatın maddi üretim sürecinden kısmen ayrı olması ve gerçekliğe bir mesafe ile bakması, ona, bu sürecin yeniden-üretimin gizemini ortadan kaldırma yeteneği kazandırır. Eleştirel sanat gizemlileştirilmeyi değil, estetik bir formla açışlamayı, çözümlemeyi, çelişkileri tespit edip göstermeyi, bunun yollarını geliştirmeyi amaçlar (Aydın, 2002, s. 15).

Günümüz sanatında hızla gelişen, değişen anlayış ve değerleri anlamak konusunda insanlar doğal olarak görüşlerini belirtme gereğini hisseder. Dolayısıyla sanat yapıtlarının sanatsal düzeyi konusunda yorum ve yargılarda bulunmak "sanat eleştirisi" anlayışını da beraberinde gündeme getirmektedir.

Genel anlamda, "sanat eleştirisi-sorgulayarak sanat öğretimi" önceden bilgilendirilmiş konuşma ve yazma eyleminden oluşan karmaşık görünen bir aktivitedir. Öğrencileri sanat yapıtları üzerinde konuşturmak, sanatın elemanları ve tasarım ilkeleri üzerinde bilgilendirmek, onların algı, imge ve yaratıcılıklarını olumlu etkileyecektir. Ayrıca yapıtlar arasında sınıflandırma yapmak, benzerlik ve farklılıklar hakkındaki sorular sormak görsel sunuşu daha yakından kontrol edilmesine ve edinilen bilgilendirmelerin kalıcılığına olanak sağlayacaktır.

Yapılacak bu uygulamanın anlamlı kılınması için öğretmen hem kendini hem de öğrencileri önceden hazırlamalı, örneklemeleri yaşamlarıyla desteklemelidir.

Konuyla İlgili Belli Başlı Araştırmalar

Cantürk - Günhan ve Başer (2009), “probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi” başlıklı araştırmalarında uygulanan deneysel yöntemde, deney grubunda etkisi incelenen yöntem “Probleme Dayalı Öğrenme” yöntemidir. Kontrol grubunda yapılan ise “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” uygulanmıştır. Bu araştırmada yapılan uygulama yöntemleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, 7. sınıfa devam eden 46 öğrencinin katılımıyla özel bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda PDÖ yaklaşımının matematik dersine katılan öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine daha etkili olduğu görülmüştür.

Yaman ve Yalçın (2002-2003), öğretim yılında ”fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi” çalışmaları, Gazi Eğitim Fakültesinde araştırılmıştır. Bu çalışmanın yönteminde deney ve kontrol gruplu deneysel tasarım tercih edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise ve cinsiyetlerine göre yaratıcı düşünme düzeylerinde yapılan uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Uygulama bittiğinde, deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla geliştiği sonucuna varılmıştır.

Kılınç (2007), “probleme dayalı öğrenme “ konulu makalesindeki amacı, probleme dayalı öğrenme yöntemini araştırmaktır. Bu araştırmada probleme dayalı öğrenme stratejinin tarihi temelleri, öğrenme basamakları, uygulama modeli, öğrenciye verdiği faydalar, uygulama içerisinde öğretmenin rolü, geleneksel yöntemlerle karşılaştırılması, karşılaşılan sorunlar ile ilgili bilgiler ve örneklere yer verilmiştir.

Sonuç olarak Probleme dayalı öğrenme yöntemi çeşitli değişkenler bakımından güçlü bir öğretim yöntemidir. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde belki de en uzun süreden beri kullanılan yöntemlerdendir. Elbette ki kullanıldığı ilk dönemlerde ilkel bir şekli bulunmaktaydı fakat Dewey ile sistemli bir hale getirilmiştir, Tombly ve Barrows tarafından şuan ki haline ulaşmıştır. Probleme dayalı öğrenme ülkemizde özellikle son yıllarda popülerliği olan aktif öğrenme ortamları sağlanmasında etkili olabilecek bir yöntemdir. M.E. B. tarafından tekrardan yapılandırılan eğitim-öğretimde öğrencilerin yaratıcı düşünme

becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir hedef olduğundan, P.D.Ö. yönteminde yararlanılmasının amaca ulaşmak için kolaylaştırıcı bir rolü üstleneceği söylenebilir.

Sarıkaya (2006), “çevre eğitiminde interaktif öğretim” başlıklı araştırmasında, öğrencilerde geleneksel öğretim kuramına göre PDÖ döngüsü yaklaşımlarından hangisinin akademik başarıya katkı sağlayacağını belirlemek ve öğrencilerin bu interaktif öğretim yöntemlerine davranışlarını tespit etmektir. Bu çalışma, Manisa ili, Demirci ilçesinde 2005–2006 Eğitim öğretim yılı 75.Yıl İlk Öğretim Okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada geleneksel öğretim, PDÖ ve öğrenme döngüsü yaklaşımlarının yapılacağı grupların belirlenmesi yansız atama ile gerçekleştirilmiştir; bu amaçla 7-A, 7-B ve 7-D şubeleri arasında kura çekilmiştir. Buna göre 7-D sınıfında geleneksel öğretim yöntemi, 7-A sınıfında PDÖ ve 7-B sınıfında öğrenme döngüsü yaklaşımı uyarınca ders uygulanmıştır. Üç grupta bulunan bütün öğrencilere araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası ölçümler her üç grupta da yapılmıştır. Ayrıca son test uygulandıktan sonra öğrencilerin bu aktif öğrenme yöntemleri ile alakalı yaklaşımlarını belirlemek için çalışmada “Görüşme ve Gözlem Yöntemi” (Yıldırım ve Şimşek, 2000) kullanılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde ön bilgilerin gruplara konuyu öğrenmelerinde faydasının olup olmadığına, hangi kısımlarda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve günlük yaşama katkısının ne olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir.

Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucuna göre, probleme dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını öğrenme döngüsü yaklaşımına göre yükseldiği görülmektedir.

Korucu (2007), “PDÖ ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarıları üzerine etkileri” çalışmasında, fen bilgisi derslerinde işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yöntemiyle aktarılmasında öğrencilerin; işlenen bu derse karşı tutumları, başarıları ve öğrenilenleri hatırlama düzeyleri üzerinde etkilerini karşılaştırmak için yapılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları, Konya da bulunan ilköğretim okulları; örneklemini, Vali Necati Çetinkaya ilköğretim Okulunda 7. sınıfta oluşturulan çalışma; öntest son test, hatırlama testi uygulanarak yürütülmüştür.

Sonuçta işbirlikli öğrenme ile probleme dayalı öğrenme başarı düzeyi, öğrencilerin fen bilgisine ilişkin tutumları, öğrenilenlerin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır.

Koçak (2008), yaptığı çalışmada, “orta öğretimde coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci performansı ve motivasyonu üzerine etkisi” konusunu

orta ğretim 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin coğrafya dersinde, Türkiye'nin Nüfus zellikleri ve Nüfus Hareketleri konusunu öğrenmeleri doğrultusunda PD yönteminin öğrencilerin bağarısına, ders ile alakalı tutum ve motivasyonuna etkisi arağtırılmığtır. Arağtırma Burdur ilinin Bucak ilçesinde Bucak Anadolu Lisesinin 10. Sınıfında ğrenim gören 40 ğrenci oluğturuyor.

Arağtırmada deney kontrol gruplarının eğitliğini belirtmek için bilgi düzeyleri birbirlerine benzer olan, aynı bölümde eğitim alan sınıflar seilmiğtir. Kontrol grubuna geleneksel öğrenme, deney grubuna ise PD uygulanmığtır. Uygulama yapılmadan önce gruplara ön-test olarak tutum leği ve belirlenen bağarı testi verilmiğtir. Uygulamanın bitimiyle gruplara tutum leği ve bağarı testi sontest olarak uygulanmığtır. Bu yapılan uygulama dört hafta boyunca srmğtir.

ıkan sonuçlara göre coğrafya bölümünde probleme dayalı öğrenme yaklağımının öğrencinin bağarısını, kalıcılık düzeyini ve tutumunu geleneksel ğretim yöntemine göre bakıldığında anlamlı bir şekilde etki ettiği görülmektedir.

nal (2008), “probleme dayalı öğrenme modelinin piyano ve ğretimi alanındaki yeterlilik algısına etkisi” Bu alığmanın ilk ağamasında piyano ğretmenlerinin karėılaėabilecekleri problemler tespit edilerek bu sorunları içeren 38 maddelik Piyano ğretimi Alanında Yeterlilik Algıları leği hazırlanmığtır. Arağtırmanın ikinci ağamasında probleme dayalı öğrenme modeliyle bu sorunların zmlerine iliğkin deneysel bir alığma yapılmığ ve konu içeriklerinden oluğan Bilgi Testi hazırlanmığtır. Arağtırmanın son ağamasında deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar incelenerek PD yönteminin Piyano ğretimi alanındaki bilgiye ve yeterlilik algılarına etkisi incelenmiğtir. Bu arağtırmanın piyano ğretmenliğiyle ilgili yapılacak olan alığmalara, yol göstereceği ve Müzik ğretmenliği Lisans Programının sekizinci yarıyılında uygulanacak olan “Piyano ve ğretimi” dersi için alternatif bir model olacağı dğnlmektedir.

Sonuç olarak, Probleme Dayalı ğrenme Modeli kullanılarak derslerin iğlendiği deney grubunun geleneksel ğretim metodunun kullanılarak eğitim yapılan kontrol grubuna oranla daha bağarılı olduğu saptanmığtır. Piyano ğretmen adaylarının piyano ğretimi alanındaki yeterlilik algılarını, öğrencilerin piyano ve ğretimi dersindeki bağarı düzeylerini, öğrencilerin sonuca yönelik bağımsız dğnceler geliğtirdikleri, piyano ğretmen adaylarının mesleki hayatlarında karėılaėacakları problemlere karėı hazır oluğluk süreçlerini hızlandırdığı sonucuna varılmığtır.

Şendağ (2008), araştırmasının temel amacı çevrimiçi bir öğrenme ortamında işe koşulan Probleme Dayalı Öğrenme yönteminde öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Akademik Başarılarına etkisini araştırmak; Akademik Başarıları ve Eleştirel Düşünme Becerisi bakımından çevrimiçi PDÖ ile çevrimiçi öğretici merkezli Öğrenme yaklaşımlarını kıyaslamaktadır.

Araştırmada kullanılan model öntest-sontest kontrol gruplu denemedir. 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bil-170 kodunda açılan Bilgisayar II dersini almakta olan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubu olan çevrimiçi PDÖ grubunda 20 öğrenci, Çevrimiçi Öğretici Merkezli Öğrenme grubunda 20 olmak üzere toplam 40 öğrenciye yer verilmiştir. Deney grubunda çevrimiçi Probleme Dayalı Öğrenme etkinlikleri, kontrol grubunda çevrimiçi öğretici merkezli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Kontrol ve deney gruplarının eleştirel düşünme becerisi sontest puanları arasında yapılan t-testi sonucunda deney grubu lehine ciddi bir fark bulunmasının yanı sıra yapılan karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi sonucunda eleştirel düşünme becerisini arttırmada deney grubu olan çevrimiçi probleme dayalı öğrenmede eğitim almanın anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Eren (2011), “fen bilimleri eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, bilimsel yaratıcı düşünme becerisine ve kavram öğrenmeye etkisi” incelenmiştir. Çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kocaeli ilinde bulunan Kocaeli Üniversitesi E.F. Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Random örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenci numarası tek olan öğrenciler kontrol (22), tek olanlar ise deney grubu (24) kişi olarak toplam 46 öğrenci ile uygulanmıştır. Deney grubunda 11 hafta boyunca genel fizik II dersi probleme dayalı öğrenme ile uygulanırken, kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemle uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak çalışma öncesi ve sonrasında iki grupta da, (The California Critical Thinking Disposition Inventory) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği (Scientific Structure Creativity Model SSCM) ve Kavram Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarında probleme dayalı öğrenmede deney grubunun almış oldukları sonuçlarda eleştirel düşünme toplam ve meraklılık ile sistematiklik alt boyutları puanları, kontrol grubunda geleneksel yöntem ile eğitim alanlara göre kayda değer bir şekilde

yükselmiştir. Fakat analitik düşünme, kendine güven, açık fikirlilik ve doğruyu arama ile ilgili eleştirel düşünme özelliklerinde kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılıklara ulaşamamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın yöntem kısmında kullanılan araştırmanın modeli, araştırmanın grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve bu verilen analizleri ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, probleme dayalı öğrenmenin Güzel Sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmada kullanılan yöntem, nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte yer aldığı sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı karma araştırmada (Nicel→Nitel) sırasıyla baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Esasen nicel verileri artırmak için nitel veriler toplanır. Verilerin analizleri birbiri ile ilişkilidir ve genellikle tartışma ve veri yorumlama bölümlerinde bir araya getirilir. Özellikle de bu tasarım beklenmeyen araştırma bulgularını ya da ilişkileri açıklamakta oldukça yararlıdır (Cresweel, 2014).

Bu araştırmada nicel verilerin toplanması için yarı deneysel model tercih edilmiştir. Deneysel modeller, doğrudan araştırmacının kontrolü altında neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s. 87).

Araştırmada bu modelin “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Deseni” tercih edilmiştir. Yaygın olarak kullanılan Ön test- son test kontrol gruplu desen, karışık bir desendir. Araştırmaya katılan öğrenciler, hem deneysel işlemde önce hem de sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön test- son test kontrol gruplu desen, bir ilişki desendir. Bunun nedeni bağımlı değişken üzerinde aynı kişiler iki kez ölçülürler. Ayrıca, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılmasından dolayı da bu desen, ilişkisizdir. Bu yüzden ön test- son test kontrol gruplu desen karışık bir desendir (Howitt, 1997 akt. Büyükoztürk, 2007). Bu desen iki temel avantaja sahiptir. İlki, aynı denekler üzerine ölçümler yapıldığından dolayı farklı deneysel işlemler altında ulaşılan ölçümler pek çok deneyde yüksek ilişkili olacaktır. Sonuçta bu hata terimini düşürerek buna bağlantılı

olarak istatistiksel güç artacaktır. Diğer avantajı da, daha az denek gerektirmesi ve her bir işlemde aynı denekler test edildiğinden dolayı sarf edilen çaba ve zamandan ekonomiklik sağlamasıdır. Howitt (1997) ön test- son test kontrol gruplu desenin iki temel özelliğinden bahsetmektedir:

1- Desen, araştırmacıya deneysel düzenlemelerden önce iki grubun ön test puanlarını karşılaştırma olanağını verir ve böylece araştırmacı, “başlangıçta gruplar benzer ise, iki grubun son test ölçümleri farklı ise övgünün kendine saygı fikrini etkilediğini gösterir” noktasını düşünür.

2- Hata terimi ikiye ayrılır. Birincisi, ilişkisiz ölçümlerle ilgili faktör için bireysel farklar bileşeni, diğeri deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin denemelere ön test ve son test ölçümlerinde ortak etkiye bağlantılı olarak oluşan bireysel farklar bileşenidir (Büyüköztürk, 2007, s. 19).

Tablo 1. *Kullanılan Modelin Simgesel Gösterimi*

		Ön test		Son test	
G _D	R	O ₁	X	O ₃	G _F
G _K	R	O ₂		O ₄	

GD: Deney Grubu, GK: Kontrol Grubu, GF: Görüşme Formu Uygulaması, O₁, O₂: Ön Test Uygulaması, O₃, O₄: Son Test uygulaması, R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık, X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Mikro Öğretim Uygulaması)

Desenin mantığı şu şekilde özet halinde verilebilir:

- R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık, ilgili değişkenler üstünde yalnızca şansla oluşan farklara sahip grupları yaratır.
- O₁ - O₃, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeni ile deney grubunda oluşan farkı gösterir.
- O₂ - O₄, ön test ve son test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
- (O₁ - O₃) – (O₂ - O₄) deney değişkeninin etkisini gösterir (Eckhard ve Ermann, 1977, akt. Büyüköztürk, 2007, s. 21).

Araştırma iki grup üzerinde ön test- son test kontrol gruplu desene uygun bir şekilde yapılmıştır. Denek havuzundan (Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü 11. sınıf öğrencilerinin)

yansız atama yoluyla denekler iki gruba ayrılmıştır daha sonra yansız olarak seçilen bir grup kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir.

Deneyin başlangıcında, bağımlı değişkenin (eleştirel düşünme düzeyi puanları) ön test ölçümü, deney ve kontrol grubunda bulunan deneklerden toplanmıştır. Kontrol grubunda sunuş yoluyla öğretim devam etmiştir. Deney grubunda ise bağımsız değişken olan probleme dayalı uygulamaları deneklere gerçekleştirilmiştir. Süreç araştırmacı tarafından iki grupta da takip edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmada deneysel desen tercih edildiğinden evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü 11. Sınıf öğrencilerinden 2017-2018 güz yarıyılında desen dersini alan 16 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel çalışma araştırma grubu ile beş haftalık sürede işlenen üniteler ile gerçekleşmiştir.

Deneysel çalışmalarda en önemli sorunlardan biri deneklerin seçimidir. Bu sorun ön test-son test kontrol gruplu desende çok daha önemli bir hal almaktadır. Bunun nedeni bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının deney sonrasındaki farklılıkları, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. İki gruptaki deneklerin başlangıçtaki farklılıklarını en aza indirmenin yollarından biri ise deneklerin uygun yöntemlerle gruplara atanmasından geçer. Deneklerin gruplara ayrılmasında izlenen iki başlıca yöntemden ilki eşleştirme diğeri ise yansız atamadır. Sözü edilen yöntemlerle belirlenen iki gruptan hangisinin deney hangisinin de kontrol grubu olduğu da yansız atama ile belirlenir (Büyüköztürk, 2007, s. 22). Erhardt ve Ermann (1977), deneklerin seçiminde kullanılacak yöntemleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Denekleri Eşleştirme: Bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere alt değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır. Ancak özellikleri aynı olan denek çiftleri bulmak oldukça zordur. Öte yandan araştırmacı, denekleri eşleştirmede ölçüt alınacak değişkenlerle ilgili kuramsal bilgilere sahip olmayabilir.

2. Grup Eşleştirme: İlgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Bu bakımdan deney ve kontrol gruplarının yaşları, gelirleri, eğitim düzeyleri açısından aynı ortalama da olabilirler. Grup eşleştirme yöntemi yönetsel olarak mümkün olabilir, ancak iki temel dezavantaja sahiptir. Birincisi değişkenler bilinmiyor olabilir, ikincisi grup ortalamaları önemli bireysel farklılıkları gizleyebilir.

3. Yansız Atama: Bu yöntemde denekler deney grubuna veya kontrol grubuna yansız bir şekilde atanır. Yansız atama yaparken denek sayısı ne kadar fazla ise iki grubun denk bir şekilde oluşturulma olasılığı yüksektir. Bu işlemin iki avantajı bulunmaktadır. İlki, ilgili değişkenlere ilişkin bir teoriyi gerektirmemesi ve diğeri de denekleri atamadaki kişi yanlılığını önlemesidir (Büyüköztürk, 2007, s. 22).

Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken yansız atama kullanılmıştır. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin akademik başarıları göz önünde bulundurulmuş grupların homojen dağılımının sağlanması bakımından gruplar karma bir şekilde rastgele atama yapılarak oluşturulmuştur. Bu yüzden öğrencilerin akademik başarıları sıralamalarına göre sırayla sayılar verilmiş ve bu sayılara göre tek ve çift rakamlar olarak bir yana ayrılıp; kontrol grubunu çift rakamda, deney grubunu tek rakamda oluşturmuştur.

Tablo 2. *Araştırma Örneklemine Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kız	7	43
Erkek	9	57
Toplam	16	100.0

Örnekleme giren öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Bu kapsamda adayların 7’si (% 43) kız ve 9’u (% 57) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ)” kullanılarak elde edilmiş, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı aşağıda ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.

Eleştirel düşünme tutum ölçeği (EDTÖ).

Araştırmada Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ) Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçekler kişinin kendisi hakkında bilgi vermesi için bir ölçek aracıdır. Birey farklı özellikler bakımından kendisini gözleyerek bu gözlemlerini bildirir. Likert tipi ölçeklere dereceleme toplamlarıyla ölçekleme de söylenebilir (Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996). Araştırma 0nicel verilerin elde edilmesinde Özelçi (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğini (EDTÖ), (Ek 1) kullanabilmek için araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. Araştırmacı hazırladığı ölçeğin 17-25 yaş grubunda uygulanmasını uygun gördüğünü belirtmiştir. Bu nedenle araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaş grubuna denk olduğu için bu ölçek tercih edilmiştir. Ölçeğin öz düzenleme,

bilgi toplamaya isteklilik, neden aramaya açıklık olmak, kanıta dayalı karar verme, çıkarımda bulunmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 19 maddeden oluşmuştur. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 19, maksimum puan ise 95'dir. Bu çalışmada güvenirlik için uygulamada ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiş, ön test için bu katsayı .82, son test için ise .87 bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları.

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama aracı olarak ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme formları (Ek 2) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler: Bu görüşme tekniğini kullanmanın temel gayesi genellikle öne sürülen bir hipotezi denemek değil: tersine diğer insanların tecrübelerini ve bu tecrübeleri edinirken hangi yollarla anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır (Türnüklü, 2000, s. 544). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrencilerin Probleme dayalı öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye ilişkin düşünceleri, karşılaştıkları sorunlar ve süreç içinde yaşadıkları deneyimleri daha derinlemesine analiz edebilmek amacıyla deney grubuna uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniğinde çalışmayı yürütmekte olan araştırmacı görüşme esnasında sorulacak soruları daha önceden hazırlar fakat görüşmenin yapıldığı süreçte araştırmaya katılan kişilere bir miktar esneklik payı bırakılarak var olan soruların tekrardan düzenlenmesine ve tartışılmasına müsaade eder (Ekiz, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanan ve alan uzmanı öğretim üyeleri tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirildikten sonra oluşturulmuştur. Görüşmeye katılmak isteyenlerin tamamına Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Uygulamaları dersinin kazanımları, uygulanması sürecinde yüz yüze gelinen durumlar ve sıkıntılar ve uygulamaya gidilen kurumla alakalı düşüncelerine, dersin değerlendirilmesi sürecine, kendilerinden neler beklendiğine, araştırmacının konumuna, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve başka bir yerde kullanılmayacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Deneyisel işlem sürecinde PDÖ uygulandığı deney grubundaki katılımcıların görüşme için uygun oldukları zamanı bildirmeleri istenmiştir. Katılımcılara araştırma sürecinde sorular hakkında görüşlerini bildirirken hangi yolla kayıt altına alınması da sorulmuştur. Katılımcıların hepsi görüşmelerin yazılı yolla ifade edeceklerini belirttikleri için görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler önceden belirlenen sürelerde, öğrencilerin fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri daha rahat bir ortamda, araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılarla 20 dakika süren görüşmeler yazılı olarak kayıt edilmiş ve görüşme süresinin bitiminde katılımcının okuması sağlanarak görüşme sonlandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulandıktan sonra bulunan verilerinin analiz edilebilmesi için, nitel verileri düzenli bir şekilde incelemeyi ve sağlayan veri kodlaması yapılır, bulunan veriler genel sınıflandırmalar yapıp kategorilere ayrılır ve verilerin daha anlamlı hale getirilmesi sağlanır. Bu şekilde değişik bölümlerde bulunan ve anlamsal yönden birbiriyle ilintili olan verilerin bir araya toplanması ve ilişkilendirilmesi olağan olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada veri kodlaması tekniği uygulanarak nitel verilerin düzenlenmesinde kayda değer bir kolaylık sağlanmış ve veriler anlamlı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle verilerin parametrik testlerin varsayımları arasında yer alan “Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.”, “Veriler normal dağılıma uymalıdır.” ve “Grup varyansları eşit olmalıdır” şeklindeki varsayımların karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi ile basıklık-çarpıklık (kurtosis-skewness) değerleri incelenmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Eleştirel düşünme tutum ölçeğine ilişkin normallik analizleri.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır sonuçlar aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	P
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Deney	.865	8	.213
	Kontrol	.839	8	.832

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tamamına ilişkin *Ön Test* puanları Tablo 3. incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p > .05$).

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin *Son Test* puanları Tablo 4’de incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Deney	.825	8	.713
	Kontrol	.863	8	.295

Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin diğer bir yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmada elde edilen ön test ve son test ölçüm puanlarına ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test ve Son Testlerden Elde Edilen Puanların Normallik Değerleri*

	Gruplar	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
EDTÖ	Deney Ön test	95.00	10.35	93.50	.157	.721
	Deney Son test	113.52	13.74	105.50	.702	.032
	Kontrol Ön test	94.13	10.33	94.50	-.934	.655
	Kontrol Son test	99.53	11.89	100.50	.605	.511

Deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin veriler Tablo 5’te incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine denk veya çok yakın oldukları aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarına ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilerin analizinde hangi testlerin uygulanacağına karar verebilmek için öncelikle deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin veri toplama araçları puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları araştırılmış ve verilerin normal bir şekilde dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarından ulaşılan puanlarla ilişkili yapılan normallik testlerinde Shapiro-Wilk değeri dikkate alınmıştır. Shapiro-Wilk değerinin dikkate alınmasının nedeni ise son yıllarda yapılan simülasyon

çalışmalarında Shapiro-Wilk testinin daha güçlü olduğuna yönelik tespitlerdir (Farrel& Stewart, 2006; Keskin, 2006; Mendes and Pala, 2003). Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar arasında, yani -1.96 ve +1.96 arasında (Kim, 2013) olması da verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Mod değerleri, istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından ve ulaşılan verilerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yanıltıcı bilgi vermesinden dolayı verilmemiştir. Yapılan analizlerin sonucu veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılması bakımından Bağımsız Örneklemeler t-testinin (Independent-Samples t-test) ve ön test ve son test puanları arasında kayda değer farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Faktörlü Kovaryans Analizi'nin (One Factor Analysis of Covariance- ANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Kovaryans analizi, bir ön test veya başka bir değişken ya da değişkenlerde farklılık gösteren karşılaştırma gruplarını eşitlemek için kullanılan bir kontrol yöntemidir. Kovaryans analizi ön test değişkenindeki farklılıklar için son test puanlarını ayarlar ve bu şekilde karşılaştırma gruplarındaki katılımcıları istatistiksel olarak eşitler (Johnson ve Christensen, 2014).

Öğrencilerin PDÖ uygulamalarına ve Eleştirel Düşünmeye ilişkin derinlemesine düşüncelerine ulaşabilmek için yapılmış olan görüşme sonucunda elde edilen nitel veriler kullanılmıştır. İçerik analizi; sözlü, yazılı ve kullanılan diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir biçimde incelenmesine imkan veren bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı bilgileri su yüzüne çıkarmayı amaçlayan içerik analizinde verilerin kodlanması, kodların ve temaların düzenlenmesi, temaların bulunması, bulguların açıklanması ve yorumlanması olarak belirlenen dört basamakta veri analizi yapılmıştır. (Gülbahar ve Alper, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ulaşılan nitel veriler veri kodlaması yapılarak özgün ve anlamlı hale getirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler birbirinden bağımsız iki uzman tarafından analize tabi tutulmuş, elde edilen benzer ve farklı hususlar incelenerek bir sonuca ulaşılmıştır. Uzmanların yapmış oldukları analizlerin tutarlılığını belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994:4) tavsiye ettiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda güvenilirliğin %89'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ulaşılan sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması halinde, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1984).

Deneysel İşlem

Creswell (2014) deneysel desende özel olarak yapılacak işlemlerin tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle deneysel işlem sürecinin aşamaları detaylı bir şekilde aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde ünitenin Probleme Dayalı Öğrenme yöntemine göre planlanması, kavram haritası, konuların belirlenmesi ve ünitenin tanıtımı, öğrencilerin ilgileri ve eğilimleri doğrultusunda konuların belirlenmesi, gruplarını oluşturmaları, grupları kendi aralarında düzenleme ve belirleme, grupların proje ile ilgili düzenlemelerini, planlamalarını oluşturmaları ve sunum yapmaları, uygulamaları ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında tasarlanmıştır. Araştırmada izlenecek yollar, işlenecek konular, problemlerin olası çözümleri, yararlanılacak kaynaklar, örnek senaryolar, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin belirlenmesi, kullanılacak ölçme araçları vb. gibi hazırlıklar 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde yapılmış ve deneysel modellerden ÖSKD desenin kullanıldığı çalışmanın uygulama kısmı da güz döneminde yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma süresi haftada dört saatlik dersler olmak üzere, Tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) ünite konularında, deney ve kontrol gruplarında beş haftalık süre içerisinde gerçekleşmiştir.

Uygulama gerçekleşmeden bir hafta önce, her iki gruba da eleştirel düşünme tutum ölçeği olan öntest uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise, ders süreci ve tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) ünitesi (Ek 3) hakkında öğrenciler bilgilendirilerek öğrenme süreçlerini planlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerden ilgileri doğrultusunda deneysel süre boyunca birlikte çalışmak istedikleri diğer bir öğrenciden oluşacak şekilde gruplarını oluşturmaları istenmiştir. Bunun sonucunda dört grup oluşturulmuştur.

Deney grubu öğrencilerine PDÖ hakkında ve Eleştirel Düşünme hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğrencilerden Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri ile ilgili araştırma yapmaları için konular sınıf içinde beyin fırtınası tekniği uygulanarak belirlenmiştir. Oluşturulan dört grubun konuları sırasıyla şunlardır:

1. Grup: Tekrar, ritim, zıtlık, leke,
2. Grup: Uygunluk ve uyum, denge-simetri,
3. Grup: Koram, egemenlik, nokta, çizgi,
4. Grup: Hacim, şekil, aralık, yön ve doku.

Grupların araştırma konuları belirlenip netleştirildikten sonra, projelerin planlanması ve hazırlanmasına yönelik bilgiler verilmiştir. Proje konularının araştırılması, elde edilen bilgi ve görsellerin dosyalarının hazırlanması, elde edilen görsellerden yola çıkarak tasarım öğelerini kullanarak kendilerine özgü tasarımlar gerçekleştirmelerine ve elde edilen bilgilerin deneysel süreç sonunda sınıf içinde sunumuna, özgün işlerden oluşan tasarım sergisinin düzenlenmesine ilişkin zaman tablosu yaparak süreç planlaması yapılmıştır. Dolayısıyla PDÖ süreci sonunda her grup araştırma konularına ilişkin hem bilimsel dosya hem de tasarım çalışmaları gerçekleştirmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme ortamında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Araştırma sürecinde kaynaklara kendileri ulaşmaları, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını bulmaları sağlanmıştır. Elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına imkân sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin bilgiyi kendi kendine anlamlı öğrenebilmesi, bu öğrendiklerini kontrol etmesine, öğrenme sorumluluğu almalarına ve öğrendikleri üzerine düşünmelerine dikkat edilmiştir.

Gruplar süreç boyunca onlara değerlendirmelerin nasıl olacağı hakkında bilgi verilmiştir ve onların yaptıkları çalışmalarına göre değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerde değerlendirme süreçlerine katılmışlardır. Uygulamaların başında oluşturulan gruplar, PDÖ sürecinde ulaşılan bilgileri düzenlenen ünite sempozyumu ile belirtilen tarihte sınıfta paylaşmışlardır. Öğrenciler yaptıkları araştırmaları düzgün bir rapor halinde sınıf içerisinde arkadaşlarına anlatmıştır. Öğrenciler sunum süresince poster, drama gibi etkinlikler gerçekleştirerek paylaşımlarını yapmışlardır. Öğrenciler sunum bittikten sonra arkadaşlarına eleştirilerde bulunmuşlardır ve soru sormuşlardır.

Gruptaki öğrenciler çalışılan uygulamada ise Erzurum tarihi ve kültürel dokusu içinde yer alan motiflerden yola çıkarak özgün tasarımlar ortaya koymuşlar ve bu tasarımları Yakutiye Güzel Sanatlar Lisesi koridorlarında sergilemişlerdir.

Kontrol grubuna ise deney araştırma süresince eğitim uygulamalarında yaygın bir şekilde kullanılan konu-merkezli program tasarım yaklaşımına uygun şekilde dersler işlenmiştir.

Kontrol grubunda yürütülen derslerde öğretmen ders kitabındaki konuları aktardığı, öğrencilerin genellikle pasif, dinleyici konumunda bulunması şeklinde işlenmiştir. Kontrol grubunda ki yöntemler düz anlatımla birlikte soru cevap, tartışma vb. daha çok tercih edilmiştir. Ayrıca ders sürecinde güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, değerlendirme, tekrar, ara özet, son özet gibi etkinliklere de yer verilmiştir. Derslerin yıllık ve ünite planları daha önceden hazırlanarak bu doğrultuda yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili kararlara katılmaması sağlanmış ve sürece ilişkin görüşleri ve bilgiyi nasıl yapılandırıdıkları dikkate alınmamıştır. Deney grubunda işlenen probleme dayalı öğrenme yaklaşımı gibi kontrol grubundaki dersler bu şekilde işlenmemiştir. Kontrol grubuna deney grubundaki gibi yardımlarda bulunulmamıştır. Ayrıca öğrencilerin, görüşleri dikkate alınmamış ve değerlendirilme sürecine de dâhil edilmemiştir. Değerlendirmenin nasıl olacağı ile ilgili öğrencilere herhangi bir bilgilendirme yapılmamış ve değerlendirmeler sadece öğretmen tarafından yapılmıştır. Beş hafta süren uygulamanın sonunda EDTÖ test tekrarı yöntemi ile sontest olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bulgular kısmında deney grubu ve kontrol grubunda uygulanan işlemler bakımından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan analizler yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme tutumları üzerindeki etkisinin ön test ko değişkeninin kontrol edilerek incelenmesi.

Probleme Dayalı Öğrenmenin öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla ve bağımlı değişken üzerinde ön testin etkilerini kontrol etmek için (ANCOVA) Tek Faktörlü Kovaryans Analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizi uygulamaya geçirilmeden önce yapılan analizin temel koşulları arasında yer alan regresyon eğimlerinin eşleşliği kriterinin karşılandığı veya karşılanmadığı analiz edilmiş ulaşılan bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. *Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilere İlişkin Regresyon Eğimi*

	Kaynak	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
	Düzeltilmiş Model	1276.629	3	425.543	4.423	.011
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Sabit	5229.123	1	5229.123	56.476	.000
	Grup	513.543	1	513.543	5.240	.028
	Ön test	25.671	1	25.671	.254	.573
	Grup*Ön test	294.912	1	294.912	3.413	.061
	Hata	1320.368	14	94.312		
	Toplam	356800.000	16			
	Düzeltilmiş Toplam	4000.000	15			

Tablo 6 incelendiğinde kovaryans analizinin bir şartı olan regresyon eğimlerinin eşitliği şartının yerine getirildiği görülmektedir. Regresyon eğimlerinin eşitliği için *Grup*Ön test* satırında bulunan p değerlerinin anlamsız ($p>.05$) olması gerekir. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine dair regresyon eğimlerinin eşitliği yapılmış ve kovaryans analizi şartı sağlanmıştır ($F=3.413$, $p>.05$).

Kovaryans analizine ilişkin temel sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra PDÖ'nün öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutumları üzerindeki etkisine yönelik deney grubunun ve kontrol grubunun denkliliğine dair yapılan ön test puanlarının farklılık göstereceği veya göstermeyeceği tespit edilerek analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Test	8	92.76	11.33	14	-.211	.742
Deney Grubu Ön Test	8	94.00	12.22			

Tablo 7'de bulunan kontrol ve deney gruplarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ön test puanlarına dair serbestlik dereceleri, puan ortalamaları, t-testi analizi ve standart sapmaları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Kontrol grubuna ve deney grubuna dair yapılan t testi analizi sonucuna kıyasla anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($t_{(14)} = -.211$, $p>0.05$). Bu bulgu grupların eleştirel düşünme tutumları bakımından birbirine benzer şekilde özellikleri taşıdığını belirtmektedir.

Deney grubuna ve kontrol grubuna ait ön test puanlamalarına uygun olarak düzeltilmiş olan son test puanları aşağıdaki Tabloda bulunmaktadır.

Tablo 8. *Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamaları*

	Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş ort.
Eleştirel Düşünme Becerileri	Deney	8	111.32	110.12
	Kontrol	8	100.56	99.32

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin problem çözme becerileri envanterine ilişkin son test puan ortalaması kontrol grubunda $\bar{X}=100.56$, deney grubunda $\bar{X}=111.32$ iken,

düzeltilmiş ortalamalarda ise kontrol grubu son test puan ortalamasında $\bar{X} = 99.32$, deney grubunun puan ortalamasında ise $\bar{X} = 110.12$ 'dir. Problem çözme becerileri envanterine ilişkin son testte ulaşılan puanlar ve düzeltilmiş puan ortalamaları genel olarak analiz edildiğinde deney grubundaki son test puan ortalaması kontrol grubu son test puan ortalamalarına kıyasla daha da yüksek olduğu görülmektedir. Gruplarda ki son test puanlarının ortalama puanları arasında farkın anlamlı mı değil mi diye bakılmak için yapılan kovaryans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. *Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Etkisinin Kontrol Altında Tutulduğu Kovaryans Analizi Sonucu*

	Kaynak	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Düzeltilmiş Model	924.232	2	462.116	4.324	.010	.310
	Sabit	5155.109	1	5155.109	49.021	.000	.611
	Ön test	.301	1	.301	.003	.958	.000
	Grup	943.495	1	943.495	7.921	.006	.257
	Hata	1368.848	13	105.296			
	Toplam	356800.000	16				
	Düzeltilmiş Toplam	4000.000	15				

Kovaryans analizi sonuçları grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını Tablo 9'da incelendiğinde gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında ($F_{(1,19)}=7.921$, $p=.006$, $\eta^2=.257$) kayda değer bir fark olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=110.12$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=99.12$) anlaşılmaktadır. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların yüksek olması eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu ifade ettiği için deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.257$ olarak bulunmuştur. Bu değer Cohen' in (1988) belirlemiş olduğu değerlere göre PDÖ'nün Eleştirel Düşünme Tutumlarına etkisine ilişkin olarak yapılan bu araştırmada hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.257$ "büyük etki" kategorisinde yer almaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Nitel araştırma tekniklerine göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin yazılı olarak görüş belirtmelerinde ve görüşmenin verilerinin yazılı olarak kaydedilmesinde herhangi bir sakınca olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüşmelerin sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi yapılmış ve veriler çözümlenmiştir. Aşama daha sonra yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlaması için deşifre metinler üzerinde kodlama çalışmasının yapıldığı aşamadır. Kodlamada en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan Ö harfi öğrencileri, bu büyük harflerin yanında bulunan rakamlar ise (1-8 arası) yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğrencilerin sırasını sembolize etmektedir.

Tablo 10. *Eleştirel Düşünmenin Sizlere Sağlayacağı Yararlar Nelerdir? Açıklayınız.*

Maddeler	F	%
Konulara ve olaylara farklı bakış açısı geliştirmeye imkan tanır.	3	38
Eleştiri olumlu düşünce becerilerimizi artırır.	2	24
Eleştiri yapabilme gücümüzü artırır.	3	38
Toplam	8	100

Tablo 10'da öğrencilerin Eleştirel Düşünmenin onlara sağlayacağı yararlarla ilişkin düşünceleri verilmiştir. Bunların % 38'i konulara ve olaylara farklı bakış açısı geliştirmeye imkan tanıdığı, % 38'i eleştiri yapabilme gücünü artırdığını ve % 24'nün eleştirinin olumlu düşünce becerilerinin geliştiği verilmiştir. Eleştirel Düşünmenin öğrencilere sağlayacağı yararlar ile ilgili öğrencilerin verdiği cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir;

Ö4. Eleştiri yapacağımız konu hakkında o konuyla ilgili görüşlerimiz artık olumsuz değil olumlu yanlarını düşünerek ifade etmemizi sağlar.

Ö6. Karşılaştığımız olaylara karşı çok yönlü olarak farklı bakış açıları geliştirmemizi sağlayacağını düşünüyorum. Bu durum gerçek hayatta karşılaştığımız problemlere ilişkin farklı çözüm yolları bulmamızda bizlere yardımcı olabilir.

Tablo 11. *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileriniz Var mı?*

Maddeler	f	%
Derslerde veya karşılaştığımız olaylarda her görüşe, eleştiriye saygı ile yaklaşmalıyız. Farklı fikirlere olumlu bakmalıyız.	4	50
Öğretmenler öğrencilere daha fazla eleştirel düşünmeye yönelik dersler yapmalı.	2	25
Sürekli kitap okumalıyız.	1	12.5
Hayır.	1	12.5
Toplam	8	100

Tablo 11’de öğrencilerin % 50’si eleştiriye saygı ile yaklaşılması gerektiğini ve farklı fikirlere olumlu bakılması gerektiğini düşündüğü, % 25’i derslerde daha çok eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde uygulamalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Eleştirel Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerden birkaçı aşağıda verilmiştir;

Ö3. Yaptığımız her eleştiri dikkate alınırsa eleştirel düşünmemiz gelişebilir.

Ö5. Bir konu hakkında tartışıldığında o konunun iyi tarafları düşünülerek tartışılmalı. Derslerde öğretmenlerimiz bu konunun önemi üzerinde durarak bizlere eleştiri örnekleri gösterebilirler.

Ö7. Derslerde eleştiri yapmamız teşvik edilmeli, bu eleştirilerden yola çıkarak doğruyu bulabileceğimizi düşünüyorum.

Tablo 12. *Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeyi Önemli Buluyor musunuz? Neden?*

Maddeler	f	%
Evet, herkes için eleştiri yapabilmeyi önemli buluyorum.	5	62
Evet, konular hakkında daha geniş düşünmemizi ve daha iyi eleştiri yapabilmemizi sağlıyor.	3	38
Toplam	8	100

Tablo 12’de öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerini geliştirmeyi önemli buluyor musunuz? Sorusuna % 62’sinin önemli bulduğunu, % 38’i konular hakkında daha geniş düşüncelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünceye ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir;

Ö1. Eleştiri olaylar arasında farklı yönleri algılamamızı sağlıyor. Ayrıca olaylara farklı açılardan bakabilme becerisini geliştirdiğine inanıyorum.

Ö6. Tabi ki, karşılaştığımız fikirleri kendi bakış açımızla değerlendirebiliriz.

Ö8. Derste bu uygulamadan sonra olaylara bakış açım değişti. Artık bir olayı farklı açılardan değerlendirip sorunların kaynağını daha kolay bulabildiğime inanıyorum. Günlük hayatımda da bu beceriyi doğru bir şekilde kullanabileceğime inanıyorum.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Derste Uygulanması Süresince Herhangi Bir Problemle Karşılaştınız mı?

Maddeler	f	%
Hayır, karşılaşmadık	3	38
Hayır, aksine çok yararlı oldu	3	38
Hayır, ders daha eğlenceli hale geldi.	2	24
Toplam	8	100

Tablo 13’de öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerinin derste uygulanması süresince herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Sorusu soruldu. Öğrencilerin % 38’i karşılaşmadıkları, % 38’in aksine çok yararlı olduğunu, % 24’ün dersin daha eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Eleştirel Düşünmenin derste uygulanması ile ilgili diğer cevapları aşağıda verilmiştir;

Ö2. Hayır, daha iyi eleştiri yapmamı sağladı.

Ö5. Hayır, ders diğer derslere kıyasla daha akıcı ve zevkli hale geldi.

Tablo 14. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci Hakkında Neler Düşünüyorsunuz?

Maddeler	f	%
Karşılaştığımız problemlere karşı daha kolay çözebilmemizi sağlar.	5	62
Ders de grup olarak çalıştığımızdan dolayı farklı görüşler ortaya çıkabiliyor.	3	38
Toplam	8	100

Tablo 14’de öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme süreci hakkında düşünceleri verilmiştir. Öğrencilerin % 62’si karşılaştıkları problemlere karşı daha kolay çözüm bulmalarını sağladığı, % 38’i ders de grup olarak çalıştıklarından dolayı farklı görüşler ortaya çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenme süreci hakkında görüşlerinin birkaçı aşağıda verilmiştir;

Ö5. Sınıfta grup olarak birlikte çalışabiliyoruz.

Ö7. Farklı bir öğrenim tekniği olduğu için dikkatimizi çekiyor ve bu sayede derse daha ilgili olabiliyoruz.

Tablo 15. *Probleme Dayalı Öğrenmenin Sizlere Kazandırdığı Olumlu Davranışlar Nelerdir?*

Maddeler	f	%
Problemlerimizi anlamamızı ve çözüm bulmamızı sağlar.	5	62
Problemlere karşı daha olumlu yaklaşırız.	3	38
Toplam	8	100

Tablo 15’de Probleme Dayalı Öğrenmenin kazandırdığı olumlu davranışlar nelerdir? Sorusuna öğrencilerin % 62’si problemlerimizi anlamamızı ve çözüm bulmamızı sağlar, % 38’si problemlere karşı daha olumlu yaklaşırız görüşündeler. Öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenmenin kazandırdığı olumlu davranışlar ile ilgili görüşlerin bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö4. Artık bir problemle karşılaştığımızda ondan kaçma yerine üstesinden gelmemiz gerektiğini kazandırdı.

Ö7. Probleme Dayalı Öğrenme sayesinde olaylara karşı ön yargılı davranmamamız gerektiğini kazandırıyor.

Tablo 16. *Probleme Dayalı Öğrenmenin Olumsuz Yönleri Var mıdır?*

Maddeler	f	%
Hayır.	7	88
Bütün problemlerimizi çözmeyebilir.	1	12
Toplam	8	100

Tablo 16’da öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenmenin olumsuz yönlerine dair verdikleri cevaplar ele alındığında öğrencilerin % 88’i olmadığını, % 12 ‘sinin bütün problemlerimizi çözmeyebilir cevaplarını vermişleridir;

Tablo 17. *Probleme Dayalı Öğrenmenin Derslerde Uygulanması Süreci Göz Önüne Alındığında Neler Öğrenebilirsiniz?*

Maddeler	f	%
Öğrenmekte zorluk yaşadığımız konuları öğrenmemizde yardımcı olabilir.	4	50
Grup olarak çalıştığımızdan dolayı birbirimize yardımcı olabiliyoruz.	3	38
Dersler probleme dayalı öğrenme sayesinde daha zevkli hale geldi.	1	12
Toplam	8	100

Tablo 17’de öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenmenin derslerde uygulanması süreci göz önüne alındığında neler öğrenebilirsiniz? Sorusuna öğrencilerin % 50’si öğrenmekte zorluk yaşadığımız konuları öğrenmemizde yardımcı olabilir, % 38’si grup olarak çalıştığımızdan dolayı birbirimize yardımcı olabiliyoruz, % 12’si dersler probleme dayalı öğrenme sayesinde daha zevkli hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili diğer cevapları aşağıda verilmiştir;

Ö3. Probleme Dayalı Öğrenme Sayesinde derslerdeki eksikliklerimizi giderebiliriz.

Ö6. Derste öğrenemediğimiz konular bizim için problem olur. Problemi çözmemizde bizim yararımıza olur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Tezin bu bölümünde araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında çalışmanın genel bir özetine ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Güzel sanatlar lisesi “Desen” dersinde PDÖ yönteminin Eleştirel Düşünme becerilerinin üzerindeki etkisinin değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda bulgulara göre Desen dersine yönelik PDÖ yöntemine dayalı öğretim uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubunun Eleştirel Düşünme tutum ölçeği testinden aldıkları ön test puanları karşılaştırıldığında grupların son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan korvaryans analizi sonuçları anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ($\bar{X}_{\text{deney}}=110.12$, $\bar{X}_{\text{kontrol}}=99.12$) sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara dayanarak PDÖ’ nün geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen Desen dersine göre öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

PDÖ’ nün öğrenci başarısına etkisini incelemek üzere farklı derslerde gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Cantürk - Günhan ve Başer (2009), “Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmalarında da probleme dayalı öğrenme yönteminin matematik dersine katılan öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine daha etkili olduğu görülmüştür. Şendağ (2008), araştırmasının temel amacı “Çevrimiçi Bir Öğrenme Ortamında İşe Koşulan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi” ve Eren (2011), “Fen Bilimleri Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Eğilimine, Bilimsel Yaratıcı Düşünme Becerisine ve Kavram Öğrenmeye Etkisi” çalışılmıştır. Bu araştırmalarda da Eleştirel Düşünme becerilerinin deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu araştırmalar ortaokul ve öğretmen yetiştirmeye yönelik farklı

alanlarda çalışılmıştır. Görsel sanatlarda desen dersine yönelik yapılan bu araştırma diğer çalışmalardan farklı öneme sahiptir.

Araştırmada ele alınan ikinci alt probleme ilişkin bulgularda öğrencilere PDÖ ve Eleştirel Düşünme ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formlarında öğrencilerin verdikleri cevaplarda büyük çoğunluğun derslerde PDÖ ve Eleştirel Düşünmenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmenin onlara sağlayacağı yararlar olarak % 38'i konulara ve olaylara farklı bakış açısı geliştirmeye imkan tanıdığı, gene % 38'i eleştiri yapabilme gücünü artırdığını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileri sorunca %50'si derslerde veya karşılaştığımız olaylarda her görüşe, eleştiriye saygı ile yaklaşmalıyız. Farklı fikirlere olumlu bakmalıyız şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi önemli bulanların oranı %62 gibi çoğunlukta olurken, %72'si eleştirel düşünme becerilerinin derste uygulanması süresince herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Probleme dayalı öğrenme ile ilgili öğrencilere sorulan PDÖ süreci hakkında neler düşündükleri hakkında %62'si karşılaştıkları problemlere karşı daha kolay çözebilmelerini sağladığı, %38'si ders de grup olarak çalıştığımızdan dolayı farklı görüşler ortaya çıkabildiğini belirtmişlerdir. Probleme dayalı öğrenmenin sizlere kazandırdığı olumlu davranışlar nelerdir sorusuna öğrencilerin %62'si problemlerimizi anlamamızı ve çözüm bulmamızı sağladığı, %38'si problemlere karşı daha olumlu yaklaştıkları görüşündeler. Öğrencilere probleme dayalı öğrenmenin olumsuz yönleri var mıdır sorusuna ise %88 gibi büyük bir çoğunluğu olmadığını çok az bölümü ise bütün problemlerimizi çözemeyebilir yanıtı alınmıştır. Son olarak öğrencilere PDÖ' nün derslerde uygulaması süreci göz önüne alındığında neler öğrenebilirsiniz sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin yarısı öğrenmekte zorluk yaşadığımız konuları öğrenmemizde yardımcı olabileceğini ve öğrencilerin diğer yarısı ise grup olarak çalıştığımızdan dolayı birbirimize yardımcı olabiliyoruz ve dersler daha zevkli hale geliyor yanıtını vermişlerdir.

İlgili alan yazın taramalarında ulaşılabilen kaynaklarda Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği gibi alanlarda birçok çalışmanın yapıldığı, buna karşın görsel sanatlar eğitimi alanına yönelik çalışmaların ise sayıca çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalarda ağırlıklı olarak araştırma gruplarının öğretmen yetiştirme programları ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle güzel sanatlar liselerinde ve desen dersine yönelik geleneksel eğitimden farklı yaklaşımlara ilişkin gerçekleştirilen bu araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir.

Öneriler

PDÖ Güzel Sanatlar Lisesinde öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak hem daha sonraki araştırmacılar hem de uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

PDÖ, öğrencilerin Eleştirel Düşünme becerilerini geliştirdiği ve derse ilişkin tutumlarını olumlu etkilediğinden Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin güzel sanatlar liselerinde desen dersinde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Güzel sanatlar liselerinde verilen diğer derslerde uygulanarak bu yöntemin uygulanabilirliği araştırılabilir. Gerçekleştirilecek araştırmalarda günlük, gözlem formları, görüşme formları vb. kullanılarak öğrencilerdeki öğrenme anlamındaki değişimlerinin daha detaylı yansıtılması sağlanabilir.

Güzel sanatlar liselerinde PDÖ yönteminin öğrenmeye ilişkin uygulamalara, öğretim yöntemine önem verilmelidir. Problem çözebilen, bilgiyi araştırarak keşfedebilen, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim içinde bireysel bilgilerini yapılandırabilen, eleştirel düşünebilen, analiz edebilen, işbirlikli çalışabilen, grup içerisinde beyin fırtınası yapabilen, girişimcilik, iletişim, sözlü sunum, araştırma ve sorgulama becerisi vb. üst düzey hedeflere ulaşabilen öğrenciler bu şekilde yetiştirilebilir.

PDÖ yönteminin özellikleri, ilkeleri ve uygulamalarına ilişkin bilgiler MEB ve üniversiteler işbirliği ile düzenlenecek hizmetiçi eğitim kursları, seminer ve konferanslarla eğitimcilere aktarılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alakuş, A. O. (2009). *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri(resim-iş eğitimi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alakuş, A. O. (Ed.). (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M. (Ed.). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, A. E., & Sart, G. (2013). *Kritik düşünce* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2002). *Sanatta eleştirelilik*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Aykut, A. (2006). *Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Bekir, Ö. (Ed.). (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya yönetim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2010). *Eğitimde ilke ve yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükalın, S. (Ed.). (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 451-482.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S.B. Demir, çev. ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem araştırmaları, araştırma deseni* (S.B. Demir, çev. ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, S. (2006). *A'dan z'ye düşünmek*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Çoban, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına ve transfer becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354633)
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dilek, C. D. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Doktora tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298525)
- Driscoll, M.P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Ö. F. Tutkun ve S. Okay, çev. ed.). Ankara: Anı Yayınları. (Çalışmanın orijinali 2000'de yayımlanmıştır.)
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, Ü. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Farrel, P.J., & Stewart, K.R. (2006). Comprehensive study of tests for normality and symmetry: Extending the spiegelhalter test. *Journal of statistical computation and simulation*, 76(9), 803-816. doi:10.1080/10629360500109023
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Günbatar, M. S. (2009). *Web tabanlı probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234299)
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75. doi:10.1037/0022-0167.29.1.66
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, S. (2006). Comparison of several univariate normality tests regarding Type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research*, 2(5), 296-300.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod*, 38(1), 52-54. doi:10.5395/rde.2013.38.1.52
- Korkmaz, Ö. (2009).Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Marsha, E. (1998). *Thinking strategies for nursing practice*. Philadelphia: Lippincott.
- Mendes, M., & Pala, A. (2003). Type I error rate and power of three normality test. *Pakistan Journal of Information and Technology*, 2(2), 135-139. doi:10.3923/itj.2003.135.139
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.), London: Sage Publication.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim becerileri*. E. Altıntaş (Ed.), (N. Kaya, çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Okay, S., & Tutkun, Ö. F. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.

- Onan, B. (2013). *Eğitimin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi). <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/1324/440869.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Özen, D. (2015). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Özsoy, V. (2015). *Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel eğilimleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational behavior*. Great Britain: Pearson Education International.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-öğretme süreci (4.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Stanley, B. D. (2003). *Quality management: Introduction to total quality management for production, processing, and services*. Upper Saddle River N.J. : Pearson Education International.
- Steve, C. (2007). *Information systems strategic management*. London: New York: Routledge.
- Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem-solving inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396. doi:10.1007/bf01177661
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234363)
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*,3(5),115-139. <http://docplayer.biz.tr/11285710-Yapilandirmaci-ogrenme-ve-ogretime-elestirel-bir-yaklasim.html> adresinden edinilmiştir.
- Tan, Ş. (Ed.). (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9.Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma: teoriden öğretim uygulamalarına*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uşun, S. (Ed.). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yüksel, G. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTO)

MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Bir konu hakkında karar verirken. sahip olduğum görüşün tersi görüşler hakkında da bilgi toplamaya çalışırım.					
Ulaştığım bilgilerin ne derece güvenilir olduğunu sorgularım					
Daha fazlasını öğrenmek için soru sorarım.					
Konu ne olursa olsun araştırma yapmak keyifli bir iştir.					
Başladığım işin tamamlanmasını bekleyebilecek kadar sabırlı değilim.					
Kendime ulaşabileceğim hedefler (gerçekçi) koyarım.					
Başladığım işi yarım bırakmam.					
Düşünmeden konuşmam.					
İhtiyacım olan bir bilgiye hangi yolla ulaşacağımı bilirim.					
Geçmişi bilmek geleceği anlamayı kolaylaştırır.					
Farklılık zenginliktir.					
Geçmişte olanları merak ederim.					
Tam inandıklarımın doğruluğunu sorgulamam.					
Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.					
Bildiğimden şaşmam.					
Her şey görüldüğü gibidir.					
Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.					
Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.					
İnsan ne yaparsa yapsın basına gelecekleri değiştiremez.					

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Aşağıda Eleştirel Düşünme ve Probleme Dayalı Öğrenme ile ilgili cümleler yer almaktadır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cevaplayınız. Adınızı yazmayınız. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ahmet BAYIR

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

1. Eleştirel Düşünmenin sizlere sağlayacağı yararlar nelerdir? Açıklayınız.
2. Eleştirel Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerileriniz var mı?
3. Eleştirel Düşünme becerilerini geliştirmeyi önemli buluyor musunuz? Neden?
4. Eleştirel Düşünme becerilerinin derste uygulanması süresince herhangi bir problemle karşılaştınız mı?
5. Probleme Dayalı Öğrenme süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Probleme Dayalı Öğrenmenin sizlere kazandırdığı olumlu davranışlar nelerdir?
7. Probleme Dayalı Öğrenmenin olumsuz yönleri var mıdır?
8. Probleme Dayalı Öğrenmenin derslerde uygulanması süreci göz önüne alındığında neler öğrenebilirsiniz?

EK-3. Desen Dersi İçin Probleme Dayalı Öğrenme Ders Planı

1. HAFTA

Ders: Desen

Sınıf: 11. Sınıf

Öğrenme- Öğretme Yaklaşımı: Probleme Dayalı Öğrenme

Yöntem-Teknik: Beyin Fırtınası, Anlatım, Gösterim, Soru Cevap, Grup Çalışması, Tartışma

Uygulama Ortamları: Atölye

Öğrenme Alanı: Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri

Araç-Gereç: Broşür, katalog, çizimler, 35 x 50 cm resim kağıdı, guaj boya/akrilik boya, kuru kalem, karakalem, makas, yapıştırıcı.

Ünite: Tasarım ilke ve elemanları (Tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku)

Süre: Haftalık 4 ders saati (5 x 4 = 20 ders saati)

Kazanımlar:

- Öğrenciler çevresindeki kültürel değerleri araştırır ve tanır.
- Tarihi ve kültürel özelliklere sahip eserleri analiz eder.
- Eserlerin çözümlemesini yapar ve tasarımları için bunlardan yararlanır
- Eserleri renk bilgisi teması kapsamında yorumlar.
- Ulusal kültürünü yansıtan ve tanıtan görsel çalışmalar yapar.
- Kültürel ve tarihi eserlerin yorumlamasıyla edindiği renk bilgisi ile kendi tasarımlarını yapar.
- Tasarım ilkelerinden tekrar, ritim, zıtlık, uygunluk ve uyum, birlik, denge-simetri, koram, egemenlik, nokta, çizgi, leke, düzlem ve hacim, şekil, aralık, yön, renk, doku) konularını kavrar.
- Yapacağı çalışmada tasarım ilkelerini başarı ile uygular.
- Gerçek yaşamla bağlantılı olduğundan dolayı bireyde öğrenme daha kalıcı bir hale gelmektedir.
- Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgileri ortaya çıkarmada yardımcı olur.
- Probleme dayalı öğrenme ile birlikte eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.

A. PROBLEM DURUMUNUN SEÇİMİ:

KONU: “Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri” araştırmacı rehberliğinde, dersin kazanımlarıyla uyumlu, öğrencilerin de ilgi duyacakları problem belirlenir. Bu aşamada zaman planlaması yapılarak, projelerin gerçekleştirilebilme olanakları, öğrencilerin bilgi beceri düzeyleri, amaçlara uygunluk, yararlılık gibi ölçütleri dikkate alınarak ilgileri doğrultusunda kendi gruplarını oluşturmaları sağlanır. PDÖ' nün tanımı, felsefi temelleri, geleneksel öğretim anlayışından temel olarak farklılıkları, öğeleri, aşamaları, öğrenenlerin ve öğretmenlerin rolü ve değerlendirme süreçleri detaylı bir şekilde anlatılır. Problem durumunu ve projenin amacını açıklama: Araştırmacı, öğrencilere “Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerlerin de kullanılan motiflerin günümüz de kullanılmaması” bir problem olarak sunulmuştur ve öğrencilere konu ile ilgili bildikleri eserleri, yerlerini, bu eserlerdeki süsleme ve motifler hakkında bilgileri olup olmadığını, beklentileri, vb. hakkında sorular sorar. Bu eserlerdeki süsleme, motiflerden yola çıkarak tasarım ilke ve elemanlarını kullanarak özgün tasarımları resim kağıdı, karakalem, kuru kalem, guaj boya, vb. kullanarak yapmalarına yönelik bir proje çalışması yapmaları istenir. Sonrasında oluşturdukları bu projenin özelliklerini ortaya koyarak bilimsel bir dosya hazırlamalarını bu bilgileri sınıfta sunmaları ve ayrıca hazırlayacakları özgün tasarımları bölüm içinde sergileyecekleri söylenir.

B. PROJE HAZIRLIKLARI (PLANLAMA):

Seçilen proje konusu doğrultusunda gruplarla planlama aşamasında projenin tüm boyutları ile ele alınır ve n hazırlığı yapılır. Planlama aşamasında her detay titizlikle ele alınarak projenin başarı şansı artırılır. Bu aşamada proje için gerekli olan teknik araç gereç, eserlerin bulunduğu meknlar, sırasıyla yapılması gereken işlemler vb. boyutlarda hazırlık yapılır. Ayrıca, proje sürecinde ulaşacakları ve elde edecekleri bilgi, not, eskiz ve görsel materyali hazırladıkları proje dosyalarına sistematik bir biçimde yerleştirmeleri istenir.

C. DERS HAZIRLIĞI:

1. Araştırmacı Hazırlığı:

Tasarım ilke ve elemanlarından tekrar, ritim, zıtlık konularının tanıtılmasına yönelik gerekli kaynak araştırması yapılır. Konu ile ilgili kavramların tanımlanmasına yönelik gerekli kaynak araştırması yapılır. Araştırmacı, proje konusuna ilişkin hazırladığı yazılı dokümanları, beş hafta süresince her derste ne yapılacağına dair konu başlıkları listesini ve yararlanılabilecek kaynakları içeren dokümanları çoğaltıp hazırlar. Öğrencilerin, farklı eserlerden araştırması yapması gerektiği vurgulanarak bu kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri ile ilgili bilgiler verilir.

2. Öğrencilerin Hazırlığı:

Problem durumu ile ilgili bir hafta önceden, öğrencilere bilgi verilir ve buna dayalı olarak konuyla ilgili araştırma yapmaları istenir. Öğrenciler, çevrelerindeki tarihi, sanatsal ve kültürel eserleri inceleyerek bunlar hakkında gerekli araştırmaları yapıp bilgi toplarlar. Öğrenciler fotoğraf, afiş, broşür, mecmua ve değişik dergilerden tarihi, sanatsal ve kültürel mirasımızı oluşturan değerlerimizle ilgili bilgiler derler. Elde ettikleri bilgi ve materyallerden yararlanarak özgün tasarımlar yapabilmeleri için eskizler hazırlamaları istenir. Uygulama alışması için beyaz 35 x 50 cm boyutlarında resim kağıdı, karakalem, kuru kalem, guaj veya akrilik boya, fırça getirmeleri istenir.

D.UYARILAR (MOTİVASYON)

Öğrenciler ulaştıkları bilgi, doküman ve eskiz örnekleri sunarlar. Araştırmacı konuyla ilgili kavramlar hakkında sorular yneltirir. Araştırmacı, ğrencilere bu bilgilerden yola çıkarak oluşturulacak tasarımların özgün olması gerektiğini söylemesi.

E. DEğERLENDİRME

Gruplardaki ğrencilerin değerlendirmede grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı ve geçen süre içerisinde katılıp katılmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin ğrenme sürecinde, öğrenmelerinin ne derece olduğuna bakılır.

Öğrencilerin konuya karşı ilgisi dikkate alınır.

Öğrencilerin gözlemine, ilgisini ifade edebilme kapasitesine bakılır.

Öğrencilerin proje konusu ile ilgili elde ettikleri bilgi ve dokümanların projeye uygunluğu değerlendirilir.

Yeterli olmayan gruplara, eksikleri bildirilerek bir sonraki derse kadar yapmaları gerekenler söylenerek hazırlanmaları için motive edilirler.

Öğrencilerin eğitim programındaki hedeflere ne derecede ulaştığı belirlenir.

Öğrencilerin malzemeleri getirip getirmediği değerlendirilir.

Öğrenciler PD sürecinde yaptıkları performanslara göre kendilerini karşılaştırma imkânı sunulur. Kendini değerlendirme öğrencilere, gerçek hayatta da karşılaştığı problemlerde bulunduğu çözümü değerlendirme şansı verir.

2. HAFTA

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Araştırmacı Hazırlığı

Öğretmen PDÖ sürecinde öğrenciyi yönlendirerek, başarılı bir şekilde öğrenmesini, eleştirel düşünmesini, mantıklı hareket etmesini sağlamalıdır.

PDÖ' nün etkili olabilmesinde öğrencilerin oluşturdukları grup içerisinde, birbirleriyle olan iletişimlerinin problemle ilgili görüşlerinin değer kazanmasıdır. Öğretmenin, grup içerisinde yapılan bu fikir alışverişlerinde onlara yol göstermelidir ve doğru yolda ilerlemelerinde yardımcı olmalıdır.

İnternette ve basılı materyallerden Tasarım ilkeleri ve elemanlarına ilişkin örnekler derlenir.

Örnekler öğrencilere gösterilerek açıklanır.

Kuru kalem, guaj boya ve akrilik boya ile ilgili uygulamalı bilgiler verilir.

2. Öğrencilerin hazırlığı

Öğrenciler aktif bir şekilde problem durumuyla ilgili bilgi toplarlar, araştırmalar yapar ve problemin çözümü ile ilgili öneriler getirirler.

Öğrenciler özgün tasarım olarak yaptıkları çalışmalarını eskizlerden, kağıtlara geçirir ve yorumlama sürecine başlarlar.

Erzurum'un Kültürel ve Tarihi Değerleri hakkında hazırladıkları araştırmaları sınıf ortamında arkadaşlarına sunum programı aracılığı ile sunarlar.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Araştırmacı bu derste çevremizdeki tarihi eserlerin ve kültürel özelliklerimizin bir milletin geçmişten kalan en büyük mirası olduğu ve tarihî bilgileri aktaran en önemli araçlar olduğunu bu nedenle bu konuda bilgi sahibi olmanın çok büyük bir önem taşıdığı söylenir. Öğrencilere etraflarındaki tarihi eserlerin korunmasında onlara büyük görevler düştüğü ifade edilir. Bu eserlerin ülkemizin hazineleri olduğu ve gelecek nesillere aktarılması bir problem olarak belirtilir. Ayrıca özgün eserler üretmenin önemi hakkında bilgi verilir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Araştırmacı grupların yaptıkları araştırmaları sunmalarını sağlar.

Öğrencilerin görüşleri dikkate alınır. Ulaşılan sonuçları araştırmacı değerlendirip geri dönütler verir.

D. DEĞERLENDİRME

Sunumlar sonrası akran değerlendirmesi yapılır. Sunumlardaki eksikler, araştırmaya ilişkin öneriler dinlenir.

Gruplardaki öğrencilerin grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı ve sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin derse malzemelerini getirip getirmediği dikkate alınır ve değerlendirilir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

Öğrencilerin konuya karşı ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin proje konusu ile ilgili elde ettikleri bilgi ve dokümanların projeye uygunluğu değerlendirilir.

Yeterli olmayan gruplara, eksikleri bildirilerek bir dahaki derse kadar yapmaları gerekenler söylenerek hazırlanmaları için motive edilir.

3. HAFTA

A. DERS HAZIRLIĞI

1. Araştırmacı Hazırlığı

Kazanımlara yönelik öğrencilere göstermek için tasarım çalışmaları ile ilgili çeşitli örnekler atölyeye getirilir.

Atölyeye getirilen tasarım örnekleri öğrencilerin yapacakları çalışmadan önce onlara çalışma hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için panoya asılarak sergilenir.

Tasarım ilke ve elemanları konusu hakkında hazırlanan sunu power point haline getirilip öğrencilere anlatılır.

2. Öğrencilerin hazırlığı

Öğrenciler konu ile ilgili hazırladıkları araştırmaları sınıf ortamında power point programı aracılığıyla arkadaşlarına sunarlar.

Gruplar özgün çalışmalarına devam ederler.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Araştırmacı, atölyeye getirdikleri materyaller üzerine konuşmaları için öğrencilere fırsat verir. Tasarımlarda olması gereken özellikler vurgulanarak yapılan çalışmalar öğrenciler ile grup içerisinde değerlendirilir. Ders süresi sonunda yapılan çalışmalar panoda sergilenir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Araştırmacı grupların yaptıkları araştırmaları sunmalarını sağlar.

Öğrencilerin görüşleri dikkate alınır. Elde edilen sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirilip geri dönütler verilir.

D. DEĞERLENDİRME

Sunumlar ve tasarım çalışmaları öğrencilerin akran ve öz değerlendirme şeklinde değerlendirmeleri sağlanır.

4. HAFTA

A.DERS HAZIRLIĞI

1. Araştırmacı Hazırlığı

Tasarım çalışmaları ile ilgili örnekler çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin çalışma hakkında bilgi sahibi olabilmeleri için atölyede panoya asılır.

Dersle alakalı gerekli olan temizlik, güvenlik ve sağlık önlemleri alınır.

2. Öğrencilerin hazırlığı

Öğrenciler konu ile ilgili malzemelerini yanlarında getirip derste arkadaşlarına kısa bir şekilde tanıtımını yaparlar.

Araç-Gereçler: 35 x 50 cm resim kağıdı, guaj boya/akrilik boya, kuru kalem, karakalem, makas, yapıştırıcı.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Öğrenciler özgün tasarımlar yapabilmeleri ve düşündüklerini uygulayabileceklerini yönünde motive edilir.

Malzeme ve teknik hakkında bilgi verilir.

Grupların gerçekleştirdiği çalışmalar karşılaştırarak yapıcı yönde eleştirir.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Çalışmalar yapılırken dikkat edilmesi gereken özgün ve estetik düşünmenin gerekliliği vurgulanır.

Öğrenciler yeteri kadar düşüncelerini söylemelerine ve paylaşımlarına fırsat verilir, daha sonra uygulama yapmaları için araç gereçlerini hazırlamaları için zaman verilir.

D. DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin konuya ilgisi gözlemlenir.

Öğrencilerin her birinin grup çalışmasının gerektirdiği biçimde paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı ve sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin malzemeleri getirip getirmediği değerlendirilir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

5. HAFTA

A.DERS HAZIRLIĞI

1. Araştırmacı Hazırlığı

Dersle ilgili gerekli olan temizlik, güvenlik ve sağlık önlemleri alınır.

2. Öğrencilerin hazırlığı

Öğrenciler eksiklerini gidererek önceden başladıkları çalışmalarını tamamlamak amacıyla derse hazırlıklı gelirler.

a) Araç-Gereçler: 35 x 50 cm resim kağıdı, guaj boya/akrilik boya, kuru kalem, karakalem. makas, yapıştırıcı.

B. UYARANLAR (Motivasyon)

Özgün çalışmanın önemi üzerinde durulur.

Grupların düşüncelerini gerçekleştirebileceklerine inanmaları sağlanır.

Öğrencilerin proje süreci sonunda gerçekleştirdikleri çalışmaları karşılaştırarak yapıcı yönde eleştiri yapılır.

C. BİLGİYİ PAYLAŞMA

Çalışmalar yapılırken özgün ve estetik düşünmenin gerekli olduğu vurgulanır.

Öğrencilerin fikirlerini sunma ve paylaşma fırsatı verilir daha sonra uygulama yapmaları için gerekli olan araç gereçlerini hazırlamaları sağlanır.

E.DEĞERLENDİRME

Süreç sonunda akran ve öz değerlendirme yapmaları sağlanır.

Her öğrencinin grup çalışmasının gerektirdiği paylaşımın sağlanıp sağlanmadığı ve sürece katılıp katılmadığı değerlendirilir.

Öğrencilerin ilgisini, gözlemini ifade edebilme kapasitesi incelenir.

Öğrencilerin konuya ilgisi gözlemlenir.

EK-4. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Kullanma İzni

04.04.2018

Zimbra

Zimbra

oguzdilmac@atauni.edu.tr

Re: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanma izni

Kimden : Serap YILMAZ ÖZELÇİ <syozelci@konya.edu.tr>

04 Nis 2018 Çar 14:06

Konu : Re: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanma izni

2 ek

Kime : Oğuz Dilmaç <oguzdilmac@atauni.edu.tr>

Merhabalar Hocam,

ekli dosyada ölçeğin makalesi yer almakta. bu makaleyi atıf olarak kullanırsanız sevinirim. son biçimi bu. diğer belge ise ölçeğin detayları ile ilgili açıklamaları içermekte. ölçek öğretmen adayları için geliştirildi. 12. sınıflara uygunluğunu siz test edersiniz. Benim yardımcı olabileceğim bir durum olursa tekrar yazarsınız.

Kolaylıklar dilerim.

Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Ereğli / KONYA

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Oğuz Dilmaç" <oguzdilmac@atauni.edu.tr>

Kime: "syozelci" <syozelci@konya.edu.tr>

Gönderilenler: 2 Nisan Pazartesi 2018 22:04:37

Konu: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği kullanma izni

Sayın Serap Yılmaz ÖZELÇİ hocam,
Hazırlamış olduğunuz likert tipi "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTO)"nizi izniniz olursa Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-iş Bilim Dalında danışmanı olduğum yüksek lisans öğrencisi Ahmet Bayır'ın hazırladığı "GÜZEL SANATLAR ve SPOR LİSELERİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN 12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ" başlıklı tez çalışmasında size atıf yaparak kullanmak istiyoruz. Olumlu cevabınız bizleri sevindirecektir. Şimdiden çok teşekkür ederim.
Saygılarımla

--

Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ
Atatürk üniversitesi
K.K.Eğt.Fak.
Güzel Sanatlar Eğt. Bl.
Resim-iş Eğitimi A.B.D.
Yoncalık Yerleşkesi-Erzurum



ed_olcek (1).docx

16 KB

<https://posta.atauni.edu.tr/printlnmessage?id=20984&tz=Europe/Athens&xid=1>

1/2

EK-5. Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/15922730
Konu: Uygulama İzni

05.10.2017

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) ✓

İlgi: 25/09/2017 tarih ve 1700262006 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği, Atatürk Üniversiteniz araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Ahmet BAYIR, "*Güzel Sanatlar Liselerinde Probleme Dayalı 11. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Etkisi*" konulu tez çalışmasının kabulüne ilişkin 04/10/2017 tarih ve 15839571 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Onay ve Ekleri (6 sayfa)

06.10.2017



Aras Emin DERİŞOĞLU
Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası-Kat:4 Yakutlu-ERZURUM
Elektronik Ad: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: strategigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AGİ: Birim-179
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 233 1032

İlçe Milli Eğitim Kurumları ile ilçe merkezindeki ilköğretim okullarından 2789-95ab-39ba-843f-0da5 kodu ile kayıt alımlarıdır.



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.15839571
Konu :Uygulama İzni
(Ahmet BAYIR)

04/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesinin 25/09/2017 tarih ve 1700262006 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Atatürk Üniversitesi araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Ahmet BAYIR, "Güzel Sanatlar Liselerinde Probleme Dayalı 11. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Etkisi" konulu tez çalışması talebinde bulunmuş olup, yapılan tez çalışmasının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü AR-GE Birimine gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazıların ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ercan YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
<...>
Muharrem ELİGÜL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ad: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için AR-GE Birimi-179
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ahmet BAYIR
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Yakutiye İlçesi Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf
Araştırmanın konusu	Güzel Sanatlar Liselerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin 11. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma Önerisi
Veri toplama araçları	Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

02.10.2017
 Komisyon Başkanı
 Yılmaz SUBAŞI
 Şube Müdürü

Üye
 Tunç AĞAVER

Üye
 Mesut AKAS

EK-6. Öğrencilerin Yaptığı Çalışmalar





ÖZ GEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı: Ahmet BAYIR

2. Kişisel Bilgiler

Uyruğu : T.C.

Doğum Yeri : ERZURUM

Doğum Tarihi : 1991

e-posta : ahmetbayr@hotmail.com.tr

3. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Kurum	Diploma Aldığı Yıl
Lisans	Resim-İş Öğretmenliği	Eğitim Fakültesi	2014
Yüksek Lisans	Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	

Yüksek Lisans Tez Konusu: GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ