

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ADAY BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ
VE EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Dr. Fatma SAÇLI

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı
DOKTORA TEZİ

ANKARA
2013

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ADAY BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ
VE EĞİLİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

Dr. Fatma SAÇLI


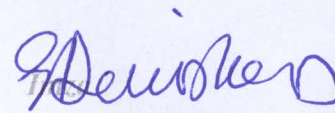
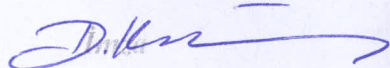
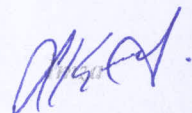
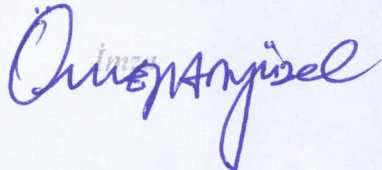
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı
DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN

ANKARA
2013

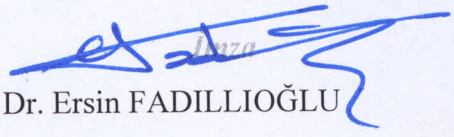
Anabilim Dalı : Spor Bilimleri ve Teknolojisi
 Program : Spor Bilimleri ve Teknolojisi
 Tez Başlığı : Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi
 Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve
 Eğilimleri Üzerine Etkisi
 Öğrenci Adı-Soyadı : Fatma SAÇLI
 Savunma Sınavı Tarihi : 28.02.2013

Bu çalışma jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi)	
Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN (Hacettepe Üniversitesi)	
Üye:	Prof. Dr. Doğan KÖKDEMİR (Başkent Üniversitesi)	
Üye:	Doç. Dr. Canan KOCA ARITAN (Hacettepe Üniversitesi)	
Üye:	Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL (Ankara Üniversitesi)	

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Ersin FADILLIOĞLU

Müdür

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisansüstü çalışmalarımın her aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen, olaylara geniş bir açıdan bakabilmemi sağlayan ve beni akademik hayata hazırlayan çok değerli hocam ve danışmanım sayın Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama aşamasında hiç esirgemediği yardımlarından ve göstermiş olduğu büyük özveriden dolayı çok değerli hocam sayın Dr. Yeşim BULCA'ya bir minnet borçluyum. Nitel verilerin analiz aşamasında zamanlarından büyük bir bölüm ayıran değerli hocalarım Doç. Dr. Canan KOCA ARITAN ve Prof. Dr. Ron McBride'a, araştırmanın bu noktaya gelmesinde her daim sorularımı yanıtlayan ve bana yol gösteren değerli hocam sayın Prof. Dr. Arif ALTUN'a, yaratıcı dramaya dairengin bilgileri ile bu araştırmaya katkıda bulunan değerli hocam sayın Doç. Dr. Ömer Adıgüzel'e, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ilişkin bilgilerini paylaşmaktan sakınmayan sayın Prof. Dr. Doğan KÖKDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Hiç düşünmeden beni evinde misafir eden ve bana rahat bir çalışma ortamı sunan değerli arkadaşım Özge Sanem ÖZATEŞ'e, verdikleri güçle beni daima motive eden ve bana destek olan Margaret REESE, Rachel GAYHART ve Jermain MA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca hep yanımda olan ve benim bu günlere gelmemi sağlayan aileme sonsuz şükranlarımı sunarım. Çalışmalarım esnasında sabahın dördüne beşine kadar benimle uyanık kalıp çay demleyen, bana kahvaltı ve meyve servisi yapan annemin hakkını ödeyemem. Hep çalıştığım için kendisiyle bir türlü rahat oyun oynayamadığım sevgili yeğenim İrem'den beni anlamasını diliyor ayrıca, birlikte oynamayı sabırla beklediği için çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

Saçlı F. Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2013. Bu araştırmanın birinci amacı, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme (ED) becerileri ve eğilimleri üzerine yaratıcı drama (YD) eğitiminin etkili olup olmadığını araştırmak; ikinci amacı, YD eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde ED becerileri ve eğilimlerine yönelik kanıt/lar olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmak; üçüncü amacı ise, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olup olmadığını incelemektir. Araştırma gurubunu, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 64 (deney grubu n= 34; kontrol grubu n= 30) aday beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden olan *gömülü desen* kullanılmıştır. Deney grubu toplam 30 saatlik YD eğitimi alırken, kontrol grubu herhangi bir drama eğitimi almamıştır. Nicel verilerin toplanmasında *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000 (KEDBT-2000)* ve *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)*'nin Türkçe formları kullanılmıştır. Yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise nitel veri kaynaklarını oluşturmuştur. Nicel verilerin analizinde Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış, tanımlayıcı istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile bağımlı gruplarda t-testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veri seti ise, içerik analizi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. ANCOVA sonuçları, deney grubunun değerlendirme boyutu dışında ED beceri ve eğilim son-test puanlarının kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak yüksek olduğunu ($p<.05$; $p<.001$) ortaya koymuştur. Bağımlı gruplarda t-testi sonuçları, deney grubunun değerlendirme boyutu dışında tüm boyutlarda ve toplamda ED beceri ve eğilim puanlarında anlamlı artışlar olduğunu ($p<.05$; $p<.001$), buna karşın, kontrol grubunun değerlendirme boyutu ve toplam ED beceri puanlarında anlamlı düşüşler olduğunu ($p<.05$) göstermiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre, yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen *düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ve öğrenme çıktıları* ile yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen *eleştirel düşünme sürecinden yararlanma ve yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri* ana temaları, temalara ilişkin kategoriler ile alt kategoriler eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Yansıtıcı öğrenci günlükleri, YD eğitimi alan grubun dönem başları ve sonlarındaki derslerde karşılaştıkları düşünsel zorluklar ve üretilen mantıklı çözümler arasında baskın şekilde yer alan ED oranının, dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bıraktığını, bununla birlikte, eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel kaynak olarak kullanıldığını ortaya koyarak eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu değişimler olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen kanıtlar ve görülen değişimlerden hareketle sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, beden eğitimi, aday öğretmen, yaratıcı drama

ABSTRACT

Sacli F. The effect of creative drama education on critical thinking skills and dispositions in preservice physical education teachers. Hacettepe University Institute of Health Sciences, Ph.D. Thesis in Sport Sciences and Technology, Ankara, 2013. The first purpose of this study was to examine whether creative drama (CD) education has an effect on critical thinking (CT) skills and dispositions of pre-service physical education teachers. The second purpose was to seek evidence of critical thinking dispositions and skills among pre-service physical education teachers enrolled in creative drama classes. The third purpose was to seek changes in critical thinking skills and dispositions among pre-service physical education teachers. Participants comprised of 64 (treatment group $n = 34$; comparison group $n = 30$) pre-service physical education teachers attending the Physical Education Teacher Education (PETE) program over the fall semester of the 2010-2011 academic year at Hacettepe University's School of Sport Sciences and Technology in Ankara. The embedded mixed methods research design was used in the study. The treatment group received a 30-hour creative drama education, while the comparison group did not. A Turkish version of the "*California Critical Thinking Skills Test-(CCTST) Form 2000*" and the "*California Critical Thinking Dispositions Inventory*" (CCTDI) were used to collect quantitative data. Qualitative data sources included reflective student journals and semi-structured interviews. Cronbach's Alpha coefficient was calculated, descriptive statistics, analysis of variance (ANOVA), analysis of covariance (ANCOVA) and paired sampled t-tests were used for the quantitative data analysis. Content analysis was used to examine all qualitative data sources. The results from ANCOVA indicated that there were significant differences among the total and subscale post-test scores in critical thinking skills and dispositions of groups ($p < .05$; $p < .001$), but in the evaluation subscale there were no significant differences found. At the same time, the paired sampled t-test showed that the treatment group had a significant improvement ($p < .05$; $p < .001$) on critical thinking skills and dispositions components over the course of 10 weeks, however the evaluation subscale did not. By contrast, the comparison group showed significant decline from pretest to posttest in evaluation subscale as well as in total critical thinking skill scores ($p < .05$). Content analysis revealed six main themes, including categories and subcategories that prove the existence of critical thinking dispositions and skills in preservice physical education teachers who took creative drama education. Themes of *critical challenges*, *intellectual resources*, *reasonable responses* and *learning outcomes* emerged from reflective student journals. The other two emergent themes from semi-structured interviews were the *utilization of critical thinking process* and *critical thinking dynamics involved in creative drama*. Although early semester responses recorded the place of critical thinking in critical challenges and reasonable responses, students' reflections shifted to group work in the middle of the semester. It should be noted that critical thinking was used as an intellectual resource during the whole semester. As a result, it can be said that some evidence of and changes in critical thinking strengthened the idea that a 30-hour creative drama education has a positive effect on critical thinking skills and dispositions for preservice physical education teachers.

Key Words: Critical thinking, physical education, preservice teachers, creative drama

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLOLAR DİZİNİ	xi
GRAFİKLER DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	8
1.2. Problem	8
1.3.Sayıtlar	8
1.4.Sınırlılıklar	9
1.5.Tanımlar	9
1.6. Araştırmanın Önemi.....	10
2. GENEL BİLGİLER	12
2.1. Eleştirel düşünme gerekli midir?	12
2.2. Eleştirel düşünme nedir, ne değildir?.....	16
2.3. Eleştirel düşünmede eşsiz bir alan: Beden eğitimi ve spor.....	29
2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri neden eleştirel düşünmelidirler?.....	37
2.5. Eleştirel düşünme geliştirilebilir mi?	40
2.6. Yaratıcı drama eleştirel düşünme için bir araç olabilir mi?	45
3. YÖNTEM	60
3.1. Araştırma deseni	60
3.2. Araştırma grubu	63
3.3. Verilerin toplama süreci	63
3.4. Veri toplama araçları	68
3.5. Verilerin analizi	78

4. BULGULAR	79
4.1. Birinci araştırma problemine ilişkin bulgular	79
4.2. İkinci araştırma problemine ilişkin bulgular	83
4.3. Üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular	112
5. ARAŞTIRMANIN BAĞLAMINI	119
6. TARTIŞMA	128
6.1. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.....	128
6.2. Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	141
6.3. Bir bütün olarak eleştirel düşünmeye ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	148
7. SONUÇ VE ÖNERİLER	165
7.1. Sonuçlar	165
7.2. Öneriler	167
KAYNAKLAR	170
EKLER.....	190
EK 1: Etik Komisyon Onayı	
EK 2: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu	
EK 3: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Gönüllü Katılım Formu	
EK 4: Katılım Sonrası Bilgilendirme Formu	
EK 5: Örnek Ders Planı	
EK 6: Odak Grup Görüşme Metni Örneği	
EK 7: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü Metni Örneği	

SİMGELER VE KISALTMALAR

n	Örnekleme
%	Yüzde
f	Frekans
F	F İstatistiği
\bar{x}	Ortalama
Ss	Standart Sapma
SE	Standart Hata
α	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Min	Minimum Değer (En Küçük Değer)
Max	Maksimum Değer (En Büyük Değer)
p	Anlamlılık Düzeyi
KEDBT-Form 2000	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi
KEDEÖ	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
APA	American Philosophical Association
PPRC	Pacific Policy Research Center
P21	The Partnership for 21st Century Skills
BİT	Bilgi, iletişim ve Teknoloji
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
ANCOVA	Tek Yönlü Kovaryans Analizi

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 2.1. Beden eğitiminde eleştirel düşünme şeması	34
Şekil 3.1. Araştırma desenine ilişkin akış şeması	62
Şekil 4.1. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen temalar, temalara ilişkin kategoriler ve eleştirel düşünme bileşenleri	85
Şekil 4.2. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen birinci ana tema, temaya ilişkin kategori ve alt kategoriler.....	102
Şekil 4.3. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ikinci ana tema ve temaya ilişkin kategoriler	108

TABLolar**Sayfa**

Tablo 3.1. Alt testler ve testin tamamından alınan puanlara göre eleştirel düşünme beceri düzeyleri.....	71
Tablo 4.1. KEDBT- Form 2000'e ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerleri.....	79
Tablo 4.2. KEDBT-Form 2000'e ilişkin için ANCOVA sonuçları.....	80
Tablo 4.3. KEDEÖ'ye ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerleri.....	81
Tablo 4.4. KEDEÖ' ye ilişkin için ANCOVA sonuçları	82

GRAFİKLER**Sayfa**

Grafik 4.1. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen düşünsel zorluklar temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler	114
Grafik 4.2. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen düşünsel kaynaklar temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler	115
Grafik 4.3. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen mantıklı çözümler temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler	116
Grafik 4.4. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen öğrenme çıktıları temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler	117

GİRİŞ

Yirmibirinci yüzyılın küresel dünyasında artık başarının sırrı işbirliği yapabilme, paylaşımda bulunabilme, karmaşık problemlerin çözümünde bilgiyi kullanabilme, yeni ve değişen şartlara uyum sağlayabilme, duruma göre yenilikler yapabilme ve teknolojinin gücünü kullanabilme becerilerinde yatmaktadır. Bu nedenle, geçmişte öğrencilerden beklenen temel bilgi, beceri ve yeterliklerin yerini, artık bu çağın temel zorunlulukları haline gelen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yenilik, problem çözme, işbirliği, etkili iletişim, ortak karar verme, bilgi paylaşımı, çabukluk, bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı ile esneklik, üst düzey üretkenlik, uyum gibi yaşam ve kariyer becerileri almıştır (143,185).

Bir yaşam becerisi olarak bu çağın temel zorunlulukları arasında yer alan eleştirel düşünme, bireylerin etkili bir şekilde mantık yürütmesini, farklı bakış açılarını dikkate almasını, soru sormasını, problemler karşısında çözümler üretmesini ve aldığı kararlar üzerine düşünmesini gerektirir (185). Eleştirel düşünmeye ilişkin literatürde tek ve kesin bir tanım olmayıp birbirinden farklı pek çok tanımlama mevcuttur. Ennis (51) eleştirel düşünmeyi, ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermeyi sağlayan yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamış, ayrıca eleştirel düşünebilmek için fikirlerini açıklama, bilginin doğruluğunu değerlendirme ve problem çözme yeteneği gibi becerilerin de olması gerektiğini belirtmiştir. Alanın önde gelen isimlerden Richard Paul ise eleştirel düşünmeyi; analiz, sentez ve değerlendirme sorularının nasıl sorulacağını ve cevaplandırılacağını öğrenme, bilgi ve gözlemlere dayanarak anlamlı sonuçlar çıkarma yeteneği olarak tanımlamıştır (146).

Bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerle bir bütünü oluşturan (57,59) eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılması amacıyla ABD ve Kanada'dan eleştirel düşünme alanında uzman 46 araştırmacının katıldığı Delphi araştırma projesi sonucunda sağlanan fikir birliğine göre; eleştirel düşünme, bir amaç doğrultusunda öz düzenleyici bir şekilde yansıtıcı karar verirken, göz önünde bulundurulmuş kanıt, bağlam, kavram, yöntem ve ölçütlerin gerekçelerine yönelik açıklama, yorumlama,

çözümleme/analiz, değerlendirme yapma ve çıkarımda bulunma süreci olarak tanımlanmıştır. İdeal bir eleştirel düşünürün, alışkanlık olarak meraklı, ileri görüşlü, haklı gerekçelere güvenen, açık fikirli, esnek, tarafsız değerlendiren, kişisel önyargıları ile yüzleşirken dürüst, karar verirken sağduyulu, yeniden düşünmeye istekli, olaylar karşısında net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiye ulaşmada gayretli, ölçüt seçiminde mantıklı, sorgulamaya odaklı ve sonuca ulaşmada kararlı bir tutum sergilediği ifade edilmiştir (5, 54, 56).

Üst düzey düşünmenin bir ölçütü olarak görülen eleştirel düşünmenin (113) geliştirilmesi, üst düzey düşünebilen bireyler yetiştirmenin önem kazanmasıyla (152) birlikte, eğitimin tüm alanlarında bir zorunluluk haline gelmiştir (38). Çok boyutlu bir yapı olan eleştirel düşünmenin öğretim programlarına dahil edilerek geliştirilmesinin amaçlanması tartışma götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda, bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal, zihinsel, ruhsal ve duygusal yönden gelişimini hareket yoluyla sağlamayı amaçlayan beden eğitiminde bu gelişim alanları arasındaki yoğun ilişki, eleştirel düşünmeyi beden eğitimi programları için vazgeçilmez bir unsur yapmaktadır (72, 119). Çünkü eleştirel düşünme, özellikle yaratıcı dans, beden eğitimi ve yaratıcı drama gibi derslerin öğretim programlarında temel kazanım olarak görülmektedir (2, 10, 31, 199).

Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişime katkıda bulunmanın (117), yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımı sağlamanın, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alınarak ülkemizde de son beş yıl içerisinde geliştirilen beden eğitimi dersi öğretim programlarına bakıldığında, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel becerilerin yer aldığı görülmektedir (129, 130, 131). McBride (119) ile Tishman ve Perkins (189)'e göre eleştirel düşünmenin beden eğitiminde kullanılması, geniş ve maceracı düşünme, yenilikçi çözümler bulma, nedensel ve değerlendirici bir akıl yürüterek kıyaslama yapma, planlı ve stratejik düşünme, üst-biliş (metacognitive- üstbiliş eleştirel düşünme için önemli olup öğrenen kişinin bireysel düşünmesi ve öğrenmesi konusunda kendini

değerlendirmesini ve yansıtmasını sağlar) kullanma ve hareket görevleri ya da zorlukları karşısında mantıklı ve savunulabilir kararlar almayı sağlamaktadır.

Şöyle ki, McBride (119) beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi; bir hareket hakkında savunucu ve mantıklı kararlar alabilmek için kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, harekete yönelik etkinliklerle bilişsel zorlukların etkileşimde bulunma gerekliliği beden eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılmaktadır (123). Gabbard ve McBride (67)'ın belirttiği gibi, öğrencilere beden eğitimi dersinde fırlatma, yakalama, vurma gibi çok temel becerilerin yanı sıra, problem çözme, tündengelim ve bilginin sınıflandırılması gibi temel eleştirel düşünme becerileri de öğretilmelidir. Bununla birlikte, bilgiye dayalı konuşma, olaylara bütünsel olarak bakabilme, açık fikirli olma, başkalarının düşüncelerine duyarlılık gösterme, alternatif çözüm yolları bulma, öne sürülen düşüncelerden mantıklı olanları kabul etmeye açık olma ve işbirliği içinde çalışabilme gibi bir takım eğilimlerin ortaya çıkması için eleştirel düşünmeye yönelik motivasyon sağlanmalı ve isteklilik oluşturulmalıdır (119).

Buradan da anlaşıldığı üzere, beden eğitimi derslerinde öğrencilerden eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kendi kendilerine kazanmaları ve kullanmaları beklenemez. İşte bu noktada, beden eğitimi öğretmenlerinin rolü ön plana çıkmaktadır (31). Beden eğitimi öğretmenleri, öncelikle ihtiyaç duyulan bilişsel uyumsuzluğu yaratarak, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve geliştirmeye istekli olmalıdırlar. Aynı zamanda tek başına analiz etme, değerlendirme, öğrenciye doğrudan geribildirim verme sorumluluğundan vazgeçmeli; bunun yerine, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilere sorgulama fırsatları sunmalı, öğrencilerin kendi aralarında işbirliği yapmalarını teşvik etmelidirler (119, 123).

Gillespie ve Culpan (72)'ın aktardığına göre, Brookfield (1995) ve Smyth (1992), öğretmenin öğrenme durumları içinde bilişsel uyumsuzluk yaratarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirebilmesi için “Bu bilginin kanıtı nedir?, Bu bilgi konusundaki düşüncelerim nelerdir? Neden buna inanıyorum?, Bu açıdan bakınca hangi bilgiler eksik?, Bu bilgi neden eksik?, Kim avantajlı olur?, Kim

dezavantajlı olur?, Değişiklik için nelere ihtiyaç vardır ve ben bu değişime nasıl katkıda bulunabilirim?” gibi bir takım “Sokratik sorular” sorması ve kendisinin de durumları analiz etmesi, değerlendirmesi, kısacası eleştirel düşünebilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, eğer öğrencilerden etkili bir şekilde eleştirel düşünceleri bekleniyorsa, öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler olarak öğrencilere model olmaları gerekmektedir (115, 119, 123).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda önemli rolü olan öğretmenlere (138, 156, 193) eleştirel düşünmenin kazandırılması için Underbakke, Borg ve Peterson (197) öğretmenlere eğitim vermenin eğitimin en büyük önceliklerinden biri olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çünkü ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında düşünebilen, sorgulayabilen bireylerin yetiştirebileceği ortamı sağlayacak en önemli kişiler öğretmenlerdir (9).

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar, eleştirel düşünmenin etkili öğretmen olmanın önemli bir bileşeni olduğunu desteklemesine (30) karşın; gerek genel eğitim alanında öğretmen yetiştirmeye (2, 3, 6, 13, 17, 28, 37, 47, 50, 70, 75, 78, 79, 81, 101, 102, 104, 108, 141, 196, 213, 220) gerekse beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeye yönelik yapılmış araştırmalar (29, 111, 114, 121, 122) incelendiğinde, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri açısından yetersiz oldukları ve bu yönde geliştirilmeleri gerektiği bir gerçektir. Saçlı ve Demirhan (157, 158)’ın beden eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapmış oldukları araştırmalar sonucunda da, Türkiye’deki aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği, bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerileri ile birlikte eğilimlerinin de ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu önemle vurgulanmıştır.

Tinning (187)’e göre, eleştirel bakış açısını kullanma konusunda yetersiz olan aday öğretmenler, öğretmen yetiştirme programları kapsamında düşünce ve bilgi

yönünden zorlayıcı durumlara dahil edilerek, karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmede yetkin kılınabilirler. Wetterstrand (208), düşünmenin öğretilmesi konusunda öğretmen yetiştirmeye odaklanması, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere düşünme sürecinin unsurları ve düşünme stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için de özellikle, öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcı drama dersleri içerisinde eleştirel düşünmenin aday öğretmenlere kazandırılmasını önermiştir. Philbin ve Myers (149) de, eğitimdeki yeni yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen, öğretmen ve öğrencilerin bir grup etkinliği içerisinde karşılıklı etkileşim yoluyla problem çözme süreçlerine dahil oldukları yaratıcı drama aracılığıyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için olanaklar sunulacağını ifade etmişlerdir.

Disiplinlerarası ve kişilerarası etkileşim, aktif rol alma, doğaçlama teknikleri ve yaşantılar yoluyla öğrenme gerçekleştiği için dramada öğrenciler bilgiyi ezberlemeden öğrenmekte, bu nedenle de öğrencilerin eleştirel düşünme, tartışma ve soru sorma yetenekleri gelişmektedir (165). Yaratıcı drama odaklı eğitimde, öğretmen tarafından verilen bilgiyi doğrudan almak yerine, bilişsel süreçler kullanılarak bilgi yeniden yapılandırıldığı için eğitimde yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan bir yöntem olarak kabul edilir (46). Fischer (64)'in Gardner (1973), May (1975), Osborn (1963)'dan aktardığına göre, özellikle düşünme becerilerini kazandırmada sorgulama yoluyla öğrenme yöntemi olarak yaklaşıldığında drama, düşünce ve bilgi etkileşimini, duyuşsal ve kinestetik yaşantıları, değerlendirme ve karar vermeyi, karmaşık konuların neden ve nasıl olduğunu anlamayı içerir. Daha da önemlisi, bu yaklaşım yoluyla öğrenme ve öğretmede öğretmen ve öğrenci yaşam boyu öğrenme ve keşfetme sürecine birlikte katılırlar. Yaratıcı drama çalışmaları bireylerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarabilecekleri, karşılıklı etkileşim ve iletişimlerin üst düzeyde yer verildiği, yaparak, yaşayarak, zevk alarak, bilişsel, duyuşsal, devinişsel kapasitelerini işe koşarak kendilerini gerçekleştirebilecekleri aktif ortamlar sunmaktadır.

Üstündağ (198, 199), yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak üç boyutta ele alınabileceğini vurgulamaktadır. En genel

tanımıyla, eğitimde yaratıcı drama; her hangi bir konuyu, olayı, fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı doğaçlama, rol oynama vb. gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak oyunsu süreçlerde anlamlandırmak, canlandırmaktır (1, 2, 164). Heathcote (83)'a göre, drama yapıları içinde gerçekleşen ve katılımcıları zorlayan etkinlikler katılımcıların düşünceleri sorgulamalarını ve eleştirel düşüncelerini gerektirmektedir.

Bailin (10) ile Bailin ve diğ. (11), dramanın eğitsel değerinin, eleştirel düşünmeyi içermesi olduğunu ve eleştirel düşünmenin dramadaki etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşünü desteklemek için drama ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemiş ve drama eğitimi içerisinde eleştirel düşünmenin nasıl anlaşılacağına açıklık getirmiştir. Bailin (10)'e göre temel anlamda “düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar ve eleştirel düşünce içeren yanıtlar” eleştirel düşünmenin drama ile örtüştüğü üç temel boyutu oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme boş bir şekilde değil, belli bir görev, bir soru, sorun ya da zorluk içeren bir durum ya da bir meydan okumaya yanıt olarak ortaya çıkar. Bu nedenle düşünsel bir sorunla karşılaşıldığında, eğer düşünen kişi kaynaklardan yararlanmayı eleştirel düşünme için önemli görürse eleştirel düşünme ortaya çıkabilir; hatta kişi bu kaynakları eleştirel düşünme için birleştirir ya da ilişkilendirirse eleştirel düşünme artırılır. Ortaya çıkan bileşke sonuç, eleştirel düşünce içeren bir yanıt olabilir.

Derinlemesine araştırma, sorgulama ve soru sorma özelliklerinin kullanılması ile tüm öğrencilerin sınıf yaşantılarını üst düzeye ulaştıran drama yoluyla, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, bilişsel ve kinestetik olarak gelişim göstermeleri için olanaklar sunulur (64). De La Roche (42)'a göre hayal gücünü kullanma ve empati becerisini geliştirme anlamına gelen dramada kullanılan etkinlikler eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve özgün olma becerilerini geliştirmekte ve eleştirel düşünme dramatik sürecin birçok farklı aşamasında teşvik edilmektedir. Neelands (137) ile Tarlington ve Verriour (180) da yaratıcı dramaya katılım sonucu eleştirel bir şekilde düşünmenin geliştiğini savunmaktadırlar.

Fischer (64)'in nicel yöntem kullanarak yedinci sınıf öğrencileriyle; Berghammer (16)'in nitel yöntem kullanarak 4-5 yaş grubu çocuklarla; Wetterstrand (208)'in nitel yöntem kullanarak beşinci sınıf öğrencileriyle; Vural (203)'ün karma yöntem kullanarak ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencileriyle; Kettula-Konttas (96)'ın nitel yöntem kullanarak üniversitede ormancılık ve işletme bölümü öğrencileriyle yapmış oldukları araştırma sonuçları, genel anlamda eleştirel düşünmenin ya da eleştirel düşünmenin diğer unsurlarının geliştirilmesinde dramanın etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuş ve eleştirel düşünmenin yaratıcı drama etkinlikleriyle geliştirilebileceğine ilişkin alanyazını desteklemiştir. Bu sonuçlardan hareketle, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkili olup olmayacağını araştırılması düşüncesi doğmuştur.

Yapılan araştırmaların çoğunlukla küçük yaş gruplarını kapsadığı, yükseköğretim başta olmak üzere, öğretmen yetiştirme alanında bu tür çalışmalara gereksinim olduğunun görülmesi bu araştırma düşüncesini güçlendirmiştir. Tate (182)'in eğitimde yaratıcı dramanın etkililiğini farklı alanlarda ve farklı düzeylerde ortaya koyan araştırmaların özellikle son yirmi yıl içinde artış gösterdiğini, ancak öğretmen yetiştirme alanında bu konuda yapılan araştırmaların yetersiz olduğunu ifade etmiş olması, Wetterstrand (208)'in öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcı drama dersleri kapsamında eleştirel düşünmenin aday öğretmenlere kazandırılabilmesini önermiş olması da eleştirel düşünmenin aday beden eğitimi öğretmenlerine kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkililiğini araştırma konusunda teşvik edici olmuştur.

Bu araştırmanın nasıl bir yöntemle yapılmasına karar verme konusunda, konuyla doğrudan ilgili olan araştırmaların yaklaşımları (16, 64, 96, 203, 208) da etkili olmuştur. Bu araştırmalarda problemlere çoğunlukla ya nicel ya da nitel araştırma yöntemleriyle yaklaşılmış olması bir eksiklik olarak görülmüş ve problem durumunun derinlemesine ele alınması açısından bu araştırmada her iki yöntemin birleştirilmesi tercih edilmiştir. Öğretmen yetiştirme alanındaki araştırmaların pek çoğunda eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarının ayrı ayrı ele alındığı ancak, eleştirel düşünmenin bir bütün olarak ele alınması için her iki boyutun birlikte

incelenmesinin önerildiği görülmüştür. Öneriler de dikkate alınarak, aday beden eğitimi öğretmenlerine eleştirel düşünmenin kazandırılma sürecinde beceri ve eğilim boyutlarının birlikte ele alınmasının daha bütünsel bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmüştür.

Kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçlarından hareketle, bu araştırma kapsamında, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaratıcı drama eğitiminin olumlu bir etkisi olup olmadığı incelenmiş, buna ilişkin derinlemesine kanıtlar aranmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı: Bu araştırma üç temel amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Birinci amaç, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkili olup olmadığını araştırmak; ikinci amaç yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine yönelik kanıt/lar olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmak; üçüncü amaç ise aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olup olmadığını incelemektir.

1.2. Problem:

1.2.1. On haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmen grubunun eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri son-test puanları ile yaratıcı drama eğitimi almayan grubun son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2. On haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye ilişkin kanıt/lar var mıdır?

1.2.3. On haftalık süre içinde aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olmuş mudur?

1.3. Sayıtlar: İstenmedik değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki aday beden eğitimi öğretmenlerini aynı şekilde etkilediği, aday beden eğitimi öğretmenlerinin nicel ve nitel veri toplama araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlıklar:

Bu araştırma;

- 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz dönemi,
- Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 30 üçüncü, 34 dördüncü sınıf öğrencisi,
- Birinci ve 12. haftalarda ön-testler ve son-testlerin uygulanması, 13. ve 14. haftalarda yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması için toplam 14 hafta,
- SBE-419 kodlu drama dersi kapsamında, her biri üçer saatlik oturumlardan oluşan toplam 30 saat süren 10 haftalık yaratıcı drama eğitimi,
- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KEDBT-Form 2000 ile KEDEÖ'nün alt boyutlarından ve tamamından aldıkları puanlar,
- Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı öğrenci günlüklerinde ve bireysel görüşmelerde ifade ettikleri görüşler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar: Araştırma kapsamında kullanılan ifadeler bu araştırmaya özgü oluşturulan işlevsel tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimleri: Toplam 51 maddeden oluşan 6'lı likert tipi Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, eleştirel düşünmede kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt ölçeklerinden ve tamamından alınan puanları yansıtmaktadır.

Eleştirel Düşünme Becerileri: Toplam 34 maddeden oluşan çoktan seçmeli Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testinin analiz, çıkarımda bulunma, değerlendirme, tümevarım yoluyla akıl yürütme, tündengelim yoluyla akıl yürütme alt testlerinden ve tamamından alınan puanları yansıtmaktadır.

Yaratıcı Drama Eğitimi: Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Programının SBE-419 kodlu drama dersi kapsamında haftada üçer saatlik oturumlar şeklinde 10 hafta boyunca verilen toplam 30 saatlik yaratıcı drama etkinliklerini ifade etmektedir. Alanyazında drama, eğitsel

drama, eğitimde drama, uygulamalı drama olarak farklı biçimlerde kullanılan kavramlar bu araştırma kapsamında yaratıcı drama olarak ele alınmıştır.

Aday Beden Eğitimi Öğretmeni: Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programının üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencileri ifade etmektedir. Ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programları'ndan mezun olan öğretmenler “beden eğitimi ve spor öğretmeni” ünvanı almış olsalar da gerek pratikte gerekse uluslararası yazında “beden eğitimi öğretmeni” ifadesinin kullanımı yaygın olduğundan bu çalışmada “beden eğitimi öğretmeni” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Önemi:

Farklı gruplarda yapılmış olan araştırma sonuçları (16, 64, 96, 203, 208) eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde dramanın etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuş olmakla birlikte, gerek genel öğretmen yetiştirme, gerekse beden eğitimi öğretmeni yetiştirme alanında bu konuda yapılacak olan araştırmalara duyulan ihtiyaç, bu araştırmanın gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkili bir araç olarak kullanılabileceğinin ortaya konulması, beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinin gözden geçirilerek bu süreçte eleştirel düşünmeyi teşvik edecek uygulamalara yer verilmesine ışık tutacaktır. Üniversite düzeyindeki öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda geç kalındığı şeklindeki görüşlerin aksine aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi konusunda hala geç kalınmadığını gösteren bu araştırma sonuçları, başta beden eğitimi öğretmeni yetiştirme olmak üzere öğretmen yetiştirme ve genel anlamda yükseköğretim düzeyinde öğrencilere eleştirel düşünmenin kazandırılmasında yaratıcı dramanın bir araç olarak kullanılması açısından yol gösterici olacaktır.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanıldığı araştırmaların bazılarında yalnızca nitel bir yaklaşım, bazılarında ise yalnızca nicel bir yaklaşım benimsenerek araştırma problemlerine çözüm aranmış olmasının

zayıflığı, bu araştırma kapsamında ele alınan problemlere her iki yaklaşımı içeren *gömülü yarı-deneysel karma* araştırma yöntemiyle çözüm aranarak güçlendirilmeye çalışılmış olması önem taşımaktadır. Creswell ve Plano Clark (36)'a göre öncelikli olarak baskın olan yarı deneysel nicel araştırma sürecine nitel verilerin dahil edilmesiyle farklı türdeki araştırma sorularına yanıt aranmış olması araştırma sürecinin güçlendirilmesini, deneysel işlem boyunca ve sonrasında katılımcı yansıtımalarının incelenmesiyle de derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamıştır.

Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin birlikte incelenerek, aday beden eğitimi öğretmenlerine eleştirel düşünmenin kazandırılmasına bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşılması açısından önem taşımaktadır.

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sırası ile; eleştirel düşünmenin gerekli olup olmadığı, eleştirel düşünmenin neyi ifade ettiği, eleştirel düşünme konusunda beden eğitiminin önemi, eleştirel düşünmenin beden eğitimi öğretmenlerine kazandırılmasının gerekliliği, eleştirel düşünmenin nasıl geliştirileceği ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramın rolü konularına açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

2.1. Eleştirel Düşünme Gerekli midir?

Bilgi ve iletişim teknolojileri çağı olan yirmi birinci yüzyılın küresel dünyasında artık bireylerin öğrenme biçimlerinden sosyal ilişkilerine kadar pek çok şey değişime uğramış, her geçen gün de değişmeye devam etmektedir. Pasifik Politika Araştırma Merkezi'ne göre, gerek günlük yaşamada, gerekse iş yaşamındaki başarının sırrı, artık ezberlenen bilgilerde ya da basmakalıp düşüncelerde değil; işbirliği yapabilme, paylaşımda bulunabilme, karmaşık problemlerin çözümünde bilgiyi kullanabilme, yeni ve değişen şartlara uyum sağlamakla birlikte duruma göre yenilikler yapabilme ile yeni bilgi yaratırken teknolojinin gücünü kullanabilme ve genişletebilme becerilerinde yatmaktadır. Bu nedenle, geçmişte öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve yeterliklerin yerini, bu çağın temel zorunlulukları haline gelen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yenilik, problem çözme, işbirliği, iletişim, ortak karar verme, bilgi paylaşımı, çabukluk, bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı ile esneklik, üretkenlik, uyum gibi yaşam ve kariyer becerileri almıştır (143, 185).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde yirmi birinci yüzyılın gereksinim ve beklentilerini karşılayabilecek öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğini savunan ve bu yönde çalışmalar yapan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklık Şirketi (The Partnership for 21st Century Skills) tarafından geliştirilen öğrenme yapısının temelini; dil, sanat, bilim, ekonomi, küresel farkındalık gibi temel alanlar ve 21.yy. temaları; 4C olarak adlandırılan yaratıcılık ve yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliğini (Creativity and innovation, Critical thinking ve problem solving,

Communication and Collaboration) içeren öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı ile medya becerilerinin yanı sıra esneklik ve uyum becerisi, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, liderlik, sorumluluk gibi temel yaşam ve kariyer becerileri oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte, standartlar, değerlendirme, öğretim programı ve öğretim, mesleki gelişim ile öğrenme çevreleri de gerekli destek sistemlerini oluşturmaktadır. Bir bütün olarak bu sisteme dayalı yetiştirilen öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif şekilde katılacakları ve günümüz koşullarıyla daha iyi baş edebilecek şekilde mezun olacakları ifade edilmektedir (185).

Bu nedenle, etkisi evrensel boyutlara ulaşan olayların ve insan aklının sınırlarını zorlayan teknolojilerin var olduğu günümüz dünyasında, eğitimi yalnızca istendik davranışların kazandırıldığı bir süreç olarak görmek de yanlış olur. Bu çağda verilen eğitim, bireylerin kendi potansiyellerini açığa çıkartıp bunları en iyi şekilde kullanarak geliştirdiği, tüm gelişim alanlarını içeren yaşamsal bir uğraş olarak değerlendirilmeli; ezberci, koşullayıcı ve pasifleştirici unsurlardan arındırılarak, pek çok modelin uygulanabileceği bir süreç olmalıdır (80, 219). Bu süreç, öğrencilere ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğretmekle ilgilenmelidir. Bu noktada, sürecin odak noktasını kuşkusuz eleştirel düşünmenin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Çünkü, düşünme becerileri ve stratejileri, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin en önemli bileşenleridir (148). Keza, bireyin öğrenmesinden, düşünmesinden ve yaşantısından kendisinin sorumlu olmasında ve bunları kendi kontrolünde yürütmesinde bir araç olan eleştirel düşünme (146), 21.yüzyılın ileri teknolojilerine ulaşabilme, teknolojiye kendi ihtiyaçlarına göre yön verebilme, yaratıcı olabilme, analiz edebilme, bilgiyi yönetebilme, saklayabilme ve aktarabilme gibi bu çağın temel zorunlulukları olan becerileri yerine getirebilme sürecinin de en önemli unsurlarından birisidir (143, 185). Gregory (74)'nin yapmış olduğu araştırmada, öğretmen yetiştirme fakültelerindeki üniversite öğretim elemanları eleştirel düşünmeyi doğrudan 21. yüzyıl becerileri ile ilişkilendirmişlerdir. Üst düzey düşünme sürecinin en üst noktasında olduğunu düşündükleri eleştirel düşünmeyi yaratıcı düşünme olarak da gören öğretim elemanları, topluma üretken bireyler yetiştirme konusunda eleştirel düşünmenin önemini vurgulamışlar, öğretmen

yetiştirme başta olmak üzere genel eğitimin temel amacının eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mantıklı ve eleştirel düşünebilmenin geliştirilmesi yeni bir akım olmayıp (32) yaklaşık 2.000 yıl öncesine dayanmaktadır. Her ne kadar Socrates'in eleştirel düşünmeyi bir öğrenme yaklaşımı olarak kullandığını gösteren kanıtlar olsa da, modern anlamda eğitimde eleştirel düşünme akımının babası John Dewey olarak bilinir (65). Yirminci yüzyılın felsefecisi olarak kabul edilen ABD'li filozof, psikolog ve eğitim kuramcısı Dewey (44)'ye göre, insan yaşamı boyunca devam eden eğitimin temel amacı düşünmeyi öğrenmek, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Çoğulcu ve demokratik bir toplumda, bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlerle baş edebilmeleri için eleştirel düşünme yeteneklerini kullanmaları kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (6). Bu nedenle, bireylere demokratik bir eğitim sunma, ancak mantıklı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile mümkün olabilir (207).

Eleştirel düşünme kuramcıları, orta öğretim ve daha üst düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme sürecinde bilişsel becerilerini bilinçli ve yetkin bir şekilde kullanma kapasitesine ulaştıkları, bu nedenle özellikle bu düzeydeki öğrencilerin eğitiminde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin temel hedef olması gerektiği konusunda fikir birliği sağlamışlardır (54, 57). Bu bağlamda, düşünme yeteneklerini geliştirmeyi sağlayan öğrenme fırsatlarının öğrencilere sunulmasında eğitim kurumlarına büyük sorumluluk düşmekte, bilhassa yükseköğretim kurumlarının eleştirel olarak düşünebilen, etkili ve yerinde karar verebilen, yeterli kanıt kullanarak, sorgulayarak değerler ortaya koyabilen mezunlar vermeleri amaçlanmaktadır (107). Waite ve Davis (205) de, günümüz koşullarında üniversiteden mezun olan her öğrencinin sahip olması gereken becerilerin başında eleştirel düşünebilme ve grup olarak çalışabilmenin gelmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Üniversite düzeyindeki eğitimden beklenen, ne yapacağı ya da ne yapmayacağı konusunda amaçlı bir şekilde karar verebilmek için analiz, yorumlama, çıkarımda bulunma, açıklama, üst-biliş ve öz-denetim gibi bilişsel becerilere sahip olmakla

birlikte, bu becerileri kullanmaya istekli öğrenciler yetiştirmesidir (5, 53, 105, 145). Sonuç olarak, başta ABD olmak üzere dünya genelinde pek çok üniversitenin temel amaçlarında, eleştirel düşünebilen öğrencilerin yetiştirilmesi eğitimde önemli ve vazgeçilmez bir unsur olarak yer almaktadır (106, 143, 185).

Üniversite eğitiminden eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmesi beklenmekle birlikte, öğrencilerin eleştirel düşünme çıktıları ile beklentiler arasında uyumsuzluk olduğu (95, 98), eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini öğrencilere kazandırma konusunda yetersiz kaldığı (98, 201), eğitimin genelde ezbere dayalı olup düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve etkinliklere fazla yer verilmediği, en önemli başarı ölçütü olarak notun dikkate alındığı (140) görülmektedir. Var olan bu gerçekler, eleştirel düşünmenin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunu eğitimin genel kabul görmüş bir sorunu haline getirmiştir (54, 55, 146).

Küresel rekabet ve ileri teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğu 21. yüzyılın zorunluluklarını yerine getirebilmek için gereksinim duyulan temel becerilerin başında gelen eleştirel düşünmenin üniversite düzeyindeki öğrencilerde olması gerekenden düşük düzeyde olduğunun (194, 201) ifade edilmesi, öğrencilerin okuduklarını nasıl analiz edeceklerini ve düşüncelerini etkili bir şekilde nasıl ifade edeceklerini öğrenmediklerinin (151) ortaya konulmasının yanı sıra, gerek genel eğitim (3, 6, 13, 17, 21, 37, 47, 50, 70, 79, 81, 101, 102, 104, 196, 213, 220) ile beden eğitimi alanında (29, 111, 114, 121, 122) gerekse diğer alanlarda (18, 77, 90, 125, 150, 161, 168, 177, 178, 190, 200, 217) dünya genelinde yapılmış pek çok araştırma sonucunda da, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde eleştirel düşünmenin zayıf olduğu ve geliştirilmesi gerektiğinin vurgulanmış olması, bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusundaki var olan sorunu doğrular niteliktedir. Eleştirel düşünme alanındaki çoğu uzmanın, okulda öğrenilen yaşantıların, iyi bir eleştirel düşünme yeteneğinin desteklenmesine ve geliştirilmesine zarar vermesinden korkuyor olduklarını belirtmiş olmaları (56) da düşündürücüdür.

Eleştirel düşünmenin önemi şiddetle vurgulanmış olmasına rağmen, eleştirel düşünmeye ilişkin araştırmacı ve kuramcılar tarafından kesin bir tanımlama

yapılmamış olması eleştirel düşünmenin derinlemesine araştırılmasını zorlaştıran bir faktör olabilir (5, 10, 56, 95). Görülüyor ki, bu kadar gerekli ve önemli olan bir yetinin nasıl geliştirilmesi gerektiği konusu tartışılmadan önce bu kavramın gerçekten neyi ifade ettiğinin açıklanması, bu yetinin neden bu kadar önemli olduğunun daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olacaktır.

2.2. Eleştirel düşünme nedir, ne değildir?

Televizyon ya da sinema filmlerinde gördüğümüz dedektifleri, duruşma avukatlarını, bir problemi çözmek için birlikte çalışan insanları ya da bir anlaşmazlık durumunda herşeyi dikkatlice dinleyen, bütün durumları değerlendiren, neyin o durumla ilgili, neyin ilgisiz olduğunu göz önünde bulunduran ve daha sonra da mantıklı bir karara varan kişiyi düşünün...Örneğin, müvekkilini savunurken hakimi ikna edebilmek için kanıtlar sunan, karşı tarafın avukatı tarafından sunulan kanıtların önemini değerlendiren, delilleri yorumlayan ya da önceden toplanan belgeleri analiz eden bir avukatı düşünün...Ya da işbirliği yaparak birlikte bir problemi çözmeye çalışan grubu canlandırın gözünüzde. Herkesin ortak bir amacı vardır, o amaca ulaşmanın yolu ise birbiriyle yarışmak değil, birlikte çalışmaktır. Çünkü probleme çözüm bulunduğunda herkes kazanacak, problem çözülmediği sürece kimse kazanamayacaktır. Örneklerden hareketle, eleştirel düşünmenin; içinde bir amaç barındıran, amacı olan bir düşünme, bunun yanı sıra yarış biçiminde olmayan aksine işbirliğiyle oluşturulan bir uğraş olduğu sonucu çıkarılabilir (56). Amerikan Felsefe Derneği (APA) (5)'nin yapmış olduğu tanımda, eleştirel düşünmenin problem çözme ve karar verme becerilerini kullanarak öz düzenleyici bir şekilde sonuca ulaşmayı sağlayan amaçlı bir süreç olarak kabul edilmiş olması da eleştirel düşünmenin amaçlı bir düşünme olduğu görüşünü desteklemektedir.

Eğitim alanında eleştirel düşünmenin ilk savunucusu olan John Dewey (44), eleştirel düşünme için *yansıtıcı düşünme* kavramını kullanmış ve yansıtıcı düşünmeyi; bir konu üzerine uzun süreli dikkat vererek titizlikle derinlemesine düşünme biçimi olarak tanımlamış, bu süreçte problem çözmenin önemini vurgulamıştır. John Dewey'nin ardından eleştirel düşünmenin ölçülmesinde öncü olan Watson ve Glaser (206) eleştirel düşünmeyi; herhangi bir düşünce ya da bilgiyi,

destekleyici kanıtlar doğrultusunda incelemek ve öngörülen sonuçları ortaya koymak için devamlılık gösteren bir çaba harcama, kanıtları değerlendirme, problemlerin farkına varma, dili etkili bir şekilde kullanma ve anlama, verileri yorumlama, önermeler arasında mantıksal ilişki olup olmadığını ayırt etme, doğruluğu kesinleşen sonuçları ortaya koyma ve genellemeler yapma, uygun olan yeni durumlara bunları uygulayarak sonuçları test etme olarak tanımlamıştır.

Beyer (19) eleştirel düşünmeyi, herhangi bir bilgi, inanç, iddia ya da düşüncenin doğru, geçerli ve/ya değerli olup olmadığına karar vermek için var olan durumun dikkatli, hassas, nesnel ve süreklilik gösteren bir yaklaşımla analiz edilmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade etmiştir. Buna ek olarak, var olan bir fenomenden ya da belirgin bir anlama sahip görünmeyen şeylerden anlam oluşturmaya çalıştıkları, bir başka deyişle, bireylerin yaşantılarından anlam çıkardıkları zihinsel süreçler olarak tanımlamıştır. Ennis (51) eleştirel düşünmeyi, ne yapacağı ve neye inanacağı konusunda karar vermeyi sağlayan mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamış, düşüncelere netlik kazandırma, bilginin doğruluğunu değerlendirme, çıkarımda bulunma ve problem çözme gibi becerilerin de eleştirel düşünmenin bileşenleri olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, doğru bilgiye ulaşma, olaya bütün olarak bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşüncelerine duyarlı olma gibi eğilimler de eleştirel düşünme için gerekli unsurlar olarak görülmüştür (19, 20, 51).

Watson ve Glaser (206) eleştirel düşünmeye ilişkin kavramsal bir tanım yaptıktan sonra, eleştirel düşünmenin beceriler ve eğilimler şeklinde iki temel bileşene ayrılmasını ileri sürmüştür. Eğilim, tutum ya da yatkınlık olarak ifade edilen bileşen duyuşsal; beceri olarak ifade edilen bileşen ise bilişsel boyut olarak ele alınmıştır. Bu nedenle, yetkin bir eleştirel düşünür olabilmek için bireyin bilişsel yönden ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmasının yanı sıra duyuşsal yönden de bu becerileri kullanmaya yatkınlık göstermesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Watson ve Glaser (206)'e göre yaşam biçiminin bir parçası olan eleştirel düşünme eğilimleri, Facione, Facione ve Giancarlo (59)'ya göre, problem çözme ve karar vermede düşünme sürecinin kullanıldığı tutarlı bir iç motivasyondur. McPeck (126) eleştirel düşünmeye ilişkin, yansıtıcı bir şüphecilikle harekete geçme eğilimi ve becerisi

şeklinde öne sürdüğü geniş bir tanımda eleştirel düşünmenin her iki boyutunu da vurgulamıştır. Hudgins ve Edelman (87) de, eleştirel düşünme sürecinde, bireylerin olayları ya da durumları yalnızca mantıklı bir şekilde değerlendirmelerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda verdikleri kararları destekleyici kanıtlar sunmaları, bu kararlara ilişkin sorumluluk almaları gerektiğini ifade ederek eleştirel düşünmenin her iki boyutunun önemini ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme kavramına ilişkin bir fikir birliği sağlamak amacıyla, fen bilimleri, sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve beşeri bilimlerde eleştirel düşünme alanında uzman olan ABD ve Kanadalı 46 araştırmacı, Amerikan Felsefe Derneği tarafından 1990 yılında yürütülen Delphi Araştırma Projesi kapsamında bir araya gelmiştir. İki yıl süren bu projede eleştirel düşünme ile ilgili bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimler uzunlamasına tartışılmış ve proje bitiminde eleştirel düşünmenin yükseköğretim düzeyinde nasıl tanımlanması gerektiği konusunda fikir birliği sağlanarak, bu seviyede öğretim yapan eğitimcilerin öğrencilerinde hangi beceri ve eğilimleri geliştirmeleri gerektiğine karar verilmiştir (5, 55, 56).

“Eleştirel düşünme, bir amaç doğrultusunda öz düzenleyici bir şekilde yansıtıcı karar verirken, göz önünde bulundurulmuş kanıt, bağlam, kavram, yöntem ve ölçütlerin gerekçelerine yönelik açıklama, yorumlama, çözümlenme/analiz, değerlendirme yapma ve çıkarımda bulunma sürecidir. İdeal bir eleştirel düşünür; alışkanlık olarak meraklı, ileri görüşlü, haklı gerekçelere güvenen, açık fikirli, esnek, tarafsız değerlendiren, kişisel önyargıları ile yüzleşirken dürüst, karar verirken sağduyulu, yeniden düşünmeye istekli, olaylar karşısında net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiye ulaşmada gayretli, ölçüt seçiminde mantıklı, sorgulamaya odaklı ve sonuca ulaşmada kararlı bir tutum sergiler ” (5, 55, 56).

Mantıklı muhakeme ya da yansıtıcı karar verme göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel düşünmenin farklı şekillerde “yaygın” olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Eleştirel düşünmenin görülmediği bir zaman ve yer düşünmek olanaksız denilebilir. Çünkü insanın aklında amaçları olduğu ve onları nasıl gerçekleştireceğine, neyi kabul edip neyi reddedeceğine ilişkin değerlendirme yaptığı, neyin doğru neyin yanlış olduğunu merak ettiği sürece iyi bir eleştirel düşünme gerekli olacaktır. Bir amaç doğrultusunda yansıtıcı karar verme sürecinde

kullanılan ve eleştirel düşünmenin çekirdeğini oluşturan temel bilişsel becerilerin; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarsama, açıklama ve öz-düzenleme olduğu konusunda ortak karara varılmıştır (5, 55, 56). Delphi araştırma projesindeki fikir birliği raporundan hareketle, bu becerilere ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda örneklerle birlikte verilmiştir:

- *Yorumlama*, çok farklı yaşantıların, ifadelerin, verilerin, olayların, kararların, adetlerin, inançların, kuralların, prosedürlerin ya da ölçütlerin gerek anlamını, gerekse önemini kavramak ve ifade etmek olarak açıklanır. Sınıflandırma, anlam çıkarma ve anlamlara açıklık getirme ise yorumlamanın alt becerileridir. Örneğin; bir problemin farkına varmak ve önyargılardan uzak bir şekilde tanımlamak, bir kişinin niyetini yüzündeki ifadeden okumak, bir metindeki ana düşüncüyü yan düşüncelerden ayırt etmek, herhangi bir düşüncüyü kendi düşünceleri ile ifade etmek, bir işaret, tablo ya da grafiğin anlamını açıklamak, bir yazarın amacını, temasını ya da bakış açısını tanımlamaktır (55, 56).

- *Analiz*, durumları, soruları, kavramları, tanımları ya da inançları, kararları, yaşantıları, gerekçeleri, bilgi veya fikirleri açıklamayı hedefleyen farklı ifade biçimleri arasındaki çıkarımsal ilişkileri tanımlamaktır. Fikirleri derinlemesine inceleme, argümanları tanımlama, argümanları bileşenlerine ayırma becerileri ise analiz becerisinin alt becerileridir. Örneğin; verilen bir problemin çözümüne yönelik iki farklı yaklaşım arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, bir gazete köşe yazısında ileri sürülen temel iddianın ne olduğunu ortaya koymak ve yazarın bu iddiayı desteklemek için sunduğu farklı gerekçelerin kaynağını bulmak, açıkça belirtilmemiş varsayımları tanımlamak, ana sonucu ve onu destekleyen ya da eleştiren farklı gerekçeleri ortaya koyan bir yol çizmek, paragraflar ya da cümlelerin kendi aralarındaki ve metnin ana teması ile aralarındaki ilişkileri kabaca açıklamaktır (55, 56).

- *Değerlendirme*, algılara, yaşantılara, durumlara, kararlara, inançlara ya da görüşlere ilişkin yapılan açıklama ya da tanımlamaların veya ifadelerin inanılabilirliğini belirlemek, bunun yanı sıra ifadeler, tanımlar, sorular ya da diğer gösterimler arasındaki çıkarımsal ilişkilerin mantıksal gücüne değer biçmek olarak açıklanır.

İddiaların ve argümanların değerlendirilmesi ise değerlendirmenin alt becerileridir. Araştırmada kullanılan KEDBT-Form 2000'deki değerlendirme becerilerini ölçen maddeler kişinin mantık yürütme sonuçlarını ortaya koymasını, bununla birlikte sonuçların dayandığı kanıtsal, kavramsal, yöntemsel ve bağlamsal nedenler açısından mantık yürütmeyi haklı çıkarmasını/doğrulamasını ya da kişinin mantık yürütme sürecini ikna edici gerekçeler şeklinde sunmasını amaçlar. Örneğin; bir yazarın ya da konuşmacının inanılabilirliğine karar vermek, değişik yorumların güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırmak, bir bilgi kaynağının güvenilirliğini-inanılabilirliğini muhakeme etmek, iki ifadenin birbiriyle çelişip çelişmediğine karar vermek, eldeki kanıtların ulaşılan sonucu destekleyip desteklemediğine karar vermek, bir kişiyi, verilen bir konuya ilişkin güvenilir bir otorite ya da bir olaya ilişkin güvenilir bir tanık yapan unsurları ortaya koymak, varsayımsal durumlara dayanarak ileri sürülen iddiaların mantıksal gücüne karar vermek, ileri sürülen iddianın var olan durumla ilişkili olup olmadığı ya da duruma uygun olup olmadığına karar vermektir (55, 56).

- *Çıkarsama*, mantıklı sonuca ulaşmak için gerekli olan unsurları tanımlamak ve sağlamlaştırmak, varsayımlar ve hipotezler oluşturmak, ilgili bilgileri göz önünde bulundurmak, ifadeler, ilkeler, kanıtlar, kararlar, inançlar, görüşler, kavramlar, sorular ve diğer gösterim biçimlerinden elde edilen sonuçları ortaya çıkarmak olarak tanımlanır. Kanıtları sorgulamak, olasılıklara ilişkin fikir yürütmek, sonuçlar çıkarmak ise çıkarsamanın alt becerileri olarak bilinir. Örneğin; belirli bir durumda bilinenden hareketle sonraki adımda ne olacağını tahmin etmek, ilgili fikirlerin sentezinden tutarlı bir bakış açısı oluşturmak, savunma yapan birinin durumundan çıkarılacak olası sonuçları görmek, kontrollü bilimsel bir deney yaptıktan sonra uygun istatistiksel yöntemleri uygulamak ve deneysel hipotezin doğru ya da yanlış olduğunu göstermektir (55, 56).

Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama becerilerinin yanı sıra iyi eleştirel düşünen kişiler ne düşündüklerini ve o karara nasıl vardıklarını açıklayabilirler. Eleştirel düşünme güçlerini kendilerine uygulayarak önceki düşüncelerini geliştirirken açıklama ve öz-düzenleme becerilerini kullanırlar.

- *Açıklama*, kişinin mantık yürütme sonuçlarını ikna edici ve birbiriyle tutarlı olacak şekilde ortaya koymasındadır. Bu, büyük bir resme bütün olarak bakabilmek demektir. Sonuçların dayandığı mantık yürütmeyi kanıtlar, yöntemler, ölçütler ve içerikler açısından ortaya koyma ve doğrulamadır. Mantık yürütmeyi ikna edici düşünceler ortaya koyma biçiminde gerçekleştirmektir. Yöntem ve sonuçların ortaya konulması, işlem basamaklarının doğrulanması, bakış açıları ya da olayların nedensel ve kavramsal olarak iyi gerekçelerle ortaya konulması ve savunulması açıklama becerisinin alt becerileridir. Örneğin, bulguları düzenleyen bir grafik oluşturmak, önemli ve karmaşık konular hakkında o andaki düşünceleri ilerde kullanmak amacıyla yazmak, bir metne ilişkin yorumun niteliğini değerlendirmede kullanılan standartlar ve içeriksel unsurlardan söz etmek, araştırma sonuçlarını ortaya koymak, sonuca ulaşmada kullanılan ölçütleri ve yöntemleri tanımlamak, verilen kararın akla uygunluğunu göstermenin bir yolu olarak ölçütlere başvurmak, kavramlar ya da fikirler arasındaki alt ve üst anlam ilişkilerini doğru bir şekilde ortaya koyan bir grafik tasarlamak, final notunu verirken göz önünde bulundurulmuş unsurları listelemektir (55, 56).

Bu noktaya kadar açıklanan bilişsel beceriler içinde belki de en göze çarpanı sonuncusu olan öz-düzenlemedir. Çünkü bu beceri, eleştirel düşünen bir kişinin kendi düşünme sürecini geliştirmesini sağlar. Bu anlamda kendine uygulanan eleştirel düşünmedir. Bu nedenle bazıları öz-düzenlemeyi, düşünmeyi başka bir düzeye çıkararak anlamında olan üst-biliş olarak nitelendirir. Ancak “başka bir düzey” bunu tam olarak karşılamaz. Çünkü, öz-düzenlemenin olduğu o üst düzey, eleştirel düşünmenin tüm boyutlarını yeniden gözden geçirir ve kendini iki kez kontrol eder. Öz-düzenleme, kendisi de dahil her şeye uygulanabilir. Yaptığımız bir yorumu gözden geçirebilir ve düzeltebilirsiniz. Yaptığımız çıkarımlardan birini inceleyip düzeltebilirsiniz. Açıklamalarınızdan birini yeniden inceleyebilir ve yeniden oluşturabilirsiniz. Kendinizin inceleme ve düzeltme yeteneğinizi bile inceleyip düzeltebilirsiniz. Nasıl mı? Geriye dönüp kendinize “Nasıl yapıyorum? Önemli bir şey kaçırdım mı? Bir sonraki aşamaya geçmeden önce iki kez kontrol edeyim” diyerek (55, 56).

- *Öz-düzenleme*, bireyin kendi bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullandığı unsurları, ulaştığı sonuçları bilinçli bir şekilde izlemesidir. Özellikle sorgulama, doğrulama ya da düzeltme bakış açılarıyla varılan çıkarımsal kararlarında analiz ve değerlendirme becerilerini uygulamaktır. Öz-inceleme (kendini denetleme) ve öz-düzeltilme (kendini düzeltme) ise öz-düzenlemenin iki alt becerisidir. Örneğin; tartışmalı bir konuya ilişkin görüşlerinizi kişisel önyargılarınız, ilgi ve isteklerinizin olası etkilerinden uzak kalarak incelemek, birini dinlerken o kişinin gerçekten ne söylediğini anladığınızdan emin olmak için önyargılarınızdan uzaklaşarak kendinizi kontrol etmek, okuduğunuzu ne kadar iyi anladığınız ya da kavradığınızı kontrol etmek, bir metin okurken kişisel görüşlerinizi ve varsayımlarınızı, yazarının görüşlerinden ve varsayımlarından ayrı tutmayı unutmamak, olayın gerçek yüzünü detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla önceden yapılan yorum ya da verilen kararları yeniden gözden geçirmek, herhangi bir konuda fark edilen hatalar açısından önceden verilen yanıtları yeniden inceleme, önceki kararınıza etki eden unsurların önemini yanlış değerlendirdiğinizi fark ederek ulaştığınız sonucu değiştirmektir (55, 56).

Eleştirel düşünme, yukarıda açıklanan temel bilişsel becerileri gerektiren zihinsel yeteneklerle birlikte temel eğilimleri gerektiren tutumlar ya da alışkanlık haline gelmiş özelliklerden oluşan bir bütündür. Peki kimler eleştirel düşünme becerilerini kullanma eğilimine sahiptir? Bu soruya Delphi projesindeki uzmanlar “eleştirel ruh” a sahip olan insanlar yanıtını vermişlerdir. Sherlock Holmes gibi bir insan düşünün... Bunlar sürekli, “Neden, nasıl?” ya da “Böyle/şöyle olursa ne olur?” gibi sorular sormak isteyen bir insan türüdür. Gerçek yaşamdan farklı olan, Sherlock’ın kurgusal ortamda sürekli olarak bir gizemi çözmesidir. Bu nedenle, “Eleştirel ruh” kavramından, herkesi ve her şeyi sürekli olumsuz yönden eleştiren bir yapı anlaşılmalı aksine, “Araştırmacı bir meraklılık, zihinsel bir çaba, mantık yürütme için aşırı bir özveri, güvenilir bilgiye ulaşma konusunda açlık ya da isteklilik” özellikleri anlaşılmalıdır. Görüldüğü gibi, ne kadar önemli olsa da yalnızca bilişsel becerilere sahip olmak, iyi bir eleştirel düşünür olabilme konusunda yeterli değildir, becerileri kullanmak için özel çaba gösterilmesi, özverili olunması, bununla birlikte içsel bir motivasyona da sahip olunması gerekir (55, 56, 59). Becerileri

kazanmak için çok çalışıp ardından yetersiz pratik nedeniyle gelişim gösterememek büyük utançtır. Bu noktada, insanoğlunun düşünen makinelerden daha üstün olduğunun bir göstergesi olan duyuşsal yönü ön plana çıkmakta, bu da bizi uzmanların “eğilimler” olarak ifade ettiği ve her birinin eleştirel düşünme için çok önemli olduğu tutumlara getirmektedir (55, 56). Sosyal psikolojide tutum ya da “davranışsal yatkınlık” olarak ifade edilen eğilimler için Dewey (44) “kişisel özellikler” terimini kullanmıştır. Delphi projesinde uzmanlar eleştirel düşünme eğilimlerini genel olarak yaşama dair ve özel durumlara dair yaklaşımlar şeklinde iki grupta toplamışlardır (55, 56).

Genel olarak yaşama dair yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Geniş çaplı sorunlara ilişkin meraklı olmak,
- Bilgilenmeyi ve bilgili kalabilmeyi önemsemek,
- Eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatlarına açık olmak,
- Mantıklı sorgulama sürecine güvenmek,
- Farklı dünya görüşlerine ilişkin açık fikirli olmak,
- Seçenekleri ve olasılıkları göz önünde bulundururken esnek olmak,
- Diğer insanların fikirlerini anlamak,
- Düşünceleri değerlendirirken tarafsız davranmak,
- Kendi yanlılıkları, önyargıları, kalıpları ve benmerkezci eğilimleriyle dürüstçe yüzleşebilmek,
- Kararlar alma, alınan kararlarda değişiklik yapma ya da kararlardan vazgeçebilme konusunda sağduyulu olmak,
- Açık yürekli (dürüst) düşünceler değişiklik yapılmasını öngördüğünde, görüşlerin yeniden gözden geçirilmesi ve değiştirilmesi konusunda istekli olmak (55, 56).

Özel konulara, sorulara ya da sorunlara yönelik yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Bir soru ya da endişeyi ifade ederken açık olmak,
- Karmaşıklıkta çalışırken düzenli olmak,
- İlgili bilgiyi ararken titiz davranmak,
- Ölçütleri seçerken ve uygularken makul olmak,

- Eldeki sorunlara odaklanmayı önemsemek,
- Karşılaşılan zorluklara rağmen devam etmek,
- Konu ve koşullar izin verdiği ölçüde duyarlılık/hassasiyet göstermek (55, 56).

Delphi projesi ile birlikte sağlanan fikir birliğinden hareketle eleştirel düşünme eğilimleri gerçeği/doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, meraklılık, eleştirel düşünmede kendine güven ve bilişsel olgunluk olmak üzere yedi kategoride sınıflandırılmıştır (54, 55, 56, 57).

- *Gerçeği/ doğruyu arama*, herhangi bir bağlamda en iyi bilgiyi bulmaya istekli olma, soru sorma konusunda cesaretli olma ya da bulgular kişinin önceki bilgilerini veya bireysel ilgilerini desteklemese bile sorgulamayı sürdürme konusunda nesnel ve dürüst davranmayı ifade eder. Gerçeği arayan bir kişi, sahip olduğu görüşlerin değişmesini gerektirecek olsa dahi yeni bir fikre, gerekçeye ya da başka durumlara ciddi önem vererek açık olmayı sürdürür. Öğrenciler, üniversite öğretim elemanları, araştırmacılar gibi gerçeği arayan meslekler sürekli olarak yeni bilgileri ve kanıtları değerlendirirler. Örneğin; “Ben de dahil, herkes her zaman kendi çıkarlarını savunur” ve “Dört lehte, bir aleyte gerekçe olursa ben lehte olana katılırım” şeklindeki ifadeler katılmayan bir kişinin doğruyu aramaya yatkın olduğu öngörülebilir (54, 55, 56, 57).

- *Açık fikirlilik*, farklı görüşleri sabır ve hoşgörüyle karşılamayı, bunun yanı sıra kendinin olası ön yargılarına karşı duyarlılık göstermeyi ifade eder. Değişik milletlerden oluşan ve çok kültürlü bir toplumda yaşayan bir birey için başkalarının inançlarını, görüşlerini, yaşam tarzlarını anlamak ve onları tolere edebilmek açısından oldukça gerekli bir özelliktir. Örneğin, açık fikirli olmaya yatkın olan bir kişi muhtemelen şu ifadeler katılacaktır: “Başkalarının bir konu ya da olay hakkında ne düşündüğünü anlamak benim için önemlidir” ve “Farkına varmadığım ön yargılarının olabileceği beni endişelendirir.” (54, 55, 56, 57).

- *Analitiklik*, mantık yürütmeye önem vermeyi, problemlerin çözümünde kanıtlar kullanmayı, olası kavramsal veya uygulamalı zorlukları tahmin etmeyi ve müdahale etmek için sürekli uyanık olmayı ifade eder. Analitiklik, sorugulayan bir

beyin için temel özelliktir. Bu özelliğe sahip bireyler, olayların ya da düşüncelerin sonuçlarını tahmin etmeye istekli olma eğilimi gösterirler, ciddi problemleri ortaya koymak için diğer stratejileri kullanmaktan ziyade sorgulamayı kullanırlar ve puzzle yapmaktan keyif alırlar. “Mantıklıymışım gibi davrandım ama değilim”, “Bir çözümün diğerinden iyi olup olmadığını bilmenin yolu yoktur” Şeklindeki ifadelere katılmayan, buna karşın, “İnsanların güzel fikirleri savunmak için zayıf gerekçelere dayanmaları beni rahatsız eder” ve “İnsanlar başkalarının düşüncelerine katılmayacaklarsa gerekçe göstermelidirler” şeklindeki ifadelere katılan bir kişinin analitik olmaya olumlu bir eğilim gösterdiği öngörülebilir (54, 55, 56, 57).

- *Sistematiklik*, sorgulama konusunda organize, düzenli, dikkatli ve gayretli olmayı ifade eder. Organize olma konusunda, doğrusal olmayan ya da doğrusallık aranmaz. Ortaya konulan problemin hangi alandan olduğuna bakılmaksızın, problemi çözmeye ve karar vermeye belli bir düzen içinde sıra ile yaklaşmak mantıklı ve sistematik olmanın işaretidir. Örneğin, “Yanıt vermeye çalışmadan önce daima soruya odaklanırım” ifadesine katılan, buna karşın “Tartışmalı konulardaki görüşüm, çoğu kez en son görüştüğüm kişiye bağlıdır” ya da “İnsanlar, kararları vermede çok aceleci davrandığımı söylerler” ifadelerine katılmayan bir kişinin sistematik düşünme eğilimi olması beklenir (54, 55, 56, 57).

- *Eleştirel düşünmede kendine güven*, kişinin kendi mantık yürütme süreçlerindeki pozisyonuna, kendi verdiği mantıklı kararların sağlamlığına güvenmesini ve problemlere mantıksal çözüm arama konusunda başkalarına yol göstermesini ifade eder. Eleştirel düşünme konusunda kendine olan güvenin, kişinin olgunlaşmasıyla ya da eleştirel düşünme becerilerinde yetkinleşmesiyle belli düzeyde artış göstermesi tüm öğrenciler için istenilen bir gelişimsel yörüngedir. Bilişsel gelişim konusundaki rahatlık, beraberinde güveni artıracak, ya da aksine bilişsel uyumsuzlukla birlikte azalan güven aynı zamanda kişiyi daha ileriye taşıyan bir uyaran özelliği gösterecektir. Ancak bunun bir garanti olmadığı da bir gerçektir. Çünkü bazıları eleştirel düşünme yeteneklerini olduğundan düşük algılamakta, bazıları da yüksek algılayabilmektedirler. “Hatırlamayı gerektiren değil, düşünmeyi gerektiren testler benim için daha iyi” ve “Başkalarının fikirlerini anlama yeteneğimle

grur duyuyorum” şeklindeki ifadeler katılan kişinin düşünme sürecinde kendine güvenmesi beklenir (54, 55, 56, 57).

- *Meraklılık*, entelektüel olarak kişinin meraklı olmasını, nasıl uygulanacağı açıkça belli olmayan bir bilgiyi bile öğrenme isteğinin olmasını ifade eder. Entelektüel merak ve öğrenme isteği demokratik ve özgür bir eğitim almış bireylerin özellikleri arasındadır. Meraklılığın yetersiz olması, kişinin gerek yaşam becerileri, gerekse mesleki bilgi ve becerilerle ilgili potansiyellerinin gelişimini sınırlayan en büyük etkidir. Çoğunlukla, “Hangi konuda olursa olsun, daha fazla öğrenmek için istekliyimdir”, “Öğrenebildiğin herşeyi öğren, ne zaman işine yarayacağı belli olmaz” ve “Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu” gibi ifadeler katılanların meraklılık eğilimlerine sahip oldukları öngörülebilirken; “Pek çok üniversite dersi gereksiz ve almaya değmez” gibi ifadeler katılanların meraklılık eğiliminden uzak oldukları düşünülebilir (54, 55, 56, 57).

- *Bilişsel olgunluk*, karar verirken mantıklı olmayı, problemlere, sorgulamaya ve karar vermeye yaklaşırken problemlerin kötü yapılandırılmış olduğu duygusu taşımayı, bazı durumlarda birden fazla olası seçeneği kabul etmeyi ve çoğu kez kararları verirken kanıtlara, ölçütlere ya da bağlamlara dayanmayı ifade eder. Düşük olgunluk düzeyine sahip kişiler büyük olasılıkla “Bir fikir için en iyi argüman, o anda benim nasıl hissettiğimdir”, “Herşey görüldüğü gibidir”, “Problemi çözenin en iyi yolu yanıtı başka birine sormaktır” gibi ifadeler katılacaklardır (54, 55, 56, 57).

Eleştirel düşünme yönünde eğilimleri “güçlü” olan kişiler şu tür ifadeleri muhtemelen kabul edeceklerdir (55, 56):

- Herhangi birinin notlarına inanmaktansa, materyalleri kendim okumayı tercih ederim.
- Seçenekleri başından sonuna dek düşünene kadar, karar vermekten uzak dururum.
- Daha sonra kabul etmesem bile başka birinin görüşlerine saygı göstermeye çalışırım.
- Problem beklediğimden daha zor olsa bile, üzerinde çalışmaya devam ederim.
- Akıllıca kararlar almak, tartışmaları kazanmaktan daha önemlidir.

Eleştirel düşünme yönünde eğilimleri “zayıf” olan kişiler ise muhtemelen yukarıdaki ifadelere katılmazken aşağıdaki ifadelere katılacaklardır (55, 56):

- Amirim tam olarak ne yapacağımı ve nasıl yapacağımı söyleyeceği meslekler tercih ederim.
- Ne kadar karmaşık problem olursa olsun, siz basit bir çözüm bulunacağını iddia edebilirsiniz.
- Bir şeyleri arayarak zaman kaybedemem.
- Öğretmenin problemlerin yanıtlarını doğrudan vermeyip tartışmasından nefret ederim.
- Benim inançlarım gerçekten samimi ise, aksine olan kanıtlar ilgisizdir.
- Bir fikri satmak araba satmak gibidir, işinize geleni söylersiniz.

Yukarıda görüldüğü gibi, “güçlü” eleştirel düşünür ifadesinin karşıtı olarak “zayıf” eleştirel düşünür ifadesi kullanılmıştır. Ancak, “güçlü” ya da “iyi” sıfatı kaldırılıp yalnızca “eleştirel düşünür” ifadesi ile de “iyi eleştirel düşünür” ifadesi kastedilebilmektedir. Ancak bu konuda uzmanlar arasında tam bir fikir birliği sağlanamamıştır. Çünkü “iyi” ifadesi çok belirsizlik içeren bir kavramdır. Bir kişi gerekli bilişsel becerilere ve eğilimlere sahip olarak eleştirel düşünme konusunda iyi olabilir ancak “etik” olarak iyi bir eleştirel düşünür olamayabilir. Örneğin, akıl yürütme konusunda yetenekli olan bir kişi bu becerilerini etik dışı bir şekilde kullanarak saf birini yanıltabilir, istismar edebilir ya da dolandırıcılık yapabilir. Uzmanların bir bölümü, eleştirel düşünmenin zaten doğası gereği, örneklerde verilen etik olmayan, kasıtlı zarar verici türden davranışlarla tutarlı olmadığını ileri sürerler. Eleştirel düşünme konusunda iyi olup kişisel ve sosyal anlamda iyi olmayan birini hayal etmenin zor olduğunu savunurlar. *Gerçekten* usule uygun eleştirel yönden iyi düşündüğünde ve gerekli tüm eğilimlere sahip olduğunda, zaten o kişinin bu tarz zarar verici ve can sıkıcı davranışlar göstermeyeceğini öngörürler (55, 56).

Buna karşın uzmanların büyük bir bölümü karşı görüşü savunurlar. Bu grubun görüşlerine göre, dini inanışlar, etik değerler, toplumsal adetler, politik eğilimler ya da geleneksel göreneksel her hangi bir şeyin eleştirel düşünme ile ilgisi yoktur. İyi bir eleştirel düşünür daima nesnellikle, dürüstlikle ve tarafsızca doğruyu arayan kişidir. Ne yazık ki, uzmanların büyük çoğunluğu eleştirel düşünmenin, herhangi bir kişinin bilgisi, becerisi ya da gücünü kötü kullanması ile tutarsız olmadığını savunur. Üstün düşünme becerilerine ve güçlü zihinsel özelliklere sahip bazı kişilerin

yeteneklerini acımasız, korkunç ve ahlaksız amaçlar doğrultusunda kullandıklarını dile getirirler. Yapılan son değerlendirmede uzmanların büyük çoğunluğu, birinin yaptığını sırf biz “etik” olarak onaylamıyoruz diye onun eleştirel düşünmediğini söyleyemeyiz yönünde görüş birliğine varmışlardır (55, 56).

Günlük hayatla bağlantılı olarak ele alındığında eleştirel düşünmenin, anlaşılması zor düşünme biçimlerinin aksine problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, üst-biliş gibi üst düzey düşünme biçimlerinden faydalandığı, yüksek zeka gerektirmeyip aksine olaylara çok yönlü bakabilme, karar alırken birden fazla seçeneği göz önünde bulundurma gibi eğilimler sergilemeyi gerektirdiği açıktır (189). Eleştirel düşünme sürecini destekleme ve harekete geçirme konusunda önemli bir yere sahip olan eğilimlerin, yalnızca becerilere yönelik davranış gösterme isteğinin ötesinde, eğitsel yönden motive edilmeyi ifade ettiği de bir gerçektir (19). Yapılan tanımlamalar ve açıklamalara bakıldığında eleştirel düşünmenin, bilişsel boyutu yansıtan beceriler ile duyuşsal boyutu yansıtan eğilimlerden oluştuğu, kesinlikle tek bir boyuttan değil, pek çok boyuttan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Gregory (74)'nin yapmış olduğu çalışmada da, eleştirel düşünme kavramına ilişkin öğretim elemanları tarafından farklı şekillerde anlayışlar ileri sürülmüş olsa da “eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılması” adı altında elde edilen en temel kategoride eleştirel düşünmenin içinde pek çok farklı bileşeni barındıran geniş bir yapıya sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, akılcı ve demokratik bir toplumun temeli olan eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ideale ulaşmaya çalışırken, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri birlikte desteklenmeli ve geliştirilmelidir (55, 56, 57, 59).

Eleştirel düşünme alanında yapılan ilk çalışmalarda, bilişsel yönü yansıtan beceri boyutuna ağırlık verilirken, 1980'lerin sonundan itibaren duyuşsal yönü yansıtan eğilim boyutuna da önem verildiği ifade edilmiştir (51, 101, 102, 213, 218). Gerek yükseköğretim düzeyinde gerekse öğretmen yetiştirme alanında eleştirel düşünmeye yönelik yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde eleştirel düşünme bileşenlerinin birbirinden bağımsız olarak ele alındığı ve çoğunlukla problem duruma nicel ya da nitel yöntemlerle yanıt aranmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak, özellikle

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testinin geliştirilmesi ve dünya çapında yaygın olarak kullanılmaya başlamasıyla birlikte, yükseköğretim düzeyinde yürütülen araştırmalarda (13, 150, 161, 213) her iki boyut birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Buna rağmen öğretmen yetiştirme boyutunda eleştirel düşünmenin bir bütün olarak ele alındığı araştırma (8, 101) sayısının sınırlı olduğu, bu durumun beden eğitimi öğretmeni yetiştirme boyutunda ise eksik olduğu dikkat çekmiştir.

Bütünsel olarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen yetiştirmede eleştirel düşünmenin bir bütün olarak ele alınabilmesi açısından hem beceri boyutunun hem de eğilim boyutunun birlikte incelenmesi gerektiği, bunun da yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerle değil, karma araştırma yöntemleri kullanılarak birlikte araştırılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

2.3. Eleştirel düşünmede eşsiz bir alan: Beden eğitimi ve spor

Bireysel sporlar ve takım sporları, macera içeren etkinlikler, problem çözme ya da fiziksel uygunluk etkinlikleri yoluyla bireyin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden gelişimini sağlayan fırsatlar sunan beden eğitiminin (117) birey ve toplum açısından pek çok fayda sağladığı bilinmesine rağmen neden hala okullarda beden eğitimine yeterince önem verilmediği sürekli tartışılmış ve hala tartışılmaktadır. Buna ilişkin olarak Landers ve diğ. (109) beden ve zihnin birbirinden ayrı tutulduğu, bu nedenle de beden eğitiminin zihinsel fonksiyonlara yeterince katkı sağlamadığı şeklindeki yanlış inanışların beden eğitiminin önemsiz görülmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Gillespie ve Culpan (72) da bu görüşlere paralel olarak, beden eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan arasında var olan yoğun ilişkiye rağmen, bilişsel boyutun geliştirilmesinde psikomotor alanın sunduğu fırsatların yeterince önemsenmediği ve değerlendirilmediğini ifade etmişlerdir. Stodolsky, Salk ve Glaessner (176) eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, bilişsel zorlukları hareket örüntüleriyle birleştiren beden eğitimini, okul programları içinde en uygun alan olarak görürler.

Postmodern bir çağda olduğu kabul edilse de edilmese de, etkileri dünya çapında hissedilen ve bireylerin günlük yaşantılarına kadar uzanan, derin sosyal ve kültürel değişimlerle nitelendirilen bir dönemde bulunduğu konusunda sosyal araştırmacıların hemfikir oldukları bir gerçektir. Bu değişimlerin en büyük nedeni olarak görülen teknolojidaki üst düzey ilerlemeye bağlı olarak, gerek aynı kültür ve ülke içinde gerekse kültürler ve ülkeler arasında bilginin kazanımı ve aktarımı büyük hız kazanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan bilgi patlaması ve toplumsal değerlerdeki değişimler, bireylerin içinde buldukları yaşam durumları ve ihtiyaçlarda görülen değişimlere yansımıştır. Değişen yaşam koşulları bağlamında ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanabilmesi için diğer eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi alanında da öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekli görülmüştür (210).

Edginton, Chin ve Demirhan (48)'in da belirttiği gibi, bu amaca yönelik düzenlenen Beden Eğitimi Pedagojisi 2010 Küresel Toplantısı (GoFPEP 2010) sonucunda varılan görüş birliği raporunda; çocuk ve gençlerin 21. yüzyılda yaşayabilme, çalışabilme ve oyun oynayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve eğilimlerin başında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmaları, çevre şartlarına uyum sağlamaları, bilgiyi etkili biçimde analiz etmeleri, gerek sözlü gerekse sözsüz ifadeleri kullanarak farklı şekillerde iletişim kurmaları, düşünürken merak, hayal gücü (imgelem) ve yaratıcılık özelliklerini daha çok yansıtılmalarının yanı sıra sağlıklı aktif bir yaşam tarzı geliştirmeleri gerektiği ortaya konulmuştur (48).

Wright (210)'ın belirttiği gibi, dünya genelinde uygulanmakta olan beden eğitimi programları (Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Yeni Zelanda) farklılık göstermekle birlikte, son yıllarda yapılan beden eğitimi öğretim programlarındaki değişikliklere bakıldığında, iki unsurun ön plana çıktığı görülmektedir. Ön plana çıkan unsurlardan birincisi, beden eğitiminin sosyal ya da sosyo-kültürel yönüne giderek daha çok ağırlık verilmesi, diğeri ise genel eğitimde baskın duruma gelen bilişsel öğrenme kuramlarının beden eğitimi uygulamalarına yansıtılmasıdır. Örnek olarak Avustralya'nın eyaletlerinden biri olan Queensland'in

ortaöğretim beden eğitimi ders programına bakıldığında kazanım, uygulama, değerlendirme, tutum ve değerler olmak üzere dört temel amaç doğrultusunda şekillendirilen programda öğrencilerin, fiziksel etkinlikler yoluyla öğrenen, akıllı uygulayıcılar olmaları beklenir. Akıllı uygulama ise, mantıklı ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren üst düzey bilişsel fonksiyonlarla nitelendirilmektedir. Fiziksel etkinliklerle bireysel yaşantılar arasında bağ kurarak bilgiyi işleme yoluyla anlamlandıran bireylerin aktif birer karar verici konumunda olmaları hedeflenir (153). Amerika Birleşik Devletlerinde ulusal bir beden eğitimi öğretim programı olmasa da ulaşılması beklenen temel altı standarttan ikinci, üçüncü, beşinci ve altıncı standarda bakıldığında, fiziksel etkinliği öğrenirken ve uygularken hareketle ilgili kavram, ilke, kural, strateji ve taktikleri anladığını göstermenin, fiziksel etkinliklere düzenli olarak katılmanın, fiziksel etkinlik ortamlarında sorumlu bir bireysel ve toplumsal davranış sergilemenin, sağlık, eğlence, mücadele, kendini ifade etme ve sosyal etkileşim için fiziksel aktiviteye değer vermenin (136) öneminin vurgulandığı dikkat çekmektedir.

Dünya standartlarını yakalama gayesi ile ülkemizde uygulanan beden eğitimi öğretim programlarının da yenilediği ve 2006 yılından itibaren yürürlükte olan öğretim programlarının geliştirilmesinde NASPE (National Association for Sport and Physical Education) (136)'nin belirlediği temel standartların göz önünde bulundurulduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, programın içerdiği kazanımlar yoluyla; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, öz yönetim, etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, zaman ve mekanı doğru algılama, katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması, liderlik, farklılıklara saygı, bilimin temel kavramlarını tanıma, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, estetik zevk kazanma, güvenlik ve korunma sağlama gibi temel becerilere ulaşılması ve bu becerilerin öğrenenler tarafından hayat boyu kullanılması hedeflenmiştir (129, 130, 131).

Beden eğitimi ders programlarının yeniden şekillendirildiği 1990'ların sonu ve 2000'li yıllarda, gerek dünya genelinde gerekse ülkemizdeki öğretim programlarında yer verilen amaçlar, standartlar ve kazanımların doğrudan eleştirel düşünme ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Wright (210)'ın yorumundan anlaşıldığı üzere, motor beceri içerikli fiziksel etkinliklerin yanı sıra farklılıkları anlama, problem çözüme, işbirliğine dayalı çalışma, eleştirel sorgulama ve eleştirel düşünme gerektiren etkinlikler yoluyla, öğrenenlerin bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenecekleri fırsatlar sunarak eğitimin genel amacına hizmet eden bir beden eğitimi hedeflenmektedir.

Öğrenciler beden eğitiminde kazandıkları becerileri yaşamın diğer alanlarında da uygulayabileceklerinin bilincine vardıklarında, beden eğitimi öğrencilerin yaşantılarını etkilemeye başlayacak ve böylece yaşam boyu öğrenen ve hareket eden bir nesil elde edilecektir (25).

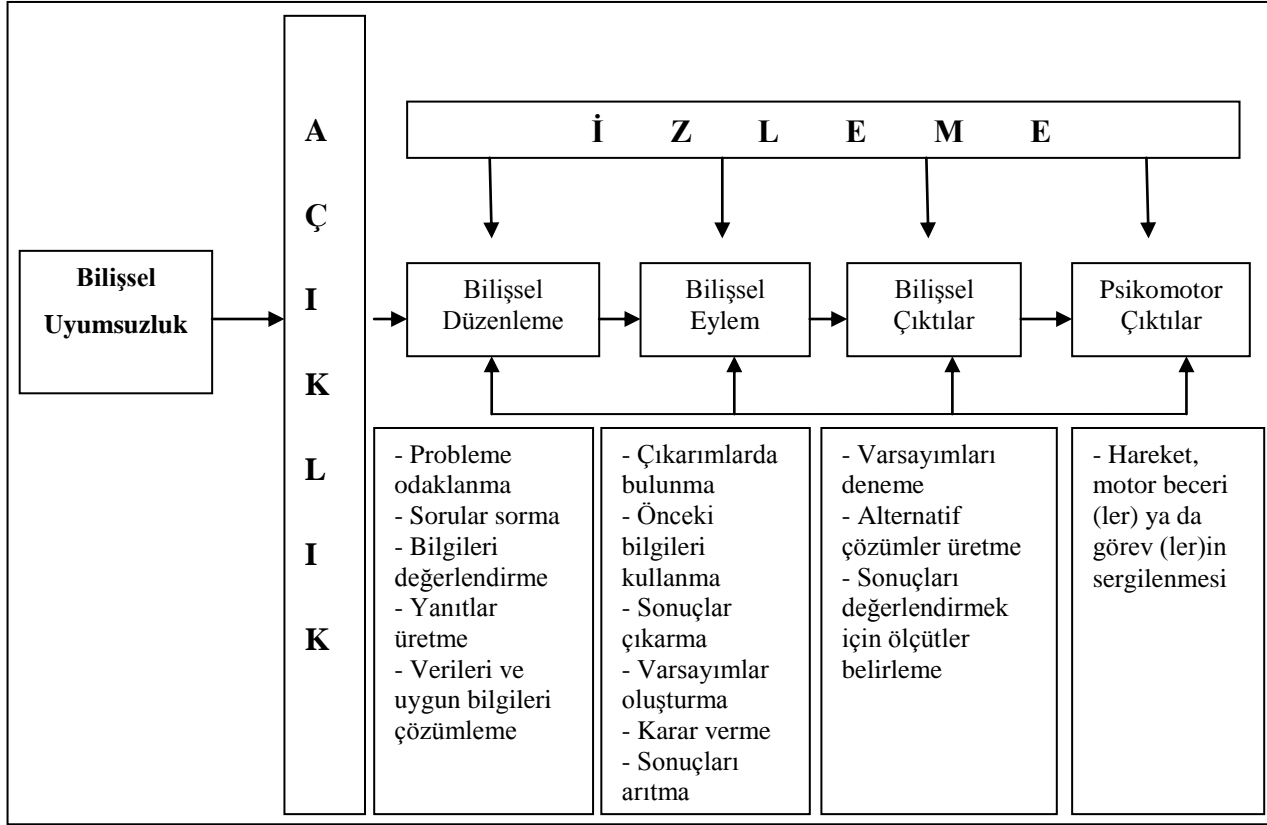
Bu bağlamda, beden eğitimi alanındaki eğitimcilerin beceri kazanımını geliştirmek için yalnızca psikomotor alana değil, aynı zamanda hareketin arkasındaki düşünme sürecini de dikkate alarak bilişsel alana odaklanmaları (122), bilişsel zorlukları harekete yönelik etkinliklerle bütünleştirerek eleştirel düşünmeyi teşvik etmeleri ve geliştirmeleri sayesinde beden eğitimi ortamları ulaşılması hedeflenen noktaya taşınabilir (67, 123). Beden eğitiminde öğrencilerin üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkına varılması ile birlikte bu alanda yapılan araştırmalar da (33, 118, 119, 120, 166) eleştirel düşünmenin teşvik edilmesinde beden eğitiminin kaçınılmaz bir fırsat olduğunu ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünmenin bağımsız ve özgün bir yapıya sahip olduğunu belirten McBride (119) beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi, hareket görevleri ya da zorluklarına ilişkin savunulabilir ve mantıklı kararlar vermede kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. *Yansıtıcı* ifadesi ile bireyin genel ve alana özgü bilgilerinden yararlanması; *mantıklı* ifadesi ile mantığa uygun, akla yatkın bir

düşünme süreci; *savunulabilir* ifadesi ile eleştirel düşünme sürecinde verilen kararlara ilişkin sorumluluk alma, kararların arkasında durabilme kastedilmektedir.

Beden eğitiminde eleştirel düşünme sürecine ilişkin Şekil 2.1’de görülen bir şema oluşturmasına rağmen McBride (118), eleştirel düşünme sürecinin art arda izlenen doğrusal ya da bir takım becerilerin uygulandığı basit dizgesel bir süreç olmadığını vurgulamıştır.

Eleştirel düşünmenin oluşması için öğrencilere öncelikle sorgulama fırsatı verilmelidir. Çünkü karşılaştırma, çelişkileri ortaya koyma, çıkarımlarda bulunma ve varsayımları deneme gibi bilişsel fonksiyonlar yoluyla yalnızca sorgulama süresince eleştirel düşünme aktive edilebilir. Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, sorgulama durumunda olan öğrenci pasif bir şekilde var olanı kabul edip bilişsel uyum içinde bulunmanın ötesine geçer ve aktif bir karışıklık yaşayarak bilişsel uyumsuzluk alanına kayar. McBride (118)’ın Festinger (1957)’den aktardığına göre, bilişsel uyumsuzluk, kişide sorgulama ve çözümler arama isteği yaratır. Bu istek ve tutumlar da yine eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgilidir.



Şekil 2.1. Beden eğitiminde eleştirel düşünme şeması (118)

Bu nedenle, Gabbard ve McBride (67)'in belirttiği gibi, öğretmenlerin öncelikli olarak bilişsel uyumsuzluk yaratarak eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye istekli olmaları gerekmektedir. Öğrenen bireyler ise kendi başlarına düşünme sorumluluğuna sahip olduklarını bilmelidirler. Öğrenmenin belli başlı driller ve tekrarlar yoluyla olduğu geleneksel etki-tepki modelinden öğrenenlerin uzaklaştırılarak, etkin bir şekilde çözümler aradıkları ve eleştirel düşünmeyi kullandıkları öğrenme durumlarına dahil edilmeleri ancak bu yolla sağlanabilir.

Öğrenenler çözüm aramaya yönlendirildiğinde, bilişsel düzenleme, bilişsel eylem, bilişsel kazanımlar ve psikomotor kazanımlar olmak üzere dört bileşen ya da süreçten oluşan eleştirel düşünme sürecinin ortaya çıkacağı söylenebilir. Doğası gereği bu süreç, düşünceleri anlaşılır biçimde düzenleme, açık ve öz bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Düşüncenin hassaslığı üst düzey düşünmenin temel özelliği olarak görülebilir. McBride (118)'a göre bu dört süreç aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1. *Bilişsel düzenleme:* Eleştirel düşünmenin ilk ve bazen de en zor boyutu problemin ya da zorluk durumunun farkına varılmasıdır. Etkin eleştirel düşünen bireyleri, eleştirel düşünmede zayıf olanlardan ayıran genel özellik, öncelikle asıl problemi belirlemeye yoğunlaşma yeteneğidir. Ennis (51), probleme odaklanma ve problemi ortaya koymayı temel eleştirel düşünme yeteneği olarak kabul etmiştir. McBride (118)' in aktardığına göre, Bransford ve diğ. (1986), başlangıçta problem durumu tam olarak belirlenemezse, çözüm arama süreci de hatalı ya da eksik olacaktır. Bu süreçte soru sormak da eleştirel düşünmenin önemli bir bileşeni olarak rol alır. Öğretmenin sorduğu sorular, eleştirel düşünme sürecinde öğrencilere yol gösterme açısından teşvik edici olabilir. Problem durumu tanımlandığında ve uygun sorular sorulduğunda, öğrenen birey bilgiyi düzenleme ve değerlendirmeye başlar, bu da onu eleştirel düşünme sürecinde bir sonraki aşamaya taşır.

2. *Bilişsel eylem:* Bilişsel eylem, yanıtları gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme ve varsayımlar oluşturma amacıyla düzenleme aşamasında oluşturulan bilgileri kullanma yeteneğini ifade eder. Probleme ilişkin yanıtların gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, öğrenenin çıkarımlarda bulunarak makul sonuçlar elde etmesi ve test edilebilir varsayımlar oluşturmaya olanak tanır.

3. *Bilişsel ve psikomotor kazanımlar:* Bilişsel eylem sürecinde oluşturulan varsayımları değerlendirmenin yolu onları test etmektir, ki bu da öğreneni eleştirel düşünme sürecinde yer alan bilişsel ve psikomotor kazanımlar sürecine götürür. İki farklı süreç gibi ifade edilse de bilişsel ve psikomotor kazanımlar birbirinden tamamen bağımsız olarak görülmemelidir. Öğrenen, oluşturduğu varsayımları bilişsel olarak fikirlerini öğretmene sunma ya da nihayetinde motor performans sergileme yoluyla test edebilir. Sergilenen performansa göre, öğrenen farklı sorular sormak isteyebilir, kararlarını değiştirebilir, yeni varsayımlar oluşturup test edebilir. Bu süreç basit bir deneme yanılma süreci değildir. Öğrenen, dikkatle atılan bilişsel adımlarla açık ve mantıklı bir süreç içinde, var olan bilgileri analiz eder, problem yoluyla düşünür. Bu bilişsel adımlar ise psikomotor kazanımlarla sonuçlanır, daha sonra kazanımlara göre tekrar düzeltmeler yapılabilir. Karşılaştırma, değerlendirme,

hatırlama, imgelem gibi bir çok bilişsel fonksiyon, aynı zamanda motor programların oluşturulması ve uygulanmasında da yer alır.

4. *Üstbilişsel izleme*: McBride (118)'in Sternberg (1987), Flavell (1976) ve Norris (1985)'ten aktardığına göre eleştirel düşünme, yalnızca harekete ilişkin görevler ya da zorluklar hakkında karar vermeyi değil aynı zamanda üst bilişleri ya da yürütücü süreçleri de içerektir. Bu üst bilişsel beceriler, öğrenenin üretken bir yolda ilerleyip ilerlemediğini belirlemekte olup bireyin düşünme sürecini planlama, izleme, gözden geçirme ve değerlendirmede kullanılırlar. Bir başka deyişle üstbiliş, öğrenenin hareket görevlerine ilişkin daha önceden mantıklı ve savunulabilir kararlar almaya çalıştığı bilişsel işlemleri ile ilgili seçimlerini yönlendirmede, sıraya koymada ve bunları uygulamaya geçirmede rol oynar.

Çok yönlü bir süreç olan eleştirel düşünmenin beden eğitimi ortamlarına dahil edilmesi sonucunda, öğrencilerin geniş ve maceracı düşünme, sorunlara yönelik farklı çözümler üretme, nedensel ve değerlendirmeye dayalı muhakeme yapma, planlama ve stratejik düşünme, üstbiliş becerilerini kullanma, hareket görevlerine ya da zorluklarına ilişkin mantıklı ve savunulabilir kararlar alma konusunda gelişim sağladıkları görülecektir (118, 119, 189). Landers ve diğ. (109) de bir üst düzey düşünme biçimi olan keşfedici ve değişen koşullara uyum sağlamayı gerektiren yaratıcı düşünmeyi çocukların doğal olarak sergilediklerini belirtmişlerdir. Çocukların hiç bir müdahale olmadan da, kendi taraflarını seçtiklerini, grupça başarılı olmak için takım arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini, işbirliği yaptıklarını, stratejiler oluşturarak, kurallar konusunda karara vardıklarını, fikir birliği sağlayarak kendi kurallarını oluşturduklarını ve olası anlaşmazlıkları kendi aralarında çözdüklerini öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, çocukların düşünme ve mantık yürütme becerilerinin geliştirilmesinde spor ve oyun ortamlarının büyük fırsat sunduğunu, beden eğitimi öğretmenlerinin de derslerini planlarken çocukların bu doğal keşfedici ve yaratıcı özelliklerini akılda tutmaları ve çocuklarda eleştirel düşünmeyi teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Beden eğitiminde beceriler ağırlıklı olarak doğrudan öğretmenin merkezde olduğu geleneksel yaklaşımlarla öğretilmiş (82), beden eğitiminde öğretim, öğretmenin göstermesi ve gösterdiğinin tekrar edilmesi ile karakterize edilmiştir (67). Oysaki 1990'dan itibaren yapılan araştırma sonuçları dolaylı öğretim yaklaşımlarının eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği görüşünü desteklemiştir (34). Beden eğitimi alanında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi amacıyla yapılmış olan araştırma sonuçlarında, Mosston ve Ashworth (135)'ün öğretim yöntemlerinden katılım (15, 26, 89), yönlendirilmiş buluş, yakınsak buluş ve ıraksak üretim (32, 33, 34, 35) gibi öğretim yöntemleri ile taktiksel oyun yaklaşımı modeli (133) sorgulama yoluyla öğrenme stratejisi ve işbirliğine dayalı öğrenme stratejisinin (127) eleştirel düşünmenin geliştirilmesine hizmet ettiği belirtilmiştir.

Geleneksel yaklaşımda bilgiyi kontrol eden öğretmenin rolü, öğrenen merkezli sınıflarda öğrenmeyi kolaylaştırmaya kaymıştır (82, 138). Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin bilgiyi kontrol etmeye değil, öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik hizmet etmeleri gerekmektedir (119).

2.4. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri neden eleştirel düşünmelidirler?

Yost, Sentner ve Forlenza-Bailey (221)'ye göre 21. yüzyıl okullarında teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte öğrenciler istedikleri konuda istedikleri alanda sınırsız bilgiye ulaşabilecekler ve başarılı olanlar analiz etme, değerlendirme, olasılıkları arama gibi eleştirel düşünme özellikleri açısından da gelişmiş olacaktır. Öğretmenlerin de bu okulların zorlayan şartları ile baş edebilmeleri için zihinsel, ahlaki ve eleştirel düşünme yetileri yönünden gelişmiş olarak mezun olabilmelerini mümkün kılabilmek, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını bu koşullara uygun yetiştirmeleri ile kolaylaştırılabilir.

McBride (120), zihinsel süreçlerin geliştirilmesinde beden eğitimi ortamlarının büyük bir fırsat alanına dönüştürülebilmesi için öğrenme çevrelerinin eleştirel düşünme becerilerini teşvik edecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Edginton, Chin ve Demirhan (48)'in belirttiği gibi GoFPEP (2010)'nin ortaya koyduğu rapordaki temel bilgi, beceri ve eğilimlerin başında yer alan eleştirel düşünme yeteneklerini etkin kılmak için Cleland Donnelly, Helion ve Fry (32)'a göre

öğrencilerin pasif olarak bilgiyi alıcı konumundan, aktif öğrenciler konumuna geçirilerek kendi öğrenme ve düşünme yeteneklerinin sorumluluğunu almayı öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Bu noktada, Wuest ve Bucher (211)'in de belirttiği gibi öncelikli olarak beden eğitimi öğretmenlerinin gerekli donanıma sahip olmaları, bilgiyi işleme, düşünme, karar verme ve öz denetim gibi becerilerden oluşan eleştirel düşünmeyi kazanmış olmaları gerekmektedir. Gillespie ve Culpan (72)'a göre, aday beden eğitimi öğretmenlerinin bilişsel bir uyumsuzluk yaratarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme konusunda istekli olmaları ve eleştirel düşünmeyi nasıl teşvik edeceklerini öğrenmiş bir şekilde mezun olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının temel sorumluluklarından birisi de beden eğitimi bir düşünme alanı olarak gören, ona uygun etkinliklerle zenginleştirilmiş ders planlayabilen, planını etkin şekilde uygulayıp değerlendirebilen beden eğitimi öğretmenleri yetiştirmek olmalıdır.

Ne yazık ki, gerek genel eğitim alanında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik (3, 8, 9, 17, 37, 47, 50, 79, 81, 104, 167, 196, 220) gerekse aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri (29) ve eleştirel düşünme becerilerine (157, 158) yönelik yapılmış olan araştırma sonuçları incelendiğinde, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, aday öğretmenlerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Howarth (86)'ın beden eğitimi öğretmenleriyle yapmış olduğu nitel çalışmada, öğretmenlerin beden eğitiminde düşünme becerilerini öğretmekten neyi anladıkları, düşünme becerilerini öğretmeye ne ölçüde odaklandıkları, düşünme becerilerini öğretmeyi nasıl planladıkları ve uyguladıkları, düşünme becerilerinin beden eğitiminde gelişiminin nasıl bir ortam içerisinde sağlanacağı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, düşünme becerilerinin beden eğitimi derslerinde öğretilmesine eşit şekilde önem verilmediği, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye problem çözmeden daha az önem verildiği, problem çözme ve grup olarak karar verme stratejilerinin

ders planlama boyutunda zaman zaman dikkate alındığı, değerlendirme ve analiz sürecinin performansı geliştirmede gerekli olan gözlem süreci ile ilişkili olduğu, üstbilişin bir başka deyişle düşünmeye ilişkin düşünme becerisinin beden eğitiminin amacı olarak görülmediği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimindeki rollerine ilişkin algılarının önemi vurgulanmıştır.

Saçlı ve diğ. (159)'nin aday sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öğrenen merkezli öğretim yöntemleriyle işlenen 14 haftalık bir badminton dersinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirliğine dayalı, yönlendirilmiş buluş, yakınsak buluş ve ıraksak üretim yöntemleri gibi öğrenen merkezli yöntemlerle işlenen dersin aday sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Yapılan bu çalışmada, özellikle üst düzey düşünme ve karar vermeyi gerektiren eleştirel düşünme becerilerinin, isteklilik, meraklılık, açık fikirlilik, kendine güven gibi eleştirel düşünme eğilimlerinin beden eğitimi dersinde öğrencilere kazandırılabilmesi için öğrencinin etkin olduğu, kendi düzeyine göre katılım gösterdiği, kendine güven duyduğu, kararları kendisinin verdiği, değerlendirme yaptığı, işbirliği yaptığı, karşılaştığı problemlere çözüm yolları önerdiği öğretim yöntem, model ve stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Edginton, Chin ve Demirhan (48)'ın makalesinde belirtildiği gibi, beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak GoFPEP (2010)'nin sunduğu görüş birliği raporunda, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme sürecinde öğrencileri aktif birer katılımcı olmaya teşvik edecek ve öğrenciyi merkeze alan uygun öğrenme ortamlarının yaratılmasını sağlayacak niteliklere sahip olmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni yöntemlerin ortaya konulmasına duyulan ihtiyacın artmış olmasının da dünya çapında kabul edilen bir gerçek olduğu vurgulanmaktadır (48).

Nitekim, beden eğitimi öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme, gözlem, buluşa dayalı yaklaşımlar, araştırma, sorgulama gibi yöntemlerin yanı sıra, yorumlama ve açıklama gibi bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere

kazandıracak, aktif katılımı sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmaları, öğrenme çevrelerini yapılandırmacı yaklaşıma uygun düzenlemeleri, öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeleri, öğrenciyi doğrudan sürece dahil edip yaparak-yaşayarak öğrenmenin sağlanmasına rehberlik etmeleri gerekmektedir (129, 130). Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, öğrenen merkezli öğretim yöntemleri (135), spor eğitimi (170), taktiksel oyun (133) ile kişisel ve sosyal sorumluluk (84) modellerinden yararlanmaları önerilmektedir. Şöyle ki, beden eğitiminde öğrenciyi merkeze alan öğretim programlarının dünya çapında ve ülkemizde (129, 130, 131) yapılandırmacı kurama göre hazırlandığı ve geliştirildiği, bununla paralel olarak yöntemlerin ve modellerin yapılandırmacı kuram temelinde şekillendirildiği (127) bilinmektedir.

2.5. Eleştirel düşünme geliştirilebilir mi?

Vygotsky (204)'ye göre insan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve öğrendiklerinin çoğu, çevresi ile yaşadığı etkileşim sonucu edindiği bilgi ve becerilerden oluşur. Zaman içinde toplumda ortaya çıkan değişimlerin, insanların düşünme ve davranış biçimlerini önemli ölçüde etkileyeceğini ileri süren Karl Marx'tan etkilenen Vygotsky, toplumu ileriye taşımada fiziksel araçlardan ziyade kavramlar, kuramlar ve problem çözme stratejileri gibi *bilişsel* unsurların etkili birer araç olacağını vurgulamıştır. Bu nedenle, bilişsel gelişimin teşvik edilmesinde sosyal ve kültürel çevre büyük önem taşımaktadır.

Vygotsky (204)'nin bilişsel gelişim kuramınının temel kavramı olan “*Yakınsak Gelişim Alanı*” (Zone of Proximal Development), bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen gizil gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanır. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı insan gelişimine sosyo-kültürel yönden yaklaşımın iki temel varsayımını yansıtır. Birincisi, yüksek zihinsel faaliyetlerin kelimeler, söz biçimleri ve dil tarafından yürütüldüğü, bunların zihinsel faaliyetleri kolaylaştırmada ve şekillendirmede birer araç olduğudur. İkincisi ise yüksek zihinsel faaliyetlerin, kaynağını sosyal ilişkilerden aldığıdır. Davis ve Sumara (40)'ya göre, sosyal yapılandırmacılık olarak ifade edilen

Vygotsky'nin kuramında, öznellik ile nesnelliği birbirinden ayrı iki dünya olarak görme eğilimi yoktur, aksine, bunların birbiriyle ilişki içinde olduğu sürece varolduğu düşüncesi hakimdir.

Yapılandırmacı kuramda bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir, bireyin yaşantısından bağımsız değildir. Birey, var olan bilgileri ile yeni karşılaştığı bilgiler arasında bağ kurup bunları bütünleştirdiği ve kendi yorumlarını kattığı süreçte öğrenir. Sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama, fikir paylaşımında ve etkileşimde bulunma gibi etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireyin öğrenmesi ezberleme, bilginin tekrarı ya da biriktirilmesi ile değil, bilginin transferi, var olan bilginin yeniden yorumlanması, düşünme, analiz ve yeni bilgiler oluşturma ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesi değil, bireyin bu bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bu nedenle bilgi olduğu gibi kabul edilmez, aksine tekrar keşfedilir ya da yaratılır (148). Yapılandırmacı kuramın temelinde, bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme; bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme; geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme vardır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini yapılandırır. Yeni öğrenmeler öğrenenin önceki yaşantılarına dayanır. Buna göre öğrenme için toplumsal etkileşim gereklidir ve anlamlı öğrenme için özgün öğrenme görevleri olması gerekir. Yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri ile işlenen derslerde öğretme-öğrenme ortamlarını katılımcı ve etkili hâle getirmek gerekmektedir. Bu durumda her öğrenci etkinliğe katılmakta ve kendisini ifade etmektedir. Çünkü öğrenme yaşantıları öğrencilerin ilgi, istek, gereksinim ve ön öğrenmelerine dayanmaktadır. Her birey birbirinden farklı ve kendine özgü olduğundan, öğrenme yolları da buna göre farklılık göstermelidir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (223):

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.

- Öğrenenlerin kendilerine özgün bilgi yapıları, kendilerinin oluşturacakları yaşantılar şeklinde düzenlenmeli ve bu yaşantılar yoluyla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler (öğrenmeler) dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
- Öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Yapılandırımcılıkta, öğrencilerin bağımsız düşünme ve problem çözmeye yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir. Bu iletişim biçiminde öğrencilere “Bu konu ile ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?”, “Niçin böyle düşünüyorsunuz?”, “Nasıl bu sonuca ulaştınız?” gibi sorular yöneltilir. Yapılandırımcı anlayış bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve niçin öğrendiğini bilen, kendi teknolojisini üretebilen öğrenenleri gerektirir. Bu bağlamda, yapılandırımcılıkta etkin öğrenme, amaçlı öğrenme, özgün öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme ile teknolojiyi etkin kullanma ön plandadır. Öğrenme ve öğretme çevrelerinin oluşturulmasında işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretimin kullanımı önem taşır (92).

Yapılandırımcı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdeleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Öğrenenin kendi kararlarını kendisi aldığı yapılandırımcı öğrenmede, bireyin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri yeni öğrenmelere yön veren etmenlerdendir. Bilginin araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırıldığı (24) yapılandırımcı öğrenme ortamlarında,

bireylerin mücadeleci, meraklı, girişimci, sabırlı olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olmaları beklenir (116).

Brooks ve Brooks (24)'a göre, yapılandırmacı kurama uygun nitelikler taşıyan öğretmenin bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen, çağdaş bir yapıya sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen, alanında yeterli donanıma sahip olmakla birlikte, açık fikirli, farklı bakış açılarına saygı duyan, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bireye uygun etkinlikler yaratabilen, kendini sürekli yenileyebilen, öğrencilerin kendi aralarında ve kendisi ile öğrenciler arasında iletişim kurmalarını cesaretlendiren, işbirliği yapmayı ve grup olarak çalışmayı teşvik eden, düşünmeyi sağlayan sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eden, öğrenenlerin fikirlerini ve sorularını açıkça ifade edebilecekleri demokratik bir ortam oluşturabilen yol gösterici bir rehber olmalıdır.

Freeland (66)'ın eleştirel düşünmeye uygun öğrenme çevrelerinin yaratılmasında, öğretmenlerin katalizör görevi gördüklerini önemle belirtmiş olması ve Cleland Donnelly, Helion ve Fry (32)'in etkili bir katalizör durumuna gelebilmenin bilgiyi kontrol eden geleneksel öğretmen rolünden uzaklaşıp bilgiyi kolaylaştıran bir rol sergilemeye geçilmesi ile mümkün olabileceğini ifade etmesi, aday beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yapılandırmacı kuramın temele alınması ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılması düşüncesini desteklemektedir.

Benzer şekilde, okullarda ders anlatımı ve talim temelli öğretim gibi demode öğretim yöntemlerinin kullanıldığını eleştirel Richard Paul özellikle yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için öğrencilere eleştirel düşünmeye yönelik fırsatlar sunulması gerektiğini belirtmiştir (145). Garside (69) ise, demode öğretim yöntemlerinin öğrencilerin, bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilginin nasıl analiz edileceği, sentezleneceği ve değerlendirileceğini öğrenmelerini engellediğini, bunun

sonucunda öğrencilerin yüzleştikleri problemler karşısında düşünme becerilerini kullanamadıklarını ifade ederek bu görüşleri desteklemiştir.

Tok ve Sevinç (192)'in düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu öntest- sontest kontrol gruplu yarı-deneysel çalışmada eğitim alan grubun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde “yorumlama” boyutu dışında bütün boyutlar ve toplamda son test puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu, bununla birlikte toplamda son test puanlarının eğitim almayan grubun son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Yükseköğretim düzeyinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yapılmış olan araştırmalarda münazara (fikir çatışması), müzakere (anlaşmaya varma) (144), online tartışmalar (212), iyi bir eleştirel düşünür olarak model olma, sosyal etkileşim, düşünme için fırsatlar tanıma, geribildirim verme (213) gibi yöntemlerin kullanıldığı ve bu yöntemlerin eleştirel düşünmenin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmüştür. Garside (69), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretim stratejisi olarak kullanılan grup tartışması yönteminin analiz, sentez ya da değerlendirme gibi üst düzey düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişime yol açtığını ortaya koymuştur.

Mantıklı düşünme ve kanıta dayalı sorgulama kültürünü destekleme, iyi düşünme davranışı sergileyen model sunma, düşünmeye yönelik akranlar arasında etkileşim fırsatları yaratma, yalnızca sonuç değil süreci değerlendirme, erdemliliği bekleme ve ödüllendirme gibi bazı temel ilkelerin eleştirel düşünme eğilimlerini desteklediği (57, 188) bilinmektedir. Tishman, Jay ve Perkins (188), eğilimlerin kazanılmasını, kültüre dayalı öğrenilen bilişsel gelişimlerle ilişkilendirirler. Örneğin, farklı bakış açılarını kabul eden bir ailede yetişen çocuğun geniş ve maceracı olma eğiliminin teşvik edilebileceğini belirtirler. Öğretmen tarafından verilen bilgiyi doğrudan almak yerine, bilişsel süreçler kullanılarak bilgi yeniden yapılandırıldığı için eğitimde yaratıcı drama, yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan bir yöntem olarak kabul edilir (46). Hughes ve Wilson (88) genel eğitim alanında drama ve işbirliğine

dayalı öğrenme stratejisinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının şekillendirilmesinde yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

2.6. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı drama bir araç olabilir mi??

Bilgi çağı, küreselleşme ve yeni eğitim standartlarının ortaya çıktığı yirmi birinci yüzyılda, eğitimin bütün seviyelerinde kullanılması gerektiği belirtilen dramaya olan ilgi giderek artmaktadır. Dramanın yüm yaş grupları için belirgin yararları olduğu şüphe götürmemektedir (182).

Drama, öğrenmenin ötesinde, eleştirel ve yaratıcı yanıtlar yoluyla eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. Drama temelli öğretimin pedagojik alt yapısı öncelikli olarak Dorothy Heathcote (83)'un devrim niteliği taşıyan çalışmalarına dayanmaktadır. Heathcote'un drama anlayışında drama yaşantıları, katılımcıların olaya dahil olmalarını gerektirir. Öğrenciler drama yaşantılarına dahil olarak, duruma ilişkin bir anlayış geliştirirler. Öğretmen ya da lider, doğru bir anlayışı empoze etme yoluna gitmez, aksine, yaşantılara yönelik farklı yorumlar yapılması için fırsatlar sunar. Öğrenenin var olan bilgi yapısı ve geçmiş yaşantılarını kullanarak bilgiyi yapılandırdığı yapılandırmacılık bakış açısından ele alındığında, drama temelli eğitimde öğretileni taklit etmek yerine, öğrencilerin hayal kurma, canlandırma ve kendi yaşantılarını yansıtma yoluyla kendi bilgilerini yapılandıracakları bir çevre yaratılır (22). Zihinsel etkinliklerle fiziksel etkinlikleri birleştiren drama, tiyatro teknikleri ve oyun süreçlerinden de yararlanarak öğrencilere kelime, kavram, fikir, yaşantı ya da olayları doğaçlama yoluyla anlamlandırmaları için olanak tanır (163).

Sembolik bir ortamda, kıyaslanabilir anlamların keşfedildiği ve yaşamın anlamlı kılındığı bir süreç olarak görülen dramanın kurgusal bir yaşamı anlamlı kılmak için öğrencilerin mücadele içinde oldukları bir keşif süreci olarak görülebilir. San (162, 163) yaratıcı dramayı, önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, yaşantıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar olarak tanımlar. Bu canlandırmalar bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir

kavramı, belli bir konu ya da temayı yaşayarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan bir süreç ve eğitsel bir ortamda gerçekleştirilir. Bu süreçte eski bilgiler yeniden gözden geçirilir, sorgulanır, yeni bilişsel ve duyuşsal örüntüler içinde pekiştirilir. Adıgüzel (2)'e göre yaratıcı drama; “Bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerle birlikte oyunun genel özelliklerinden yararlanarak deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalı olarak canlandırılmasıdır.”

San (164) ve Adıgüzel (1, 2)'in tanımlarından hareketle, bütünsel bir anlamda bakıldığında, eğitimde yaratıcı drama; “Bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir konuyu, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, bir mekanda lider eşliğinde doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması biçiminde, grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır” şeklinde tanımlanabilir.

Yaratıcılık ve hayal gücü, eleştirel ve bağımsız düşünebilme, demokratik tutum ve davranış geliştirme, kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma, işbirliği yapabilme, birlikte çalışabilme, sosyal duyarlık yaratma, estetik davranışlar geliştirme, duygunun kontrolü ve sağlıklı bir biçimde boşalımı, dil gelişimi ile sözel ve sözel olmayan ifade becerilerinde gelişim sağlamayı amaçlayan yaratıcı dramının genel amacı; “katılımcıların gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini sağlayarak, *bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde*, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir” (2).

Temel amaçlarla bir bütün oluşturacak şekilde, uyum, özgüven, karar verme becerilerini kazandırma, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bakış açılarıyla inceleme, bireyler arasındaki

farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlama, soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma, içinde yaşanılan dünyayı daha kolay ve somut olarak görmeyi ve anlamayı sağlama, hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme gibi yaratıcı dramanın farklı alt amaçları vardır (2).

Yaratıcı dramanın oluşabilmesi ve gerçekleşebilmesi için önce bir gruba, alanına hakim ve yeterli deneyime sahip bir lidere, grubun rahatça kullanabileceği açık ya da kapalı bir mekana, grubun canlandırma yapabileceği dramatik yapıya sahip bir düşünceye gereksinim vardır. Grup, lider, mekan ve düşünce'den oluşan bu dört temel bileşenin yanı sıra düşünceleri harekete geçirici bir takım yaklaşımlar, strateji ve yöntemlere ihtiyaç duyulur. En önemli tekniklerden olan doğaçlama ve rol oynama aracılığıyla, kendiliğindenliğe (spontaniteye) dayalı, şimdi ve burada ilkesine uygun ve –miş gibi yapabilme özelliğine sahip çeşitli canlandırmalar yaptırılarak grubun düşüncesini geliştirmeleri ve sonuca götürmeleri sağlanır. Bunlara ek olarak, grubu oluşturan birey, bireyin yaşantıları, dramanın hemen her aşamasında kullanılan, özelliklerinden doğrudan yararlanan oyun ve canlandırma da yaratıcı dramanın bileşenleri arasında yer alır (2).

Belirli konuların öğretilmesi amacıyla bir öğrenme-öğretme yöntemi olarak, sanat eğitimi alanı olarak ve zorunlu ya da seçimsel bir ders kapsamında bir disiplin olarak üç boyutta ele alınabilen (2, 199) yaratıcı drama etkinlikleri, bu araştırmada bir ders olarak yürütülen başlı başına bir amaç niteliği taşımaktadır. Ders olan yaratıcı drama bir yandan kendi içeriğine uygun olarak çeşitli çatışma durumlarını çözmeye odaklanırken, diğer yandan başka disiplinlerin amaçlarına da yanıt aramaya çalışır. Bu yaklaşım, pek çok drama öncüsünün de öngördüğü genel amaçlara ulaşmada etkili olan bir “Yaratıcı Drama Dersi” ile olanaklı olur. Bu ders, drama yöntemi ve teknikleriyle yürütülen bir özelliğe sahiptir. Dramanın başlı başına “amaç” yani bağımsız bir ders olduğu özellik aynı zamanda estetik bir eğitim sürecini de içinde barındırır (2).

Yaratıcı drama çalışmalarına ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim, kime gibi sorulara verilecek yanıtlar tüm sürecin yapılandırılmasında izlenecek aşamalar

zincirini oluşturur. Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan, saptanan amaçlara göre işlenecek konunun uygun olan gruba ve gereken zamanda verilirken, tüm etkinlikler arasında bir bağlantının olması, etkinliklerin bir birini destekleyen ve bütünleyen özelliğe sahip olması ve katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacağını belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında, Adıgüzel (1, 2)'in "Isınma-hazırlık çalışmaları, Canlandırma ve Değerlendirme-tartışma" aşamalarından oluşturduğu yapılandırma dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, Fischer (64) drama sürecine ilişkin beş aşamanın varlığından söz eder. Her bir aşamaya ilişkin kısa açıklamalar aşağıda verilmiştir:

- *Isınma/Hazırlık*: Yaratıcı drama süreci içerisinde, katılımcıların bedensel ve zihinsel bir etkileşime dayalı olarak bir sonraki aşamaya hazır duruma gelmesinin sağlandığı başlangıç aşamasıdır. Katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider, grup ile mekan arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına hizmet eden spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler, bu aşamanın temelini oluşturmaktadır (1, 2). Fischer (64)'e göre bu aşamanın öncelikli amacı, uyum sağlama, güven geliştirme ve gruba dahil olmaktır.

- *Keşif/Araştırma*: Katılımcıların araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan farklı fikirlerin harekete geçirilmesini ve üretken sonuçlara ulaşılmasını teşvik etmeyi amaçlayan bir aşamadır (64).

- *Canlandırma/Gelişme*: Bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içeren bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Dramatik durumları ve anları çözmek için yapılan canlandırmalar dramatik kurgunun bileşenleri dikkate alınarak değerlendirilir. (1, 2). Fischer (64)'e göre bu aşamada ortaya konulan fikirlerin açıklığı üst düzeydedir. Doğaçlama ve canlandırmalar yoluyla bilişsel düşünme, yaratıcı düşünme (yorumların ve fikirlerin farklılığı), farklı ifade biçimleriyle psiko-motor ve kinestetik yönden etkin olma, eleştirel düşünme (açıklık ve değerlendirme) etkinleştirilir.

- *Tasarlama*: Bu süreç boyunca planlama konusunda gelişim sağlanması için tekrar yapılmalıdır. Bireysel günlük yazmanın kullanımı ya da konunun çeşitlendirilmesi anlama yeteneğinin geliştirilmesini kolaylaştıracaktır (64).

- *Değerlendirme-Tartışma*: Yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçların tartışıldığı, değerlendirildiği, öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm sürecin nasıl algılandığı ve anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı aşamadır (2). Fischer (64)'e göre "düzeltme" şeklinde ifade edilen bu aşama boyunca, katılımcılar fikirlerini netleştirmek ve sunmak için kullanacakları tekniklerden en iyisinin hangisi olduğuna karar verirler. Bu noktada eleştirel düşünme becerileri değerlendirme sürecine yön verebilir.

Bir drama etkiliğinin amaç ya da araç boyutlarından herhangi birinde gerçekleşmesi için grup içinde, küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, tartışma, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması ve daha sonra bunların bir canlandırma sürecinden geçirilmesi gerekir. Bu sürecin işlenmesi için bireylerin kendilerini grupta rahat ve güvenli hissetmeleri gerekir. Gruptaki bireyler kendince saptanmış bir çerçevede kalırlar, bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantılarının bilgileri ışığında deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde oldukça özgündür. Bu yönüyle özgüdür. (2).

Fischer (64)'in belirttiği gibi, Okuma Dünyası (1980) bilgilerine göre, bireylerin düşünme etkinliklerini destekleyen drama, insanoğlunun yapısında var olan hikaye anlatma, dil oluşturma ve semboller yaratma özelliklerini doğrudan içinde barındırmaktadır. Kaaland-Wells (93) de hikaye anlatma, rol oynama ve doğaçlamanın yaratıcı dramada bulunduğunu ifade etmektedir. Drama yoluyla gerçekleşen öğrenme bireysel olduğu için daha anlamlıdır. Özellikle dramada yer alan doğaçlamalar "laboratuvar ortamında" farklı düşünme becerilerini kullanmaları için katılımcılara fırsatlar sunmaktadır. Lider eşliğinde yürütülen derinlemesine

araştırma, soru sorma ve sorgulama yoluyla katılımcıların yaratıcılık, eleştirelilik, bilişsel ve kinestetik yönlerinin gelişimi için gerekli olan olanaklar arttırılabilir. Tate (182) de, yaratıcı drama ortamlarında yapılan canlandırmalar, diyaloglar ve buluşlar yoluyla yaşanan kültür, var olan durum, olay ya da kavramların daha derin anlaşılabilmesini ifade etmiştir. Fischer (64)'e göre, dramatik etkinliklerin hazırlık ve canlandırma aşamalarında ortaya çıkan düşüncelerin, duyguların, fikirlerin keşfedilmesi ve sorgulanması öğrencilerin düşünme süreçlerinin ve stratejilerinin farkına varmalarına yardımcı olur. Greene (73) hayal kurmanın teşvik edilmesiyle çocukların bilgi ediniminin ötesine geçeceklerini savunur.

Hayali yaşantılar yoluyla duygusal bir tepki uyandırmayı amaçlayan drama sürecine dahil olan öğrenciler duygusal olarak olaya katılırlar. Bu nedenle, etkinlikler kurgusal olmasına rağmen duygusal yaşantılar öğrenciler için gerçek bir anlam kazanır (137). Öğrenciler bu kurgusal dünyada, insanlığın merkezinde olan kavramları, olayları, problemleri araştırır ve bu araştırma süresince keşfettiklerini bedensel ya da sözel yolla ifade ederler. Ardından eleştirel düşünmenin sürece dahil edilmesiyle değerlendirme yapılarak ve mantıklı kararlar verilerek durumun daha da anlam kazanması sağlanır (61).

Üstündağ (198) eğitimde dramanın, bireye kendini gerçekleştirebilmesi için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma olanağı tanıdığını, yine bireye yeni yaşantılar ve görüşler kazandırdığını ve belirli kurallar içinde sorumluluk yüklemekle birlikte sonsuz özgürlükler sağladığını, öğretmen ve öğrencilere sürece etkin olarak katılımları yoluyla sosyal rollerin benimsenmesi için olanaklar verdiğini, drama ile bireyin kendi yaşantılarının farkına vardığını ve diğer insanlarla ortak yanlarının neler olduğunu görebildiğini, söz haznesini genişlettiğini ve sözel iletişim ve oyun yoluyla yeni yaşantılar kazandığını, kişinin başkalarının bakış açısından bakmasını, başkalarının görüşlerini anlamasını sağladığını ifade etmiştir. Yine Üstündağ (198), dramanın soyut kavramların somutlaştırılmasını sağladığını, hayal kurmalara olanaklar tanıdığından bireylerin gerçek dünyayı daha somut olarak görmeleri için onları yönlendirdiğini belirtmiştir.

Tate (181), yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilebilmesine yönelik öneriler getirmek amacıyla üniversitelerdeki yaratıcı drama derslerini incelediği nitel araştırmada gözlem, alan notu ve online tartışma yöntemleriyle veri toplamıştır. İki farklı profesörün yürüttüğü yaratıcı drama derslerine katılan 61 üniversite öğrencisinin görüşleri doğrultusunda elde ettiği sekiz tema ve bu temalara ilişkin gözlenebilir göstergelerin, yaratıcı dramanın yararlarına ilişkin alanyazından elde edilmiş olan sekiz tema ile örtüştüğünü ifade eden Tate, yaratıcı dramanın yararlarını gösteren temalar ve parantez içinde verilen temalara ilişkin gözlenebilir göstergeleri şu şekilde özetlemiştir: - Öğrenci merkezli öğretimi vurgulaması (öğrenci grupları arasındaki gelişim düzeylerini ortaya koyar, buluş ya da etkileşim yoluyla aktif bilgi kazanımını kolaylaştırır, farklı kültürlere ve deneyimlere sahip öğrenciler için bir dizi farklı etkinlik sunar) - İşbirliği fırsatları sunması (sınıfta karşılıklı saygıya dayalı bir iklim yaratır, olumlu sosyal etkileşimi teşvik eder) - Katılımı artırması (öğrenmeye etkin katılımı özendirir, bireysel motivasyonu teşvik eder, öğrencileri motive etmek için farklı etkinlikler kullanır) - Yakınsak düşünmeden ziyade ıraksak düşünmeyi geliştirmesi (problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren fırsatlar sunar, derste problemler ve ikilemler ortaya koyar) - Farklı öğretim alanlarını içermesi (öğrenme etkinliklerini bütünleştirir, farklı öğretim programlarındaki konuları ele alır) - Problem çözmeyi geliştirmesi (çözümleri belirlemek için tartışma, grup etkileşimleri, hareket ve yazma etkinliklerini kullanır, eleştirel ve analitik düşünmenin geliştirilmesi için sorular sorar) - Çoklu öğrenme stillerini barındırması (çoklu zekaya hizmet eden etkinlikler sunar, farklı duyuların kullanımını gerektiren etkinlikler sunar) - Okuryazarlık ve dil gelişiminin tüm alanlarını geliştirmesi (okuryazarlık, akıcılık, kelime ve anlama, anadil ve ikinci dil öğrenimi, konuşma ve dinleme becerileri ile sözsüz iletişim becerilerinde gelişim gösterme fırsatları sunar).

Disiplinler arası ve kişilerarası etkileşim, aktif rol alma, doğaçlama teknikleri ve yaşantılar yoluyla öğrenme gerçekleştiği için dramada öğrenciler bilgiyi ezberlemeden öğrenmekte, bu nedenle de öğrencilerin eleştirel düşünme, tartışma ve soru sorma yetenekleri gelişmektedir (165). Heathcote (83)'a göre, drama yapıları içinde gerçekleşen ve katılımcıları zorlayan yorumlar, katılımcıların düşünceleri

sorgulamalarını ve eleştirel düşünmelerini gerektirmektedir. Drama yoluyla öğrenme ve öğretmede, öğretmen ve öğrenci yaşam boyu öğrenme ve keşfetme sürecine birlikte katılırlar. Derinlemesine araştırma, sorgulama ve soru sorma özelliklerinin kullanılması ile tüm öğrencilerin sınıf yaşantılarını üst düzeye ulaştıran drama yoluyla, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, bilişsel ve kinestetik olarak gelişim göstermeleri için fırsatlar sunulur (64). De La Roche (42)'a göre hayal gücünü kullanma ve empati yeteneğini geliştirme anlamına gelen dramada kullanılan etkinlikler eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve özgünlük yeteneklerini geliştirmekte ve eleştirel düşünme dramatik sürecin birçok farklı aşamasında teşvik edilmektedir. Neelands (137) ve Tarlington ve Verriour (180) da eğitsel dramaya katılım sonucu eleştirel bir şekilde düşünmenin geliştiğini savunmaktadırlar. Philbin ve Myers (149) de, eğitimdeki yeni yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim içerisinde problem çözme süreçlerine dahil oldukları yaratıcı drama yoluyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için fırsatlar sunulacağını ifade etmişlerdir. Bir toplum yaratılması ve toplumu oluşturan bireylerin eleştirel düşünmelerinin geliştirilmesinde, dramanın öğretmenlere değişik olanaklar sunduğu bir gerçektir (139).

Bireylerin yaratıcılıklarını ön plana çıkarabilecekleri, karşılıklı iletişim ve etkileşimlerin üst düzeyde yer verildiği, yaparak, yaşayarak, zevk alarak, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kapasitelerini işe koşarak kendilerini gerçekleştirebilecekleri aktif ortamlar sunan drama eğitiminin eleştirel düşünme ile bağlantısını açıklayan Bailin (10) ile Bailin ve diğ. (11), dramanın eğitsel değerinin, eleştirel düşünmeyi içermesi olduğunu ve eleştirel düşünmenin dramadaki etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşünü desteklemek amacıyla drama ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemiş ve drama eğitimi içerisinde eleştirel düşünmenin nasıl anlaşılacağına açıklık getirmiştir. Eleştirel düşünmenin bilgi olmadığını, ancak bilgi olmadan da eleştirel düşünmenin gerçekleşmeyeceğini ifade eden Bailin (10)'e göre bireyin nitelikli düşünme özelliğini yansıtan eleştirel düşünme, mantıklı değerlendirme yapmayı gerektiren problem içeren durumlar aracılığıyla neye inanılacağı ya da nasıl davranılacağı konusunda düşünmeyi içermektedir. Bailin (10)'e göre temel anlamda “düşünsel

zorluklar, düşünsel kaynaklar ve eleştirel düşünce içeren mantıklı yanıtlar” eleştirel düşünmenin drama ile örtüştüğü üç temel boyutu oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme durduk yere kendiliğinden değil, belli bir görev, bir soru yada problem veya mücadele içeren bir duruma yanıt olarak ortaya çıkar. Bu nedenle, birey drama sürecinde düşünsel bir zorlukla ya da sorunla karşılaştığında, eğer zihinsel kaynaklardan yararlanmayı önemli görürse eleştirel düşünme ortaya çıkabilir; hatta kişi bu kaynakları eleştirel düşünme için birleştirir ya da ilişkilendirirse eleştirel düşünme daha da gelişebilir. Ortaya çıkan bileşke sonuç ise eleştirel düşünce içeren bir yanıt niteliğinde olabilir. Bailin (10) ile Bailin ve diğ. (11), eleştirel olanı eleştirel olmayan düşünmeden ayıran şeyin düşünmenin niteliği olduğunu, bu niteliğin de bireyin zorlanma durumuna yansiyacağını belirtir. Öğrencilerin düşünürken zorlanmadıkları sürece, düşünmelerinin eleştirel görülmemesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin daima bir görev, belli bir soru, problemleri bir durum ya da mücadele gerektiren şartlar karşısında ortaya çıkacağını, değerlendirme ve mantıklı karar vermeyi gerektireceğini belirtir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde doğrudan dramının etkisini ele alan araştırmaların oldukça eskiye dayandığı söylenebilir. Fischer (64)’in gelişimsel drama sürecinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirip geliştirmediğini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 107 yedinci sınıf öğrencisi dahil olmuştur. Mitoloji dersi kapsamında, kontrol gruplarında okuma, anlatım, çalışma yaprakları, alıştırmalar ve testler gibi geleneksel öğretim teknikleri kullanılarak ders işlenirken, deney gruplarında gelişimsel drama etkinlikleri, okuma, etkileşim, tartışma, bilgi alışverişi ve testler gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Eleştirel düşünmeye yönelik verilerin toplanmasında Watson Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği’nin A ve B formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinde anlamlı artış görüldüğü ortaya konulmuş, böylece dramının eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşleri doğrulanmıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Berghammer (16), yaratıcı dramanın, dört ve beş yaşındaki çocukların eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmede etkili bir yöntem olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu nitel çalışmada, yaratıcı dramayı iki ders ünitesine entegre etmiştir. Deney grubundaki çocuklar, günde 30-45 dakika ve haftada üç gün olmak üzere toplam sekiz hafta yaratıcı drama etkinliklerine katılırken, kontrol grubundakiler yaratıcı drama etkinliklerine katılmamışlardır. Veriler, ön-test ve son-test şeklinde yapılan görüşmelerin video ile kaydedilmesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde tahmin etme (öngörme), planlama, değerlendirme, yaratma veya hayal etme yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulara verilen yanıtlar dikkate alınmıştır. Cevaplar, videoya kaydedilmiş, aynı zamanda her bir çocuğun drama hakkında ne hissettiği, öğrenme stratejileri, drama etkinlikleri ve sınıf çevresi konusundaki görüşlerini almak amacıyla öğrencilere duyuşsal bir şekil testi uygulanmıştır. Araştırma, duyuşsal farkındalık, hareket, pandomim, hikaye dramatisasyon ve rol oynama etkinlikleri içeren yaratıcı drama etkinlikleri yoluyla geliştirilen okulöncesi öğretim programının dört-beş yaş çocuklarının tahmin etme ve değerlendirme yeteneklerinde anlamlı bir artış, yaratma, hayal kurma, planlama yeteneklerinde önemli gelişim sağladığını göstermiştir. Ayrıca, yaratıcı drama etkinliklerine katılımın, dört-beş yaşındaki çocukların test sorularına buldukları çözümlerin sayısını ve niteliğini geliştirdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yaratıcı dramanın çocukların ulaştıkları sonucu sorgulama ve destekleme yeteneklerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada uygulanan duyuşsal şekil testi, araştırmaya katılan çocukların sınıf etkileşimi, sosyalleşme ve drama becerilerine yönelik tutumlarında gelişme olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama programının önemli sonuçlar göstermesi için en az sekiz haftalık bir sürede uygulanması gerektiği önerilmiştir.

Wetterstrand (208) yapmış olduğu nitel çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerine katıldıklarında ne ölçüde eleştirel düşünme sergilediklerini ve bu düşünmenin doğasının ne olduğunu araştırmıştır. Bir devlet okulunun beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 25 (9 kız, 16 erkek) öğrenci ile sürdürülmüş olan araştırmada sekiz ay boyunca drama etkinliklerine katılan tüm öğrenciler gözlemlenmiş ve öğrencilerle yapılan görüşmeler video kamera ile

kaydedilmiştir. Elde edilen verilen etkileşimli analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin eleştirel olarak düşünebildikleri, eleştirel düşünmenin ilerletilebilmesi için önemli olarak görülen kaynaklara ulaşabildikleri ortaya konulmuştur.

Vural (203), drama ve sahneleme yöntemlerinin ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olup olmadığını karma yöntem kullanarak yarı-deneysel bir çalışma ile incelemiştir. İki deney bir kontrol grubu olmak üzere araştırmaya 78 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Bertolt Brecht'in öğretici oyunları, deney gruplarından birine eğitimde drama yöntemi, diğerine ise sahneleme yöntemi ile haftada dört saat olmak üzere 12 hafta boyunca işlenmiştir. "Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön-son test şeklinde tüm gruplara uygulanmıştır. Öntest puanları kontrol altına alındığında son test puanları karşılaştırılmış ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin paranormal inançlar, açık fikirlilik, tartışma ve bilişsel çaba boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; katılık, kadercilik ve dogmatizm alt boyutlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

Uygulamalı (applied) drama yöntemiyle işlenen mesleki etik dersinin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini nitel yöntemle araştıran Kettula-Kontas (96), ormancılık ve işletme bölümünde okuyan 41 (22 erkek, 19 kadın) öğrenciyle, her biri üçer saat süren altı oturum (toplam 18 saat) kapsamında yapmış olduğu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin her ders sonunda tuttıkları öğrenme günlüklerinden yararlanmıştır. Öğrenciler günlüklerde, o günkü derste ne öğrendikleri, öğrenmenin ne anlama geldiği, bu öğrenmenin kendilerini bir sonraki aşamada nereye taşıyacağı gibi sorulara yanıt vermişlerdir. Dönem sonunda ise, tüm dersleri kapsayacak şekilde kendilerinin en belirgin ne öğrendiklerini yansıtmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme deneyimleri, yeni bakış açıları ve kanıtlama becerileri şeklinde üç ana tema elde edilmiş, drama kapsamında yapılandırılan bir dersin bütünsel olarak eleştirel düşünmeyi ve farklı bakış açıları ile empati gibi eleştirel düşünmenin diğer

unsurlarını desteklediği ortaya konulmuştur. Tek veri kaynağının kullanılması ve analizde tek araştırmacının olması araştırmanın sınırlıkları olarak gösterilmiştir.

Paul (145) de farklı bakış açıları arasında geçen diyalogların ve empatinin eleştirel düşünme için bir ön gereklilik olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ennis (51, 52) de, açık fikirli olmayı, alternatifler aramayı, başkalarının düşünce ve duygularına duyarlı olmayı eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler olarak belirtmiştir.

Doğrudan drama olmamakla birlikte dramada kullanılan bir yöntem olarak, Yang ve Wu (214) dijital hikaye anlatımının (öykücülüğün) onuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini, karma yöntem kullanarak yarı-deneysel bir çalışma ile ortaya koymaya çalışmıştır. Deney grubunda 54, kontrol grubunda 56 öğrenci yer almıştır. 20 hafta süren çalışmada, kontrol grubunda bilgi teknolojileriyle bütünleştirilmiş öğretimde anlatım yoluyla ders işlenirken, bilgisayar, projeksiyon, power point sunum ve öğretim gereçleri kullanılmış, ödevler genelde bireysel olarak kağıt kalem testlerinden, nadiren de grup tartışmalarından oluşmuştur. Deney grubunda ise öğrenciler, dijital hikaye anlatımı projelerine aktif olarak katılmışlardır. Bu gruptaki öğrencilerden; şekiller, grafikler, müzik ve ses unsurlarını kendi sesleriyle bir araya getirerek projeye ilişkin ders içeriklerini yaratmaları, ardından içeriği açıklamaları ve daha sonra işbirliği içinde çalışarak dijital hikayelerini yaratmaları beklenmiştir. Eleştirel düşünme becerileri testinden alınan son test puanlar karşılaştırıldığında, anlamlı farkların yorumlama ve argümanları değerlendirme boyutları ile toplam eleştirel düşünme puanlarında görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen geribildirimlerde de, işbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden bu yöntemin üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme motivasyonunu geliştirdiğinin ifade edilmesi nicel bulguları desteklemiştir. Yorumlama becerisinde görülen gelişimin, Yang ve Wu (214)'nin aktardığına göre hikaye anlatmanın yapısından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Çünkü hikayeyi oluşturanlar, hikayenin taslağını çıkarmak ve diğer kişileri hikayede anlatılan olaylar konusunda ikna etmekten sorumludur. Hikayelerin gözden geçirilmesi ve netleştirilmesi, grup içindeki bireyler arasında etkileşimin üst düzeyde olmasını gerektirir, bunun bir sonucu olarak, bireylerin yorumlama ve

argümanları değerlendirme becerilerinde gelişim görülebilir. Katılımcılar, farklı bakış açıları ya da bilgi kaynaklarını birlikte çalışarak değerlendirmiş ve hikayelerini oluştururken hangi önerinin ya da argümanın daha uygun olacağına karar vermişlerdir. Diğer grupların ürünlerini değerlendirirken de yorumlar yapmış, öneriler getirmiş ve önerileri için açıklamalarda bulunmuşlardır. Yang ve Wu (214)'nin aktardığına göre, Benmayor (2008), Maier ve Fisher (2006) ile Sims (2004) tarafından yapılmış olan araştırma sonuçları da, karakterler yerine karar verebilmek ve izleyenleri ikna edebilmek için öğrencilerin eleştirel düşünceleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Garrett (68)'in eleştirel pedagoji yaklaşımından hareketle yapmış olduğu çalışmada, aday beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bir öğretim stratejisi olarak eleştirel öykülemenin (hikaye anlatımının) kullanımı incelenmiştir. Öykülemenin bir öğretmen yetiştirme stratejisi olarak kullanıldığında, öğrenen ile yakınlık kurma ve eleştirel bakış açısı geliştirmede büyük fırsatlar sunduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda, bağ kurma, farklı bakış açıları kazanma ve empati yeteneğini geliştirme aday beden eğitimi öğretmenlerinde anıların temel etkileri olarak ön plana çıkmıştır. Anılar, aday öğretmenlerin olayları farklı açılardan görmelerini, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına ilişkin empati geliştirmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte, beden eğitiminde karşılaşılan öğrenme ve öğretme sorunlarını bulmaya çalışma konusunda teşvik edici olmuştur.

Fischer (64)'in nicel yöntem kullanarak yedinci sınıf öğrencileriyle; Berghammer (16)'in nitel yöntem kullanarak 4-5 yaş grubu çocuklarla; Wetterstrand (208)'in nitel yöntem kullanarak beşinci sınıf öğrencileriyle; Vural (203)'ün karma yöntem kullanarak ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencileriyle; Kettula-Konttas (96)'ın nitel yöntem kullanarak üniversitede ormancılık ve işletme bölümü öğrencileriyle yapmış oldukları araştırma sonuçları, genel anlamda dramanın eleştirel düşünmenin ya da eleştirel düşünmenin diğer unsurlarının geliştirilmesinde etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuş ve eleştirel düşünmenin yaratıcı drama etkinlikleriyle geliştirilebileceğine ilişkin alanyazını desteklemiştir.

Böyle olmakla birlikte, yapılan çalışmaların çoğunlukla küçük yaş gruplarını kapsadığı, yükseköğretim başta olmak üzere, öğretmen yetiştirme alanında bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Tate (182)'in yaratıcı dramının eğitimde etkililiğini farklı alanlarda ve farklı düzeylerde ortaya koyan araştırmaların özellikle son yirmi yıl içinde artış gösterdiğini, ancak öğretmen yetiştirme alanında bu konuda yapılan araştırmaların yetersiz olduğunu ifade etmesi de bunu desteklemiştir. Şöyle ki, Wetterstrand (208), öğrencilerin düşünme becerilerinde gelişim olmasını beklemeden önce düşünmenin öğretilmesi konusunda öğretmen yetiştirmeye odaklanılması, öğretmen yetiştirme programlarında yaratıcı drama dersleri kapsamında eleştirel düşünmenin aday öğretmenlere kazandırılmasını önermiştir. Tinning (187)'e göre, eleştirel bakış açısını kullanma konusunda yetersiz olan aday öğretmenler, öğretmen yetiştirme programları kapsamında düşünce ve bilgi yönünden zorlayıcı durumlara dahil edilerek, karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelmede yetkin kılınabilirler. Yau (216), eğitsel/yaratıcı dramının tüm potansiyellerini ortaya çıkarmak amacıyla, öğretmenlerin dramayı henüz yetiştirilirken öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin uygun öğrenme çevreleri yaratarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin aday öğretmenlik dönemleri boyunca böyle bir öğrenme ortamında yetişmeleri ve mezun olmadan önce eleştirel düşünme niteliğini kazanmış olmaları gerekmektedir.

Gerek genel öğretmen eğitimi, gerekse beden eğitimi öğretmen eğitimi alanında doğrudan bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın yapılmasında teşvik edici olmuştur. Farklı gruplarda yapılmış olan araştırma sonuçları eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde dramının etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuş olsa da, araştırmaların çoğunda ya nitel ya da nicel bir yaklaşımla araştırma problemlerine çözüm aranmış olması bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu eksikliği gidermeye yönelik, Creswell ve Plano Clark (36)'a göre öncelikli olarak baskın olan yarı deneysel nicel araştırma sürecine nitel verilerin dahil edilmesini ifade eden karma araştırma yöntemlerinden *gömülü desen* kullanılarak farklı türdeki araştırma sorularına yanıt aranma sürecinin güçlendirilmesi, deneysel işlem boyunca

ve sonrasında katılımcı yansıtımalarının incelenmesiyle de derinlemesine bilgi edinilmesi sağlanmıştır.

Sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkili olabileceği düşünülmüş, beceriler ve eğilimler boyutuyla bir bütün olarak ele alınan eleştirel düşünmeye ilişkin derinlemesine kanıtlar aranmıştır.

YÖNTEM

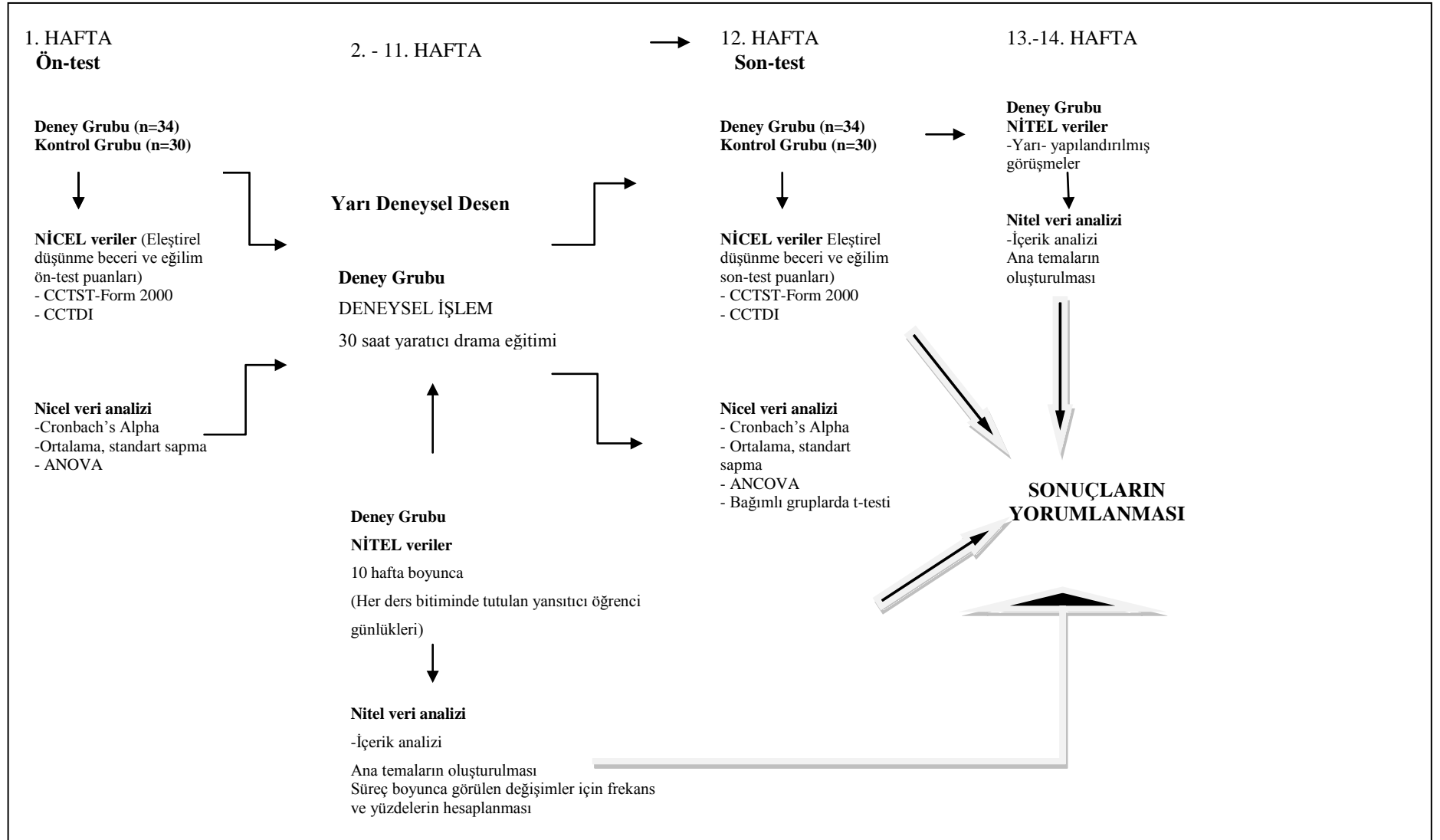
3.1. Araştırma Deseni

Farklı türdeki araştırma yöntemlerinin ya da desenlerinin farklı paradigmalardan kaynaklandığı söylenebilir (76). Alanyazında Kuhn ile 1970 yıllarında ortaya çıkan “paradigma” kavramı, bir grup araştırmacı tarafından ortaya konulan ortak inanışlar, değerler ve genellemeleri ifade etmekte, bir “dünya görüşü” (36, 183) olarak nitelendirilmekte ya da sosyal bilimlerdeki araştırma yöntemlerinde yaygın olarak “epistemolojik duruş” kavramı ile ifade edilmektedir (134).

Dünya görüşlerinin farklılaştığı temel noktalar; ontoloji (gerçeğin doğası), epistemoloji (bilginin nasıl elde edildiği), aksiyoloji (araştırmada rol oynayan değerler), yöntem (araştırma süreci) ve retorik (araştırma dili) gibi felsefi unsurların farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır (36, 76). Araştırmanın nasıl yürütüleceğine yön veren bu unsurlar dikkate alındığında pozitivist, postpozitivist, yapılandırmacı (constructivism), dönüştürücü (transformative) ve yararçı (pragmatism) olmak üzere beş temel dünya görüşünden söz edilmektedir (36, 183). Dünya görüşlerinin dayandığı felsefi varsayımların tamamen birbirinden farklı olduğu gerekçesiyle, bilimsel araştırmalarda nicel ve nitel yöntemler ayrı ayrı kullanılmakta iken, son yirmi yıl içinde her iki yöntemin bir arada kullanılması karşıt dünya görüşlerinin ya da paradigmaların aynı araştırmada kullanılıp kullanılmayacağı tartışmasını ortaya çıkarmıştır (172). Karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda paradigmalar arasında uzlaşma sağlanması hala bir sorun olarak görülse de (71) paradigmaların birbirlerine üstünlüklerini tartışmak yerine araştırmanın farklı aşamalarında her birinin rolüne odaklanması gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır. Karma yöntem araştırmalarında tek bir duruş sergilenmesi benimsendiğinde, “yararçı” yaklaşımın en uygun dünya görüşlerinden biri olduğu kabul edilmektedir (36, 62, 91, 134, 183).

John Dewey'nin öncülüğünde 19. yüzyılda ortaya çıkan “yararacı” görüşün temelinde, bilginin kaynağına ilişkin varsayımlara yönelmekten öte, “herşey uyar” (what works) yaklaşımıyla hareket edilmesi, gerçek dünya problemlerine pratik çözümler üretilmesi yer almaktadır. Buradan hareketle, karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmanın amacına ve problemlerine en iyi yanıt verebilecek yöntemlerin seçilmesi, bu doğrultuda farklı türden verilerin elde edilmesi, analiz yapılarak yorumlanması temel hedefdir. (36, 62, 183).

Karma yöntem desenlerinden biri olan *gömülü desen* (embedded design) geleneksel nicel ya da nitel bir araştırma modeli içerisinde hem nicel verilerin hem de nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması temeline dayanmaktadır (36). Alanyazında en yaygın olan *gömülü desen*, deneysel desenler içerisinde nicel ve nitel veri toplama sürecinin yerleştirilmesidir. Bu araştırmada, *gömülü yarı-deneysel karma yöntemler deseni* (embedded quasi-experimental mixed methods design) kullanılmış olup ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desene nitel veri toplama sürecinin dahil edilmesiyle, farklı türdeki araştırma sorularına yanıt aranmış, bu yolla araştırma sürecinin güçlendirilmesi, deneysel işlem boyunca katılımcı yansımalarının incelenmesi ve derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Araştırma desenine ilişkin akış şeması Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma desenine ilişkin akış şeması

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma konusuna ilişkin özellikle bilgi verecek olan bireylerin ya da durumların seçilmesini gerektiren amaçlı örneklem doğrultusunda elverişlilik durumu (124) dikkate alınarak bu araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında öğrenim gören 64 aday beden eğitimi öğretmeni gönüllülük esas alınarak dahil edilmiştir. Deney grubunda 34 [16 kadın (%47), 18 erkek (%53)] dördüncü sınıf öğrencisi yer alırken, kontrol grubunda 30 [16 kadın (%57), 14 erkek (%43)] üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Yaşları 21 ile 27 arasında değişen deney grubundaki aday öğretmenlerin yaş ortalaması 23.3 ± 1.7 iken, kontrol grubundakilerin yaş ortalaması 21.8 ± 1.5 olup yaş aralığı 20 ile 26 arasında değişmektedir. Bütün olarak ele alındığında, yaşları 20 ile 27 arasında değişen ve yaş ortalaması 22.6 ± 1.8 olan katılımcıların hiçbiri daha önce drama eğitimi almamıştır. Çalışmaya başlamadan önce eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri açısından grupların benzer olup olmadığına bakmak amacıyla dönem başında eleştirel düşünme testlerinden alınan ön-test toplam puanları karşılaştırılmıştır. ANOVA sonuçları [KEDBT ($F(1,62)=.603$, $p>.05$) ve KEDEÖ ($F(1,62)=.067$, $p>.05$)] grupların eleştirel düşünme beceri ve eğilim puanları açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Ön Çalışma

Ana çalışma öncesinde, ön çalışma yapmak amacıyla üçer saatlik oturumlardan oluşan beş oturumluk drama ders planları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve drama eğitimi alanında iki uzman (Drama eğitimi alanında üniversite öğretim üyesi) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerin ardından ders planları son şeklini almıştır. Bir program geliştirme uzmanı (Beden eğitimi ve spor pedagojisi alanında bir üniversite öğretim üyesi) ile birlikte araştırmacı bir araya gelerek, planlardaki her bir etkinliğe ilişkin süre tahmininde bulunmuşlar ve bir ders süresinin üç saatte tamamlanmasını öngörmüşlerdir. İç Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin beden eğitimi ve spor

öğretmenliği programında öğrenim gören, daha önce drama eğitimi almamış ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 15 aday öğretmen ile bireysel olarak görüşülmüş ve 7-11 Temmuz 2010 tarihlerinde gönüllü olarak 15 saatlik yaratıcı drama eğitimine katılmaları istenmiştir. Adıgüzel (2)'e göre, farklı deneyim ve özelliklere sahip bireylerden oluşan yaratıcı drama grubunun asgari düzeyde ortak özelliklere sahip olması sürecin başarılı olması açısından gerekli bir unsurdur. Dersler 10.00-13.00 saatleri arasında kapalı, ahşap zeminli bir mekanda yürütülmüş ve tüm dersler video kamera ile kaydedilmiştir. Tüm video kayıtları, biri araştırmacının kendisi olmak üzere üç program geliştirme uzmanı tarafından izlenmiş, değerlendirilmiş ve derslerin planlara uygun işlendiği konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Ders Planlarının Hazırlanması

Ana çalışmanın, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı dördüncü sınıf düzeyinde üç kredilik zorunlu bir ders olan drama dersi kapsamında yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmada kullanılacak ders planlarının hazırlanması amacıyla, YÖK (222)'ün beden eğitimi ve spor öğretmenliği programları için önerdiği drama ders içeriği, farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında uygulanan drama ders içerikleri ve yaratıcı dramanın genel amaçları incelenmiştir. Daha önce hiç drama eğitimi almamış yetişkin bir grup için uygun olacak amaçlar ve kazanımlar belirlenerek seçilen konular değerlendirme çizelgesi şeklinde üç uzman (üniversite düzeyinde drama eğitimi veren iki öğretim görevlisi, bir öğretim üyesi) görüşüne sunulmuştur. Miles ve Huberman (128)'in formülü kullanılarak hesaplanan uzmanlar arası görüş birliği %92 bulunmuştur. Bu doğrultuda belirlenen konuların; Tanışma-iletişim-etkileşim, duyular, uyum, güven, rol oynama ve doğaçlamaya giriş, rol oynama ve doğaçlama, oyun ve yaratıcı drama ilişkisi, dramatik kurgunun bileşenleri, rol kartı, yaratıcı dramanın toplumsal boyutu olmasına karar verilmiştir. Yaratıcı dramanın temel unsurlarından biri olan “konu”, drama çalışmalarında çözülmesi gereken bir problem olabileceği gibi herhangi bir olay ya da durum da olabilir. Özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında her şey yaratıcı dramanın konusunu oluşturabilir. Hangi ölçütlerle seçilirse seçilsin, önemli olan o konunun kişilere hangi davranış, tutum ve becerileri kazandırmada kullanılacağı, kazanılması uygun görülen davranışın uygun amaçlarla nasıl verileceği

ve işe koşulacaktır (2). On haftalık eğitimi kapsayacak şekilde hazırlanan ders planları iki farklı uzman (üniversitede yaratıcı drama dersi veren bir öğretim görevlisi, bir öğretim üyesi) tarafından değerlendirilmiş, Cohen'in Kappa katsayısı ile hesaplanan uzmanlar arası görüş birliği $\kappa=.83$; $p<.001$ bulunmuştur. Landis ve Koch (110)'a göre 0.81 — 1.00 arasındaki değerler, iki uzman arasında neredeyse mükemmel uyuma olduğunu gösterdiğinden her iki uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerle ders planları son şeklini almıştır.

Etik Şartların Sağlanması

Araştırma öncesinde sırayla, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokul Müdürlüğü, Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu ve tüm katılımcılardan onay alınmış, araştırma süresince, Hacettepe Üniversitesi Senato Etik Komisyonu tarafından öngörülen yönergeler takip edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın içeriği ve sahip oldukları haklar konusunda bilgi verilmiş ve onay formu imzalatılmıştır. Araştırmaya katılımın ders notlarına kesinlikle etki etmeyeceği konusunda katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerine katılımı doğrudan gönüllülük esas alınmakla birlikte dersi zorunlu olarak almak durumunda olan bir sınıf da grup özelliği göstermekte ve bu durum yaratıcı dramının grup etkinliği özelliğini olumsuz etkilememektedir (2). Gizliliğin sağlanması için tezde takma isimler kullanılmıştır. Yalnızca araştırmacı, danışmanı ve araştırmaya katılan öğrenciler ham verilere ulaşabilirler. Kansu (94)'nin "bilimsel yayında etik ilkeler" konulu makalesinden hareketle, Avrupa Birliği Etik Kurul Standartlarına göre, araştırma verileri en az beş yıl süreyle saklanacaktır.

Uygulama

Araştırma 14 hafta sürmüştür. Şekil 3.1'de görüldüğü gibi, birinci haftada nicel verilerin toplanması amacıyla her iki gruba eleştirel düşünme becerileri testi ve eğilimleri ölçeği verilmiştir. İkinci haftadan itibaren, deney grubu on hafta boyunca, haftada üçer saatlik oturumlardan oluşan 30 saatlik yaratıcı drama eğitimi alırken, kontrol grubu herhangi bir drama eğitimi almamıştır. Dersler her haftanın salı günü saat 13.00-16.00 arasında Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi

Yüksekokulu'nun mücadele sporları salonunda gerçekleştirilmiş ve araştırma bitiminde değerlendirme yapılması amacıyla her ders video kamera ile kaydedilmiştir. Yaratıcı drama çalışmaları açık ya da kapalı hemen her mekanda yapılabilmekle birlikte, drama eğitimi için ayrı bir salonun sağlanması, ortamın katılımcıların güvenli bir biçimde rahatlıkla hareket edilebilecekleri bir yapıda olması, yerlerde birbirlerine dokunmadan rahatlıkla yatabilecekleri genişlikte olması, ayakkabısız girilen ya da dışarıda giyilen ayakkabı ile girilmeyen nitelikte olması, zemini ahşap ya da halı malzemelerle döşenmiş, minderlerin ve drama araç gereçlerinin olduğu, olası ses yalıtımına sahip, ısı ve ışık açısından çalışmaya elverişli, konu dışı uyarıcıların engellenmesine uygun bir yapıda olması gerekmektedir (2). Adıgüzel (2)'in yapmış olduğu açıklama dikkate alındığında, araştırmanın sürdürüldüğü mücadele sporları salonunun yaratıcı drama eğitimi için uygun şartlara sahip ideal bir mekan olduğu söylenebilir.

Araştırmacı, araştırma sürecine başlamadan önce her biri birbirine bağlı yürütülen ve kendi içinde süreklilik gösteren toplam altı aşamadan oluşan 320 saatlik "Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programını" tamamlamıştır. Çağdaş Drama Derneği tarafından yürütülen ve MEB tarafından onaylanan bu program, ülkemizde ilk ve tek olup programı tamamlayanlara MEB bünyesinde yaratıcı drama derslerini yürütebilme imkanı tanımaktadır. Program kapsamında katılımcıların; yaratıcı drama ile ilgili kavramları bilmesi; yaratıcı drama, eğitim, sanat ve diğer disiplinler (alanlar) ilişkisini kurması, yaratıcı dramanın boyutlarını ve öğelerini bilmesi, yaratıcı dramaya ilişkin yurtiçi ve yurtdışı alan yazınına hakim olması, yaratıcı drama liderlik mesleğinin yeterlilik alanlarını bilmesi, eğitmenlik/liderlik uygulama becerisini kazanması, yaratıcı dramayı derslerde yöntem olarak kullanması, yaratıcı dramayı bir ders olarak yürütebilecek becerileri kazanması, yaratıcı dramayı kullanarak yeni programlar geliştirmesi, çocuk oyunları konusunda kavramları bilmesi, çocuk oyunları uygulama konusunda beceri sahibi olması beklenmektedir (27).

İlk beş ders araştırmacı tarafından yürütülürken, araştırmacının sağlık problemi nedeniyle diğer beş ders, uygulamalı dersler alanında uzman bir başka araştırmacı

(üniversite öğretim elemanı) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, diğer araştırmacı ile bir araya gelip işlenecek olan ders planları üzerinde çalışarak, anlaşılmayan noktalara açıklık getirerek, sorulan soruları yanıtlayarak, işlenen ilk beş dersin videolarını birlikte inceleyip dersin nasıl bir akış içinde ilerlediğini göstererek diğer araştırmacıya 20 saatlik bir eğitim vermiştir.

Genel bir ders akışı, hazırlık-ısınma, canlandırma ile değerlendirme-tartışma olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Birinci haftadan itibaren sırayla öğrencilerin şu konularda gelişim göstermeleri amaçlanmıştır: Tanışma-iletişim-etkileşim, duyular, uyum, güven, rol oynama ve doğaçlamaya giriş, rol oynama ve doğaçlama, oyun ve yaratıcı drama ilişkisi, dramatik kurgunun bileşenleri, rol kartı, yaratıcı dramının toplumsal boyutu. Nicel verilerin toplanması amacıyla, ilk haftada olduğu gibi deneysel işlem sonunda da, 12. haftada, her iki gruba eleştirel düşünme becerileri testi ve eğilimleri ölçeği verilmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla, her yaratıcı drama dersi sonunda öğrencilerden bireysel olarak yansıtıcı öğrenci günlüklerini doldurmaları istenmiş, 13. ve 14. haftalarda drama eğitimi alan gruptaki öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı yoluyla kaydedilmiştir. Derslerin tamamlanmasının ardından üçüncü, beşinci ve yedinci derslere ilişkin video kayıtları seçilmiş, derslerin planlara uygun işlenip işlenmediği konusunda iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Cohen's Kappa istatistigi kullanılarak hesaplanan iki uzman arasındaki görüş birliği $\kappa=0.86$; $p<0.001$ bulunmuştur.

Landis ve Koch (110)'a göre 0.81 -1.00 arasındaki değerler, iki uzman arasında neredeyse mükemmel uyuma olduğunu gösterdiğinden derslerin planlara uygun işlendiği kabul edilmiştir. Başlangıçtaki planlarda alternatif olarak yer verilen etkinlikler içerisinden, o günkü derse katılan öğrenci sayısı, ilgi ve istekleri doğrultusunda en uygun olan etkinliklerin seçilmesi, işlenen ders planındaki etkinlik sayısının başlangıçta yapılan ders planında yer alan etkinlik sayısından az olmasına neden olmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması nitel araştırma alanında uzman bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel veri kaynaklarını, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000 (KEDBT) ile Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEO)'nin Türkçe formlarından alınan puanlar oluşturmuştur. Amerikan Felsefe Birliği (5) tarafından yürütülmüş olan Delphi Araştırma Projesi kapsamında geliştirilen bu ölçekler ortaöğretim ve daha ileri düzeyde eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesini amaçlamaktadır. Ölçekler ön-test ve son-test şeklindeki araştırma desenlerinde kullanıma uygundur (56). Araştırma kapsamında, testlerin ilk sayfasında yaş ve cinsiyet değişkenleri de eklenmiştir. Elde edilen nicel verilerle araştırmanın birinci ve üçüncü problemlerine yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (KEDBT)- Form 2000

Facione ve diğ. (58) tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli 34 adet sorudan oluşan standartlaştırılmış test, alan bağımsız olup beş temel eleştirel düşünme becerisini ölçmeyi hedeflemektedir. Testte yer alan her bir madde, eleştirel düşünmenin tanımlanmasına ilişkin fikir birliği sonucu belirlenmiş olan *analiz*, *çıkarsama*, *değerlendirme* boyutlarından birine hizmet etmektedir. Ayrıca eleştirel düşünmeye geleneksel açıdan bakılarak, 34 maddeden 30'u tümevarımsal akıl yürütme ya da tümdengelimsel akıl yürütme şeklinde yeniden atanarak, iki boyutta ele alınmıştır (56). Bu araştırma kapsamında eleştirel düşünmeye analiz, çıkarsama, değerlendirme boyutları açısından yaklaşılmıştır. Ölçekte yer alan boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

- *Analiz*: Düşünülen şeyin nedenini ortaya koymak amacıyla kanıtların ve görüşlerin bulunup açığa çıkarılmasıdır. Bir başka deyişle, öne sürülen bir iddia ya da ulaşılan bir sonuçta kullanılan önermelerin ve varsayımların ayrıştırılmasıdır.
- *Çıkarsama*: Gerekçeler ve kanıta dayalı sonuç çıkarmaktır. Çıkarımda bulunurken tümevarım ya da tümdengelim yöntemiyle mantık yürütülüyor

olabilir. Yanlış bilgiye dayanarak herhangi bir sonuca varılırsa, çıkarımda bulunma becerileri çok iyi kullanılsa dahi ulaşılan sonuç hatalı olacaktır.

- *Değerlendirme*: Öne sürülen görüşlerin ne kadar güçlü ya da zayıf olduğuna karar vermek ya da verilen bir ifadenin inandırıcılığı konusunda muhakeme yapmaktır.

- *Tümevarımsal akıl yürütme*: Eldeki kanıtlara dayanarak, ulaşılan sonucun büyük olasılıkla doğru olduğunun gösterilmesi, güçlü ya da zayıf çıkarımlarda bulunulmasıdır. Örneğin, geçmiş yaşantılara dayanarak gelecekte neler olacağına ilişkin kestirimde bulunulabilir

- *Tümdengelimsel akıl yürütme*: Önermelerin doğruluğunun kabul edildiği varsayım, sonuçların da doğru olmasını gerektirir. Geçerli ya da geçersiz çıkarımlarda bulunulur (56).

Testte yer alan sorular 0–1 puanlama yöntemi ile değerlendirilmekte, her doğru yanıt için 1 puan verilerek, testten en fazla 34 puan elde edilmektedir. Her bir alt boyuttan elde edilen doğru sayısının toplamı o alt boyuta ilişkin puanı yansıtmakta, 34 sorudan elde edilen doğru yanıt toplamı ise genel olarak eleştirel düşünme becerileri puanını yansıtmaktadır. Testin tamamlanması yaklaşık 45 dakika sürmektedir. Testin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları her geçen gün yürütülen çalışmalarla güncellenmektedir. Güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlık katsayılarının toplam test için KR–20= .68 ile 80 arasında, alt testler için .52 ile .77 arasında tutarlılık gösterdiği doğrulanmıştır. İkili olarak 0–1 şeklinde puanlanan testlerde iç tutarlık ölçütü olarak kullanılan KR–20 değeri özellikle eleştirel düşünme gibi çok boyutlu kavramları ölçen ölçeklerde genellikle düşük katsayılar ortaya koymaktadır. Facione, Facione ve Winterhalter (56)'ın Nunnally (1978)'den aktardığına göre bu tür ölçekler için .65 ile .75 arasındaki değerler yeterli ölçüde güvenilir olarak kabul edilmektedir. Testin içerik, yapı ve ölçüt geçerliği APA (5) tarafından yürütülmüş olan Delphi Araştırma Projesi kapsamında sağlanmış, en son yürütülen geçerlik çalışmalarında da, her bir alt testteki madde faktör yüklerinin .30 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür (56).

Gerek genel eğitim ve spor eğitimi (6, 13, 21, 114, 213) gerekse diğer alanlarda (18, 125, 150, 161) yapılan araştırma sonuçları CCTST'nin ABD ve diğer ülkelerdeki üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Katılımcıların Türk olmasından dolayı, bu çalışmada Saçlı ve diğ. (160) tarafından uyarlanması yapılan ölçeğin Türkçe formu kullanılmıştır.

Testin Türkçe'ye Uyarlanması

Saçlı ve diğ. (160)'nin aday öğretmenler ile yapmış oldukları çalışma kapsamında, ilk olarak California Insight Assessment (<http://www.insightassessment.com>) ve Peter Facione ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçeye uyarlanma izni alınmış ve orijinal test kitapçığı elde edilmiştir. İkinci olarak, test kitapçığındaki tüm soruların ve seçeneklerinin araştırma grubunda yer alan aynı zamanda İngilizce-Türkçe bilen dört araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Çeviri sürecinde Peter Facione'nin onayı alındıktan sonra testte geçen kişi, yer ve takım isimlerine tarafsız Türkçe isimler verilmiş ve böylece testin tüm İngilizce ifadelerden arındırılması sağlanmıştır. Dört araştırmacı arasında $\frac{3}{4}$ dil birlikteliği sağlandıktan sonra Türkçe olarak tek bir test kitapçığı oluşturulmuştur. Türkçe test kitapçığı, bu kez İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümünde öğretim üyesi olan dört farklı dil bilimci tarafından geri İngilizce'ye çevrilmiş ve dört dil bilimci arasında da $\frac{3}{4}$ dil birlikteliği sağlandıktan sonra İngilizce olarak tek bir test kitapçığı elde edilmiştir. Araştırma grubunun İngilizce-Türkçe bilen diğer iki üyesi ile de bir araya gelinerek elde edilen Türkçe ve geri çevirisi yapılan İngilizce test kitapçıkları karşılaştırılmış, %97.02 birliktelik sağlanmıştır.

Testte geçen bazı özel İngilizce ifadelerin ve çevirilerinin detaylı olarak ne anlama geldiği konusunda Peter Facione ile yapılan yazışmanın ardından Türkçe ile İngilizce test kitapçıkları arasında herhangi bir uyumsuzluk olmadığı kanısına varılmıştır. Üçüncü olarak, Türkiye'nin üç farklı bölgesinde bulunan illerden rastgele seçilen üç farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa öğrenim gören 620 (n=365 sınıf öğretmeni; n=255 beden eğitimi öğretmeni) aday öğretmene Türkçe form uygulanmıştır. Testin tüm kullanım hakkı California Insight Assessment'a ait

olduğu için toplam test puanlarının ve güvenilirlik değerinin hesaplanması da bu kurum tarafından yapılmıştır. Analiz sonucunda KEDBT-Form 2000'in Türkçe formuna ilişkin iç tutarlık katsayısı $KR-20=.60$ bulunmuş ve bu tür testler için güvenilirlik değerinin kabul edilebilir olduğu California Insight Assessment tarafından doğrulanmış, Türkçe formun araştırmalarda kullanımı onaylanmıştır. Yapısal yönden geçerliğinin test edilmesi için gerekli analiz sonuçlarının açıklanması yönünde istekte bulunulmuş olmasına rağmen testin kullanım hakkı gereği detaylı bilgi verilemeyeceği ifade edilmiştir. Test kullanım kılavuzunda da, testte yer alan tüm maddelerin ve alt boyutların psikometrik açıdan ölçütlere ulaşmadığı takdirde, testin farklı dillere çevrilen formlarının Insight Assessment tarafınca onaylanmayacağı kabul edilmiştir (56). Buradan hareketle, testin Türk üniversite öğrencilerinde kullanıldığında geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği öngörülmüştür.

Araştırmada KEDBT-Form 2000 test kullanım kılavuzuna (56) dayanarak alt testler ve testin tamamından alınan puanlara göre eleştirel düşünme becerileri düşük-orta-yüksek şeklinde üç düzeye ayrılmıştır. Herbir düzeye ilişkin detaylı puanlar Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Alt testler ve testin tamamından alınan puanlara göre eleştirel düşünme beceri düzeyleri

KEDBT-Form 2000	Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri		
	Düşük	Orta	Yüksek
Analiz	$2 \geq$	3-4	$5 \leq$
Çıkarsama	$5 \geq$	6-11	$12 \leq$
Değerlendirme	$3 \geq$	4-7	$8 \leq$
Tümevarımsal akıl yürütme	$5 \geq$	6-11	$12 \leq$
Tümdengelsel akıl yürütme	$5 \geq$	6-11	$12 \leq$
Toplam	$11 \geq$	12-24	$25 \leq$

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ):

Facione ve diğ. (57) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali likert tipi, tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum arasında değişen, altılı derecelendirmeye sahip 75 maddeden ve herbiri eleştirel düşünme eğiliminin bir yönünü yansıtan yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: *Açık fikirlilik, Meraklılık, Doğruyu arama,*

Analitiklik, Sistematiiklik, Eleřtirel dűřünmede kendine güven ve Olgunluktur. Alt ölçeklere ilişkin aşağıda açıklama yapılmıştır:

- *Açık fikirlilik:* Kişinin kendi olası önyargılarına karşı duyarlı olarak farklı görüşlere hoşgörölü olmasını ifade etmektedir.
- *Meraklılık:* Bilgiyi uygulama imkanı kolay gibi görünmediğinde de entellektüel ilgi ve öğrenme isteğine sahip olmayı ifade etmektedir.
- *Doğruyu arama:* Kişisel çıkarlarını ya da yerleşmiş fikirlerini desteklemeyen durumlar karşısında bile karar alırken dürüst ve tarafsız olmayı ifade etmektedir.
- *Analitiklik:* Sorunların çözümünde mantık yürütmeye ve kanıt kullanmaya değer vermeyi ifade etmektedir.
- *Sistematiiklik:* Araştırma ya da mantık yürütme aşamasında örgütlü, planlı, dikkatli ve özenli bir çalışma sürecini takip etmeye eğilimli olmayı ifade etmektedir.
- *Eleřtirel dűřünmede kendine güven:* Kiřinin kendi dűřünme sürecine olan güvenini ifade etmektedir.
- *Olgunluk:* Karar verme konusunda sağduyulu olmayı ifade etmektedir.

Ölçeđin iç güvenilirlik katsayıları (Cronbach's alpha) toplam ölçek puanları için $\alpha=.90$, alt ölçek puanları için $\alpha = .71$ ile .80 arasında değişmektedir (Facione ve Facione, 1992). Ölçeđin tamamlanması yaklaşık 20 dakika sürmekte ve ölçekten yedi alt ölçek puanı ile onların birleşiminden oluşan toplam puan elde edilmektedir. Her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplandıktan sonra soru sayısına bölünerek 10 ile çarpılmakta, en düşük altı ve en yüksek 60 değerini alan standart puanlar elde edilmektedir. Bu nedenle, bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Alt ölçek puanı 40'tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel dűřünme eğilimlerinin zayıf, puanı 50'den yüksek olanların ise güçlü olduğu dűřünölmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlar 70 ile 420 arasında değişmekte olup 350'den yüksek puan alanların yüksek, 280-350 arasında alanların orta, 280'den düşük puan alanların düşük eleştirel dűřünme eğilimlerine sahip oldukları ifade edilmektedir.

Gerek genel eğitim ve beden eğitimi (13, 101, 102, 103, 111, 121, 122, 213) gerekse diğer alanlarda (90, 150, 161, 168, 177, 178, 190, 217) yapılan araştırma sonuçları ölçeğin ABD ve diğer ülkelerdeki üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Katılımcıların Türk olmasından dolayı, bu çalışmada Kökdemir (100) tarafından uyarlaması yapılan ölçeğin gerekli izin alındıktan sonra Türkçe formu kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçe Formu

Kökdemir (100)'in uyarlamış olduğu toplam altı boyut ve 51 maddeden oluşan Türkçe ölçekteki alt ölçekler: *Açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, analitiklik, sistematiklik ve eleştirel düşünmede kendine güvendir*. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha) toplam ölçek için $\alpha=.88$ olup alt ölçekler için $\alpha=.61$ ile $.78$ arasında değişmektedir. Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 36.13'dür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin uyuma endeks değerleri olan GFI ve AGFI sırasıyla $.86$ ve $.84$, RMR ise 0.049 olup mükemmel uyuma işaret etmektedir. Bütün endeksler beraber değerlendirildiğinde, KEDEÖ'nün yapısal olarak geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerin 22'si olumsuz (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50); 29'u olumludur (1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 51). Her bir alt ölçekte yer alan toplam madde sayıları ve maddelerin dağılımı şu şekildedir (100):

- Analitiklik: 10 (2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40)
- Açık fikirlilik: 12 (5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50)
- Meraklılık: 9 (1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42, 46)
- ED-Kendine güven: 7 (14, 29, 35, 39, 44, 48, 51)
- Doğruyu arama: 7 (6, 11, 20, 25, 27, 28, 49)
- Sistematiklik: 6 (4, 9, 10, 19, 21, 23)

Ölçeğin tamamlanması yaklaşık 15 dakika sürmekte ve ölçekten altı alt ölçek puanı ile onların birleşiminden oluşan toplam puan elde edilmektedir. Her bir alt ölçek için hesaplanan puanlar orjinal ölçek ile aynı olup yalnızca toplam puanlar 60

ile 360 arasında değişmektedir. Toplamda 300'den yüksek puan alanların yüksek, 240–300 arasında alanların orta, 240'dan düşük puan alanların düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları ifade edilmektedir. Ölçeğin üniversite düzeyindeki Türk öğrencilerine uygulandığı araştırmalarda hem genel eğitim ve beden eğitimi alanlarında (3, 8, 17, 29, 37, 47, 50, 79, 81, 104, 167, 196, 220) hem de farklı alanlarda (100, 142) geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. Saçlı ve diğ. (160)'nin yapmış oldukları bir çalışmada da, ölçek 96 (82 kadın, 14 erkek) aday öğretmene 20 gün ara ile uygulanmış ve test- tekrar test güvenilirliği toplam ölçek puanları için 0.91, alt ölçek puanları için 0.76 ile 0.89 ($p < .001$) arasında değişmiştir. Aynı grup için iç tutarlık katsayısı ise toplam ölçek puanları için $\alpha = .91$, alt ölçek puanları için $\alpha = .82$ ile $.94$ arasında bulunmuş, ölçeğin aday öğretmen grubunda da güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında aday beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan ölçeğin toplam puan ve alt ölçek puanlarına ilişkin ön-testler ve son testlerden elde edilen Cronbach's α katsayılarının sırasıyla, analitiklik için $.80$ ve $.83$, açık fikirlilik için $.67$ ve $.87$, meraklılık için $.76$ ve $.81$, ED-kendine güven için $.88$ ve $.91$, doğruyu arama için $.95$ ve $.96$, sistematiklik için $.85$ ve $.81$, toplam ölçek için $.92$ ve $.93$ olduğu ve oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Creswell ve Plano Clark (36)'a göre, nicel yöntemle yanıtlanamayan araştırma sorularına yanıt aramak, araştırma sürecini güçlendirmek, deneysel işlem boyunca derinlemesine bilgi edinmek amacıyla deney grubundaki aday öğretmenlerden nicel verilerin yanı sıra araştırma sırasında ve sonrasında nitel veriler de toplanmıştır. Araştırmanın nitel veri kaynakları yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci problemine yanıt aramak için her iki nitel veri kaynağından yararlanılırken, üçüncü problemine yanıt aramak için nicel verilerin yanı sıra yansıtıcı öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Veri kaynaklarında yer alan soruların oluşturulmasında literatür taraması yapılmış, yaratıcı drama alanında (Dr. Adıgüzel) ve eleştirel düşünme alanında (Dr. McBride)

uzman olan iki araştırmacının görüşleri alınmış, bununla birlikte eleştirel düşünmenin drama ile örtüştüğü boyutlar (10) gz önünde bulundurulmuştur.

Yansıtıcı ğrenci günlükleri: Deneysel işlem sürecinde on hafta boyunca (İkinci ile on birinci haftalar arasında) her ders bitiminde, aday öğretmenlerin o günkü yaratıcı drama dersinde gerçekten ne yaptıkları konusunda düşünmeleri istenmiş, o andaki düşünceleri ve hissettikleri doğrultusunda görüşlerini açık uçlu sorular dahilinde yazılı olarak yansıtmaları sağlanmıştır. Her derse yönelik her bir ğrenci için hazırlanan yansıtıcı ğrenci günlüklerinde dört soruya yer verilmiştir:

- 1- Bu derste ne öğrendiniz? Neden? Lütfen Açıklayınız.
- 2- Bugünkü ders sizi düşündürdü m? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?
- 3- Bugünkü derste yapılan etkinliklerde ne tür problem/lerle karşılaştıınız?
- 4- Bugünkü derste yapılan etkinliklerde karşılaştıınız problem/lere ne tür zmler düşündünüz/ürettiniz?

Öğrenci günlüklerinde yansıtılan görüşlerin hiçbir Şekilde ders notlarına etki etmeyeceği, ders notu olarak kullanılmayacağı ve yazılanlardan dolayı kesinlikle hiçbir Şekilde yargılamada bulunulmayacağı konusunda araştırmanın başında katılımcılara açıklamada bulunulmuş ve bu her derste tekrar hatırlatılmıştır. Her soru için yaklaşık beş dakika ayrılması istenmiş ve toplam 20 dakikalık süre içinde günlüklerin tamamlanması sağlanmıştır. Her dersin bitiminde yazılı olarak toplanan günlükler araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler: Deneysel işlem sonrasında son-testlerin ardından iki haftalık süreçte (13. ve 14. haftalarda) yapılan bireysel görüşmelerin her biri yaklaşık 15 dakika sürmüş ve iki ğrenci katılmadığı için 32 ğrenci ile toplamda sekiz saatte tamamlanmıştır. Nitel görüşme yöntemleri konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından yürütülen görüşmeler, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu'nun sessiz bir sınıfında gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine metne dökülmüştür. Görüşmelerde yer verilen sorular şunlardır:

1. Yaratıcı drama dersinde, eleştirel düşünme ile ilgili ne öğrendiniz? İki ya da üç örnek veriniz.
2. Yaratıcı drama dersi sizi eleştirel olarak düşündürdü mü? Evet ise nasıl, hayır ise neden?
3. Yaratıcı drama dersindeki etkinliklerde çözüm/ler üretirken ne gibi düşünme stratejileri kullandınız? İki ya da üç örnek veriniz.
4. Yaratıcı drama eğitimi almış bir kişi olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılabileceğini düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl, hayır ise neden?

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından elektronik ortama aktarılan tüm nitel veriler dikkatli bir şekilde okunmuş, tekrar okunmuş ve kodlama yapılarak birimlere ayrılmıştır. Birisi araştırmacı olmak üzere nitel araştırma alanında deneyimli iki öğretim üyesi tarafından orjinal veri setleri ve kodlanan birimler önce bağımsız olarak incelenmiş ve ardından uygun zamanlarda bir araya gelinerek ortak karşılaştırma yapılmıştır. Toplam 16 saat süren grup çalışması sonucunda, Miles ve Huberman (128)'in önerdiği yol izlenerek üç farklı araştırmacı arasındaki görüş birliği hesaplanmıştır.

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerde %93, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerde %94 görüş birliği sağlanmış, her bir veri setine ilişkin yapılan fikir alışverişleri doğrultusunda %100 görüş birliğine ulaşılmıştır. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden oluşan veri setinden 102 sayfalık döküm alınmış ve on derse ilişkin toplam 2291 (691 birinci soru, 809 ikinci soru, 358 üçüncü soru, 433 dördüncü soru) kodlanmış birim elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden oluşan veri setinden 23 sayfalık döküm alınmış ve toplam 651 kodlanmış birim elde edilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Texas A&M Üniversitesi'nin Sağlık ve Kinesiyoloji Bölümünde eleştirel düşünme alanında uzman bir araştırmacı (Dr. McBride) ile birlikte çalışmaya başlamadan önce, nitel verilere ilişkin kategoriler ve temaların oluşturulması amacıyla daha önce elde edilen tüm kodlanmış birimlerin

araştırmacı tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Çevirilerin kontrol edilmesi açısından, analiz öncesinde, anadili İngilizce olan uzman araştırmacı ile uygun zamanlarda bir araya gelinmiş ve orjinal veri setleri ile birebir karşılaştırma yapılarak çevirilerin aynı anlamı ifade edip etmediği incelenmiştir. Yapılan fikir alışverişleri doğrultusunda, bazı gramer ve ifade hataları giderildikten sonra çevirinin dil açısından geçerli olduğu doğrulanmıştır. Lincoln ve Guba (112)'nin yöntemi izlenerek tüm nitel veri kaynakları içerik analizine tabi tutulmuştur

Kategorilerin ve temaların oluşturulmasında, %100 görüş birliği sağlanana kadar araştırmacılar kodlanmış birimler üzerinde uzunlamasına tartışmışlardır. Denzin (43) ve McMillan ve Schumacher (124)'den hareketle, iki farklı nitel veri kaynağının kullanılması (yöntemsel çaprazlama), farklı araştırmacı denetiminin yapılması (araştırmacı çaprazlaması), olumsuz ve çelişkili durumların detaylı bir şekilde incelenmesi yoluyla çaprazlama gerçekleştirilmiş, nitel verilere ilişkin sonuçların geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Birden fazla araştırma yönteminin birleştirilerek kullanılmasını ifade eden çaprazlama yönteminde, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin karşılıklı doğrulanması yoluyla sonuçların geçerliği ve güvenirligi artırılır. Bu amaç doğrultusunda dört temel çaprazlama türü kullanılabilir. Bunlardan birincisi *yöntemsel* çaprazlama olup veri toplamak için ölçek ve görüşme gibi birden fazla yöntemin kullanılmasını ifade eder. İkincisi, *veri* çaprazlamasıdır, farklı zamanlarda ve farklı kişilerden veri toplamayı içerir. Üçüncüsü, *araştırmacı* çaprazlaması olup bir araştırmada birden fazla araştırmacının işe koşulmasını gerektirir. Dördüncüsü ise *kuram* çaprazlaması olup bir olguyu yorumlamak için birden fazla kuramsal çerçevenin kullanılmasını içermektedir (43, 124). Bu araştırma kapsamında, yöntemsel, veri ve araştırmacı olmak üzere üç farklı çaprazlama türü kullanılarak tüm verilerin geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Testlerden elde edilen puanlara ilişkin güvenilirlikler için Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizinde temel tanımlayıcı istatistikler, KEDBT-Form 2000 için California Insight Assessment tarafından yapılırken, KEDEÖ için araştırmacı tarafından yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tabashnick ve Fidell (179)'e göre, gerçek random atama yapılamadığı durumlarda kovaryans tekniğinin kullanılması uygun olduğundan ve araştırmada deney ve kontrol grubunda gerçek random atama yapılamadığı için eleştirel düşünme ölçeklerinin alt boyutları ve toplamlarından edinilen son test puanlarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Kovaryans Analizi (One way ANCOVA) kullanılmıştır. Her iki grubun kendi içinde ön-test puanları ile son-test puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplarda t-testi (14) kullanılmıştır. Tüm nitel veri kaynakları Lincoln ve Guba (112)'nin yöntemi izlenerek içerik analizine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları doğrultusunda araştırma bulguları ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularını sırası ile yanıtlayacak şekilde nicel, nitel ve karma bulguların sunumuna yer verilmiştir. Birinci probleme ilişkin, nicel veri kaynaklarından elde edilen tanımlayıcı istatistik ve ANCOVA sonuçları; ikinci probleme ilişkin, nitel veri kaynaklarından (yansıtıcı öğrenci günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler) elde edilen ana tema, temalara ilişkin kategori ve alt kategoriler sunulmuştur. Üçüncü probleme ilişkin bulguların sunumunda, nicel olarak bağımlı gruplarda t-testi sonuçları, nitel olarak ise yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen ana tema ve temalara ilişkin kategorilerin frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

4.1. “On haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmen grubunun eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri son-test puanları ile yaratıcı drama eğitimi almayan grubun son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Şeklindeki Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular:

4.1.1. Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin bulgular:

Aday beden eğitimi öğretmenlerinin dönem başı ve dönem sonunda KEDBT-Form-2000’den aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. KEDBT- Form 2000’e ilişkin ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerleri

Bağımlı değişkenler	Grup	n	Ön-test		Son-test	
			\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Analiz	Deney	34	3.74	1.21	4.38	1.39
	Kontrol	30	3.63	1.52	3.40	1.63
Çıkarılma	Deney	34	7.29	2.34	8.62	1.94
	Kontrol	30	6.73	2.42	6.93	2.43
Değerlendirme	Deney	34	4.26	1.62	3.94	1.46
	Kontrol	30	4.17	1.84	3.43	1.52
Toplam	Deney	34	15.29	3.68	16.94	3.44
	Kontrol	30	14.53	4.16	13.77	3.88

KEDBT: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi

Facione, Facione ve Winterhalter (56)'a göre, analiz boyutunda 3-4; çıkarsama boyutunda 6-11; değerlendirme boyutunda 4-7; toplamda ise 12-24 puan aralığı eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle, Tablo 4.1'e göre, gerek deney, gerekse kontrol grubundaki aday beden eğitimi öğretmenlerinin analiz, çıkarsama boyutları ile bütünsel açıdan eleştirel düşünme becerilerinin dönem başında ve sonunda orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, değerlendirme boyutunda dönem başında orta düzeyde olan her iki gruptan, deney grubu dönem sonunda orta düzeyde kalmayı sürdürürken, kontrol grubunun düşük düzeye geçtiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan aday beden öğretmenlerinin son-test puanları dikkate alındığında, yaratıcı drama eğitimi alan grubun puanlarının drama eğitimi almayan grubun puanlarından göreceli olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Kovaryans Analiz sonuçları (ANCOVA) Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. KEDBT-Form 2000'e ilişkin için ANCOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	Düzeltilmiş Ortalamalar	Ortalamalar Farkı (I- J)	SE	F	p	eta ²
Analiz	Deney (I)	4.35	.91	.28	10.48	.00*	.15
	Kontrol (J)	3.44					
Çıkarsama	Deney	8.43	1.27	.29	19.12	.00**	.24
	Kontrol	7.15					
Değerlendirme	Deney	3.92	.28	.28	2.60	.11	.04
	Kontrol	3.46					
Toplam	Deney	16.67	2.59	.52	25.01	.00**	.29
	Kontrol	14.08					

**p<.001

*p<.05

Tablo 4.2'ye göre, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasındaki ortalamalar farkının eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarında .28 ile 1.27 arasında değiştiği, toplamda ise farkın 2.59 olduğu görülmektedir. Kovaryans analizi sonucu, ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun değerlendirme boyutu hariç diğer boyutlarda ve toplamda eleştirel düşünme

becerileri son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Kinnear ve Gray (99)'ın η^2 değerlerine göre yapmış oldukları etki büyüklükleri sınıflamasına göre; küçük etki büyüklüğü $.01 \leq \eta^2 < .06$, orta etki büyüklüğü $.06 \leq \eta^2 < .14$, büyük etki büyüklüğü $\eta^2 \geq .14$ olarak kabul edilmektedir. Bu sınıflamadan hareketle, değerlendirme dışındaki diğer boyutlarda ve toplamda etki faktörlerinin *büyük* olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, 10 haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri puanlarının, drama eğitimi almayanların puanlarından, değerlendirme boyutu dışında, anlamlı bir şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular:

Aday beden eğitimi öğretmenlerinin dönem başı ve dönem sonunda KEDEÖ'den aldıkları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. KEDEÖ'ye ilişkin ortalama (X) ve standart sapma (Ss) değerleri

Bağımlı Değişkenler	Grup	n	Ön-test		Son-test	
			\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Doğruyu arama	Deney	34	39.92	11.88	44.79	11.73
	Kontrol	30	39.81	11.26	40.76	12.09
Açık fikirlilik	Deney	34	42.23	5.93	45.69	7.38
	Kontrol	30	41.08	4.38	41.86	4.65
Sistematiklik	Deney	34	43.19	9.25	46.81	8.32
	Kontrol	30	42.94	8.70	43.83	8.41
Analitiklik	Deney	34	45.35	6.95	49.15	6.35
	Kontrol	30	45.00	6.65	44.47	5.54
ED-Kendine güven	Deney	34	43.57	9.27	49.50	8.84
	Kontrol	30	43.52	8.26	43.86	9.43
Meraklılık	Deney	34	44.77	6.04	48.86	5.90
	Kontrol	30	44.56	7.53	44.70	8.07
Toplam	Deney	34	259.03	34.05	284.79	30.60
	Kontrol	30	256.92	30.64	259.48	28.66

KEDEÖ: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Kökdemir (100)'e göre, alt boyutlarda 40-50; toplamda ise 240-300 puan aralığı orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerinin varlığını ifade etmektedir. Buradan hareketle, Tablo 4.3'e göre, gerek deney, gerekse kontrol grubundaki aday

beden eğitimi öğretmenlerinin doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, eleştirel düşünmede kendine güven, meraklılık boyutları ve bütünsel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından dönem başında ve sonunda orta düzeyde oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan aday beden öğretmenlerinin son-test puanları dikkate alındığında, yaratıcı drama eğitimi alan grubun puanlarının drama eğitimi almayan grubun puanlarından göreceli olarak yüksek olduğu görülmektedir. Ön-test puanları kontrol edildiğinde son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Kovaryans Analiz sonuçları (ANCOVA) Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. KEDEÖ' ye ilişkin için ANCOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	Düzeltilmiş Ortalamalar	Ortalama Farkı (I- J)	SE	F	p	eta ²
Analitiklik	Deney(I)	49.02	4.41	.69	41.08	.00**	.40
	Kontrol (J)	44.61					
Açık fikirlilik	Deney	45.17	2.72	.93	8.58	.00*	.12
	Kontrol	42.45					
Meraklılık	Deney	48.77	3.97	1.04	14.53	.00**	.19
	Kontrol	44.80					
Kendine güven	Deney	49.48	5.60	1.42	15.52	.00**	.20
	Kontrol	43.88					
Doğruyu arama	Deney	44.75	3.94	1.75	5.09	.03*	.08
	Kontrol	40.81					
Sistematiklik	Deney	46.73	2.81	1.37	4.21	.04*	.07
	Kontrol	43.92					
Toplam	Deney	283.95	23.51	2.80	70.56	.00**	.54
	Kontrol	260.44					

**p<.001

*p<.05

Tablo 4.4'e göre, deney ve kontrol grubunun son-test puanları arasındaki ortalamalar farkının eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında 2.72 ile 5.60 arasında değiştiği, toplam puanlarda ise farkın 23.51 olduğu görülmektedir. Kovaryans analizi sonucu, ön-test puanları kontrol edildiğinde, tüm alt boyutlarda ve toplamda deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuştur. Kinneer ve

Gray (99)'in η^2 değerlerine göre yapmış oldukları etki büyüklükleri dikkate alındığında, meraklılık, eleştirel düşünmede kendine güven, analitiklik boyutları ile toplam puanların etki faktörlerinin *büyük*; sistematiklik, doğruyu arama ve açık fikirlilik boyutlarının ise orta büyüklükte etkiye sahip oldukları söylenebilir. Buradan hareketle, 10 haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarının, drama eğitimi almayan aday beden eğitimi öğretmenlerinin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. “On haftalık yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye ilişkin kanıt/lar var mıdır?” Şeklindeki İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular:

Yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye ilişkin kanıt/ların olup olmadığına, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki kapalı uçlu sorulara verilen yanıtların incelenmesiyle başlanmıştır. Ardından yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin her birinden elde edilen ana tema, temalara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler sırası ile sunulmuştur.

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, aday öğretmenler birinci haftadan itibaren yaratıcı drama eğitimi süresince her dersin bitiminde o günkü dersin kendilerini eleştirel yönden düşündürüp düşündürmediğini yazılı olarak yansıtmışlardır. Her bir derse katılan öğrenci sayısı dikkate alınarak, verilen yanıtlara ilişkin yüzde değerleri hesaplandığında (Evet yanıtı / O günkü derste katılımcı sayısı x 100), “*evet*” yanıtı verenlerin yüzdesi her bir ders için sırası ile %100, %96, %88, %93, %96, %92, %96, %100, %92 ve %93 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle, 10 hafta boyunca derse katılan aday beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama %95’inin yaratıcı drama dersinde eleştirel olarak düşündüklerini ifade ettikleri söylenebilir. “Çok fazla değil” ya da “hayır” yanıtı verenlerin yüzdesi ise ortalama %5’lik oranı oluşturmaktadır.

Dönem sonunda yapılan yarı- yapılandırılmış görüşmelerde de, aday beden eğitimi öğretmenlerine hem on hafta boyunca aldıkları yaratıcı drama dersinin

kendilerini eleştirel yönden düşündürüp düşündürmediği, hem de yaratıcı dramanın beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılıp kullanılmayacağı sorulduğunda, her iki soru için de, görüşmeye katılan 32 aday öğretmenin %97'si (n=31) “evet” yanıtı vermiştir.

Gerek dönem boyunca her hafta uygulanan yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, gerekse dönem sonundaki yarı-yapılandırılmış görüşmelerde aday beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı dramanın kendilerini eleştirel yönden düşündürdüğünü ve aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılabileceğini ifade etmiş olmaları birbiriyle tutarlık göstermiştir.

Derinlemesine incelenen yansıtıcı öğrenci günlüklerinden; “*düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ve öğrenme çıktıları*”, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ise “*eleştirel düşünme sürecinden yararlanma ve yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri*” olmak üzere toplam altı ana tema elde edilmiştir. Her bir veri kaynağından elde edilen temalar, temalara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler devamda açıklanmış, örneklerle desteklenmiştir.

4.2.1. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular:

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen dört ana tema, temalara ilişkin kategoriler ve eleştirel düşünme kategorileri altında yer alan eleştirel düşünme bileşenleri Şekil 4.1’de verilmiştir.

ANA TEMALAR	KATEGORİLER	Eleştirel Düşünme Bileşenleri
1. Tema Düşünsel Zorluklar	1- Eleştirel Düşünme 2- Grup çalışması 3- Yaratıcılık	→ - Iraksak düşünme - Mantıklı gerekçeler bulma - Amaçlı hareket etme - Karar verme - Yansıtma
2. Tema Düşünsel Kaynaklar	1- Eleştirel Düşünme 2- Bağ kurma 3- Yaratıcılık	→ - Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık - Farklı bakış açıları - Empati - Iraksak düşünme - Mantıklı gerekçeler bulma - Üst-biliş - Karar verme - Yansıtma
3. Tema Mantıklı Çözümler	1- Grup çalışması 2- Eleştirel Düşünme 3- Bağ kurma 4- Yaratıcılık	→ - Amaçlı hareket etme - Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık - Farklı bakış açıları - Empati - Strateji geliştirme - Karar verme
4. Tema Öğrenme Çıktıları	1- Eleştirel düşünme 2- Bağ kurma 3- Duyuların farkına varma 4- Doğaçlama 5- Grup uyumu 6- Yaratıcı drama ve oyunun özellikleri 7- Yaratıcılık 8- Dramatik kurgunun bileşenleri 9- Toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık	→ - Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık - Farklı bakış açıları - Iraksak düşünme - Mantıklı gerekçeler bulma - Karar verme - Yansıtma

Şekil 4.1. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen temalar, temalara ilişkin kategoriler ve eleştirel düşünme bileşenleri

1. Düşünsel zorluklar teması altında eleştirel düşünme, grup çalışması ve yaratıcılık kategorileri elde edilmiştir. Aday öğretmenler yaratıcı drama eğitimi boyunca amaca bağlı kalma, iraksak düşünme, mantıklı gerekçeler bulma, karar verme ve yansıtma gibi konularda düşünsel olarak zorlandıklarını yansıtarak gerek eğilimler gerekse beceriler boyutu ile bir bütün olarak ele alınan eleştirel düşünmeyi bu süreçte düşünsel bir zorluk olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır.

Eleştirel düşünme kategorisi kapsamında aday öğretmenler, doğaçlama ve canlandırmalarda özellikle alışık olmadıkları durumlarla karşılaştıklarında ne yapacakları ve ne söyleyecekleri üzerine pratik ve iyi düşünme ya da doğaçlamalarda role girerek empati yapma konusunda düşünsel olarak zorlandıklarını ifade ederek eleştirel düşünmeye yönelik doğrudan kanıtlar ortaya koyan söylemlerde bulunmuşlardır. Bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 2, No 21: “Doğaçlama ve canlandırmalarda kendime sıra geldiğinde ne yapacağımı, ne söyleyeceğimi düşünmek zorladı.” **Ders 7**, No 9: “Daha önce hiç karşılaşmadığım bir olayla ilgili doğaçlama yapmam iyi düşünmemi gerektirdi ve diğer doğaçlamalardan daha zor oldu.” **Ders 3**, No 23: Verilen duyguya hemen girememem başkasıymış gibi düşünememem benim için bir problemdi.” No 33: “Daha önce karşılaşmadığım bir olayın doğaçlamasını yapmak empati yapmamı gerektirdi, zorlandım.”

Aday öğretmenlerin düşünsel bir zorluk olarak gördükleri eleştirel düşünme bileşenlerine ilişkin söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık geliştirme,

- Amaca bağlı kalma: **Ders 3**, No 10: “Derste ikili doğaçlamalarda konudan uzaklaşılması, amaca bağlı kalarak farklı fikirlerin savunulması bir problem olarak öne çıktı.” No 16: “Doğaçlama kısmında konudan dışarı çıkmadan bir görüşü savunmak ve devam ettirmek zorladı bizi.”

- Iraksak düşünme: **Ders 2**, No 31: “Doğaçlamalarda çok yönlü düşünme ile ilgili yaptığımız çalışma oldukça zordu. Farklı düşünmek, farklı yapmak zihnimi zorladı.”

- Mantıklı gerekçeler bulma: **Ders 2**: No 4: “İkna edememe, sorun karşısında mantıklı cevap bulamama beni zorladı.” **Ders 10**, No 34: “Hızlı bir şekilde olayları analiz edip mantıklı çözümler bulmada zorlandım.”

- **Karar verme: Ders 7**, No 15: “Rollerimizi oynarken ne söyleyeceğimize karar vermek zor oldu.” **Ders 2**, No 19: “Beden eğitimi dersinde karşı cinsten arkadaşının elini tutmak istemeyen öğrenci ve bunu ikna etmeye çalışan öğretmen rolünde olduğu gibi hangi çözümü uygulayacağımıza karar veremedik.”

- **Yansıtma: Ders 3**, “No 33: “Soyut bir düşünceyi somut olarak resmetmekte, afişlere yansıtmakta zorlandım.” **Ders 7**, No 34: “Verilen duyguyu afişlere ya da posterlere yansıtırken sorun yaşadım.” **Ders 8**, No 1: “Bir konuda kısa reklam filmi üretirken düşünceleri davranışlarımıza aktarma konusunda zorlandık.”

Grup çalışması kategorisi kapsamında aday öğretmenlerin karşılaştıkları düşünsel zorlukların bir bölümü; etkinlikler esnasında iletişim, birbirini dinleme, karşılıklı fikirlere saygı duyma, grup içi uyum sağlama, grup içi rol paylaşımında bulunma, işbirliği yapma, eleştiriye açık olma, ortaya konulan ürünlere yapılan yorumlarda ve değerlendirmelerde objektif olma olarak yansıtılmıştır. Söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 3, No 20: “Çok ciddi problemlerle karşılaşmasak da iletişim kurma, grupta birbirini dinleme, anlama konuları sorundu.” **Ders 4**, No 33: “Dinlememe en büyük problem idi bana göre. Hiçkimse başkasının fikrini dinlemiyor, buna dikkat etmiyor.” **Ders 5**, No 2: “Grupça afiş hazırlarken grup içinde çatışan düşüncelerle karşı karşıya geldik, farklı görüşlere saygı duymada sorunlar oldu.” **Ders 3**, No 8: “Gruplardaki kişilerin birbirleriyle uyumu, ortaya çıkacak ürünleri etkileyeceği için işbirliği yapmak zor oldu.” **Ders 5**, No 26: “Bazen grup çalışmalarında rol paylaşımında problem yaşadık.” **Ders 5**, No 1: “Grup çalışmasının ürünü olan afişleri eleştirirken arkadaşlarımın adil davranmadıklarını gördüm. Kötü eleştiri yapıldığı zaman, kötü eleştiri alan kişiler hemen sinirlendi.” No 11: “Karşılaşılan tek problem, poster ve afişlere yapılan yorumların gruplara göre yanlılık göstermesi ve grupların kendi resimlerini savunurken yaptıkları eleştirilerin savunucu olmaması.”

Yaratıcılık kategorisi kapsamında aday öğretmenler karşılaştıkları düşünsel zorlukların bir bölümü olarak hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yeterince kullanamadıklarını tek bir cümle ile ifade ederken, bir bölümü de özgün fikirler ortaya koymada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 5, No 15: “Hayal gücünü ve yaratıcılığımızı yansıtamadık.” **Ders 8**, No 27: “Oyun ve reklam bulurken yaratıcılığımı kullanmak beni zorladı.” No 33: “Yaratıcılık en önemli problemdi. Kısıtlı zamanda yeni bir şey üretme zorladı bizi.” **Ders 8**, No 9: “Reklam filmi çekiminde nasıl daha özgün ve değişik fikirler ortaya koyabilir ve etkili oluruz diye düşünmek zordu.” No 19: “Reklam filminde var olan reklamlar dışında orijinal bir reklam yapmak istedik ancak bu bizi zorladı.”

2- Düşünsel kaynaklar teması altında ortaya çıkan eleştirel düşünme, bağ kurma ve yaratıcılık kategorilerinden eleştirel düşünmeye ilişkin olarak aday öğretmenler yaratıcı drama eğitimi boyunca içinde buldukları düşünsel zorluklar karşısında; eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık geliştirme, farklı bakış açılarını anlama ve saygı duyma, empati yapma, iraksak düşünme, mantıklı gerekçeler bulma, üst-biliş, karar verme ve yansıtma becerilerini kullandıklarını ifade ederek yaratıcı drama ortamlarında, beceriler ve eğilimler boyutuyla bir bütün olarak eleştirel düşünmeyi düşünsel bir kaynak olarak kullandıklarını yansıtmışlardır.

Eleştirel düşünme kategorisi kapsamında aday öğretmenler, canlandırma ve doğaçlamalarda karşılaştıkları çelişkiler ve zorluklar karşısında, önce problemin kaynağını araştırdıklarını, daha sonra ipuçlarını kullanarak sonuca ulaşmada parçalardan bütüne bütünden parçaya ulaştıklarını, ne söyleyecekleri konusunda akıl yürüttüklerini, yorumlama ve değerlendirme gibi bir takım bilişsel becerileri kullanarak düşündüklerini ifade ederek eleştirel düşünmeye yönelik doğrudan kanıtlar ortaya koyan söylemlerde bulunmuşlardır. Bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 2, No 14: “Özellikle öğretmen- öğrenci doğaçlamasında bu soruna nelerin neden olabileceğini irdeledim ve bunu düzeltmek için nasıl bir yol izlemem, ne gibi çözümler üretmem gerektiği hakkında düşündüm.” **Ders 3**, No 4: “Ritim verme oyununda ebe olduğumda, ritmi kimin verdiğini bulmak için bayağı düşündüm. İp uçlarından yola çıktım, parçaları birleştirdim ve o kişiyi buldum.” No 15: “Verilen karikatürler üstünde düşündüm, parçalardan bütüne ulaşmaya çalıştım.” **Ders 7**, No 26: “Bazen parçadan tüme, bazen de tümünden parçaya gittik duyguları aktarıırken.” **Ders 4**, No 33: Ebenin olduğu oyunlarda insanların yüz ifadelerini, hareketlerini, bakışlarını izleyerek bir sonuç çıkarmak için düşünmem gerekli idi.” **Ders 4**, No 28: “Doğaçlamadan önce ne söyleyeceğimiz, nasıl ifade edeceğimiz konusunda akıl yürüttük ve olayı çok kısa zamanda kafamızda canlandırdık.” **Ders 5**, No 17: “Afişler konusunda yorum yapmak temaya uygun düşünceyi yakalayabilmek

düşünmeye neden oldu.” No 25: “Bugünkü ders hazırladığımız pankartları, afişleri yorumlarken ve değerlendirirken düşündük.” **Ders 3**, No 10: “Özellikle çizilen posterlerin değerlendirilmesi ve yorumlanması bölümü düşündürdü.” **Ders 7**, No 25: “Bugünkü ders bir olayı sistematik ve serinkanlı bir biçimde değerlendirmemiz gerektiğini düşündürdü bana.”

Aday öğretmenlerin düşünsel bir kaynak olarak kullandıkları eleştirel düşünme bileşenlerine ilişkin söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık geliştirme: **Ders 6**, No 26: “Oynadığımız oyunlarda sürekli problemlere ilişkin çözümler üretmeye çalışırken üst düzeyde düşünmek zorunda kaldık.” **Ders 2**, No 21: “Bazılarının sadece sorunlara odaklanması, bazılarının sorunun çözümüne ulaşmaya çalışması zorunlu olarak bizi düşündürdü.” **Ders 3**, No 8: “Anamlı bir sonuca varabilmek düşünme becerilerimizi kullandırdı.” **Ders 9**, No 20: “Olayları incelerken kim, ne zaman, nasıl gibi soruları dikkate alarak değerlendirmek bizi eleştirel olarak düşündürdü.”

- Farklı bakış açılarını anlama ve saygı duyma: **Ders 2**, No 12: “Bir durum, olay karşısında bir çok davranış ve düşünce şekli olduğunu, bu davranışların ve farklı düşüncelerin hayatımızda karşımıza çıkacağını düşünüp ona göre bilinç geliştirdik” **Ders 3**, No 15: “Kendi yaptığımız posterlerde aynı resmi yapmamıza ya da aynı resme bakmamıza rağmen bütünden herkesin farklı bir yoruma ulaştığını gördüm.” **Ders 5**, No 10: “Hırsızlığın kötü yanları üzerine insanların farklı bakış açılarını irdeleme açısından düşündürdü.” **Ders 5**, No 31: “Ben karşımdakinden benim beklediğim tepkiyi vermesini bekledim ancak o farklı düncüyle bana gelince saygı duydum ve hemen olayın gidişatına göre yön vermek zorunda kaldım kendi düşüncelerime.” **Ders 6**, No 7: “Derste verilen konuya istenilen bakış açısıyla bakabilmek, olayı o yönde geliştirmek için düşündüm. Aynı olaya birden çok açıdan bakabildik.” **Ders 10**, No 1: “Kadın, erkek eşitsizliğini herkes kendine göre farklı şekilde yorumladı ve bu yorumlamalar herkesin olaya farklı baktığı konusunda beni düşündürdü.” **Ders 10**, No 2: “Karşıt görüşleri dinlemeyi ve anlamayı başardık diyebilirim.”

- Empati yapma: **Ders 5**, No 21: Kendimi oynanan karakterin yerinde hissettim, onun gibi düşünmeye çalıştım.” **Ders 2**, No 1: “Oynadığımız rollerde duyu organları sağlıklı çalışmayan bireylerin yaşadığı sıkıntıları anlamak için onlar gibi düşündüm” **Ders 4**, No 28: “Rol yapmadan önce mecburen düşünmek zorunda kaldık. Öyle bir durumda olsaydık nasıl davranırdık diye.” **Ders 7**, No 19: “Tüm doğaçlamalarda düşünüyoruz. Bu karakter nasıl olmalı, ne gibi özellikleri olmalı, nasıl duygulara sahip olmalı, biz bunları nasıl ifade

etmeliyiz, nasıl bir öykü oluşturmalıyız diye düşündük.” **Ders 10**, No 2: “Kadın erkek eşitliği hakkında doğaçlama yaparken başka biriymiş gibi düşündük ve o şekilde davrandık.”

- **İraksak düşünme:** **Ders 2**, No 15: “Bugünkü derste mesleki yaşantılarımda karşılaşılabileceğim sorunların bazılarını gördüm ve sorun aynı olsa da çözüm yollarının birden fazla olduğunu düşündüm.” **Ders 2**, No 24: “Yapılan doğaçlamalarda tek bir harfe bağlı kalarak kelime bulma gereksinimimiz kısa zamanda çok geniş düşünmeye itti bizi.” **Ders 6**, No 22: “Var olan bir olaya ya da duruma farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı ve olayı farklı şekilde açıklamayı düşündüm.” **Ders 10**, No 7: “Aynı olayların farklı mekanlarda geliştiğinde nasıl olabileceği konusunda çok yönlü düşünmemi sağladı.”

- **Mantıklı gerekçeler bulma:** **Ders 4**, No 7: “Bugünkü derste özellikle doğaçlama kısmında anlamlı diyaloglar üretmek fazlasıyla düşündürdü.” No 20: “Doğaçlamalarda güven vermek için kullanacağım kelimeler ve hareketlerle olayın mantıklı bir sonuca bağlanmasının gerekmesi beni düşündürdü.” **Ders 6**, No 31: “İkna etmeyi başarana kadar değişik yollar denedik, anlamlı nedenler bulduk.”

- **Üst-biliş:** **Ders 4**, No 25: “Bugünkü ders kendi tutum ve davranışlarım konusunda düşünmemi tetikledi. Herhangi bir olay karşısında neden öyle düşündüğümü, neden öyle hareket ettiğimi sorguladım.” No 29: “Rol oynarken ve oynadıktan sonra nasıl oynadım, neden öyle oynadım diye kendim hakkında düşündüm.” **Ders 10**, No 27: “Günlük hayatımda bazı alanlarda (eğitim, iş vb.) karşı cinse bakış açımızı gözden geçirdim. Düşüncelerimi irdeledim.”

- **Karar verme:** **Ders 2**, No 28: “Canlandırma kısmında ortak karar verip bir şeyler üretmeye çalışmak, türetmek insanı düşündürüyor.” **Ders 3**, No 24: “Resim çizerken gruptaki herkesi nasıl bir ortak noktada buluşturabiliriz konusu beni düşündürdü. Çünkü ilk başta herkes çekimser kalarak fikrini söylemedi ama bir şekilde başlamamız gerekiyordu bunu çözmek için. Ben fikrimi söyleyince diğerleri de başladılar ve sonunda ortak karara vardık.” **Ders 5**, No 9: Grup olarak karar alırken daha çok düşündük.” **Ders 6**, No 29: “Anne-baba rolünü canlandırırken nasıl bir örnek sunabiliriz diye düşündük ve grupça ortak karar olarak rolü gerçekleştirdik.”

- **Yansıtma:** **Ders 3**, No 19: “Posterde uyumsuzluğu hangi örnekten nasıl bir resimle yansıtmanız gerektiği üzerine çok farklı fikirler ortaya koymak düşündürücü oldu.” **Ders 5**, No 1: Afışı çizerken hırsızlık fikrini resmetmeye çalıştık ve bunu resmetmek için afiş üzerinde düşündük. Afişin doğru manaya gelmesi gerektiğini düşündüm.”

Bağ kurma kategorisi kapsamında, etkinlikler esnasında daha önce izledikleri filmler ya da günlük yaşamda büründükleri rollerden esinlenerek gerçek yaşam durumları ile kurgusal durumlar arasında ilişki kurduklarını, bunları mesleki yaşantılarına nasıl aktaracaklarını düşündüklerini ifade eden aday beden eğitimi öğretmenlerinin bağ kurmayı düşünsel bir kaynak olarak kullandıklarını yansıtan söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 8, No 2: “Özellikle reklam yapmamız istendiğinde geçmişte oynadığımız oyunlar ve reklamları düşünerek kararlar aldık.” **Ders 9**, No 19: “Verilen rollere ilişkin gerçek yaşantılardan örnekler düşündüm ve doğaçlama yaparken neler olabilir diye kurguladım.” **Ders 4**, No 2: “Bu günkü ders normal hayatta karşılaşılabileceğimiz sorunlar üzerine düşünmemiz ve çözümler üretmemiz açısından düşünmeye sevk etti.” **Ders 5**, No 2: Dersteki sorunlarla günlük hayatta karşılaşılabılıriz. O zaman nasıl tepki vereceğimizi bir nebze düşünmemizi sağladı. Yaşamdan bir örnek gibi.”, No 24: Düşündürdü, çünkü öğretmen olduğumda bu tarz problemlerle karşılaşırsam nasıl bir yol izleyebileceğimi merak ediyorum.” **Ders 10**, No 16: “İçinde bulunduğumuz kültürü gözümde canlandırarak, gerçek yaşamda nasıl davrandığımızı düşündüm.” No 24: Üstlendiğimiz roller ve nedenleriyle gerçek hayatta sahip olduğum rollerin seçimi arasındaki fark ve benzerlikler arasında ilişki kurmak düşündürdü diyebilirim.”

Yaratıcılık kategorisi kapsamında, yeni oyunlar ya da öyküler üretirken, oyunlara ilişkin kuralların ne olacağına karar verirken, oyunların çeşitlendirmesini yaparken düşündüklerini, verilen ölçütlere göre farklı ve özgün ürünler ortaya koyabilmek için yaratıcı düşünmeye çalıştıklarını ifade eden aday beden eğitimi öğretmenlerinin düşünsel bir kaynak olarak yaratıcılığı kullandıklarını yansıtan söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 8, No 13: “Yoktan bir ürün var etmek beni çok düşündürdü.” No 9: “Yeni bir oyun planlarken, kurallarını belirlerken, nasıl oynanacağını belirlerken yaratıcı düşünmeye çalıştık.” No 20: “Bilinen bir oyunun değiştirilip çeşitlendirilmesi düşündürdü beni.” **Ders 9**, No 12: Belli bir konuda dramatik kurgunun bileşenlerini düşünerek, kriterler doğrultusunda özgün öyküler oluşturmak düşünmeye zorladı.” **Ders 10**, No 26: “Eşyaları kullanarak farklı bir oyun yaratırken ve onu çeşitlendirirken düşündüm.” **Ders 10**, No 33: Birkaç objeden yola çıkarak hikayeleri yaratmak için düşünmem gerekti.” **Ders 10**, No 31: “Tiyatro sporunda hep beraber birbirimizin ardı sıra doğaçlamayı sürdürerek öykü oluşturmak kısa zamanda yaratıcı düşünmemizi gerektirdi.”

3- Mantıklı çözümler teması altında grup çalışması, eleştirel düşünme, bağ kurma ve yaratıcılık kategorileri elde edilmiştir. Aday öğretmenlerin içinde buldukları zorluklara yönelik geliştirdikleri mantıklı çözümler arasında görülen eleştirel düşünmenin bileşenlerini ise amaçlı hareket etme, eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, farklı bakış açıları, empati, strateji geliştirme ile karar verme becerisi oluşturmuştur.

Grup çalışması kategorisi kapsamında aday öğretmenler karşılaştıkları problemler karşısında çözümler üretebilmek ve sonuca ulaşmayı kolaylaştırmak için grup olarak hareket ettiklerini, bir arada çalışmanın, işbirliği yapmanın, birbirini dinleme ve anlamının önemini kavradıklarını, yalnızca sözlü ifadeleri değil, aynı zamanda jest, mimik ve beden dilini de etkin şekilde kullanmanın kendilerini çözüme ulaştırdığını, bunun yanı sıra fikir alışverişinde bulduklarını, birbirlerinin fikirlerine saygı duyarak, fikirleri bir araya getirip en mantıklı olanı seçtiklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin grup çalışmasını mantıksal bir çözüm yolu olarak gördüklerini ve uyguladıklarını yansıtan söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 3, No 4: “Grup içinde görev paylaşımı yapmak, birbirimizi dinlemek ve çözüm bulmak işi kolaylaştırdı.” **Ders 6**, No 31: “En önemlisi, birbirimizi dinlemeyi öğrendik. Kolay çözüme ulaşmada bu etkiliydi.” **Ders 3**, No 30: “Resim çizme bölümünde düşüncelerimizi afişlere yansıtırdık birbirimize saygılı olmaya çalıştık.” **Ders 4**, No 17: “Sorunları çözmek için yapılacak tek şey bence herkesin dikkatli bir şekilde birbirini dinlemesi, fikirlere yorum katmadan anlamaya çalışması, ancak bu yolla çözüm bulunabilir.” **Ders 4**, No 21: “Grupta var olan durumu netleştirmek, kimin ne yapması gerektiğini belirlemek, işbirliği yapmak bizi sonuca ulaştırdı.” **Ders 8**, No 1: “Aramızda konuşarak, işbirliği yaparak bir reklam filmi düşündük ve içinden çıkılması gereken durumun üstesinden geldik.” **Ders 5**, No 19: “Grupla paylaşım yapılması ve başkasının fikrine saygı duyulması çözümü kolaylaştırdı.” **Ders 6**, No 1: “Çoğu zaman grup içinde rol paylaşımı yaptık, çıkan problemi bu şekilde çözdük.” **Ders 2**, No 20: “Problemi çözmek için daha iyi dinlemek sorunu daha iyi anlamamıza yardımcı oldu.” **Ders 5**, No 1: “Afiş çizerken aramızda fikir alış veriş yaptık, bir kişi bir fikir belirtti, biz de aramızda bunu tartışarak ortak bir noktaya vardık.” **Ders 10**, No 25: “Oluşturduğumuz gruplarda rol dağılımlarını yaparken birbirimize anlayış göstermeye, saygı duymaya başladık. Grup içinde uyumlu olmamız kısa zamanda çözüm bulmamızı kolaylaştırdı.”

Eleştirel düşünme kategorisi kapsamında, karşılaştıkları düşünsel sorunlar karşısında eleştirel, çok yönlü ve hızlı düşünmeyi mantıklı bir çözüm yolu olarak görüp kullandıklarını doğrudan ifade eden aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 2, No 31: “Olaylar karşısında eleştirel olarak düşünmeye kendimi zorladım.” No 24: “Gördüğümüzden farklı bir şey söylerken çok yönlü ve pratik düşünmeye çalıştık.” No 21: “Etkinliklerde hızlı düşünerek, ne söyleyeceğime kısa sürede karar vermeye çalıştım.” No 4: “Anlık aklımdan geçeni söylerken neyi nasıl söyleyeceğimi düşündüm.” No 1: “Doğaçlama yaparken duruma yönelik hızlı düşündüm ve ani çözümler ürettim.”

Aday öğretmenlerin mantıklı bir çözüm yolu olarak kullandıkları eleştirel düşünme bileşenlerine ilişkin söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- Amaçlı hareket etme: **Ders 3**, No 21: Doğaçlamalarda konudan sapmamak, odaktan uzaklaşmamak için çevre faktörlerinden uzaklaştım ve o doğrultuda düşünmeye çalıştım” **Ders 2**, No 2: “Doğaçlama yaparken amaca odaklı mantıklı bir gidişat yakalamaya çalışmak için düşünmeye zorladım kendimi.” **Ders 3**, No 16: “Duruma yönelik çözümüm sadece konuya odaklanıp, amaç doğrultusunda düşünmeye çalışmak olduğunu gördüm.”

- Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık: **Ders 2**, No 7: “Rol içinde sorunu çözmek için ilk olarak problemin nedenini sordum.” **Ders 4**, No 16: “İçinde bulunduğumuz durumun çelişkisinden kurtulmak için problemlerin kaynağını bulduk, çok farklı fikirler ortaya atıldı, tutarsız olanları eledik, birbirine yakın olanları dikkate alıp, mantıklı olanı seçtik.” No 13: “Kafamdaki düşünceleri sıraya koydum ve deneme yanılma yoluyla uyguladım.”

- Farklı bakış açıları: **Ders 2**, No 25: “Bugünkü etkinliklerde problemlere farklı bakış açısıyla bakarak çözmeye çalıştık. **Ders 3**, No 27: “Çatışma konusunda yeni bir fikir ortaya koymadan önce diğer fikirleri iyi gözlemledim. Herkesin fikrini anlamaya ve onlara saygı duymaya çalıştım.” **Ders 5**, No 14: “Biraz daha farklı fikirlere saygı duyulmaya ve karşıdakini iyi anlamaya başladığımızı düşünüyorum.” No 21: “Bakış açılarına saygı duyarak grup içi anlaşmazlıkları çözdük.” **Ders 5**, No 26: “Arkadaşlarımızın anlatmak istediği düşünceleri farklı açılardan bakarak anlamaya çalıştık.” **Ders 5**, No 12: “Herkesin düşüncesini saygıyla dinleme ve eleştirilere açık olmaya başladık.” No 11: “Olaylara objektif bakıp tarafsız eleştiri yapmaya daha çok ağırlık verdim.”

- **Empati: Ders 2**, No 13: “Sorunlara farklı çözümler bulurken empati kurmak gerekiyor.” No 10: “Bir sorunu çözerken, karşımızdaki insanı anlayabilme konusunda kendimizi geliştirmemiz ve empati yeteneğimizi artırmamız gerektiği anladım.” No 9: “Bilmediğim, daha önce bulunmadığım bir ortamda empati kurarak sorunu hallettim ve yabancı ortamı bildik bir ortama çevirebildim.” **Ders 4**, No 2: “Bir problemi aşmak için kendimi bulduğum konumdan farklı konumlarda düşünerek çözümler aradım.” **Ders 2**, No 23: “Rol gereği, engelli biriyle iletişim kurmak için onlar gibi düşünmeye ve onları anlamaya çalıştım.” **Ders 4**, No 15: “Değişen olay ve durumlar karşısında yeni karakterlere bürünerek, onun gibi düşünmeye, o durumdaki gibi çözümler üretmeye çalışmak etkili oldu.”

- **Strateji geliştirme: Ders 4**, No 25: “Bugün oynadığımız oyunlarda hırsız poliste strateji geliştirmem gerektiğini düşündüm, var olan ipuçlarını dikkate alarak düşündüklerimi uyguladım.” **Ders 5**, No 27: “Karakterler ve duruma göre stratejiler geliştirerek elimizden geleni yapmaya çalıştık.” **Ders 7**, No 15: “Problemi grupça tartışarak beyin fırtınası yaptık, grupla birlikte ne gibi çözümler üretebiliriz diye düşündük.” No 9: “Çelişkiden kurtulmak için grupça beyin fırtınası yaptık önce, sonra da fikir alışverişinde bulduk.” **Ders 8**, No 12: “Reklam filmi bulmada zorlansak da grup olarak beyin fırtınası yaptık. Çözüme gitmek için, herkes düşündü ve fikrini söyledi sonunda ortak noktaya varıldı.” No 33: “Herkes fikrini belirttikten sonra beraber beyin fırtınası yaparak çözüme ulaştık.”

- **Karar verme: Ders 2**, No 27: “Genellikle aklıma gelen ilk üç şey arasından en mantıklı olanına karar verdim ve uyguladım.” **Ders 3**, No 3: “Canlandırmalarda hep birlikte fikir alış verişini yapıp ortak karar vermek sonuca ulaşmayı kolaylaştırdı.” **Ders 4**, No 3: “Canlandırmalarda gruba dahil olmaya hep birlikte bir karar almaya çalıştık.” **Ders 8**, No 23: “Reklam filminin daha özgün olabilmesi için farklı fikirler sunuldu, bu fikirleri irdeleyip tekrar düşünüp grup olarak arkadaşlarla ortak karara vardık.”

Bağ kurma kategorisi kapsamında, aday öğretmenlerin kendi yaşantılarından yola çıkarak hareket ettiklerinde, olaylarla gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurduklarında karşılaştıkları çelişkiler ve zorluklara yönelik daha kolay çözümler bulduklarını yansıtan söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 3, No 23: “Uyumsuzlukla ilgili doğaçlamalarda sadece kendi hayatımdan örneklerle başvurarak çözüm yolları aradım.” **Ders 2**, No 12: “Derste birçok problemle karşılaştık ve gerçek yaşamdaki problemleri çözerken kullandığımız yöntemler bize ışık tuttu.” No 14: “Üretilen çözümlerde herkesin hayatının bir bölümünü yansıttığını ve ona göre bir çözüm ürettiğini gördüm. Hem geçmişi hem geleceğimizi oynadık ve çözüm ürettik.” No 20:

“Yaşantımızdan yola çıkmak da hızlı düşünmemize yardımcı oldu belki de.” **Ders 3**, No 15: “Hayattan problemlere derste yer verdiğimiz için hem mesleki yaşantımıza dair bir prova yaptık hem de karşılaşacağımız problemleri düşünme fırsatı bulup kafamızda şimdiden bir çözüm yolu çizmiş olduk.”

Yaratıcılık kategorisi kapsamında etkinliklerdeki zorlayıcı durumlar karşısında hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmayı, özgün ve yeni fikirler üretmeyi çözüm yolu olarak düşündüklerini, yaratıcılıklarını kullanmaya başladıklarını farkettilerini ifade eden aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 8, No 25: “Hayal gücümüzü zorlayarak değişik şeyler denedik.” **Ders 9**, No 30: “Rolümü yaparken hayal gücümü kullanarak kendimden birşeyler katmaya çalıştım.” No 8: “Herkes elinden geldiğince sıra dışı düşünmeye ve farklı fikirler ortaya koymaya çalıştı.” **Ders 9**, No 26: “Problemi çözme aşamasında hayal gücümüzü devreye soktuk ve alışık olunanın dışında bir durum yaratmaya çalışırken canlandırmayı çeşitlendirici farklı fikirler ürettik.” No 33: “Hikayenin devamını getirme kısmında hayal gücümüzü kullanarak, farklı fikirler üretmeye, yeni şeyler bulmaya çalıştık.” **Ders 8**, No 27: “Yaratıcılığımı ve bilgi birikimimi daha etkin kullanmaya başladım, bu da karşımıza çıkan problemlere uygun çözümler bulmamızı kolaylaştırdı.” **Ders 9**, No 27: “Hızlı cevap verebilmek için yaratıcılığımı daha iyi kullanmaya başladığımı gördüm, bu da anlık çelişkilere anlık çözümler üretmemi kolaylaştırdı.” No 1: “Grup içinde çözüm bulmak için herkesin daha yaratıcı fikirler ortaya koymaya başladığını gördüm.” No 31: “Artık daha yaratıcı fikirler geliyordu gruptan.”

4- Öğrenme çıktıları olarak eleştirel düşünme, bağ kurma, duyuların farkına varma, doğaçlama, grup uyumu, yaratıcı drama ve oyunun özellikleri, yaratıcılık, dramatik kurgunun bileşenleri ile toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık kategorileri elde edilmiştir. Süreç boyunca ne öğrendiklerine ilişkin yansıtıklarının arasında yer alan düşünmeye ilişkin farkındalık, farklı bakış açıları, ıraksak düşünme, mantıklı gerekçeler bulma, karar verme ile yansıtma becerileri de yaratıcı drama sürecinde eleştirel düşünmenin bir öğrenme çıktısı olarak ortaya çıktığını ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme kategorisi kapsamında, aday öğretmenlerin bir konuda bireysel ya da grupça yaptıkları değerlendirmelerin ve bir fikri savunmanın kendilerini bilişsel yönden geliştirdiğini, oynadıkları rollere bürünerek o karakter

gibi düşünmeyi, onun duygu ve düşüncelerini anlamayı öğrendiklerini ifade eden ve söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 6, No 11: “Bir olay ya da duruma ilişkin değerlendirme yapabilmeyi sınıfça ve bireysel olarak geliştirdik.” **Ders 5**, No 30: “Çeşitli rol kartlarıyla yaptığımız doğaçlamalarda bir şeyi savunmak, o doğrultuda diyalogu sürdürmek bilişsel olarak bizi geliştirdi diye düşünüyorum.” **Ders 6**, No 1: “Kendimi bir ebeveynin yerine koyup onun gibi düşünebilmeyi öğrendim.” **Ders 7**, No 13: “Bir durum karşısında farklı bir karaktere bürünüp onun gibi hissederek davranmayı, rol oynamayı öğrendik.” No 4: “Bu derste çeşitli karakterlere bürünüp, ses tonumuzu, mimiklerimizi ve hareket yeteneklerimizi kullanarak rol içinde başka biriymiş gibi düşünerek canlandırma yapmayı öğrendik.” **Ders 9**, No 1: “Bu derste farklı şartlarda insanların duygularını anlamayı öğrendim.” **Ders 2**, No1: “Bu derste engelli bireylerle empati yapma şansını yakaladım, engelli bir öğrencinin durumunu anlayarak, öğrencinin sorununa nasıl çözüm bulacağımı düşündüm.”

Aday öğretmenlerin bir öğrenme çıktısı olarak gördükleri eleştirel düşünmenin bileşenlerine ilişkin söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

- Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık: **Ders 2**, No 5: “Doğaçlama yapmak için düşünmeyi öğrendim.” **Ders 5**, No 17: “Gördüğümüz şeyler hakkında düşünmeyi öğrendim.” **Ders 3**, No 22: “Bedensel etkinlikler yaparken aynı zamanda düşünebilmeyi öğrendik.” **Ders 4**, No 17: “Rol yaparken ne söyleyeceğimizi, nasıl bir tavır sergileyeceğimizi düşünmeyi öğrendik.” **Ders 2**, No 3: “Çok yönlü düşünmenin önemini gördüm.” **Ders 3**, No 11: “Yapılan doğaçlamalarda ortaya atılan problemi çözmek için ileri düzeyde düşünmeye önem vermemiz gerektiğini anladık.” **Ders 5**, No 27: “Ders boyunca rol oynama ve canlandırmaya yönelik yapılan aktiviteler ile, bir rolü oynamayı ve bu role yönelik stratejiler geliştirerek sonuca gitmeyi öğrendim. Bu egzersizler genel olarak bilişsel yönde kazanım elde etmemeye yardımcı oldu.” No 21: “Bir durum karşısında farklı senaryolar yaratılması, bir olaya değişik bakış açılarından bakmamız, bir problemi çözmeyi sağladı, eleştirel düşünmeyi kullandığımızı hissettim.”

- Farklı bakış açıları: **Ders 6**, No 7: “Bu derste hayata farklı bakış açılarından bakıldığını öğrendik. Aynı olaya bir kişi duygusal yaklaşabiliyorsa, diğer bir kişi de önyargılı bir şekilde bakabilir.” **Ders 2**, No 19: “Düşünme ve farklı açılarından bakabilmeyi öğrendik.” **Ders 7**, No 21: “Aynı duruma farklı yönlerden bakabilmeyi öğrendik.” **Ders 2**, No 14: “Normal hayatımızda aynı sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmamız gerektiğini öğrendim.” **Ders 5**, No 17: “Çevremdeki olaylara ve durumlara farklı bir açıdan bakmaya başladım.” **Ders 2**, No5:

“İnsanlarla her zaman aynı konuda hem fikir olunmadığını, saygılı olmak gerektiğini anladım.”

Ders 5, No 12: “Herkesten farklı görüşler ortaya atıldı ve herkes birbirine saygı duymayı öğrendi.” **Ders 9**, No 33: “Farklı gözlerden farklı mekanlarda karşıt görüşlerin varlığını ve buna saygı duymamız gerektiğini öğrendik.”

- **İraksak düşünme: Ders 2**, No 13: “Olayları kısa zamanda çok yönlü ve tersten düşünmeyi öğrendik.” No 19: “Sınırlandığında ve sınırlanmadığında bir konu hakkında ne kadar geniş düşünebiliriz bunu gördük. Çünkü doğaçlama kısmında harfler verilince başlangıç harfiyle sınırlandık ve düşünme açımız daha çok genişledi.” **Ders 7**, No 1: “Belli duygu durumlarına bürünerek aynı durumları farklı şekillerde ifade etmeyi öğrendim.”

- **Mantıklı gerekçeler bulma: Ders 5**, No 11: “İp uçlarını kullanarak mantıklı sonuçlara ulaşma yeteneğimizi geliştirdik.” **Ders 6**, No 30: “İkna ederken anlamlı fikirler üreterek sonuca ulaşmayı öğrendik.”

- **Karar verme: Ders 2**, No 31: “Birbirimizi dinlemeyi ve birlikte karar alabilmeyi öğrendik.” **Ders 5**, No 11: “Demokratik şekilde grup olarak bir şeye karar vermeye çalışmamız beni çok geliştirdi.” No 30: “Hırsızlığın nedenlerini ve sonuçlarını hızlı bir şekilde grupça düşünerek en iyi fikirlere karar kılmada başarılı olduk.”

- **Yansıtma: Ders 5**, No 1: “Bir olayı düşünüp, somut olarak nasıl afişe dökmemiz gerektiğini öğrendim.” No 9: “Bir konuyu, bir düşünceyi ya da fikri resmetmeyi öğrendik.” No 24: “Grup çalışmalarında afişlere yapılan yorumlarda nesnel davranmamız gerektiğinin önemini gördük.” **Ders 7**, No 9: “Renk kartlarındaki değişik duyguları jestlerle, mimiklerle ve seslerle ifade etmeyi, dışa yansıtmayı öğrendik.”

Bağ kurma kategorisi kapsamında, derste karşılaştıkları problemlerin gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olduğunun farkına vardıklarını, günlük hayatta karşılaştıkları durumları doğaçlama ve canlandırmalar yoluyla yansıtmayı öğrendiklerini ve bu süreçte geçmiş yaşantılarından esinlendiklerini belirten aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 3, No 25: “Doğaçlamanın gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz problemlerle paralellik gösterdiğini, yaşamdaki durumların küçük bir örneği olduğunu gördüm. İkisi arasında ilişki kumak daha iyi yapmama yardım etti.” **Ders 8**, No 20: “Yaratıcı dramının hayatta ne kadar önem taşıdığını, hayatın içindeki tüm olaylarla bağlantılı olduğunu gördüm.” **Ders 3**, No 9: “Günlük hayatta yaşadıklarımızı doğaçlamalar yoluyla yansıtabilmeyi öğrendik.” **Ders 9**, No

8:“Günlük yaşantımızdaki durumların dramının içerisinde ele alınması bizim kendi yaşantılarımızdan faydalanmamıza neden oldu.” **Ders 3**, No 33: “Doğaçlama sırasında, izlediğim bir filmin çok etkili olduğunun farkına vardım.” **Ders 9**, No 1: “Okuduğumuz romanda ya da sinema filminde gördüklerimizi grupla paylaştık ve canlandırmalarda onlardan faydalandık.”

- *Duyuların farkına varma* kategorisi kapsamında, aday öğretmenlerin yaratıcı drama sayesinde duyuların önemini fark ettiklerini ve duyularını daha etkin kullanmayı öğrendiklerini ifade ettikleri söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 2, No 7: “Duyu organlarımızın hayatımızda çok fazla önemi olduğunu öğrendik.” No 31: Bugün ısınma çalışmaları sırasında gözümüzü kapatarak bir etkinlik yaptık. Bunun sonucunda duyu organlarımızdan birini kullanmadığımızda diğer duyu organlarımızın daha fazla devreye girdiğini gördüm. Duyu organlarımız ve işlevlerinin önemini bir daha anladım.” No1: “Bu derste duyu organlarımızı kullanmayı öğrendim.” No 28: “Duyu organlarımızın biz farketmesek de hayatımızı ne kadar yakından etkilediğini gördüm.”

- *Doğaçlama* kategorisi kapsamında, aday öğretmenlerin her hangi bir konu, olay ya da durumu spontan bir şekilde metne bağlı kalmadan bireysel ya da grupça rol oynayarak canlandırmayı, doğaçlama ve canlandırmalarda nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendiklerini, farklı problem durumları içeren doğaçlamaların düşünmeden yapılamayacağını farkettiklerini yansıtan söylemlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ders 2, No 5: “Belli bir konuda o anda hızlı bir şekilde düşünerek rol oynama yoluyla canlandırmalar yapmayı öğrendik, doğaçlamanın nasıl olduğunu öğrendim.” No 15: “Bugünkü derste doğaçlamanın ne olduğunu, doğaçlamanın hiçbir metne bağlı olmadan olsa da mekandan, durumdan etkilendiğini öğrendim.” No 9: “Doğaçlamalarda spontanlığı öğrendik. Hepsinde de giderek artan bir zorluk vardı.” **Ders 5**, No 2: “Doğaçlama yaparken dikkat edilmesi gereken noktaları öğrendim ve bunu düşünerek bir rolü oynamanın beni zihinsel olarak zorladığımı gördüm.” **Ders 2**, No 23: “Farklı problem durumları içeren doğaçlamalar yapıldı.” No 13: “Doğaçlamanın zorluğunu, hızlı düşünme gerektirdiğini fark ettik. Farklı ve hızlı düşünmeden doğaçlama olmuyor.”

- *Grup uyumu* kategorisi kapsamında, işbirliği içinde çalışarak, birbirlerini dinleyip, birbirlerine saygı duyarak grup bütünlüğü sağlamayı öğrendiklerini, sonuca ulaşmada yardımlaşma, güven duygusu ve grup uyumunun ne derece önemli olduğunu fark ettiklerini ifade eden aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 3, No 9: “Bu derste ritim, koordinasyon, uyum gibi etkinlikler içinde grup çalışması ve işbirliği yapabilmeyi öğrendik.” No 21: “İşbirliği içinde çalışmayı öğrenmeye başladık.” No 22: “Grup çalışmaları sırasında birbirimizi dinleyip, anlamaya çalıştık, uyum yakalayabilmeyi öğrendik.” No 4: “Bu derste grup bütünlüğü sağlamayı öğrendik.” **Ders 4**, No 33: “Grup çalışması halinde bir sonuca varmayı ya da sonuca varmak için yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı tecrübe ettik.” No 6: “Güven duygusunun grup içindeki çalışmada ve toplumsal yaşamdaki gerekliliğini öğrendim.” No 8: “Güven duygusunun insanlar için önemli bir duygu olduğunu, güven olmadan birlikte çalışamayacağımızı öğrendik.”

- *Yaratıcı drama ve oyunun özellikleri* kategorisi kapsamında, aday öğretmenlerin yaratıcı drama ile oyunun genel özelliklerini öğrendiklerini, benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırdıklarını yansıtan söylemlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 8, No 7: “Bu derste yaratıcı drama ile oyun arasındaki farkları öğrendik, benzer ve farklı olan özellikleri açısından karşılaştırdık.” No 15: “Dramanın oyundan ayrılan yönlerini öğrendim. İkisi de bir çizgi üzerinde gibi fakat biri sağında ipin biri solunda.” No 33: Yaratıcı drama ve oyun arasındaki farkları öğrendik. Oyunun nesnel değerlendirmesinin olduğu ve sonuç odaklı olduğunu anladık, dramada ise nesnel bir değerlendirmeden ziyade öznel var ve drama daha çok süreç odaklı.”

- *Yaratıcılık* kategorisi kapsamında, yoktan ya da var olanlar üzerinde değişiklikler yaparak yeni bir şeyler ortaya koymanın yaratıcılık gerektirdiğinin farkına vardıklarını, bu süreçte bireysel ya da grupça hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmayı öğrendiklerini ifade eden aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 8, No 13: “Yoktan bir konu veya oyun var ederek birilerine sunmanın ne kadar zor olduğunu ve yaratıcılık gerektirdiğini öğrendim.” No 9: “Yaratıcı dramadaki oyunun

kurallarını değiştirerek, yeni oyunlar ortaya çıkarmayı, yaratıcılığımızı kullanmayı ve bunu reklam filmine uygulamayı ğrendik.” No 19: “Gruptaki herkesin hayal gücü ve yaratıcılığını zorladığı zaman gerçekten değişik ve farklı şeyler ortaya koyabildik.” No 25: “Kısa zamanda yeni ve değişik şeyler üretmek için hayal gücümüzü zorladık.”

- *Dramatik kurgunun bileşenleri* kategorisi kapsamında, dramatik kurgunun bileşenlerini ve bu bileşenlere göre kurgulama yapmayı, günlük hayatlarında dramatik kurgunun bileşenlerini dikkate alarak olayları ele alıp değerlendirebilmeyi öğrendiklerini belirten aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 9, No 12: “Dramatik kurgunun teker teker öğelerini ele aldık.” No 8: “Yer, alan, rol, zaman, hareket, mekan gibi değişkenlere cevap verecek bir şey kurgulamayı ğrendik.” No 19: “Dramada kimin, mekanın, rolün ne olduğunu ve bunun ne için önemli olduğunu, bunu nasıl canlandırmalara uyarlayabileceğimizi ğrendik.” **Ders 9**, No 14: “Günlük hayatımızda geçen pek çok şeyin detaylarına dikkat etmediğimizi fark ettim, yer, zaman, odak gibi unsurlarla olaylara bakabilmeyi, değerlendirirken bunları gz önünde bulundurmamayı ğrendik.”

- *Toplumsal sorunlara ilişkin farkındalık* kategorisi kapsamında, yaratıcı drama kapsamında toplumsal olayları farklı açılardan ele aldıklarını, en basit örnek olarak kadın erkek eşitliğini farklı yönlerden ele alarak n yargılarından uzak bir şekilde tartışabildiklerini ifade eden aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ders 10, No 5: “Toplumsal açıdan kadın-erkek eşitliği konusunu tartıştık, farklı açılardan ele alarak canlandırmalar yaptık.” No 7: “Kadın- erkek eşitliğinin çeşitli mekanlarda nasıl farklı yansıtıldığını tarafsızca ele aldık.” No 12: “Toplumda kadın-erkek ilişkisini farklı boyutlarda ele aldık, tarafsız bir açıdan değerlendirmeye çalıştık.” No 19: “Toplumun bize yansıttığı kimliklerin (kadın-erkek ilişkilerinde) rollerin neler olduğunu düşündük. Bunu canlandırmalara aktarırken gerçek rollerimizin farkına vardık.” No 31: “Toplumsal ilişkilerde birbirimizin haklarına saygı duymayı ğrendik.”

Görüldüğü gibi her bir temanın altında ortaya çıkan kategorilerden eleştirel düşünme kategorilerini oluşturan ortak eleştirel düşünme bileşenleri bir araya getirildiğinde; iraksak düşünme, mantıklı gerekçeler bulma, amaçlı hareket etme,

karar verme, yansıtma, eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, farklı bakış açıları, empati, üst-biliş, yansıtma ve strateji geliştirme gibi eğilimlerin ve becerilerin aday beden eğitimi öğretmenleri tarafından yaratıcı drama sürecinde düşünsel yönden zorlayıcı bir faktör olarak görüldüğü, zorlukların üstesinden gelirken bu bileşenlerin aynı zamanda düşünsel kaynak olarak kullanıldığı, sorunları çözerken ya da zorlukların üstesinden gelirken yine bu bileşenlerin mantıksal çözüm yolu olarak görüldüğü ve kullanıldığı, bununla birlikte yaratıcı drama sürecinin bir öğrenme çıktısı olarak düşünüldüğü yansıtılmıştır.

Yine her bir temanın altında görülen grup çalışması, bağ kurma ve yaratıcılık kategorilerinin de ortak olduğu ve aday beden eğitimi öğretmenleri tarafından yaratıcı drama sürecinde düşünsel yönden zorlayıcı birer faktör olarak görüldüğü, içinde bulunulan zorlukların üstesinden gelirken düşünsel kaynak olarak kullanıldığı, sorunlara yönelik mantıklı çözümler olarak düşünüldüğü ve sürecin birer öğrenme çıktıları olarak yansıtıldığı görülmüştür.

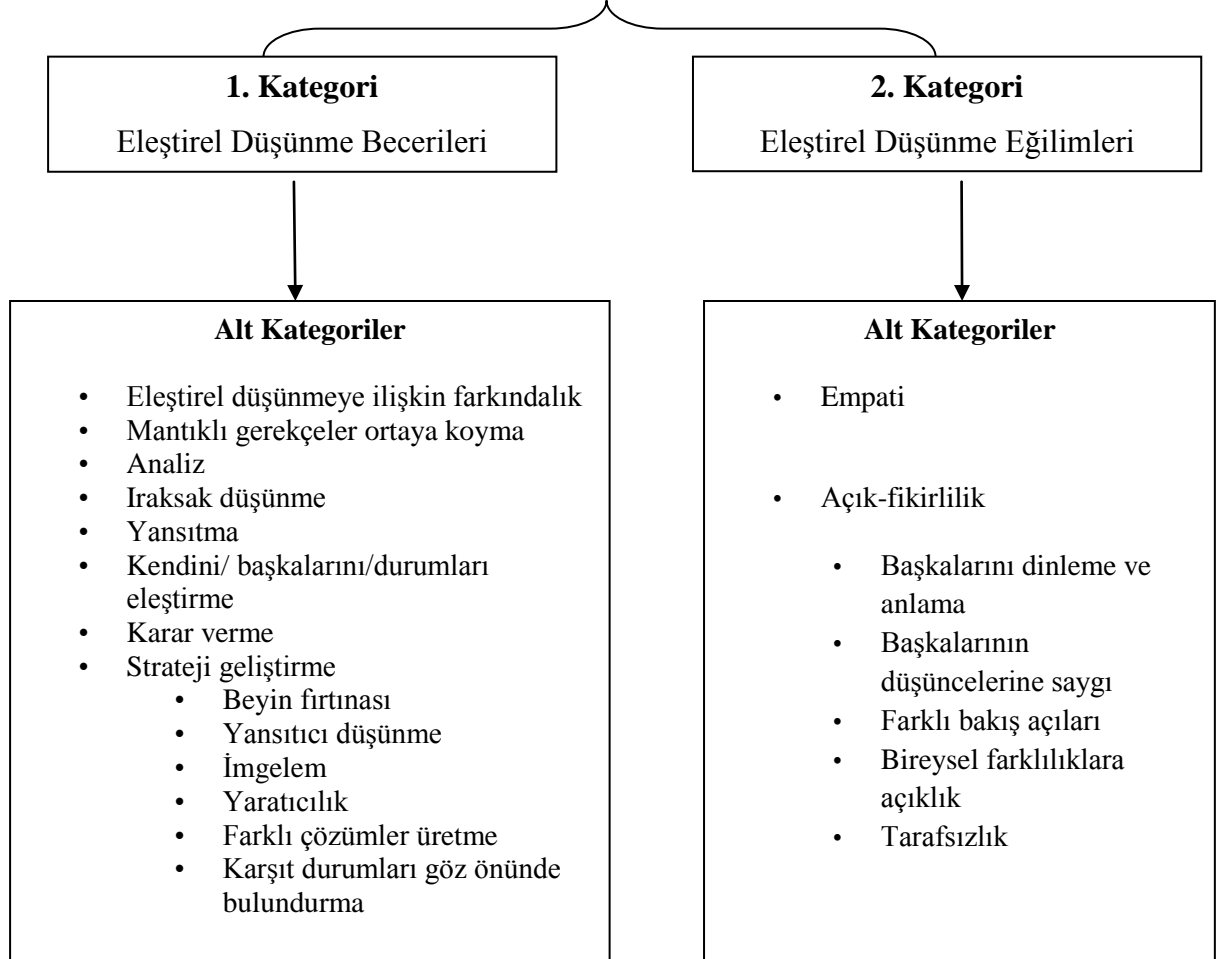
Bütünsel açıdan bakıldığında, yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen bulguların yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar ortaya koyduğu söylenebilir.

4.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular:

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen iki ana temadan birincisi olan, *eleştirel düşünme sürecinden yararlanma*, temaya ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.2’de verilmiş ve açıklanmıştır. İkinci ana tema olan, *yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri*, temaya ilişkin kategoriler ve alt kategoriler ise Şekil 4. 2’de verilmiş ve açıklanmıştır.

1. TEMA

ELEŞTİREL DÜŞÜNME SÜRECİNDEN YARARLANMA



Şekil 4.2. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen birinci ana tema, temaya ilişkin kategori ve alt kategoriler

Aday beden eğitimi öğretmenleri yaratıcı drama derslerinde “eleştirel düşünme sürecinden yararlanma” ya dair birtakım bilişsel (eleştirel düşünme becerileri) ve duyuşsal (eleştirel düşünme eğilimleri) becerilerle birlikte bazı stratejiler uygulama konusunda da bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuşlardır.

1. Kategori: Eleştirel düşünme becerileri- Eleştirel düşünme sürecinin kullanımını oluşturan kategorilerden bilişsel beceriler boyutunu yansıtan eleştirel

düşünme becerileri kapsamında aday öğretmenler, eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık ortaya koymuş, düşüncelerini mantıklı gerekçeler ileri sürerek savunmuşlardır. Yüzleştikleri durumlar karşısında analiz, iraksak düşünme, açıklık getirme, olayları, kendilerini ve başkalarını eleştirme becerilerini kullanarak karar verme sürecine dahil olmuşlardır. Bu süreçte karşılaştıkları problemler karşısında farklı çözümler üretirken, beyin fırtınası, yansıtıcı düşünme, yaratıcılık, imgelem, karşıt durumları göz önünde bulundurma gibi stratejiler kullanmışlardır. Eleştirel düşünme becerileri kategorisine ilişkin alt kategori tanımları ve ilgili örnekler devamda verilmiştir.

1.1. Alt kategori: Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık- Eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık geliştiren aday beden eğitimi öğretmenleri, etkinlikler esnasında yaşadıkları çelişkiler ve karşılaştıkları problemlerin kendilerini düşünmeye sevkettiğini, eleştirel olarak düşünmek zorunda kaldıklarını farketmişler ve bu konuda bilinçlenmişlerdir. Örneğin

Enes 10. “Yaratıcı drama dersi bizi eleştirel düşünmeye teşvik ediyor”, Feriha 25. “Yaratıcı drama dersinde düşünme becerilerimizi kullanmamız gerektiğinin farkına varıyoruz”, Hazal 23. “Yaratıcı drama eleştirel düşünmemizi geliştirmeye yardımcı oluyor”.

1.2. Alt kategori: Mantıklı gerekçeler ortaya koyma- Aday öğretmenler, oynadıkları roller içinde karşısındakileri ikna edebilmek için düşüncelerini mantıklı bir şekilde savunmak zorunda kaldıklarını, etkinlikler kapsamında fikirlerini savunurken mantıklı gerekçeler ortaya koymaları gerektiğini, farklı açılardan düşünerek verilen duruma ilişkin gerek bireysel gerekse grup olarak değerlendirme yapabilmek için eleştirel yönden düşünceleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin:

Ali 3. “Bireysel ve grup olarak değerlendirme yapmak için düşünmek gerekiyordu”, Işıl 31. “Değerlendirme yaparken farklı bakış açılarından düşünmek zorundaydık”, Akın 25. “Dersteki etkinliklerde öz-değerlendirme yapıyorduk”, Davut 28. “Bir fikri savunabilmek için mantıklı gerekçeler sunmak zorunda kaldık”, Ediz 29. “Rol oynarken fikrimizi mantıklı bir şekilde savunduk”, Mine 23. “Spontan bir şekilde anlamlı yanıtlar bulabilmek için çok düşündük”.

1.3. Alt kategori: Analiz- Analiz becerisini kullanan aday öğretmenler, verilen konuya ilişkin olarak grupça hazırlanan posterler, afişler ya da yapılan canlandırmalar üzerine düşünmüş, farklı fikirleri karşılaştırmış ve elde ettikleri sonuçların nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Örneğin:

Kiraz 21. “Farklı durumlarla ilgili hazırladığımız posterler üzerinde düşündük ve onları analiz ettik”, Ferdi 33. “Canlandırmaları yaptıktan sonra hep birlikte tekrar düşündük ve analiz ettik”, Feriha 21. “Değerlendirme yapabilmek için farklı fikirleri karşılaştırmak zorunda kaldık”, Güneş 21. “Yaptığımız ürünleri incelerken ve farklı fikirleri karşılaştırırken düşündük”.

1.4. Alt kategori: Iraksak düşünme: Iraksak düşünmeyi kullanan aday öğretmenler, anlamlı bir doğaçlama ve canlandırma yapmak, bir yenilik ortaya koymak için hızlı bir şekilde farklı düşünceler üretmeye ya da farklı çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı duruma ilişkin birden fazla farklı tepki, aynı soruna yönelik birden fazla çözüm yolu olduğunu farketmişlerdir. Elde ettikleri sonuçları farklı şekillerde açıklamayı denemiş, aynı durumdan farklı anlamlar çıkarmış, aynı duruma yönelik farklı yorumlarda bulunmuşlar ve farklı uygulamalar sergilemişlerdir. Örneğin:

İsmail 13. “Olaylar karşısında farklı şekillerde düşündük”, Çağlar 15. “Bir problemi çözmek için birden fazla yol olduğunu farkettim”, Güneş 17. “Farklı durumlara ilişkin farklı tepkiler bulmak zorundaydık”, İpek 34. “Aynı şeyi farklı şekillerde ifade ederken çok düşünmemiz gerekti”, Gülşen 22. “Kurgusal bir ortamda karşımıza çıkan farklı problemlere ilişkin farklı çözüm yolları üretme şansımız oldu”.

1.5. Alt kategori: Yansıtma: Yansıtma becerisini kullanan aday öğretmenler, düşüncelerini kısa ve öz bir şekilde nasıl ifade edebileceklerini düşünmüşler, yazılı ya da sözlü olarak ifade edilen görüşleri farklı şekillerde aktarmaya ve yorumlamaya çalışmışlardır. Örneğin:

Arif 14. “Düşüncelerimi net bir şekilde nasıl ifade edebilirim diye kendime sordum”, Esra 18. “Düşündüklerimi açık bir şekilde ifade edebilmek için düşündüm”, Mehmet 16. “Verilen durumlara yönelik açık ve net fikirler üretmemiz gerekiyordu”, İsmail 13. “Düşüncelerimizi açıkça dile getirebilmek için düşündük”.

1.6. Alt kategori: Kendini, başkalarını ya da durumları eleştirme- Aday öğretmenler, etkinliklerde ortaya konulan ürünlere yönelik olarak düşüncelerini yansıtırken kimi zaman öz-değerlendirme yapmışlar, kimi zaman birbirlerinin mantık yürütme sürecine ilişkin değerlendirmede bulunmuşlar, kimi zaman da doğrudan verilen durumlar karşısında bir takım ölçütler kullanarak olumlu ve olumsuz yönlerden durum analizi yapmışlardır. Örneğin:

Bedri 27. “Pek çok durum karşısında öz-eleştiri yaptım”, Ediz 29. “Her bir canlandırma sonrasında önce biz kendimizi eleştirdik daha sonra diğer gruplar bizi eleştirdi”, Arif 14. “Verilen durumları nasıl eleştirmemiz gerektiğini öğrendim”, Feriha 21. “Yaptığımız posterleri ve diğer farklı durumları değerlendirirken ve eleştiri yaparken mantıklı gerekçeler sunmak zorunda kaldık”, Davut 28. “Bir şeyi eleştirirken o konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmamız gerektiğini farkettilik”, Müge 22. “Verilen ölçütleri kullanarak ortaya koyduğumuz ürünleri eleştirdik”.

1.7. Alt kategori: Karar verme- Aday öğretmenler, etkinliklerde karşılaştıkları problemlere çözümler bulurken en mantıklı olan düşüncenin belirlenmesi için fikir alışverişi yaparak kısa zamanda grupça en uygun olanı seçmeye çalışmışlar ve karar verme sürecine dahil olmuşlardır. Örneğin:

Işıl 31. “En mantıklı olan fikre karar verdik”, Ayşe 22. “Duruma uygun olabilecek en mantıklı düşünceyi seçtik”, Mine 8. “Kısa zamanda iyi karar vermek için düşündük”, Ferdi 33. “En mantıklı olan görüşü bulmaya çalıştık”, Müge 22. “Verilen soruna yönelik en uygun çözüm yoluna karar verirken düşündük”.

1.8. Alt kategori: Strateji geliştirme- Aday öğretmenler karşılaştıkları problemlerin çözümünde strateji kullanım becerilerini sergilemişlerdir. Etkinlikler kapsamında problemlere çözüm bulabilmek için beyin fırtınası yaptıklarını, grup olarak çalıştıklarını, işbirliği yaptıklarını, yansıtıcı düşünme, yaratıcılık ve imgelem gücünü kullandıklarını, farklı çözümler üretirken karşıt durumları göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin:

Gülşen 22. “Grup olarak beyin fırtınası yaptık”, Ayten 22. “Beyin fırtınası yaparken düşünmek zorunda kaldık”, Kiraz 20. “Yaptığımız etkinliklerde düşündüklerimizi dışa

yansıtmanın ve işbirliği yapmamız gerekiyordu”, Feriha 21. “Sorunları çözerken yansıtıcı düşünmeyi kullandım”, Ali 3. “Hepimiz imgelem gücünü kullandık”, Bedri 27. “Yaratıcılığımızı kullanmaya çalıştık”, Erol 32. “Sorunlara yönelik kısa zamanda çözümler üretebilmek için düşündük”, Çağlar 15. “Düşündükten sonra verilen soruna yönelik çözüm bulmam gerekiyordu”, Bedri 27. “Verilen bir duruma ilişkin karşıt iki açıdan nasıl bakabilirim diye düşündüm”, Ayşe 22. “Yalnızca olumlu değil aynı zamanda olumsuz yönden de düşüncelerimizi ifade etmek için düşündük”.

2. Kategori: Eleştirel düşünme eğilimleri- Eleştirel düşünme sürecinin kullanımını oluşturan kategorilerden duyuşsal beceriler boyutunu yansıtan eleştirel düşünme eğilimlerinin kapsamında, aday öğretmenler ağırlıklı olarak empati ve açık fikirlilik eğilimlerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. İlgili alt kategorilere ilişkin tanımlar ve örnekler devamda verilmiştir.

2.1. Alt kategori: Empati- Empati alt kategorisi kapsamında, aday öğretmenler empati becerisinin gerekli olduğunu farketmişler, empati yaptıklarının bilincine varmışlar ve bu süreç boyunca düşünmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Oynadıkları roller ve canlandırdıkları durumlar karşısında zihinsel olarak düşünmüş, aynı durumda kendileri olduğunda ne yapacaklarını sorgulamış ve olayları farklı açılardan anlamaya çalışmışlardır. Örneğin:

Yeliz 26. “Empati yapmayı öğrendim”, Erol 32. “Oynayacağım role girebilmek için empati yapmam gerekiyordu”, Gülşen 22. “Pek çok durum karşısında empati yaptım”, Arif 14. “Aynı durumda olsaydım ben ne yapardım diye düşündüm”, İsmail 13. “Farklı yaşantılara ve durumlara girebilmek için role ilişkin -miş gibi yaparken düşündüm”, Mine 8. “Aynı sorun benim olsaydı ben ne yapardım diye sordum kendime”.

2.2. Alt kategori: Açık fikirlilik- Açık fikirlilik alt kategorisi kapsamında beş farklı bileşeni vurgulayan aday öğretmenlerin bir bölümü, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi başkalarını dinleme ve anlama becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir.

İşıl 31. “Konuşurken birbirimizi dinlemeyi öğrendik”, Lale 1. “Başkalarının düşüncelerini dinledikten sonra farklı fikirlere sahip olduk”, Akın 25. “Farklı fikirleri anlamak için farklı açılardan düşündük”.

Farklı düşünceler ve fikirlere saygı duymanın önemini farkettiklerini ortaya koyan aday öğretmenlerin söylemlerinden bazı örnekler;

Akın 25. “Farklı bakış açılarına saygı göstermeyi öğrendik”, Erol 32. “Başkalarının düşüncelerine saygı duymayı öğrendik”, Müge 19. “Farklı düşüncelere saygı duymayı öğrendik”.

Aday öğretmenlerin bir kısmı, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrendiklerini ve bakarken düşünmek zorunda kaldıklarını, geniş ve eleştirel bir bakış açısı kazandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin;

Ayten 22. “Aynı duruma farklı açılardan yaklaşırken düşündük”, Yeliz 26. “Farklı bakış açılarından bakarken düşünmek durumunda kaldık”, Müge 19. “Olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrendik”, Arif 14. “Bu ders, olayla geniş bir açıdan yaklaşmama yardımcı oldu”, Kiraz 20. “Eleştirel olarak düşünmeye açık hale geldik”.

Bireysel farklılıkların bilincine vardıklarını ve buna saygı duymayı öğrendiklerini ifade eden adaylardan bazı örnek söylemler şu şekildedir;

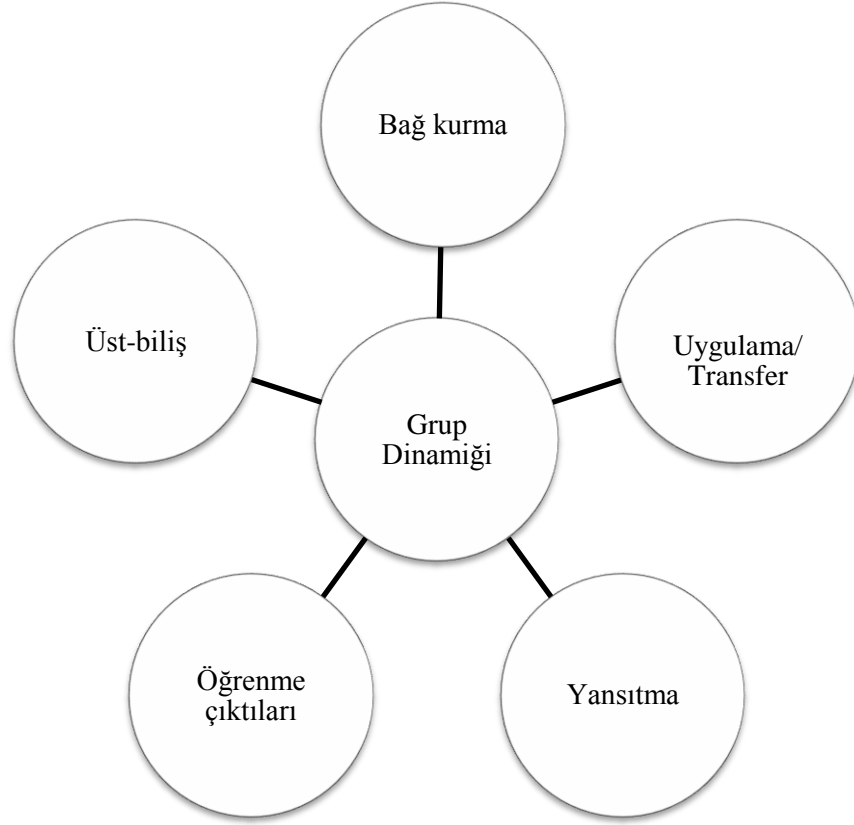
Erol 32. “Herkesin farklı bir düşüncesi olduğunu gördük”, Akın 25. “Birçok bireysel farklılıklar olduğunun bilincine vardık”, Ferdi 33. “Bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrendik”, Enes 25. “Aynı olayı herkesin farklı şekillerde algılayabildiğini gördük”.

Değerlendirme yaparken önyargılardan uzak kalarak tarafsız olmaya çalıştıklarını ifade eden aday öğretmenlerden bazı örnek söylemler ise şu şekildedir;

Erol 32. “Önyargılarımızdan uzak kalmayı öğrendik”, Kiraz 20. “Tarafsız davranmayı öğrendik”, Gülşen 22. “Özellikle, önyargılarımızdan uzak bir şekilde durumları nasıl değerlendirebileceğimizi düşündük”.

2. TEMA

YARATICI DRAMADA YER ALAN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DİNAMİKLERİ



Şekil 4.3. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ikinci ana tema ve temaya ilişkin kategoriler

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri, aday beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri boyunca geçmiş yaşantılarından yola çıktıklarını, yaratıcı dramaya ilişkin üst-biliş sergilediklerini, etkinlikler sonucunda bir takım somut öğrenme çıktıları tanımladıklarını, derse ilişkin yansımalarda bulduklarını, yaratıcı dramayı kişisel ve mesleki yaşantıları ile ilişkilendirdiklerini ve tüm bu strateji, biliş ve öğrenme çıktılarının bir grup dinamiği içinde gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Grup dinamiği- Yaratıcı dramadaki eleştirel düşünme dinamiklerinin her biriyle ilişkili olan kategori grup dinamiğidir. Grup dinamiği kapsamında aday beden

eğitimi öğretmenleri öncelikle grup çalışmasının, işbirliğinin ve grup üyeleri arasındaki uyumun önemini farketmişler, problemler üzerine düşünürken grup arkadaşları ile fikir alışverişinde bulduklarını, işbirliği yaptıklarını, ne yapacakları ve nasıl yapacakları konusunda ortak karar verdiklerini, kararları verirken grup olarak düşünüp en mantıklı olan fikri seçtiklerini ve uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin:

Can. 22. “Kararlarımızı grup olarak uyguladık”, Müge 19. “Grupça tartıştıktan sonra ortak karara vardık”, Feriha 21. “Genellikle grup olarak çalıştık”, Lale 1. “Grupta arkadaşlarımıza güvenmek için düşündük”, Güneş 17. “Gruptaki tüm üyelerle bir arada çalıştık”, Funda 9. “Grup olarak çalışırken düşünmek zorunda idik”, Mine 8. “Canlandırmalarda kimin ne söylemesi gerektiğini düşündük”, Ayşe 7. “Grup olarak karar verdik”, Davut 28. “Herkes fikrini söyleyerek katkıda bulundu”, Hazal 23. “Çözüm bulmak için grup olarak düşündük”, Kiraz 20. “Olası çözüm yolları üzerine tüm grup üyeleri düşündü”, İpek 34. “Düşüncelerimizi paylaştıktan sonra en mantıklı olan fikre grup olarak karar verdik” Çağlar 15. “Hepimiz bütünün bir parçası olduk”, Can 22. “Grup bütünlüğü sağlamamızıyardımcı oldu”, Bedri 27. “Daha yaratıcı ürünler ortaya koymak için gruptaki her bir kişinin ne kadar önemli olduğunu gördük”.

Bağ kurmak- Aday öğretmenler etkinliklerde yeni fikirler ortaya koyabilmek ve karşılaştıkları problemlere çözümler üretebilmek için geçmiş yaşantılarından esinlendiklerini, gerçek yaşam durumlarında karşılaştıkları olaylarla ilişki kurarak yaşantılarını kurgusal ortama uyarlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin:

Erdal 30. “Birşeyler yaratmak için geçmiş yaşantılarımı kullandım”, Ediz. 23. “Bazı gerçek yaşam durumlarını kurgusal ortama uyarladık”, Gülşen 22. “Genellikle kendi yaşamımda benzer olan durumları düşündüm”, Gamze 22. “Daha önce okuduğum bir kitap ya da izlediğim bir filmde hatırladıklarımı kullandım”, İsmail 13. “Günlük yaşantıda karşılaştığımız genel olaylardan esinlendik”, Hikmet 2. “Gerçek yaşamda karşılaşılan sorunları düşündüm ve anlarla bağ kurdum” , Ferdi 33. “Sürekli olarak gerçek yaşam durumları ile ilişkiler kurduk”.

Üst-biliş- Aday öğretmenler yaratıcı drama sürecinde kendilerini sürekli olarak izledikleri ve karşılaştıkları farklı durumlar karşısında nasıl yapmaları ve ne söylemeleri gerektiğine ilişkin düşündüklerini vurgulamışlardır. Örneğin:

Can 22. “Sürekli olarak ne yapmam gerektiği konusunda düşündüm”, Ediz 29. “Tüm doğaçlama ve canlandırmalar bizim düşünme sürecimize katkıda bulundu”, Işıl 31. “Doğaçlamada ne söyleyeceğimizi önceden düşünmek zorunda idik”, Lale 1. “Doğaçlama ve rol oynamayı kullanarak herhangi bir konuyu anlatırken ve canlandırmalar yaparken düşünmek zorunda kaldık”.

Öğrenme çıktıları- Aday öğretmenler yaratıcı drama sürecinde kendini ifade, iletişim becerilerini geliştirme, uyum sağlama, duyuların önemini farketme, yorum yapma, imgelem ve yaratıcılık gücünü kullanma, bireysel farklılıklara ve farklı düşüncelere saygı duyma, doğaçlama, rol oynama ve canlandırma, grup uyumu, eleştirel düşünme, geniş ve maceracı düşünme, ırsak düşünme, karar verme, günlük yaşamla bağ kurma gibi temel kazanımlar elde ettiklerini vurgulamışlardır. Örneğin:

Güneş 17. “Artık toplum önünde çekinmeden konuşabiliyorum”, Erdal 30. “Artık düşüncelerimizi kolay bir şekilde ifade edebiliyoruz”, Erol 32. “Bu derste herkes farklı şekillerde düşündü”, Müge 19. “Daha önce hiç düşünmediğimiz boyutlarda düşündük bu derste”, Gülşen 22. “Dramada –mış gibi yapmak beni düşündürdü”, Enes 10. “Etkili iletişim becerilerini geliştirmemizi sağladı”, Can 22. “Farklı durumlara uyum sağlamayı öğrendik”, Ayten 12. “Farklı durumlara göre değişim göstermemizi sağladı”, Çağlar 15. “Farklı çevrelere uyum göstermemize yardımcı oldu”, Erol 32. “İmgelem gücümüz gelişti”, Müge 19. “Yorumlama yeteneğimiz gelişti”, Akın 25. “Olaylar karşısında esnek olmayı öğrendik”, Lale 1. “Bu ders, bizim derse istekli bir şekilde katılmamızı sağladı”, Çağlar 15. “Bu ders, motivasyonumuzu artırdı”, Lale 1. “Bu ders sayesinde, öğretmen daima bilgi verir, öğrenciler de bu bilgiyi alır şeklindeki düşüncem değişti”, Salih 6. “Bu dersin bilişsel ve sosyal gelişim için önemli olduğunu anladım”.

Yansıtma- Yaratıcı drama dersinin daha verimli olabilmesi açısından aday beden eğitimi öğretmenlerinin ileriye dönük önerilerini ortaya koymuş, dersin daah erken dönemlerde ve daha erken yaşlarda başlaması, daha uzun süre devam etmesi ve tüm meslek gruplarına öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Söylemlerden bazı örnekler:

Davut 28. “Bu ders grupların kaynaşması açısından üniversite birinci ve ikinci sınıfta olmalı”, Funda 24. “Bu ders daha önceki yıllarda başlamalı ve bir dönemden fazla olmalı”,

Ayşe 7. “Sosyal gelişim sağlamak açısından üniversite birinci sınıfta çok daha etkili olabilir”, Müge 19. “Birbirini tanımak açısından bu ders üniversite birinci sınıf boyunca iki dönem verilmelidir”, Enes 10. “Düşünmeyi geliştirmek açısından bu ders her meslek grubundaki insanlara verilmelidir”, Salih 23. “Düşünme ve yaratıcılığın gelişmesi için bu ders çocukluktan öğretilmeye başlanmalıdır”, Davut 28. “Sınıftaki katılımcı sayısı daha az olmalıdır”.

Uygulama ya da transfer- Aday öğretmenler karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken geçmiş yaşantılarından yola çıkmakla birlikte, kullandıkları problem çözme stratejilerini nasıl ve ne zaman hayata aktaracaklarını düşündüklerini, gerçek yaşam durumları ile yaratıcı drama etkinliklerindeki durumları ilişkilendirdiklerini, edindikleri bilgileri kişisel ve mesleki hayatta nasıl kullanabileceklerine dair düşündüklerini, mesleki yaşantılarında yaratıcı dramayı kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceklerini, yaratıcı dramanın bir yaşam becerisi olduğunu ve kendilerini hayata hazırlamaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin:

Arif 24. “İlerde sınıf yönetimi becerilerimizi geliştirmemize yardımcı olabilir”, Ediz 29. “Yaptığımız doğaçlama ve canlandırmalar ilerdeki mesleki yaşantımızda karşılaşılabileceğimiz olası sorunlara hazır olmamızı sağladı”, İpek 34. “Öğretmenliğe bağladığımızda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için bir öğretim yöntemi olarak kullanabiliriz”, Akın 25. “Mesleki yaşantıya hazırlanmamıza yardımcı oldu”, Can 22. “Mesleki yaşamda da grup çalışmaları yapabilmemiz için etkili oldu”, Gülşen 22. “Gerçek yaşamdan bir kesitti”, Işıl 31. “Mesleki yaşantımızda dramayı bir disiplin ve bir öğretim yöntemi olarak kullanabiliriz”, Bedri 27. “Davranışlarımızı sergilerken bunu gerçek yaşama nasıl uygulayabiliriz diye düşündük”, Hazal 23. “Bu ders, yaşam becerileri ile ilgili bilgi vermektedir”, Akın 25. “Gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerle bağ kurmamızı sağladı”, Enes 10. “Gerçek yaşamdaki sorunları çözmek için pek çok açıdan yararlı oldu”, Funda 9. “Öğrendiklerimi mesleki yaşamda nasıl kullanabilirim diye düşündüm”.

Bütünsel olarak ele alındığında, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar ortaya koyduğu söylenebilir.

4.3. “10 haftalık süre içinde aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olmuş mudur?” Şeklindeki Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular:

Aday beden eğitimi öğretmenlerinde 10 haftalık süre içinde eleştirel düşünmeye yönelik bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla önce deney ve kontrol gruplarının KEDBT ve KEDEÖ'den aldıkları ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı gruplarda t-testi kullanılarak incelenmiştir. Ardından nicel bulguların derinlemesine anlaşılması için yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen temalara bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan frekanslardan hareketle ulaşılan yüzde değerleri grafiklere yansıtılmıştır.

KEDBT'den alınan ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki aday beden eğitimi öğretmenlerinin toplam test puanları ile analiz boyutunda 0.05, çıkarsama boyutunda 0.001 düzeylerinde anlamlı fark olduğu [toplam puanlar $t_{(33)} = -3.61$ $p = .001$, analiz $t_{(33)} = -3.44$ $p = .002$, çıkarsama $t_{(33)} = -4.59$ $p = .000$,] buna karşın, değerlendirme [$t_{(33)} = 1.27$ $p = .215$] boyutunda anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konulmuştur. Kontrol grubundaki aday beden eğitimi öğretmenlerinin ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında, analiz [$t_{(29)} = 1.05$ $p = .305$] ve çıkarsama [$t_{(29)} = -1.65$ $p = .110$] boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, toplam test puanları [$t_{(29)} = 2.68$ $p = .012$] ile değerlendirme [$t_{(29)} = 3.61$ $p = .001$] boyutunda anlamlı fark bulunduğu ortaya konulmuştur.

On hafta yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri puanlarında görülen değişimlerin olumlu yönde olduğu ve anlamlı farkların son-test puanlarındaki artışlardan kaynaklandığı, buna karşın yaratıcı drama eğitimi almayan grubun puanlarında görülen değişimlerin olumsuz yönde olduğu ve anlamlı farkların son-test puanlarındaki düşüşlerden kaynaklandığı görülmüştür. Buradan hareketle, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde 10 haftalık yaratıcı drama eğitiminin olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

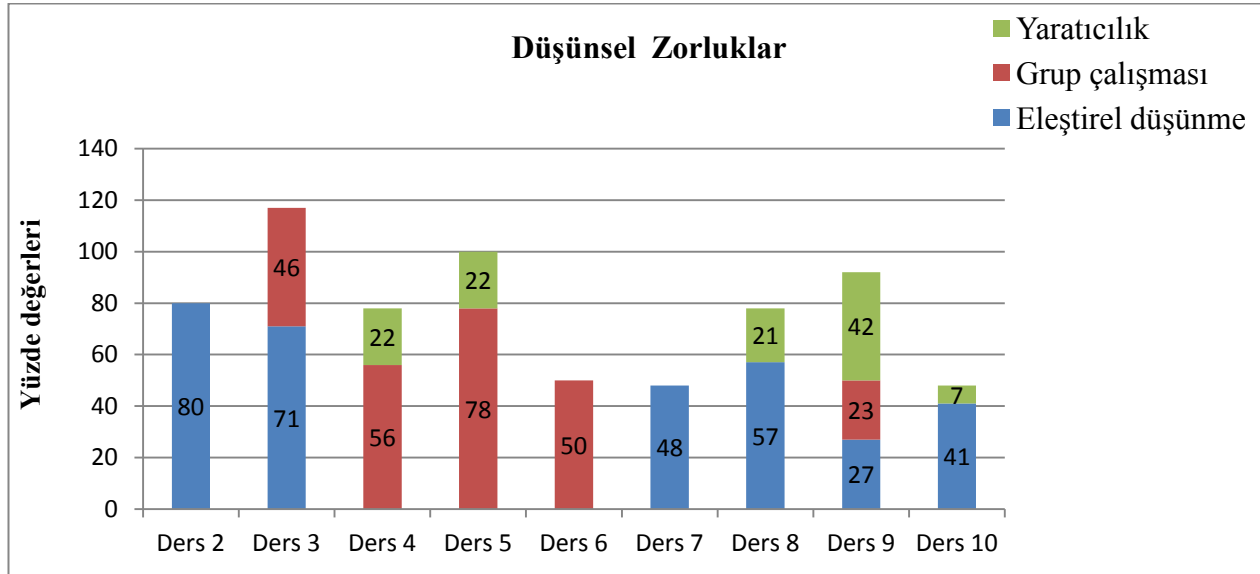
KEDEÖ'den alınan ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki aday beden eğitimi öğretmenlerinin sistematiklik boyutunda 0.05, diğer boyutlarda ve toplamda 0.001 düzeyinde anlamlı fark olduğu [toplam puanlar $t_{(33)} = -11.11$ $p = .000$, analitiklik $t_{(33)} = -7.11$ $p = .000$, açık fikirlilik $t_{(33)} = -4.79$ $p = .000$, meraklılık $t_{(33)} = -6.07$ $p = .000$, kendine güven $t_{(33)} = -5.74$ $p = .000$, doğruyu arama $t_{(33)} = -3.98$ $p = .000$, sistematiklik $t_{(33)} = -3.42$ $p = .002$] bulunmuştur. Buna karşın, kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı [toplam puanlar $t_{(29)} = -1.36$ $p = .184$, analitiklik $t_{(29)} = .95$ $p = .351$, açık fikirlilik $t_{(29)} = -1.46$ $p = .154$, meraklılık $t_{(29)} = -.17$ $p = .863$, kendine güven $t_{(29)} = -.32$ $p = .750$, doğruyu arama $t_{(29)} = -.72$ $p = .475$, sistematiklik $t_{(29)} = -.83$ $p = .411$] ortaya konulmuştur.

On hafta yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı artış olması yönünde bir değişim görülürken, yaratıcı drama eğitimi almayan grubun puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinde 10 haftalık yaratıcı drama eğitiminin olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Yaratıcı drama eğitimi alan grupta eleştirel düşünmeye yönelik değişimler olup olmadığının derinlemesine incelenmesi amacıyla, nitel analizler tamalandıktan sonra Silverman (171)'a göre basit bir nicel analiz yapılmış ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen her bir kategoriye dahil olan birimlere ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Frekanslar hesaplanırken, ilgili kategoriye katkıda bulunan birimleri ifade eden kişi sayısı yalnızca bir kez sayılmıştır. Tüm kategorilere ilişkin frekanslar elde edildikten sonra her bir frekansın o haftaki toplam katılımcı sayılarına oranı hesaplanarak yüzde değerleri elde edilmiştir. Yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre her bir ders için hesaplanan katılımcı oranlarının birinci hafta %71 (n=24), ikinci hafta %74 (n=25), üçüncü hafta %71 (n=24), dördüncü hafta %79 (n=27), beşinci hafta %68 (n=23), altıncı hafta %77 (n=26), yedinci hafta %68 (n=23), sekizinci hafta %82 (n=28), dokuzuncu hafta %77 (n=26), son hafta %79 (n=27), ortalama katılım oranının ise %75 (n=26) olduğu görülmüştür. Yansıtıcı öğrenci günlüklerindeki üçüncü ve dördüncü sorular ikinci haftadan itibaren günlüklere dahil

edildiğinden, birinci ve ikinci sorudan ilk hafta elde edilen veriler bütünlük sağlaması açısından bulgulara yansıtılmamış, grafiklerde sunulan bilgiler ikinci haftadan başlatılmıştır. İkinci hafta ile dördüncü hafta arası dönem başları, beşinci hafta ile yedinci hafta arası dönem ortaları, sekizinci hafta ile 10. hafta arası dönem sonları olarak ifade edilmiş ve her üç haftaya ilişkin her bir kategorinin ortalama yüzde değerleri bulunarak yorum yapılmıştır.

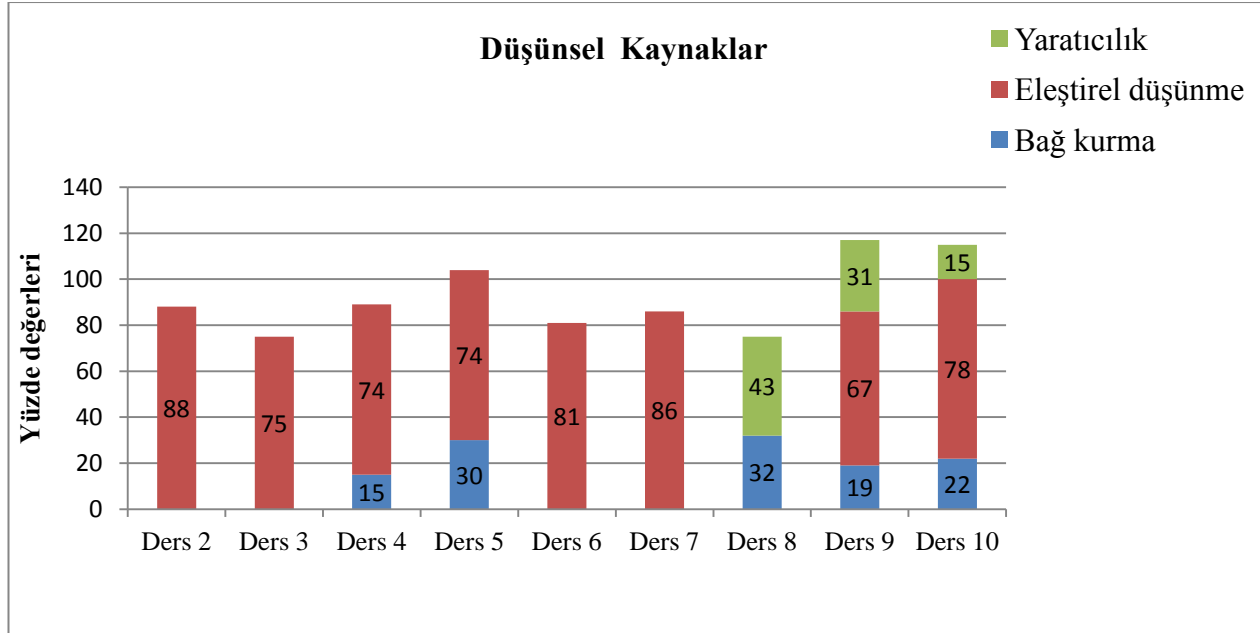
Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden dokuz hafta boyunca elde edilen *düşünsel zorluklar*, *düşünsel kaynaklar*, *mantıklı çözümler* ve *öğrenme çıktıları* temalarına bağlı kategorilere ilişkin katılımcı yüzdeleri sırası ile Grafik 4.1, Grafik 4.2, Grafik 4.3 ve Grafik 4.4’ te verilmiştir.



Grafik 4.1. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen düşünsel zorluklar temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler

Grafik 4.1’e göre, dönem başlarındaki yaratıcı drama etkinlikleri esnasında aday beden eğitimi öğretmenlerini düşünsel olarak zorlayan faktörlerden biri olan eleştirel düşünme katılımcıların ortalama %76’sı tarafından yansıtılarak ön plana çıkmıştır. Bunu %51 oran ile grup çalışmasının izlediği ve son olarak katılımcıların %22’si tarafından yaratıcılığın zorlayıcı etken olarak yansıtıldığı görülmüştür. Dönem ortalarındaki yansımalara bakıldığında, ortalama %64 oran ile grup çalışmasının artış gösterdiği ve ağırlıklı sorun olarak görüldüğü, %48 oran ile

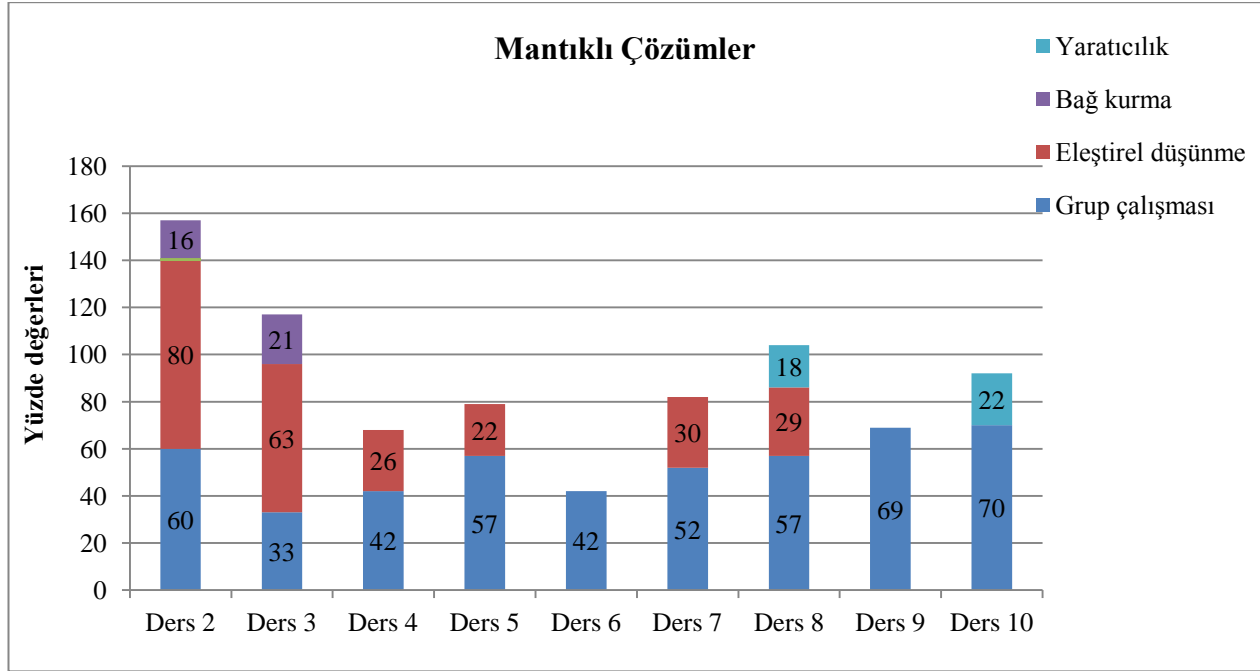
eleştirel düşünmenin bunu takip ettiği ve dönem başlarına göre düşüşe geçtiği, yaratıcılığın ise yine %22 oran ile sabit kalarak eleştirel yönden zorlayıcı bir etken olarak yansıtıldığı söylenebilir. Dönem sonlarına gelindiğinde, eleştirel düşünmeyi düşünsel yönden zorlayıcı bir faktör olarak yansıtan aday beden eğitimi öğretmenleri oranında görülen düşüşün devam ederek bu oranın ortalama %42'ye ulaştığı görülmektedir. Yaratıcılığın yine göreceli olarak %23 ile benzer düzeyde kaldığı, ancak dönem başları ve ortalarına kıyasla grup çalışmasının artık aday öğretmenlerince düşünsel yönden zorlayıcı bir faktör olarak yansıtılma oranında düşüş olduğu ve %23'e gerilediği söylenebilir.



Grafik 4.2. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen düşünsel kaynaklar temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler

Grafik 4.2'de görüldüğü gibi dönem başlarındaki yansımalarından hareketle, aday beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama %79'unun eleştirel düşünmeyi, %15'inin bağ kurmayı düşünsel kaynak olarak kullandıkları söylenebilir. Dönem ortalarında yine benzer şekilde %80 oranında aday öğretmen tarafından eleştirel düşünmenin düşünsel kaynak olarak ağırlıklı bir şekilde kullanıldığı ve bağ kurmanın kullanım oranının %30'a yükselerek buna eşlik ettiği görülmüştür. Dönem sonlarına gelindiğinde yine aday öğretmenlerin ortalama %73'ü tarafından eleştirel

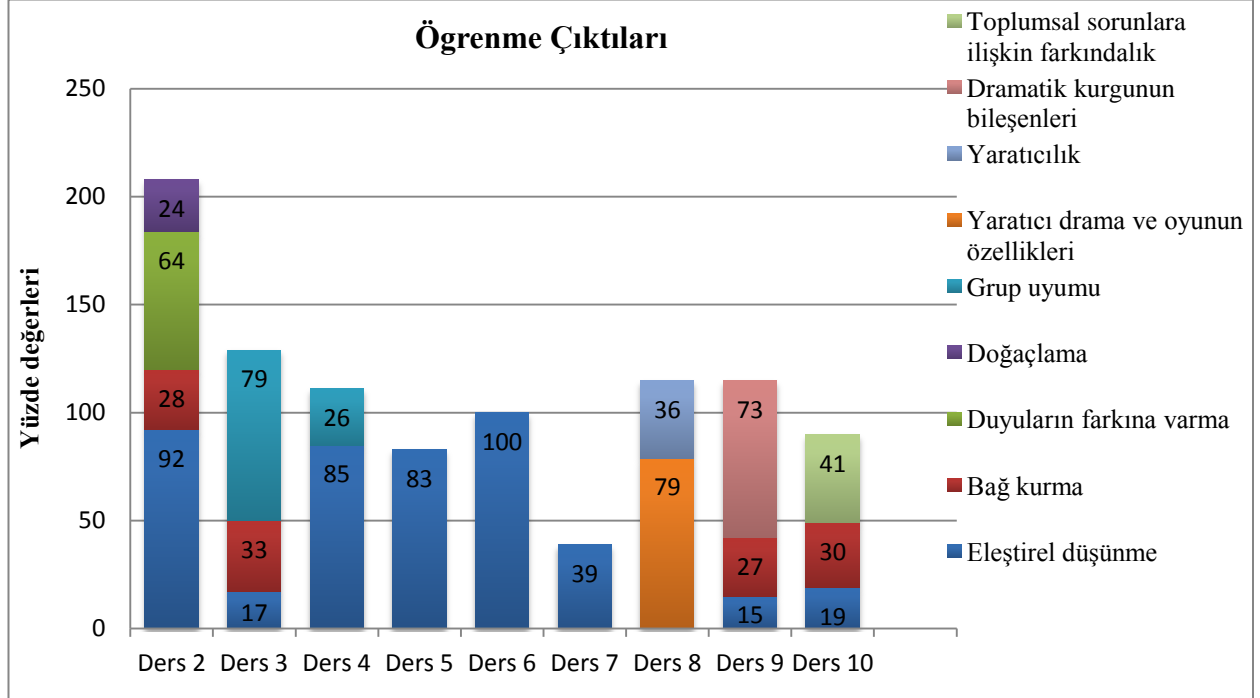
düşünmenin baskın şekilde düşünsel bir kaynak olarak kullanılmaya devam ettiği, bunun yanı sıra %30 oranında katılımcı tarafından yaratıcılığın devreye sokulduğu, bağ kurmanın ise dönem ortalarına göre hafif düşüş göstererek katılımcıların ortalama %24'ü tarafından düşünsel kaynak olarak kullanılmaya devam ettiği söylenebilir.



Grafik 4.3. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen mantıklı çözümler temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler

Grafik 4.3'e göre aday beden eğitimi öğretmenlerinin dönem başlarında yüzleştikleri düşünsel zorluklar karşısında ürettikleri mantıklı çözüm yollarından biri olan eleştirel düşünme, katılımcıların ortalama %56'sı tarafından yansıtılarak ön planda yer almıştır. İkinci sırada %55 ile grup çalışması ve son sırada %19 ile bağ kurma etkin çözüm yolu olarak düşünülmüş ve kullanılmıştır. Dönem ortalarına gelindiğinde grup çalışmasının katılımcıların ortalama %50'si tarafından çözüm yolu olarak yansıtıldığı, eleştirel düşünmenin ise göreceli olarak düşüş göstererek katılımcıların %26'sı tarafından çözüm yolu olarak düşünüldüğü ve kullanıldığı görülmüştür. Mantıklı çözüm yolu olarak görülen grup çalışması oranındaki artışın dönem sonlarında süreklilik göstererek ortalama %65'e ulaştığı, eleştirel düşünmenin ise göreceli olarak %29'a yükseldiği ancak dönem başına göre hala

düşük olduğu, buna karşın yaratıcılığın devreye girerek katılımcıların %20'si tarafından çözüm yolu olarak yansıtıldığı söylenebilir.



Grafik 4.4. Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen öğrenme çıktıları temasına bağlı kategorilere ilişkin hesaplanan yüzdeler

Grafik 4.4'te görüldüğü gibi aday beden eğitimi öğretmenlerinin dönem başlarındaki öğrenme çıktılarına bakıldığında, katılımcıların ortalama %65'i tarafından yansıtılan eleştirel düşünmenin ilk sırada; %62'ü tarafından yansıtılan duyuların farkına varmanın ikinci; %53'ü tarafından yansıtılan grup uyumunun üçüncü; %31'i tarafından yansıtılan bağ kurmanın dördüncü ve %24'ü tarafından yansıtılan doğaçlamanın son sırada yer aldığı görülmektedir. Dönem ortalarında ortalama %73'e yükselen eleştirel düşünme oranının baskın bir şekilde öğrenme çıktısı olarak yansıtıldığı söylenebilir. Dönem sonlarına gelindiğinde, %17'ye düşüş gösteren eleştirel düşünmenin yerini, %79 ile yaratıcı drama ve oyunun özelliklerine, %73 ile dramatik kurgunun bileşenlerine, %41 ile toplumsal sorunlara ilişkin farkındalığa, %36 ile yaratıcılığa ve %29 ile bağ kurmaya bıraktığı görülmüştür.

Sonuç olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri ve eğilim puanlarında anlamlı değişimler olduğunu ortaya koyan bağımlı gruplarda t-testi sonuçlarına göre bu değişimlerin yaratıcı drama eğitimi almayan grupta olumsuz olmasına karşın, yaratıcı drama eğitimi alan grupta olumlu yönde olmasını yansıtırıcı öğrenci günlüklerinden edinilen bulguların doğruladığı ve desteklediği söylenebilir.

ARAŞTIRMANIN BAĞLAMI

Altun (4)'a göre, araştırmanın nasıl bir bağlamda yapıldığını anlayabilmek için yaratıcı drama dersinin nasıl bir ortamda, hangi saatlerde, nasıl bir süreç izleyerek başlatıldığı, yürütüldüğü ve sonlandırıldığına resmedilmesi faydalı olacaktır. Öncelikle dersin ilk günü neler yapıldığı konusunda bilgi verilerek başlanabilir, ardından bir yaratıcı drama dersinde rutin olarak neler yapıldığına ilişkin bir örnek verilerek açıklanabilir.

Haftanın her salı günü saat 13.00 ile 16.00 arasında işlenecek şekilde öğretim programına yerleştirilen yaratıcı drama dersi için Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu'nun birinci katında merdivenlerden çıktuktan sonra tam karşıda bulunan mücadele sporları salonu tahsis edilmiştir. Salon, kapıdan girildiğinde karşısı aynalarla kaplı, sağ ve sol yanlarda penceleri ve perdeleri olan, aydınlık, sessiz, yanda çok sayıda minderlerin olduğu, bir müzik seti ve ses sisteminin, bir adet taşınabilir tahtanın bulunduğu, yeterli sayıda elektrik prizleri olan, orta sertlikte zemine sahip ve katılımcıların güvenli bir biçimde rahatça hareket edilebilmelerine imkan tanıyacak genişlikte bir mekandır.

İlk derste öğrenciler salona geldiklerinde, öncelikle salona dışarıda giyilmeyen ayakkabılarla gelmesi gerektiği konusunda bilgilendirildi ve bunun üzerine bazı öğrenciler ayakkabılarını çıkarıp salona girdiler, ardından liderle birlikte ortada büyük bir çember yapılarak oturuldu, öğrencilerle önceden tanışılıyor olunmasına rağmen herkesin ismini hatırlatması istendi. Öğrenciler, klasik bir dersten farklı olarak eğitmenin de öğrenciler gibi çemberde yer almasının çok farklı bir durum olduğunu, dört yıldır böyle bir ders görmediklerini ifade ettiler. Eğitmen, önceden hazırlanmış olan ders içeriklerinden her öğrenciye birer tane vererek, hangi haftalarda ve tarihlerde hangi konulara odaklanılacağı, hangi kaynakların kullanılacağı, genel bir ders akışının hazırlık-ısınma, canlandırma ile değerlendirme-tartışma olmak üzere üç bölümden oluşacağı konusunda öğrencileri bilgilendirdi. İkinci haftadan itibaren sırayla; tanışma-iletişim-etkileşim, duyular, uyum, güven, rol oynama ve doğaçlamaya giriş, rol oynama ve doğaçlama, oyun ve yaratıcı drama

ilişkisi, dramatik kurgunun bileşenleri, rol kartı, yaratıcı dramının toplumsal boyutu konularının ele alınacağına değindi. Dersin bir grup etkinliği olarak sürdürüleceği, mekanın optimum düzeyde kullanılacağı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak aktif olunacağından rahat kıyafetlerin tercih edilmesi gerektiği açıklamaya eklendi.

Bu ders kapsamında planlanan araştırmanın amacı konusunda öğrenciler bilgilendirildi, araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine bağlı olduğu, araştırmaya katılma ya da katılmamanın ders notunu hiçbir şekilde etkilemeyeceği önemle vurgulandı. Tüm öğrenciler katılım konusunda istekli ve gönüllü olduklarını ifade ettiler, bunun üzerine onay formlarını imzaladılar, ayrıca derslerin video kamera ile kaydedilmesi için öğrencilerden onay alındı. Araştırma kapsamında 10 hafta ders işleneceği, her dersin bitiminde yansıtıcı öğrenci günlükleri için 20 dakika zaman ayrılacağı, ilk hafta ve 12. haftalarda eleştirel düşünme testlerinin doldurulacağı, 13. ve 14. haftalarda yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılacağı konusunda bilgi verildikten sonra her öğrenciye eleştirel düşünme testleri ile birlikte bir kalem verilerek testlerin doldurulması sağlandı.

Genel bir ders akışı, hazırlık-ısınma, canlandırma ile değerlendirme-tartışma olmak üzere üç bölümden oluşan yaratıcı drama dersinden bir örnek sunmak amacıyla 12.10.2010 tarihinde başlayan ilk dersin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgi verilmiştir. “Tanışma-İletişim ve Etkileşim” konulu derse hazırlık olarak eğitmen ders öncesinde, değişken ritimli bir hafif müzik CD’si, CD çalar ve ses sistemini ayarlamış, afiş için altı adet büyük renkli karton, afişlerin hazırlanmasında kullanılacak renkli keçeli kalemler, değerlendirmede kullanılacak cümlelerin üzerinde yazılı olduğu 34 adet küçük kağıdı salona getirmiş ve ders sonrası için her öğrenci adına hazırlanmış olan öğrenci günlükleri ile kurşun kalemleri hazır bulundurmıştır. Video kaydı yapılması için kamerayı salonun girişinde sol köşeye ayarlamış ve çekime hazır hale getirmiştir. Bu derste; arkadaşlarına isimleri ile hitap etme, iletişimin önemini farketme, iletişim kurmaya istekli olma, arkadaşları ile iletişim ve etkileşim kurma, grup çalışmalarına katılma ve işbirliği yapma, arkadaşlarının sürece dair duygu ve düşüncelerini dinleme, saygı gösterme ve anlama” özelliklerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Tüm hazırlıklar tamamlandığında öğrenciler yavaş yavaş salona geldiler. Saat 13.00'da salonda toplam 24 öğrenci vardı ve diğer 10 öğrenci o günkü derse gelmedi. Derse başlamak için salonun kapısı kapatıldı. Eğitimci, grupla bir araya gelerek salonun ortasında büyük bir çember oluşturulmasını sağladı. Her dersin başında hazırlık ve ısınma aşamasına geçmeden bunun yapılacağını ve sınıfla her hangi bir paylaşımda bulunmak isteyenlerin paylaşımlarını gerçekleştirmesi için fırsat tanınacağını, bir önceki haftadan bu yana değişik neler yapıldığı konusunda fikir alışverişinde bulunulacağını söyledi. Eğitmenin de yönlendirmesiyle, öğrenciler izledikleri filmler ya da okudukları kitaplar, film ya da kitaplarda geçen olaylara dair düşüncelerinin ve görüşlerinin neler olduğu konusunda paylaşımda bulundular.

Yaklaşık on dakika süren paylaşımların ardından eğitimci, müzik başladığında müziğe uyarak mekanda serbest bir şekilde yürümeye başlamalarını ve müzik durduğunda, herkesin kendine en yakın olan arkadaşı ile istediği biçimde selamlaşmasını söyledi. Eğitimci müziği başlattı ve müzik durduğunda öğrencilerin birbirleriyle farklı şekillerde (tokalaşma, el içlerini karşılıklı olarak birbirine vurma, burunlarını birbirine sürtme, dizleri dokundurma, başları birbirine dokundurma, kalçaların yanlarını dokundurma gibi) selamlaşmalarını sağladı. Öğrenciler müzik eşliğinde yürürken ilk başta rahat davranamadılar ancak eğitimcinin de olaya dahil olduğunu görmeleriyle ve eğitimcinin bu derste herkesin içinden geldiği gibi özgürce davranması gerektiğini, hiçbir şeyden çekinilmemesi gerektiğini söylemesiyle öğrencilerin daha içten, doğal ve özgürce davrandıkları gözlemlendi. Müzik durduğunda, bu kez duruma göre selamlaşılmasını istedi ve eğitimci sırayla; "Sabah evden çıkarken asansörde komşunuzla karşılaştınız, kalabalık bir otobüste uzun süre görmediğiniz bir akrabanızı gördünüz, kütüphanede hiç sevmediğiniz bir arkadaşınızla göz göze geldiniz, tuttuğunuz takımın maçına gittiğinizde en yakın arkadaşınızı gördünüz, akşam eve dönüşte apartman görevlisi ile karşılaştınız, gece barda çok beğendiğiniz bir kişi ile tanışmak istediniz" gibi durumlar söyledi ve öğrencilerin o durumlarda nasıl selamlaştıklarını yansıtmaları için fırsatlar sundu. Etkinlik esnasında öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları benzer durumlar içine

girerek kurgusal ortamda o anı yaşamaları ve o an için farklı bir role bürünmeleri için olanak sağlandı.

Yaklaşık on dakika süren birinci etkinliğin ardından “El sık selam ver koş” isimli oyun için el ele tutuşarak büyük bir çember oluşturuldu. Seçilen bir ebe çemberin dışına çıktı ve yürüyerek çemberin çevresini dolaşmaya başladı. Ebe herhangi bir arkadaşının sırtına dokunarak çemberin etrafında koşmaya başladı. Ebenin dokunduğu kişi de çemberden çıkarak ebenin koştuğu yönün ters yönünde koşmaya başladı. Ebe ile arkadaşı karşılaştıkları yerde durdular, kendi isimlerini söyleyip “memnun oldum” dedikten sonra kibarca el sıkıştılar ve hemen koşmaya devam ettiler. Boş olan yere önce gelemeyen kişi yeni ebe oldu ve yaklaşık beş dakika boyunca oyun aynı şekilde devam etti. Oyun esnasında öğrenciler boş olan yere önce ulaşma konusunda aceleci davrandıklarında, kimi zaman isimlerini ve memnun oldum ifadesini söylemediklerinde ya da el sıkışmadıklarında öğretmen müdahale ederek oyunun amaçlandığı gibi oynanmasını sağladı.

Üçüncü etkinlik olarak, öğretmen grupla birlikte ortada çemberde kaldı. Çemberdeki bir kişi belirli bir ritimle ellerini çırpıttıktan ya da ayaklarını yere vurduktan sonra ismini söyledi ve gruptakiler hep birlikte o ritmi tekrar ederek arkadaşlarının ismini yüksek sesle söylediler. Sırayla, herkes kendi belirlediği ritimle birlikte ismini söyledi ve ardından grupça tekrar edildi. Herkes en az bir kez söyledikten sonra bu kez, sırası gelen kişi önce kendinden önce yapanların ritimlerini ve isimlerini tekrarladıktan sonra kendisininkini yaptı. Böylece, çemberin sonundaki kişi kendinden önce gelen tüm arkadaşlarının ritimlerini hatırlayarak yapmak ve isimlerini söylemek durumunda kaldı. Tüm grup çalışmayı tamamladıktan sonra hiç şaşırmadan yapabilecek olanlara fırsat tanındı ve üç öğrenci şaşırmadan yapabildi. Yaklaşık 15 dakika süren etkinlikte, bu kez öğrencilerin çemberdeki yerleri değiştirildi ve şaşırmadan yapıp yapamayacakları soruldu, beş öğrenci denedi ancak tam olarak hatırlamayı başaramadılar.

Dördüncü etkinlik olarak, çemberde öğrencilerin omuzları birbirine değecek şekilde daraltıldı. Başlar öne eğildi ve herkesin gözleri yere çevrildi, kimsenin

birbirine bakmaması söylendi. Eğitimci her elini çırpıtığında öğrencilerden başlarını kaldırmalarını ve o anda göz göze geldikleri kişiyle aynı anda “aaaa!” diyerek çılgınlık atmalarını ve oyun dışında kalmalarını söyledi. İlk olarak başlar kaldırıldığında birisi ile göz göze gelinmedi ise sonradan göz göze gelinemeyeceği hatırlatıldı. Oyun, en sona kalan iki kişinin alkışlanmasıyla yaklaşık on dakika sonunda tamamlandı.

Beşinci etkinlik olarak, grup içinden bir ebe seçildi ve ebe dışarı çıkarıldı. Grupla birlikte uzun bir sözcük bulundu ve sözcükteki hece sayısı kadar grup oluşturuldu. Grubun seçtiği “pa-ta-gon-ya” kelimesi üzerine altı kişiden oluşan dört grup oluşturuldu ve her gruba bir hece verildi. Her grubun arasında yaklaşık üçer metre mesafe olacak şekilde gruplar mekana yerleştiklerinde ebe içeri çağrıldı. Gruplar kendi hecelerini hep bir ağızdan tekrarlamaya başladılar. Ebe de hecelerden hareketle bu sözcüğü bulmaya çalıştı. Ebe sözcüğü bulduğunda bir başka sözcük ve yeni ebe ile devam edilen oyun yaklaşık on dakika sürdü.

Ara değerlendirme yapmak amacıyla grupla birlikte ortada çembere oturan eğitimci, etkinlikler esnasında neler hissettiniz sorusunu sorduğunda, öğrenciler; iletişimde göz teması, konuşma, dokunma, dinleme gibi faktörlerin önemli olduğunu, birisiyle tanışmanın önemli olduğunu, günlük hayatta farklı durumlarda farklı şekillerde farklı insanlarla görüştiklerinde farklı yollarla iletişim kurduklarını hatırladıklarını, o anda hissettikleri duygu durumlarına girdiklerini, her bir kişiye özgü hareketi ve ritmi akıllarında tutmakta zorlandıklarını, kendilerini zihinsel olarak zorladıklarını, özellikle son etkinlikte olduğu gibi, aynı anda konuşulduğunda birşeyin anlaşılmasının çok zor olduğunu, iletişimde aynı anda konuşulmaması gerektiğini anladıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen, yaklaşık on dakika süren tartışma ve fikir alışverişi esnasında öğrenciler zaman zaman birbirlerinin sözlerini kestiler, kendi fikirlerini söylemek için sabırsız davrandılar ancak eğitimcinin, “önce biz birbirimizi dinlemeyi öğrenmeliyiz” demesiyle daha verimli bir değerlendirme ortamı sağlandı.

Dersin “canlandırma” aşamasına geçildiğinde, altıncı etkinlik için A-B şeklinde ikili gruplar oluşturuldu. A’ların B’lere “*Hey, baksana!, hişşt!!*” demesiyle eşzamanlı

olarak ikili doğaçlamalar başlatıldı. Yaklaşık iki buçuk dakika sonra eğitmen rollerin değişmesini söyledi. İki buçuk dakika daha doğaçlamalar sürdürüldü ve eğitmen doğaçlamaları durdurarak rastgele belirlediği çiftlerin doğaçlamalarını grupla paylaşmalarını sağladı. Yaklaşık 25 dakika boyunca devam eden etkinlikte çiftler arasında ortalama ikişer-üçer metre mesafe bırakıldı ve çiftlerin mekanda serbest biçimde yerleşmeleri sağlandı. Her çiftin doğaçlaması bittikten sonra grupça alkışlandı. Bazı ikililer doğaçlamalarını belli bir mantık akışında sürdürebilirken, bazıları çok kısa zamanda sonlandırmak zorunda kaldılar. Doğaçlamalar bittikten sonra çember oluşturularak yere oturuldu ve “doğaçlamalar sırasında dikkati dağılan oldu mu?” sorusu sorularak grup ile fikir alışverişinde bulunuldu. Ardından aşağıdaki sorular sorularak yaklaşık on dakika boyunca grupla tartışıldı:

-Karşımızdakine ismi ile hitap etmek önemli midir? Neden?

-Biri size isminizle hitap ettiğinde neler hissedersiniz? Neden?

-Biri size isminizle hitap etmediğinde, “Hey baksana, hişşt” diyerek seslendiğinde neler hissedersiniz? Neden?

Öğrenciler doğaçlamalarda yansıttıklarıyla paralel olacak şekilde kendilerine ismiyle hitap etmeden o şekilde bir ifade ile seslenildiğinde genelde sinirlendiklerini, kendilerini değersiz hissettiklerini ve bu nedenle o anda kontrollerini kaybedip benzer şekilde yanıt verdiklerini ifade ettiler. Birine ismiyle hitap etmenin etkili bir iletişimin başlangıcı için önemli olduğunu, karşımızdakine değer vermenin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, ifadenin söyleniş tarzına göre olayı farklı şekilde canlandıran kişiler de, önemli olan şeyin söyleyiş tarzı olduğunu ifade ederek olaya farklı bir açıdan yaklaşmışlardır. Eğer yumuşak, espirili, arkadaşça ve samimi bir yaklaşımla söylenirse sorun yaşanmayacağını düşündüklerini ifade etmişler, bununla birlikte ilişkinin yakınlığının da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Samimi bir arkadaşı bu şekilde seslendiğinde kızmazken, hiç tanımadıkları birisi seslendiğinde sinirleneceklerini belirtmişlerdir. Gerek doğaçlamalar gerekse bu tartışmalar esnasında öğrenciler aynı durum karşısında farklı tepkiler olabileceğini, herkesin benzer bir olay hakkında farklı düşüncelere sahip olabileceğini görme şansı yakalamışlardır.

Grup olarak ayağa kalkılarak, canlandırma aşamasının ikincisi olan yedinci etkinliğe geçildi ve önceki çalışmada eş olunmayan biri ile A-B şeklinde ikili gruplar

oluşturulması istendi. Eğitimci, A olanların; “*Beden eğitimi alanındaki bir kongrede sözel sunum yapmak amacıyla Türkiye’ye gelen bir yabancı*”, B olanların ise; *Kongreye katılan ve yabancının sunumunu dinleyen bir beden eğitimi öğretmeni*” olduğunu söyledi. Beden eğitimi öğretmeni sunumun ardından yabancıya bir soru soracaktır ancak yabancının konuştuğu dilde S harfi olmadığı için kullandığı kelimelerde “S” harfinin olmaması gerekmektedir. Eğitimcinin yönergesiyle öğrenciler eş zamanlı olarak ikili doğaçlamalara başladılar. Yaklaşık iki buçuk dakika sonra eğitimcinin söylemesiyle roller değişti ve iki buçuk dakika daha devam edildi. Ardından eğitimci doğaçlamaları durdurdu ve rastgele seçtiği çiftlerden doğaçlamalarını grupla paylaşmalarını istedi. Bu esnada eğitimci seçilen harflerde teker teker değişiklik yaparak “P, R, K” harflerini kullanamayacakları konusunda çiftleri uyardı. Yaklaşık 25 dakika süren doğaçlamaların ardından çember oluşturularak yere oturuldu ve eğitimci aşağıdaki soruları yönelterek on dakika boyunca grupla birlikte tartışma ortamı yaratılmasını sağladı:

- Verilen yönergeye uygun sorular sorulabildi mi? Evetse neden, hayırsa neden?
- Doğaçlamalarda herkes kendine özgü bir davranışta bulunabildi mi?

Öğrenciler doğaçlamalarda sergiledikleri performanslarla benzer şekilde, verilen yönergeye uygun davranmaya çalıştıklarını ancak zihinsel olarak çok zorlandıklarını, çünkü hem kullanmamaları gereken harflerin içinde olmayacağı sözcükleri seçmeyi düşündüklerini hem de aynı zamanda o sözcükleri kullanarak mantıklı cümleler oluşturmaya çalıştıklarını, bir de bunun yanı sıra birbiriyle tutarlı cümleler kurarak konuyla ilgili bir diyalog geliştirmek için amaçtan uzaklaşmamaları ve rollerini unutmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Karşısındakinin söylediği cümleye anlamsal yönden uygun olabilecek bir yanıt bulmak için çok hızlı düşünmek zorunda kaldıklarını, belli bir ölçüt verildiğinde ona uygun doğaçlama yapmanın kendilerini zihinsel olarak çok yorduğunu ve iletişim kurmayı zorlaştırdığını, yavaşlattığını vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, oynanacak roller aynı olduğu halde herkesin farklı bir durum ortaya koyduğunu ve hiç akıllarına gelmeyen farklı diyalogları izleme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme ve tartışma aşamasına geçildiğinde sekizinci etkinliğin gerçekleştirilmesi için eğitimci, altışar kişiden oluşan dört grup yapılmasını istedi.

Ardından, “Bir önceki etkinlikte, kongredeki yabancı ile iletişim kurarken neler hissettiğinizi düşünmenizi ve grup arkadaşlarınızla tartıştıktan sonra bu düşüncelerinizi yansıtan bir afiş hazırlayıp sunmanızı istiyorum” dedikten sonra her gruba birer tane renkli karton ile keçeli renkli kalemler verdi. Afişlerin hazırlanması için yaklaşık on dakika verildi. Grup çalışmaları esnasında gruplar arasında yaklaşık iki buçuk üç metre mesafe bırakıldı, her bir gruptaki öğrencilerin bazıları oturdu bazıları yerde minderlere uzanarak çalıştı. Eğitimci aralarda gezerek, herkesin grup çalışmalarına katkıda bulunduğunu, çalışmalar sırasında öğrencilerin mümkün olduğu kadar birbirlerini dinlediklerini, birbirlerine saygı duyduklarını, ortaya konulan fikirlerden en uygun olanı seçtiklerini, bununla birlikte kimi zaman fikir çatışması yaşadıklarını, başka düşünceyi kabullenmek istemediklerini, bazılarının grup içinde baskın olmaya çalıştıklarını gözlemledi.

Afişler hazırlandıktan sonra tüm grup üyeleri salonun sol orta tarafında minderler üzerine oturdular, sırayla her bir grubun sözcüsü katılımcıların karşısına geçerek afişlerini tuttular ve diğer grup üyeleri söz alarak afişten ne anladıklarını ifade ettiler, ardından o grubun sözcüsü afişte ne anlatmak istediklerini açıkladı. Yaklaşık 20 dakika süren bu etkinlik esnasında iletişimin önemi, iletişim sorunları ve iletişim sorunları sonucunda karşılaşılabilecek durumları yansıtan farklı temalar içeren afişlere ilişkin yapılan eleştirilerde zaman zaman kendini savunmaya geçme, yapılan eleştiriyi kabul etmek istememe, diğer grupların afişlerine yönelik yorumlar yaparken yanlı davranma, konuşurken birbirini dinlememe gibi durumlar ortaya çıktı. Eğitimcinin tüm değerlendirmeler bittiğinde, birbirini dinlemenin iletişimde önemli olduğuna, bir konuda hazırlanan bir afişe ilişkin farklı anlamlar çıkarıldığına, herkesin farklı bir görüşe sahip olabildiğine, farklı görüşlere saygı duymak gerektiğine, yapılan eleştirilerin olumsuz algılanmaması gerektiğine, değerlendirme yaparken nesnel olunması gerektiğine ilişkin yaptığı açıklamalarla bu konuda farkındalık sağlandı.

Dersin sona ermesinden sonra her bir öğrencinin kendi adına düzenlenmiş olan bireysel günlük sayfasını ve kurşun kalemını alarak salonda rahat bir ortama geçmesi sağlandı. Eğitimci, günlükte bulunan sorulara ilişkin görüşlerin içtenlikle, hiç

birşeyden çekinmeden yansıtılmasını istedi, olumlu ya da olumsuz olarak yazılanların hiçbir şekilde ders notunu etkilemeyeceğini hatırlattı. Yaklaşık 20 dakika süren bu uygulama sonunda bitirenler günlüklerini ve kalemlerini teslim edip salondan ayrıldı.

Yaratıcı drama dersi kapsamında bu araştırmaya dahil olan toplam 34 öğrencinin hiçbiri daha önce drama eğitimi almamış olduğundan, her bir öğrencinin yaratıcı drama konusundaki görüşlerini almak amacıyla, hem dönem başında hem de dönem sonunda kişisel ve mesleki olarak yaratıcı dramadan ne bekledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin dönem başındaki beklentileri arasında sosyalleşme, iletişim becerilerini geliştirme, empati ve gerçek yaşamla bağ kurma açısından gelişim gösterme ön planda iken; dönem sonuna gelindiğinde ilk beklentilere ek olarak, olaylara farklı açılardan bakabilme, farklı bakış açılarına saygı duyma, bireysel farklılıkları kabullenme, yaratıcılığı kullanma, işbirliği yaparak grupla çalışabilme, mantıklı kararlar alabilme, beden eğitiminde ve düşünme becerilerinin teşvik edilmesinde yaratıcı dramayı kullanma gibi beklentilerin ön plana çıktığı görülmüştür.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, genel açıdan bakıldığında eleştirel düşünmenin öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılmasıyla ilgili alanyazına katkı sağlamış olup özelde ise eleştirel düşünebilen beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yaratıcı dramının rolünü ortaya koymuştur.

Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine olan etkisine bütünsel olarak yaklaşabilmek için birinci, ikinci ve üçüncü araştırma problemlerinin birlikte ele alınıp tartışılmasının daha verimli olacağı düşünülmüştür. Buradan hareketle, hem grupların son test puanları arasında, hem de kendi içlerinde ön-test puanlarıyla son-test puanları arasında görülen anlamlı farkları destekler nitelikte olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı öğrenci günlüklerinden eleştirel düşünmeye ilişkin elde edilen kanıtlar ve değişimler birbirleriyle ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sırasıyla, ilk aşamada eleştirel düşünme becerileri, ikinci aşamada eleştirel düşünme eğilimleri, son aşamada ise bir bütün olarak eleştirel düşünmeye ilişkin bulguların tartışılması ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000'den alınan son test puanları karşılaştırıldığında; değerlendirme boyutu dışında, analiz ve çıkarsama boyutları ile toplam eleştirel düşünme becerileri açısından gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğu, deney grubundaki aday öğretmenlerin puanlarının kontrol gurubundakilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek ve etki faktörlerinin *büyük* olduğu görülmüştür. Grupların aynı testten aldıkları öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında; değerlendirme boyutu dışında, analiz, çıkarsama ve toplam eleştirel düşünme beceri puanları açısından deney grubunun anlamlı gelişim gösterirken, kontrol grubunun analiz ve çıkarsama boyutlarında anlamlı bir değişim göstermediği gibi, değerlendirme boyutu ve toplam eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı gerileme gösterdiğinin ortaya konulmuş olması sontest puanları açısından gruplar arasında görülen anlamlı farkları destekler niteliktedir.

Bu bulgulara paralel olarak, yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre, “*düşünsel bir zorluk*” olarak görülen, bu zorluklar karşısında “*düşünsel bir kaynak*” olarak kullanılan, sorunlara yönelik “*mantıklı çözümler*” arasında yer alan eleştirel düşünme bileşenlerinin, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*eleştirel düşünme sürecinden yararlanma*” teması altındaki eleştirel düşünme becerileri kategorisini oluşturan alt kategorilerle örtüştüğü görülmüştür. Bu doğrultuda, eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, amaca bağlı kalma, mantıklı gerekçeler ortaya koyma, ıraksak düşünme, analiz, yansıtma, kendini/başkalarını/durumları eleştirme, strateji geliştirme (beyin fırtınası, yansıtıcı düşünme, imgelem, yaratıcılık, farklı çözümler üretme, karşıt durumları göz önünde bulundurma gibi) ve karar verme gibi bir takım bilişsel becerilerin aday beden eğitimi öğretmenleri tarafından yaratıcı drama sürecinde kullanılması, eleştirel düşünme becerilerinin ortaya çıktığına dair birer kanıt niteliği taşımaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin elde edilen kanıtların eleştirel düşünme becerilerinde görülen anlamlı gelişim ve olumlu değişimleri desteklemesinden hareketle, yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerine olumlu etki ettiği, 10 haftalık süre içinde eğitim alan grupta gelişimler görülürken, eğitim almayan grupta gerilemeler görüldüğü söylenebilir.

Bu alanda, 12-14 yaş grubu öğrencilerinde gelişimsel drama sürecinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan Fischer (64)’in yapmış olduğu araştırma sonucunda, deney gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundakilerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunun ifade edilmesi bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fischer (64), drama sürecinde gerek karşılıklı etkileşim ve diyaloglar aracılığıyla, gerekse liderin derinlemesine araştırma, sorgulama ve soru sorması yoluyla öğrencilerin eleştirel, yaratıcı, bilişsel ve kinestetik düşünme yönünden gelişim göstermeleri için çeşitli fırsatlar sunulduğunu ifade etmiştir.

Miri, David ve Uri (132)'nin lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, farklı alanlara ilişkin gerçek yaşam durumlarından faydalanma, sınıf içi tartışma olanağı sağlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerinin kullanıldığı grubun toplam eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi eleştirel düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişme olduğunu ortaya koymuş olmaları bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Şöyle ki, yaratıcı dramada en belirgin özelliklerden biri de yaşantılardan yola çıkılması ve canlandırmalar esnasında çoğunlukla dramatik bir anın, çatışmanın ya da toplumsal bir sorunun katılımcıların kendi birikimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak çözmeye çalışmalarıdır (2, 165). Miri, David ve Uri (132)'nin araştırma sonucundan farklı olarak, bu çalışmada değerlendirme boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasa da, yaratıcı drama eğitimi almayan grubun dönem başına kıyasla dönem sonu değerlendirme ve toplam eleştirel düşünme beceri puanlarında görülen anlamlı düşüşler, Facione, Facione ve Winterhalter (56)'ın çoğu zaman okulda öğrenilen yaşantıların iyi bir eleştirel düşünmenin desteklenmesi ve geliştirilmesine zarar vermesinden korkuyor olmalarını haklı çıkarabilir bu da, aday beden eğitimi öğretmenlerine düşünmeyi teşvik eden herhangi bir müdahale yapılmadığında eleştirel düşünme becerilerinin zayıfladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yükseköğretim düzeyinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yapılmış olan araştırmalarda da münazara (fikir çatışması), müzakere (anlaşmaya varma) (144), Sokratik sorularla birlikte eşzamanlı olmayan online tartışmalar (215), online tartışmalar (212), iyi bir eleştirel düşünür olarak model olma, sosyal etkileşim, düşünme için fırsatlar tanıma, geribildirim verme (213) gibi yöntemlerin eleştirel düşünmenin gelişmesine katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde, Kong (101)'un aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel destekli eğitim modülünün etkisini incelediği araştırma sonucunda, çıkarımda bulunma, tündengelim, varsayımların farkında varma ve toplam eleştirel düşünme beceri puanlarında görülen anlamlı artışlar bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermiş olup aday öğretmenlerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için geç kalınmadığını ortaya koymuştur. Beyer ve Pasnak (20)'in da düşünme becerilerinin öğretilebileceğini ve öğrenildikten sonra tüm öğretim programı

alanlarında kullanılabileceğini ifade etmiş olmaları yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olmasını desteklemektedir.

Dramanın eğitsel değerinin eleştirel düşünmeyi içermesi olduğunu ve eleştirel düşünmenin dramadaki etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ileri süren Bailin (10)'in eleştirel düşünme ile dramanın örtüştüğü boyutları “düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar ve eleştirel düşünce içeren yanıtlar” olarak belirlemiş olması, aday beden eğitimi öğretmenlerinin düşünmeye ilişkin farkındalık, amaca bağlı kalma, mantıklı gerekçeler ortaya koyma, ırsak düşünme, analiz, yansıtma, kendini/başkalarını/durumları eleştirme, strateji geliştirme ve karar verme gibi eleştirel düşünmeye ilişkin bir takım bilişsel becerileri düşünsel bir zorluk olarak görerek, sorunlar karşısında düşünsel bir kaynak ve sorunlara ilişkin mantıklı çözümler olarak kullanarak bu becerilerden yaratıcı drama sürecinde yararlanmış olmalarını doğrudan desteklemektedir.

Yaratıcı drama sürecinde yararlanılan *eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık* becerisi kapsamında aday öğretmenler, doğaçlama ve canlandırmaların içerdikleri zorluklar karşısında soruna ve sorunun çözümüne odaklanırken düşünme becerilerini kullanma, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme, değerlendirme yaparken eleştirel düşünme becerilerini kullanma ve çıkarımlarda bulunurken kendine güvenme konusunda farkındalık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karşılaştıkları zorluk ya da çelişkilerden kurtulmak için öncelikli olarak problemin kaynağını sorgulama, analiz etme, ne gibi çözüm yolları olabileceğini sıralama, çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yanlarını karşılaştırma gibi farklı bilişsel becerileri kullandıklarını belirtmişlerdir. İçinde buldukları çelişkiler ve problemler onları eleştirel düşünmeye teşvik ettiğini, üst düzey, çok yönlü ve eleştirel düşünmenin önemini fark ettiklerini, doğaçlama, rol oynama ve canlandırmadaki zorluklar yoluyla bilişsel kazanımlar elde ettiklerini ve bu sayede düşünmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin analiz, çıkarımda bulunma, değerlendirme becerilerinin yanı sıra diğer bilişsel becerileri de etkin şekilde kullanarak eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerek bu boyutlarda gerekse bütünsel olarak eleştirel

düşünme becerilerinde gelişim göstermelerinin birer kanıtı olabilir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Fischer (64), dramatik etkinliklerin hazırlık ve canlandırma aşamalarında ortaya çıkan düşüncelerin, duyguların, fikirlerin keşfedilmesi ve sorgulanması sonucunda düşünme süreçlerinin ve stratejilerinin farkına varıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, eleştirel düşünen bireylerin kendi düşünme sürecinin farkında oldukları ve daha kaliteli düşünmek, düşünmenin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemledikleri belirtilmiştir. Drama yöntemiyle işlenen dersin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini nitel yöntemle araştıran Kettula-Kontas (96)'ın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde ders boyunca ilerleme olduğunu hissettiklerini, eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğunu farkettiklerini ve eleştirel düşünmenin önemini farkettiklerini belirtmiş olmaları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi, drama çalışmalarında ortaya çıkan bir çatışma durumunun, canlandırma süreçlerinde o anda, yaşandığı yerde ele alınması ve çözülmesi gerektiği için katılımcıların o andaki düşünceleri ve duyguları önem taşımaktadır. Bu durum katılımcıların hızlı düşünme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmış olabilir. Yine, yaratıcı dramın temel amaçları arasında bulunan dramatik tutum ve davranış ya da doğrudan eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi kazandırma yoluyla da katılımcıların olaylara eleştirel bir açıdan bakabilmeleri teşvik edilmiş olabilir. Çalışmalar esnasında, gruptaki her bireyin kendi düşüncelerini aktarması ve bütüne katkıda bulunması, liderin tüm bu ortaya konan çalışmaları önemsemesi ve önyargılardan uzak bir şekilde değerlendirmesi, bunun yanı sıra, oyunda ortaya çıkan karakterlerin kim olduğu, neye benzedikleri, oyunda görevlerinin neler olduğu, niçin öyle davrandıkları, niçin bu eylemi ya da mekanı seçtikleri gibi sorular sorularak katılımcıların düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Araştırmanın bağlamında da görüleceği gibi, eğitim süreci boyunca yapılan canlandırmalar sonrasında bu gibi sorular sorularak grupların önce kendilerini değerlendirmeleri ardından grupların birbirlerini değerlendirmeleri için fırsatlar sunulması aday öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin bir farkındalık kazanmaları

ve eleştirel düşünmenin önemini anlamaları için uygun bir öğrenme ortamı sağlamış olabilir.

Yaratıcı drama sürecinde yararlanılan *amaçlı hareket etme* becerisine ilişkin aday öğretmenler, doğaçlama ve canlandırmalarda oynadıkları rolün amacına bağlı kalmakta ve o amaç doğrultusunda fikirlerini savunmayı sürdürmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu zorluk durumlarını da yine düşünsel olarak amaca odaklanmaya ve karşılıklı diyaloglarda amaçtan sapmamaya çalışarak çözdüklerini belirtmişlerdir. Eleştirel düşünme alanında 46 uzmanın katılarak gerçekleştirdiği Delpi araştırma projesi sonucunda eleştirel düşünmenin amaçlı bir düşünme süreci olduğuna karar verilmiştir. Bu süreçte bulunan birey, belirli bir bağlamda neye inanacağı ya da ne yapacağına ilişkin muhakeme yaparken analiz, yorumlama, çıkarımda bulunma, açıklama, değerlendirme, öz-düzenleme gibi bir takım bilişsel becerileri kullanmaktadır (54, 55). Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi, bir grup etkinliği olan yaratıcı drama, özünde bir amaç ya da düşüncenin doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak spontaniteye ve –miş gibi yapmaya dayalı olarak canlandırılmasıdır. Spence-Campbell (174)'in Gadamer (1975)'den aktardığına göre, drama ortamlarında öğrencilere sunulan gerçek yaşam durumları, günlük sıradan amaç doğrultusunda hareket eden öğrenciler bu kurgusal dünyada bir takım olayları ve problemleri araştırır ve çözerler, bu araştırma süresince keşfettiklerini bedensel ya da sözel yollarla ifade ederler. Ardından, eleştirel düşünmeyi etkinleştirerek değerlendirme yoluyla mantıklı kararlar verirler böylece var olan duruma bir anlam yüklemiş olurlar (61). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin, yaratıcı drama ortamlarında bir amaç doğrultusunda bir takım fikirleri savunurken diğer bilişsel becerileri kullanarak eleştirel düşünme sürecinden yararlanmış olmaları literatür bulguları tarafından desteklenmiştir.

Yaratıcı drama sürecinde yararlanılan becerilerden bir diğeri olan *mantıklı gerekçeler bulma* kapsamında, aday öğretmenler doğaçlama ve canlandırmalarda oynadıkları roller içinde karşı görüşleri savunabilme, mantıklı gerekçeler ileri sürerek karşıdaki insanı ikna edebilme ve olayları kısa sürede analiz edip mantıklı

çözümler üretebilme konularında zorlandıklarını ve düşünmek zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu süreçte oynadıkları roller kapsamında başkalarını ikna edebilmek ya da sonuca ulaşmak için mantıklı düşünceleri, mantıklı nedenler ileri sürerek savundukları fikirlerin tutarlı olması gerektiğinin farkına vardıklarını yansıtmışlardır. Eleştirel düşünme kavramının temel bilişsel becerilerinden biri olan “açıklama” becerisi sergileyen bireylerin mantık yürütme sonuçlarını ikna edici ve birbiriyle tutarlı olacak şekilde ortaya koyması (55, 56), Paul (145)’un eleştirel düşünmeyi çok yönlü bakış açılarını dikkate alarak, anlaşmazlıkları gerekçeler ve kanıtlar ortaya koyarak çözümlene olarak ifade etmiş olması aday öğretmenlerin yaratıcı drama sürecinde eleştirel düşünme becerilerini kullandığının göstergesi olabilir.

Adıgüzel (2)’in Way (1967)’den aktardığına göre yaratıcı drama, “insanların mantıklı davranışlar dizisi” olarak görülür. Kettula-Kontas (96)’ın drama yöntemiyle işlediği ders sonucunda, üniversite öğrencilerinin mantık yürüterek kanıtlama becerilerinde gelişme olduğuna ilişkin kanıtlar bulunması, öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının günlüklerinde mantık yürütme becerileriyle ilgili olabilecek konulardan bahsetmiş olmaları, mantık yürütme becerilerinin ya da bu becerilerin bazı unsurlarının geliştiğini ifade etmiş olmaları, bununla birlikte bu becerilerin kendilerinde yetersiz olduğunun farkına varmış olmaları bu araştırmanın bulgularını doğrudan destekler niteliktedir.

Bireyin nitelikli düşünme özelliğini yansıtan eleştirel düşünme, mantıklı değerlendirme yapmayı gerektiren problem içeren durumlar aracılığıyla neye inanılacağı ya da nasıl davranılacağı konusunda düşünmeyi içermektedir (10, 11). Bailin (10), eleştirel olanı eleştirel olmayan düşünmeden ayıran şeyin düşünmenin niteliği olduğunu, bu niteliğin de bireyin zorlanma durumuna yansıtacağını belirtir. Öğrencilerin düşünürken zorlanmadıkları sürece, düşüncelerinin eleştirel görülmemesi gerektiğini vurgular. Bu nedenle, eleştirel düşünmenin daima bir görev, belli bir soru, problemleri bir durum ya da mücadele gerektiren şartlar karşısında ortaya çıkacağını, değerlendirme ve mantıklı karar vermeyi gerektireceğini belirtir.

Benzer şekilde, aday beden eğitimi öğretmenleri, verilen konuya ilişkin olarak grupça hazırladıkları posterler, afişler ya da yapılan canlandırmalar üzerine düşünüp onları analiz ederken zorlandıklarını, bu süreçte farklı fikirleri karşılaştırmak zorunda kaldıklarını ve elde ettikleri sonuçların nedenlerini ortaya koyarken etkinleştirdikleri *analiz* becerisini yaratıcı drama ortamlarında kullandıklarını yansıtarak eleştirel düşünme sürecinden yararlandıklarına ilişkin kanıtlar ortaya koymuşlardır. Facione, (55) ile Facione, Facione ve Winterhalter (56)'ın belirttiği gibi, eleştirel düşünme kavramının temel bilişsel becerilerinden biri olan “analiz” becerisine sahip bireyler, durumları, kavramları, kararları, yaşantıları, bilgi veya fikirleri açıklarken bir takım çıkarımsal ilişkileri ortaya koyabilirler. Örneğin, verilen bir problemin çözümüne yönelik iki farklı yaklaşım arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, bir konuda ileri sürülen bir iddiayı ortaya koyabilmek ya da iddiayı desteklemek için ileri sürülen farklı gerekçelerin kaynağını bulmak analiz becerisinin sergilendiğini göstermektedir. Wilk (209), analiz, değerlendirme ve sentez becerilerini geliştiren öğrenme çevrelerinin aynı zamanda problem çözme, çıkarımda bulunma, tahmin etme, genelleme, yaratıcı düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştireceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin analiz, çıkarsama ve bütünsel anlamda eleştirel düşünme beceri puanlarında görülen anlamlı gelişimlerin ve eğitim almayan grupla karşılaştırıldığında ortaya çıkan anlamlı farkların nedenlerini anlamak mümkündür.

Aday öğretmenlerin yaratıcı drama ortamlarında, eleştirel düşünme sürecinden yararlanırken kullandıkları bilişsel becerilerden bir diğeri *ıraksak düşünmedir*. Doğaçlamalardaki durumlar karşısında kısa süre içinde farklı çözüm yolları bulabilmek, özellikle belli ölçütleri dikkate alarak (kim, nerede, nasıl, neden gibi) canlandırmalar yapabilmek ve bir yenilik ortaya koyabilmek için farklı fikirler üretme, çok yönlü ve farklı açılardan düşünme konularında zorlandıklarını yansıtan aday beden eğitimi öğretmenleri, bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışırken aynı durum ya da soruna yönelik birden fazla çözüm yolu olduğunun bilincine vardıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, süreç boyunca bir takım ölçütler konulduğunda geniş çaplı ve çok yönlü düşünmeyi, benzer konuları farklı şekillerde

ifade edebilmeyi, bir canlandırma üzerine farklı yorumlar yapabilmeyi ve aynı yorumdan farklı anlamlar çıkarabilmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Adıgüzel (2)'in yaratıcı drama çalışmalarında oluşturulanların o anda yaratıldığını ve ilk kez var olduğunu, dolayısıyla bir problemin çözümüne ilişkin birbirinden farklı da olsa çeşitli bakış açılarının doğal olarak ortaya çıktığını, bu nedenle ortaya çıkan ürünlerin doğrusu ya da yanlışı üzerinde fazla durulmayıp bunun yerine farklı bakış açıları ve bunun yansımaları üzerinde durulduğunu belirtmiş olması yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinde iraksak düşünmenin teşvik edilmiş olmasını desteklemektedir. Tishman ve Perkins (189)'e göre, uygun şartlar sağlanıp eleştirel düşünmek zorunda bırakıldığında, öğrenciler geniş ve maceracı düşünmeye başlamakta, görünenin ötesine gitmeye, fikirlerini alışık olunmayan biçimlerde açıklamaya ya da olaylara farklı açılardan bakmaya çalışmaktadırlar. Günlük hayattaki karar verme ve problem çözme türlerinden çok da farklı olmayan, temel bir düşünme biçimi olan eleştirel düşünme, yüksek düzeyde bir zeka gerektirmemekte, temel olarak farklı çözüm yolları arama, sorunu farklı açılardan ele alma ve soruna yönelik birden fazla alternatifler ortaya koyma yeteneğini gerektirmektedir.

Yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünme sürecinden yararlanırken kullandıkları *yansıtma* becerisi kapsamında, aday öğretmenler, duygu, düşünce ya da fikirlerin somut olarak gerek posterlere ve afişlere yansıtılması gerekse sözlü ya da sözsüz olarak kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi konusunda zorlandıklarını, bunun için düşünmek zorunda kaldıklarını, bu konuda yeterince yaratıcı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Ürettikleri farklı fikir ve düşünceleri posterlere ya da afişlere etkin şekilde nasıl aktaracakları ve aktarılanları nasıl yorumlayacakları konusunda düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte, farklı duygu, düşünce ya da fikirleri, posterlere ve afişlere somut olarak nasıl aktarabileceklerini, ortaya koydukları ürünleri tarafsız bir şekilde nasıl değerlendireceklerini, duygularını beden dilini kullanarak nasıl dışa yansıtacaklarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Dewey (44)'nin en önemli gördüğü öğretmen niteliği eleştirel yansıtmadır. Yansıtma,

herhangi bir inanç ya da bilginin onu destekleyen nedenler ya da olası sonuçlar doğrultusunda etkin, sürekli ve dikkatli bir şekilde incelenmesidir.

Bu araştırmada ortaya çıkan yansıtma becerisinin, temel eleştirel düşünme becerilerinden biri olan, farklı yaşantıların, ifadelerin, olayların, kararların, adetlerin ya da inançların gerek anlamını gerekse önemini anlama ve ifade etmeyi gerektiren yorumlama becerisi ile örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, bir problemin farkına varmak, bir kişinin niyetini yüzündeki ifadeden anlamak, herhangi bir düşüncüyü kendi düşünceleri ile ifade etmek ya da bir yazı, grafik gibi somut şeylerden anlam çıkarmak (55, 56) olan yorumlama becerisinin özellikle yaratıcı dramada grup çalışması içinde yapılan afişler, posterler ya da yapılan canlandırmalarda aktarılmak istenen düşünceye açıklık getirme, orada yansıtılan düşünceyi kendi ifadeleri ile açıklama aşamasında etkinleştirildiği söylenebilir. Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi, canlandırma süreçlerinde katılımcıların oluşturdukları kurgusal bütünlükte, soruna ilişkin her türlü olanak somut açık ve anlaşılır biçimde ele alınmalı, çözüm önerileri net bir şekilde ifade edilmeli ve geliştirilmelidir. Yaratıcı drama sürecinde karşılaştıkları dramatik durumlar karşısında aday öğretmenlerin düşüncelerini sınırlı zaman dilimi içinde açık ve anlaşılır biçimde ifade etmek zorunda kalmaları eleştirel düşünmenin açıklık (55, 56) boyutunu da teşvik etmiş olabilir.

Bununla birlikte, aday beden eğitimi öğretmenleri dersin daha verimli olabilmesi için ileriye dönük önerilerde bulunmuşlardır. Sosyal gelişim, birbirini tanıma ve kaynaşma açısından dersin üniversitenin ilk yıllarında olmasını, düşünme becerilerini geliştirmek açısından bir dönemden daha fazla olması ve her meslek grubunun dahil edilmesini, düşünme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için çocukluktan itibaren bu sürece dahil olunması gerektiğini, katılımcı sayısının daha az olabileceğini vurgulamışlardır. Aday öğretmenlerin yansıtmalarına paralel olarak, Shin ve diğ. (169) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede eğitim programlarının süresi ve içeriklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha erken yaşta geliştirilmesi için ortaöğretim programlarının ilk yıllarında eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini, öğrencilerin düşünmelerini geliştirecek eğitim hedeflerinin tüm

eğitim sistemine, öğretim programlarına, ders hedeflerine ve öğretim yöntemlerine açık bir şekilde yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Tate (182)'in, sanat temelli öğrenmenin etkili bir öğrenme ve öğretim stratejisi olmasına rağmen sanat ve dramanın öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmasının pek yaygın olmadığını, yaratıcı drama dersine yer veren üniversite programlarının sayısının da sınırlı olduğunu ya da bu dersin programda seçmeli ders olarak yer aldığını belirtmiş olması aday öğretmenlerin derse yönelik yapmış oldukları yansıtımların dikkate alınmasını destekleyebilir.

Yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünme sürecinden yararlanırken aday öğretmenler *kendilerini, başkalarını ya da durumları eleştirdiklerini* ortaya koymuşlardır. Ortaya konulan ürünlere yönelik düşüncelerini yansıtırken kimi zaman öz değerlendirme yapmışlar, kimi zaman birbirlerinin mantık yürütme sürecine ilişkin değerlendirmede bulunmuşlar, kimi zaman da doğrudan verilen durumlar karşısında bir takım ölçütler kullanarak olumlu ya da olumsuz yönlerden durum analizi yapmışlardır. Ten Dam ve Volman (184)'a göre, eleştirel yaklaşım çoğunlukla bir seçim yapmak, neden o seçimi yaptığını bilmek, başkalarının düşüncelerine ve tercihlerine saygı göstermek, bunları tartışabilmek ve kendi fikirlerini oluşturarak ifade edebilmektir.

Eleştirel düşünme sürecinden yararlanırken aday öğretmenlerin kullandıkları bir diğer bilişsel beceri de *karar vermedir*. Aday öğretmenler, doğaçlama ve canlandırmalarda üstlendikleri rolleri oynamaya çalışırken ne söyleyecekleri, nasıl davranacakları ve sorunlar karşısında hangi çözümü uygulayacakları konusunda karar vermede, grup olarak ortak karar alıp sonuca ulaşmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çelişkilerin ve problemlerin üstesinden gelebilmenin yolunu, gerek ileri sürülen fikirler içerisinden en mantıklı olanı seçme, gerekse grup olarak fikir birliği sağlama konusunda karar verme olarak gördüklerini yansıtmışlardır. Bu süreçte doğaçlama ve canlandırmalarda ne söyleyecekleri ve nasıl davranacaklarına kısa zamanda karar vermeyi, her hangi bir konuda işbirliği yaparak grup olarak ortak karara varabilmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ennis (52)'a göre, eleştirel düşünme sürecine giren birey dış dünya ve diğer bireylerle iletişime geçerek önce

problem çözüme sürecine dahil olmaktadır. Ardından geçmişte edinilen bilgiler ve kabul edilebilir sonuçlardan yararlanarak tümevarımsal ya da tümdengelsel akıl yürütme ve değer yargılama becerilerini kullanarak çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu süreç, nihayetinde bireyin ne yapacağı ve neye inanacağı konusunda karar vermesi ile sonuçlanmaktadır. Eleştirel düşünmeye dair Ennis tarafından yapılan açıklama dikkate alındığında, yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünmenin aday öğretmenlerce etkinleştirildiği söylenebilir.

Fischer (64)'ün Russell (1956)'dan aktardığına göre, katılımcıların arkadaşlarından anında sözel geribildirim alabilmeleri, görerek ve yaparak kendiliğinden öğrenebilmeleri, alışık oldukları becerileri kullanarak ya da geliştirerek düşüncelerle anında haşır neşir olma deneyimi kazanmalarının yanı sıra bir oyun yaratma sürecinin (doğaçlama, canlandırma, yansıtma, tekrar) farkına varmaları açısından, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde dramının etkili bir araç olabileceğini belirtmiştir. Drama sürecinde katılımcıların, karakterin ne söyleyeceğini, söyleyeceği şeyin geçerli bir nedeni olup olmadığını, onu kime söyleyeceği ve söylerken zorlanıp zorlanmayacağını sorgulamayı öğrenmeleri eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı ve geliştirilmesini teşvik etmektedir. Benzer şekilde San (165), drama ortamlarında disiplinler arası ve kişilerarası etkileşim, aktif rol alma, doğaçlama teknikleri ve yaşantılar yoluyla öğrenme gerçekleştiği için bilginin ezberlenmeden öğrenildiğini, bu nedenle de öğrencilerin tartışma, soru sorma ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Problem çözüme ya da karar verme durumlarında zihinsel süreçlerin bilinçli bir şekilde kontrol altına alınarak eleştirel düşünmenin etkin kılındığını ifade eden Sternberg ve Grigorenko (175), karşılaşılan zorlukların üstesinden gelirken ve problemlere yönelik çözümler ortaya konurken karar verme sürecinin işlediğini, bu süreçte ise var olan seçeneklerin değerlendirildiği ve en mantıklı ya da en uygun görünenin seçildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, eleştirel düşünmeyi günlük hayatta karşımıza çıkan olayları ve davranışları değerlendirmenin yanı sıra olaylara ve davranışlara netlik kazandırmaya çalışırken işleyen zihinsel bir süreç olarak ifade eden Kong (103), bu zihinsel süreçlerin etkin olduğu sırada aynı zamanda problem

çözme ve karar verme becerilerinin de kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Aday öğretmenlerin mantıklı olan düşünceyi seçmiş olmaları ise Ennis (51, 52)'in eleştirel düşünmeyi mantıklı düşünme olarak görmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin karşılaştıkları zorluk ya da çelişki durumlarından kurtulabilmek için çözüm olarak ileri sürdükleri fikirler içinden en mantıklı olanı seçme konusunda bireysel ya da grupla yaptıkları değerlendirme ve karar verme süreçlerinin eleştirel düşünmeye yönelik kanıtlar içerdiği söylenebilir.

Spence-Campbell (174)'in dramatik etkinliklerin doğrusal bir dizi şeklinde olmayıp aksine değişken bir yapıda olduğunu ve öğrencilerin bu değişken yapı içerisinde zor ya da çelişki içeren durumları çözmek amacıyla hayal güçlerini kullanarak fikir alışverişinde bulduklarını ve ortak kararlar alarak sonuca ulaştıklarını belirtmiş olması drama ortamlarında mantıklı karar verme sürecini yansıtan eleştirel düşünmeye hizmet ettiğine kanıt olabilir. Verilen durumların dramatik olması, Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi etkileyici, ani, birdenbire ve genellikle sürpriz hissi veren, heyecanlı an, insan ilişkileriyle gelişen, içinde gerilim, çatışma ve karşıtlıklar bulunan olaylar içermesi demektir. Dramatik olan, bilinen, alışılmışın dışına çıkılma anlarında başlar ve bu başlangıçlar canlandırma süreçleri için çok önemlidir. Kettula-Kontas (96)'ın drama yöntemiyle işlediği dersin eleştirel düşünmeye etkisini incelediği araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%73, n=30) ders boyunca işlenen konuların kendilerine genel karar verme olanakları sunduğunu belirtmiş olmaları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Eleştirel düşünme sürecinden yararlanırken aday öğretmenler kullandıkları *strateji geliştirme* becerileri kapsamında, etkinliklerde karşılaştıkları bir problem, bir zorluk ya da bir çelişki durumlarında strateji geliştirmenin gerekli olduğunun bilincine vardıklarını yansıtmışlar, ipuçlarını kullanarak, sorun üzerine hep birlikte düşünerek, fikir alışverişinde bulunarak, beyin fırtınası yaparak, işbirliği yaparak, yansıtıcı düşünmeyi kullanarak, karşıt durumları göz önünde bulundurarak, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini devreye sokarak çözüme ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ennis (51)'in eleştirel düşünme tanımlamasındaki yansıtıcı düşünmenin aday öğretmenlerce bir strateji olarak kullanılmış olması, eleştirel düşünme sürecinden yararlandığının göstergesi olabilir. Rimiene (155), beyin fırtınası, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme, tartışma ve ortak karar alma gibi stratejilerin kullanıldığı üç aylık bir eleştirel düşünme programının hem eleştirel düşünme becerileri hem de eğilimlerinin tüm boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı artışa neden olduğunu ortaya koyduğu araştırma ile aday beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları problem çözme stratejilerinin test puanlarındaki artışa yansımış olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Bonnette, McBride ve Tolson (23)'ün beden eğitimi ortamlarında yapmış oldukları çalışmada, girişimcilik gerektiren oyunlar aracılığıyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi araştırılmıştır. Öğrencilerin ancak işbirliği yaparak ve grupça eleştirel düşünerek çözebilecekleri zorluk durumları karşısında farklı çözüm yollarının ileri sürülmesi teşvik edilmiş, grup çalışması yaparak çözüme ulaştıklarında, uyguladıkları planın olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaları istenmiştir. Öğrenme ortamlarında işbirliğinin teşvik edilmesinin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi açısından önem taşıdığı ve etkili olduğunun ifade edilmiş olması, aday öğretmenlerin drama ortamlarında karşılaştıkları problemler karşısında bir strateji olarak işbirliği yapmış olmalarını desteklemektedir.

Gerek benzer araştırma sonuçları gerekse alanyazın, bu çalışmada yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri testinden aldıkları son test puanlarının eğitim almayan grubun son test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olmasına, yine eğitim alanların dönem başına kıyasla dönüm sonu puanlarında anlamlı bir gelişme olmasına ve yaratıcı drama sürecinde eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen kanıtlara dayanak oluşturmaktadır.

Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden alınan son test puanları karşılaştırıldığında; doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, eleştirel düşünmede kendine güven ve meraklılık boyutları ile toplam eleştirel düşünme eğilimleri açısından gruplar arasında anlamlı farklar bulunduğu, deney grubundaki aday öğretmenlerin puanlarının kontrol grubundakilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek ve etki faktörlerinin *büyük* olduğu görülmüştür. Grupların aynı testten

aldıkları öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun tüm boyutlarda ve toplamda eleştirel düşünme eğilim puanlarında görülen anlamlı artışlara karşın, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir değişim olmaması sontest puanları açısından gruplar arasında görülen anlamlı farkları destekler niteliktedir.

Bu bulgulara paralel olarak, yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre, “*düşünsel bir zorluk*” olarak görülen, bu zorluklar karşısında “*düşünsel bir kaynak*” olarak kullanılan, sorunlara yönelik “*mantıklı çözümler*” arasında yer alan eleştirel düşünme bileşenlerinin, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*eleştirel düşünme sürecinden yararlanma*” teması altındaki eleştirel düşünmeye ilişkin duyuşsal becerilerle örtüştüğü görülmüştür. Bu doğrultuda, empati ve açık fikirlilik (Başkalarını dinleme ve anlama, başkalarının düşüncelerine saygı, farklı bakış açıları, bireysel farklılıklara açıklık, tarafsızlık gibi) gibi duyuşsal becerilerin aday beden eğitimi öğretmenleri tarafından yaratıcı drama sürecinde kullanılması, eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaya çıktığına dair birer kanıt niteliği taşımaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin elde edilen kanıtların eleştirel düşünme eğilimlerinde görülen anlamlı gelişim ve olumlu değişimleri desteklemesinden hareketle, yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine olumlu etki ettiği, 10 haftalık süre içinde eğitim alan grupta gelişimler görülürken, eğitim almayan grupta herhangi bir değişim görülmediği söylenebilir.

Yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünme sürecinden yararlandıklarını ortaya koyan aday beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kullandıkları duyuşsal becerilerin başında *empati* yapma becerisi gelmiştir. Aday öğretmenler role girmek için empatinin gerekli olduğunu, oynadıkları roller ve canlandırdıkları durumlar karşısında –miş gibi yaparken düşündüklerini ve farklı yaşantıları, kişilikleri anlamaya çalıştıklarını farkettiklerini belirtmişlerdir. Karşılaştıkları sorunlara empati yaparak çözüm bulacaklarının bilincine vardıklarını, kendilerini üstlendikleri roldeki karakterin yerine koyarak onun gibi düşünüp, onun içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışarak içinde buldukları çelişkilerden

kurtulduklarını, role bürünerek rolleri gereği onun gibi davranmaya ve rollerini en iyi şekilde oynamaya çalıştıklarını, aynı durumda kendileri olduğunda ne yapacaklarını sorguladıklarını ve olayları farklı açılardan anlamaya çalıştıklarını yansıtmışlardır.

Paul (145) de, farklı bakış açıları arasında geçen diyalogların ve empatinin eleştirel düşünme için bir ön gereklilik olduğunu belirtmiştir. Güncel Türkçe sözlükte duygudaşlık olarak da geçen empati, kişinin kendisini bir başka bilincin yerine koyarak, o bilincin içinde bulunduğu durum karşısındaki duygularını, isteklerini ve düşüncelerini anlayabilmesidir (195). Fairbairn (60)'e göre empati, başka bir kişinin anladığı, gördüğü ve hissettiği gibi anlamaya, görmeye ve hissetmeye çalışmaktır. Empati aynı zamanda, kendi yaşantılarını göz önüne getirmekten öte, başka bir kişinin dünyasını yaratıcı bir şekilde yaşamaktır. Thompson (186) simülasyon kuramına dayalı olarak empatiyi, başka bir insan modeli yaratmak, onu tanımlamak ve hayali olarak kendini onun bulunduğu durumun içinde canlandırmak amacıyla kişinin kendi zihinsel kaynaklarını kullanması olarak açıklar ve hayal kurma yoluyla empati yeteneğinin geliştirileceğini ileri sürer. Bu süreçte dört farklı empatinin gelişebileceğini ifade eden Thompson (186)'a göre, kişi kendi canlı bedeni ile bir başka canlı beden arasında pasif bir benzeşim ya da ortaklık kurabilir, hayali olarak kendini başkasının yerine koyabilir, bir başkası olarak kendisini anlayabilir ve yorumlayabilir, başkasının karşısında etik-ahlaki sorumluluk alabilir.

Yaşantı odaklı ve tamamen katılımcıların yaşantılarına dayalı olan yaratıcı dramada, göz kapalı yürüyüş çalışmaları gibi en temel çalışmalar ve çatışma içeren her türlü rolün olabileceği canlandırmalar doğrudan ya da örtük amaçlar doğrultusunda empatik davranışı geliştirmeye yönelik yapılabilir. Rol oynama ve canlandırmalar yoluyla yaşanan “-miş gibi yapmak” sürecinde, başka bir karakterin rolüne girerek olaylara onun gözüyle bakılması empatik süreçlerin yaşanmasına ve böylece empati becerisinin daha kolay kazanılmasına fırsat verir (2). Aday beden eğitimi öğretmenlerinde gelişen empati yeteneği, bir yönden de yaratıcı dramanın sosyal duyarlılık yaratarak anlayış ve duyarlılık geliştirme amacına bağlanabilir.

Garrett (68), aday beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bir öğretim stratejisi olarak kullandığı eleştirel öykülemenin, öğrenen ile yakınlık kurma ve eleştirel bakış açısı geliştirmede büyük fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, aday öğretmenler anılarda geçen durumlar karşısında kendi yaşantılarını hatırlamış, oradaki olay ve kişilerle duygusal bağ kurarak farklı bakış açıları kazanmış ve bireysel farklılıklara ilişkin empati yeteneklerini geliştirmişlerdir. Bununla birlikte, beden eğitiminde karşılaşılan öğrenme ve öğretme sorunlarını bulmaya çalışma konusunda teşvik edici olmuştur. Çünkü Sparkes (173)'a göre içinde günlük yaşamın ince ayrıntıları ve zenginliklerini barındıran, yaşantılarımızın karmaşıklığına ilişkin farklı bakış açıları sunan anıların ya da öykülerin bir sorgulama ve bilgiyi yapılandırma biçimi olarak drama ortamlarında kullanılması, kişinin kendisinin ve başkalarının yaşantılarını paylaşma olanağını arttırmakta, kişiye kendi yaşantıları ve değerlerini eleştirel olarak sorgulama, diğer insanların yaşantıları ile bağ kurma ve benzerlikleri, farklılıkları ortaya çıkarma fırsatı vererek, doğal bir düşünme biçimi fırsatı sunmaktadır. Courtney (1989)'den Adıgüzel (2)'in aktardığına göre, imgesel düşüncenin eyleme dönüştüğü bir süreç olan yaratıcı dramada, katılımcı empati yoluyla kişileştirme ya da temsil etmeye yönelir. Bu kişileştirme, dış dünya ile kurulan karşılıklı ilişki yoluyla anlam kazanır.

Aday öğretmenlerin empatiyi düşünsel bir kaynak olarak kullanarak eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutundan yararlandıklarını yansıtmış olmaları, yaratıcı drama eğitimi alan grubun eleştirel düşünme eğilimlerinde görülen anlamlı gelişimlere ve yaratıcı drama eğitimi almayanlarla kıyaslandığında eleştirel düşünmenin tüm boyutlarında anlamlı ölçüde yüksek puan almalarına katkı sağlamış olabilir.

Miri, David ve Uri (132)'nin lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğrencilere düşüncelerini ve fikirlerini özgürce ifade etme olanağı sağlanmıştır. Bu yolla öğrencilerin kendilerine güven duymaları ve kendi mantık yürütme yeteneklerinden emin olmaları için fırsat sunulduğu, bunun da eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğindeki *eleştirel düşünmede kendine güven* boyutunda görülen anlamlı gelişime yansımış olacağı ifade edilmiştir.

Yine öğrencilere farklı sorular sorarak ve kendi sorularını oluşturmaları için onları cesaretlendirerek, meraklılık eğilimlerinin teşvik edildiği, bunun sonucu olarak, öğrencinin bilgiyi arama ve en iyi çözüm yolunu bulma isteğinin ortaya çıkmasıyla birlikte eleştirel düşünme eğilimleri testindeki *doğruyu arama* boyutunda anlamlı gelişim görüldüğü belirtilmiştir. Bununla birlikte, grup çalışması, bilgi paylaşımı, işbirliği gibi yöntemler kullanıldığında, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini dinleme ve değerlendirme yeteneklerinin geliştirildiği, bunun bir yansıması olarak da eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğindeki *açık fikirlilik* boyutunda anlamlı gelişim sağlandığı ifade edilmiştir. Adıgüzel (2)'in aktardığına göre, Johnson (1912?), dramayı “Bilmek için olan isteğin artması” olarak değerlendirmekte ve öğrenmek için önemli bir özendirme olarak görmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama etkinliklerinin, aday öğretmenlerin doğruyu arama isteklerini teşvik ettiği düşünülebilir. Kong (101)'un bilişsel destekli eğitim modülünü kullandığı araştırmada, aday öğretmenlerin analitiklik ve meraklılık boyutları ile toplam eleştirel düşünme eğilim puanlarında görülen anlamlı artışlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermekte ve eleştirel düşünme eğilimlerinin aday öğretmenlerde geliştirilebileceğine dair kanıtlar ortaya koymaktadır.

Bu kanıtlarla paralel olarak, yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünme sürecinden yararlandıklarını ortaya koyan aday beden eğitimi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kullandıkları duyuşsal becerilerden bir diğeri de *açık fikirli olmaktır*. Aday öğretmenler, derste yapılan etkinliklere ve olaylara farklı bakış açılarından bakabilmek için düşünmek zorunda kaldıklarını, herkesin farklı bir düşünce, tutum, davranış ve yoruma sahip olduğunu, bunlara saygı duymaları gerektiğini farkettilerini, farklı fikirler ortaya konulduğunda çözüm bulma, karar verme ve sonuca ulaşmanın kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, etkinliklerdeki zorlayıcı durumlar karşısında farklı düşünceleri dikkate alıp anlamaya çalışma, farklı görüşlere açık olma ve saygı duyma, olaylara farklı açılardan bakma, geniş düşünme ve eleştirilere açık olmayı çözüm yolu olarak düşünmüş ve uygulamış olduklarını yansıtmışlardır. Bu süreçte, başkalarını dinleme ve anlama, olaylara değişik açılardan bakabilme, farklı fikirlere saygı duyma, farklı bakış açılarını anlamaya çalışma, değerlendirme yaparken önyargılardan uzak kalarak tarafsız olma becerilerini

kazandıklarını ve bunları gerçek hayata geçirmenin gerekli olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Ennis (51, 52) açık fikirli olmayı, alternatifler aramayı, başkalarının düşünce ve duygularına duyarlı olmayı eleştirel düşünmeye yönelik eğilimler olarak belirtmiştir. Pearce ve Jackson (147), eğitsel dramanın farklı bakış açılarının farkına varma ve onları anlama konusundaki becerileri geliştirebileceğini ifade etmiştir. Özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sırasında katılımcının günlük yaşamda karşılaşacağı toplumsal sorunları deneyimleme ve gerçek yaşamda içinde olacağı sonuçları yaşamadan öğrenme sürecinde katılımcılar bir iç izleyici olarak birden fazla bakış açısı yakalarlar (2). Farklı bakış açılarını dinleme, farklılıklara saygı duyma eleştirel düşünmeye yatkınlıkta önemli unsurlardır (23). Vural (203)'ün ortaöğretim öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada drama yönteminin öğrencilerin açık fikirlilik eğilimini geliştirmediğinin ortaya konulmuş olması, öğrencilerin sorunların çözümünde ya da karar vermeleri gerektiğinde farklı bakış açılarına ve kaynaklara başvurmaları, bu kaynakları değerlendirmeleri yerine yalnızca kendilerine ve ailelerine başvurmayı tercih ettiklerini belirtmelerine bağlanmıştır. Oysaki aday beden eğitimi öğretmenleri olaylara farklı açılardan bakarken zorlanmış olsalar da, süreç içerisinde farklı fikirlere saygı duymanın önemini farketmiş, farklı bakış açılarını anlamaya çalışarak, bireysel farklılıklara saygı duymuşlardır.

Kettula-Kontas (96)'ın drama yöntemiyle işlediği dersin eleştirel düşünmeye etkisini incelediği araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%73, n=30) ders boyunca yeni bakış açılarının farkına varmış olduklarını ve farklı bakış açıları kazandıklarını ortaya koymaları hatta işlenen konuların kendilerine empati yapma ve genel karar verme olanakları sunduğunu belirtmiş olmaları araştırma bulgularımızla doğrudan benzerlik göstermekte ve yaratıcı dramının eleştirel düşünmenin tüm bileşenlerine olumlu etkisi olduğunu doğrulamaktadır.

Mantıklı düşünme ve kanıta dayalı sorgulama kültürünü destekleme, iyi düşünme davranışı sergileyen model sunma, düşünmeye yönelik akranlar arasında

etkileşim fırsatları yaratma, yalnızca sonuç değil süreci değerlendirme, erdemliliği bekleme ve ödüllendirme gibi bazı temel ilkelerin eleştirel düşünme eğilimlerini desteklediği (57, 188) bilinmektedir. Bununla birlikte Tishman, Jay ve Perkins (188), eğilimlerin kazanılmasını kültüre dayalı bir öğrenme ile ilişkilendirir ve farklı bakış açılarını kabul eden bir ailede yetişen çocuğun geniş ve maceracı olma eğiliminin teşvik edilebileceğini belirtirler. Adıgüzel (2)'in belirttiği gibi, özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sırasında katılımcının günlük yaşamda karşılaşacağı toplumsal sorunları deneyimleme ve gerçek yaşamda içinde olacağı sonuçları yaşamadan öğrenme sürecinde katılımcıların bir iç izleyici olarak birden fazla bakış açısı yakalamaları, onların farklı düşüncelere saygı duymalarını ve bireysel farklılıkların bilincine varmalarını sağlamış olabilir. Tate (182)'in yaratıcı drama ortamlarında yapılan canlandırmalar, diyaloglar ve buluşlar yoluyla yaşanan kültürün, var olan durum, olay ya da kavramların daha derin anlaşılabilceğini ifade etmiş olması da bunu desteklemektedir.

Vural (203)'ün drama yönteminin ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelediği araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun puanları arasında açık fikirlilik ve bilişsel çaba boyutlarında anlamlı fark bulunmaması araştırma bulgularımızla farklılık göstermekle birlikte katılım ve dogmatizm boyutlarında anlamlı farklar bulunmasının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Açık fikirliliği kazanmanın hem güç olduğu hem de uzun zaman alacağına, bu eğilime yönelik eğitimlerin erken yaşlarda başlaması gerektiğine yönelik yapılmış olan yorumun aksine araştırma bulgularımız açık fikirli olma eğiliminin üniversite eğitimi esnasında kazanılmasının hala geç olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutumların geliştirilebilmesi için bireylerin katı bakış açısının değiştirilmesinin önemli olduğu dikkate alındığında, esnek düşünme açısından dramanın eleştirel düşünme eğilimlerine olumlu etkisi olduğunun bulunması bu araştırmada gerek açık fikirlilik boyutunda gerekse diğer boyutlarda ve toplam eleştirel düşünme eğilimlerinde görülen anlamlı gelişimi destekler niteliktedir. Bilişsel çaba ve bilişsel merak, doğruyu arama ile ilişkilendirilerek, yalnızca tek bir çaba ile değil, eğitim programının kapsadığı tüm içeriklerde sistematik olarak kazandırılmaya

çalışılmasının gerektiği ileri sürülmüş, bu görüşe katılmakla birlikte, aday beden eğitimi öğretmenlerinde yaratıcı drama uygulamaları sayesinde doğruyu arama eğilimlerinde anlamlı gelişmeler görüldüğü söylenebilir.

Facione, Facione ve Giancarlo (59)'ya göre, eğitim ve mesleki alanda başarı elde edebilmek için bireyin yalnızca düşünme becerilerinin geliştirilmesi yeterli olmamakta, aynı zamanda bu becerileri kullanmasını sağlayacak tutarlı bir içsel yönelimin de desteklenmesi gerekmektedir. Her ne kadar eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri birbirinden bağımsız bileşenler olsa da (55) eleştirel düşünme eğilimlerinin becerileri destekleyeceği ve aynı şekilde eleştirel düşünme becerilerinde gösterilen başarının da eğilimleri destekleyeceği (57, 97) ileri sürülmektedir. Yang ve Chou (213)'nun sokratik sorular kullanarak eş zamansız online tartışmalar yoluyla işlediği bir genel eğitim dersi sonucunda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde görülen gelişimin aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimlerini desteklediğini ortaya koyduğu araştırma, yaratıcı drama eğitimi alan aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinde görülen anlamlı gelişimin eleştirel düşünme eğilimlerine de yansıtılabileceğini düşündürebilir.

Benzer şekilde, Facione, Facione ve Winterhalter (56)'ın bireysel ya da grup olarak KEDBT-Form 2000 ve KEDEÖ'den elde edilen son test puanlarında görülen artışın, eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla yapılan uygulamanın etkilerine bağlanabileceğini ifade etmiş olmaları, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin hem beceriler hem de eğilimler boyutunun geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bir Bütün Olarak Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, 10 hafta boyunca aday beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama %95'inin o günkü dersin kendilerini düşündürdüğünü ifade etmiş olmaları, yarı-yapılandırılmış görüşmelerde aday beden eğitimi öğretmenlerinin %97'sinin, 10 hafta boyunca aldıkları yaratıcı drama dersinin

kendilerini eleştirel yönden düşündürdüğünü bununla birlikte, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılabileceğini belirtmiş olmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Gerek dönem boyunca her hafta uygulanan yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, gerekse dönem sonundaki yarı-yapılandırılmış görüşmelerde aday beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı dramanın kendilerini eleştirel yönden düşündürdüğünü ve öğretmen yetiştirmede eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılabileceğini ifade etmiş olmalarının birbiriyle tutarlı olmasının, eleştirel düşünme becerileri testi ve eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden elde edilen puanlarda olumlu yönde görülen anlamlı farklar için destekleyici bir unsur niteliği taşıdığı söylenebilir.

Bu bulgulara paralel olarak, yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre, “*düşünsel bir zorluk*” olarak görülen, bu zorluklar karşısında “*düşünsel bir kaynak*” olarak kullanılan, sorunlara yönelik “*mantıklı çözümler*” arasında yer alan ve bir grup dinamiği içerisinde gerçekleşen bağ kurma, üst-biliş, yansıtma, yaratıcılık, uygulama ya da transfer ile öğrenme çıktıları unsurları aynı zamanda yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri*” temasının kategorileri ile örtüşmüş olup hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de eleştirel düşünme eğilimlerinin etkin kılınmasını sağlayarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin teşvik edildiğine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.

Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular dahilinde, farklı bakış açıları, empati, eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, amaca odaklanma, ırsak düşünme, mantıklı gerekçeler bulma, strateji geliştirme, karar verme, yansıtma ve üst-biliş bileşenlerinden oluşan eleştirel düşünmenin düşünsel bir zorluk olarak görülmesi dönem başlarında yüksek oranda iken, dönem ortaları ve sonlarına doğru dereceli bir şekilde düşüş göstermiş olması, eleştirel düşünmenin dönem boyunca yüksek oranda düşünsel bir kaynak olarak kullanılması ve zorluk durumlarına mantıklı bir çözüm yolu olarak görülmesi, buna ek olarak öğrenme çıktıları arasında

baskın şekilde yer alması yaratıcı drama eğitimi alan grubun eleştirel düşünme sürecinden yararlandıklarının da bir göstergesi olup dönem başına kıyasla dönem sonu eleştirel düşünme beceri ve eğilim puanlarında görülen anlamlı gelişimleri desteklemektedir.

Drama ortamlarında eleştirel düşünmenin durduk yere kendiliğinden değil, belli bir görev, bir soru yada problem veya mücadele içeren bir duruma yanıt olarak ortaya çıktığını ifade eden Bailin (10)'e göre birey, drama sürecinde eleştirel bir sorunla karşılaştığında, eğer zihinsel kaynaklardan yararlanmayı önemli görürse eleştirel düşünme ortaya çıkabilecek, hatta birey eleştirel düşünebilme için bu kaynakları birlikte kullanır ya da ilişkilendirirse eleştirel düşünme daha da gelişebilecek, ortaya eleştirel düşünce içeren yanıt niteliğinde bir sonuç çıkabilecektir.

Bu açıdan bakıldığında aday beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama ortamlarında karşılaştıkları dramatik durumlar karşısında düşünsel olarak zorluk yaşamaları, kimi zaman çelişkiye düşmeleri ve o noktada düşünsel kaynaklarını devreye sokarak eleştirel düşünmenin bileşenlerini kullanmaları, kendilerini çözüme ulaştıracak yolları seçerken eleştirel düşünme bileşenlerini yansıtan mantıklı çözümler ortaya koymaları ve bütün bu süreci işbirliği yaparak, gerçek yaşam durumlarıyla ve geçmiş yaşantılarla bağ kurarak, yaratıcılıklarını ve üstbiliş becerilerini kullanarak bir grup etkinliği içinde yapmış olmaları Bailin (10)'in yaratıcı drama ortamlarında eleştirel düşünmenin nasıl var olduğuna ilişkin ortaya koyduğu görüşle benzerlik göstermektedir.

Buna paralel olarak, Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi, yaratıcı dramadaki en temel unsur olan “dramatik” kavramı, içinde çatışma ve eylem gibi iki önemli ögeyi gerektiren, bireyde içsel bir yaşantı olma durumudur. İçinde mutlaka bir sorunu içeren dramatik durumun gelişimi, sorunun çözümü konusunda başlangıç, ilerleme ve sonuç yönünde ilerlemedir. Bu süreçte yaşanan gerilim, eylemin dramatik olmasını sağlar. Dramatik durum çatışmanın çözüleceği noktaya gider, ancak taraflar bu gerilimi yaşarlar, gerilimin bitmesi ya da çatışmanın çözülmesi dramatik durumu

bitirir (2). Bu açıdan bakıldığında, aday beden eğitimi öğretmenlerinin düşünsel zorluk olarak gördükleri unsurların birer dramatik özellik taşıdığı ve bunun da aday öğretmenleri eleştirel düşünmenin bileşenlerini düşünsel bir kaynak ve mantıklı bir çözüm yolu olarak kullanmaya sevkettiği söylenebilir. Şener (1997)'den Adıgüzel (2)'in aktardığına göre, dramatik durum, düşündürücü bir insanlık gerçeğini içerir. Bu gerçek, insanın kendi eylemi, davranışı, tavrı, tutumu ile ortaya çıkar. Eylem öncesi umut ve tahmin edilenle, eylem sonrası gerçekleşen arasında bir uyumsuzluk oluşur. Bu uyumsuzluk düş kırıklığı yaratır düş kırıklığı acıma ya da gülme gibi bir tepki uyandırarak düşünceye eşlik eder.

Genel anlamda aday öğretmenlerin, özelde ise aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramın etkisini ele alan araştırmaya rastlanmamakla birlikte, bu konuda küçük yaş grupları (16), ilköğretim grubu (64, 208), ortaöğretim grubu (203) ya da üniversite öğrencileriyle (96) yürütülen araştırma sonuçlarının bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri, aday beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinlikleri boyunca gerçek yaşam durumlarıyla bağ kurduklarını, üst biliş becerisi sergilediklerini, öğrendiklerini kişisel ve mesleki yaşantılarına aktarmayı düşündüklerini, yaratıcılıklarını etkinleştirdiklerini, bir takım somut öğrenme çıktıları tanımladıklarını ve bütün bunları bir grup dinamiği içinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri, yaratıcı drama eğitimi alan grubun yaratıcı drama sürecinde eleştirel düşünmenin aktif olmasını ve gelişmesini teşvik eden unsurları yapılandırdıklarını kanıtlamakta ve eğitim alan grubun eleştirel düşünme beceri ve eğilim son test puanlarının eğitim almayan grubun puanlarından yüksek olması, bununla birlikte, eğitim alan grubun dönem başına kıyasla dönem sonunda anlamlı gelişim göstermesi sonucuna destek olmaktadır.

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden *bağ kurma* kapsamında, aday beden eğitimi öğretmenleri, içinde buldukları zorluk ya da

çelişkili durumlardan çıkabilmek için kendi yaşamlarında benzer olan durumları düşündüklerini, yaşadığı bir olayı gözünde canlandırdıklarını, daha önce izledikleri filmler, okudukları kitaplar ya da günlük yaşamda büründükleri rollerden esinlenerek gerçek yaşam durumları ile kurgusal durumlar arasında ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte geçmiş yaşantılarından esinlendiklerinde, kendi yaşantılarından yola çıkarak hareket ettiklerinde ya da gerçek yaşam durumları ile ilişki kurduklarında karşılaştıkları sorunlara yönelik daha kolay çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. Adaylar, derste karşılaştıkları durumların gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olduğunun farkına vardıklarını, günlük hayatta karşılaştıkları durumları doğaçlama ve canlandırmalar yoluyla yansıtmayı öğrendiklerini ortaya koymuşlardır.

Bu bulgulara paralel olarak, yansıtıcı öğrenci günlüklerinde aday öğretmenlerin bağ kurmayı düşünsel bir zorluk olarak yansıtmamış olmaları, aday öğretmenlerin kendi yaşantılarıyla ilişki kurmada ve geçmiş yaşantılarından yola çıkarak hareket etmede sıkıntı yaşamadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte bağ kurmayı dönem başları ve sonlarında bir öğrenme çıktısı olarak yansıtmaları, yaratıcı drama süreci boyunca aday öğretmenlerin gerçek yaşam durumları ile kurgusal durumlar arasında bağ kurmayı öğrendiklerinin bir göstergesi olabilir. Bunu destekleyecek şekilde, bağ kurma becerisinin dönem boyunca artan oranlarda düşünsel bir kaynak olarak kullanılmış olması Adıgüzel (2)'in belirttiği gibi yaratıcı dramada katılımcıların geçmiş yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmalarının bir göstergesi olabilir.

Yaratıcı dramının en temel unsurlarından ve en belirgin özelliklerinden biri de yaşantılar ve yaşantılardan yola çıkılmasıdır. Katılımcılar, canlandırmalar esnasında çoğunlukla dramatik bir anı, çatışmayı ya da toplumsal bir sorunu kendi birikimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak çözmeye çalışırlar (2). Way (1967) ve Heathcote (1984)'tan Adıgüzel (2)'in aktardığına göre, bir “yaşam pratiği” olarak görülen yaratıcı drama, yalnızca bir okul dersi olarak değil aynı zamanda bireysel bir gelişim ortamı olarak görülür. Eğitimde yaratıcı dramayı, bireylerin her hangi bir konuyu, olayı, yaşantıyı, fikri ya da kimi zaman soyut bir kavramı doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grup çalışması içinde, grup üyelerinin

birikimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak oyunsu süreçlerde anlamlandırmaları ve canlandırmaları şeklinde ifade eden San (165) ve Adıgüzel (1)'in tanımlaması dikkate alındığında, aday beden eğitimi öğretmenlerinin drama eğitimi boyunca kendi birikimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yaptıklarını yansıtmaları anlamlı gelmektedir. Eleştirel düşünme becerileri testinde yer alan maddelerin günlük olaylardan esinlenerek yazılmış senaryolardan oluşması (56) drama eğitimi aldıktan sonra aday öğretmenlerin bu senaryoları daha kolay anlamaları, zihinlerinde canlandırmaları ve kendi yaşantılarıyla bağ kurarak çözmeye çalışmalarına olumlu katkı sağlamış olabilir.

Dramada kullanılan bir yöntem olan öyküleme sürecinin öğretmen yetiştirmede eleştirel düşünmeyi teşvik edebileceğini ifade eden Garrett (68), bu süreçte aday öğretmenlerin gerçek yaşamın karmaşıklığına ilişkin bir bakış açısı geliştirdiklerini ve düşüncelerinde yer alan yaşanmış deneyimleri derinlemesine değerlendirilerek, oradaki kişi ile duygusal bir bağ kurma yoluna girerken tüm bu süreç boyunca eleştirel düşünmeyi etkinleştirdiklerini belirtmiş olması da bulgularımızı desteklemektedir. Şöyle ki, birey, gerçek yaşam ve yaşanmış olaylarla ilişki kurduğu vakit, karşılaştığı durumlar arasında anlamlı bağlar oluşturabilir, bu da derinlemesine anlama ve özgün öğrenme açısından önemlidir. Adıgüzel (2)'a göre, yaratıcı drama, gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumu olarak adlandırılan metaksis ile doğrudan ilişkilidir. Katılımcılar bu süreçte, gerçek dünyada kendi yaşantılarından yola çıkarak oluşturdukları kurgusal gerçeklikler içerisinde doğrudan bir yaşantının içine girerler. Tishman ve Perkins (189)'e göre geçmiş yaşantılarla bağ kurma ve bu bağları değerlendirmeyi içeren eleştirel düşünmenin bir boyutunu oluşturan nedensel düşünme, insanın geçmişteki olaylarla içinde bulunduğu olaylar arasında kurduğu ilişkilerden sonuçlar çıkardığı bir düşünme türüdür. Bu anlamda, aday öğretmenlerin eleştirel düşünme bileşenlerini etkinleştirmede bağ kurmanın olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden *üst-biliş* kapsamında, aday beden eğitimi öğretmenleri, süreç boyunca kendilerini sürekli olarak izlediklerini, doğaçlama ve canlandırmalar esnasında karşılaştıkları farklı

durumlar karşısında, nasıl yapmaları ve ne söylemeleri gerektiğine ilişkin devamlı olarak düşünmek zorunda kaldıklarını ifade eden aday öğretmenler, etkinlikler boyunca ve etkinlikler sonrasında neden öyle düşündükleri konusunda sorgulama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünen bir kişinin kendi düşünme sürecini geliştirmesini sağlayan, düşünmeyi başka bir düzeye çıkaran, bu anlamda kendine uygulanan bir eleştirel düşünme olarak kabul edilen öz-düzenleme becerisi aynı zamanda üst-biliş olarak nitelendirir. Kendisi de dahil her şeye uygulanabilen öz-düzenlemenin olduğu o üst düzey, eleştirel düşünmenin tüm boyutlarını yeniden gözden geçirmektir. Bireyin geriye dönüp “Nasıl yaptım? Neden öyle yaptım? Önemli bir şey kaçırdım mı?” gibi kendine sorular sorması üst-bilişin etkinleştirildiğini göstermektedir (55, 56, 119, 189). Bireyin kendi bilişsel etkinliklerini, bu etkinliklerde kullandığı unsurları, ulaştığı sonuçları bilinçli bir şekilde izlemesi sayesinde özellikle sorgulama, doğrulama ya da düzeltme bakış açılarıyla varılan çıkarımsal kararlarda analiz ve değerlendirme becerileri uygulanır. Birey bu süreçte kendini denetleyebilir ve/ya düzeltebilir (55, 56). Bütünsel olarak bakıldığında aday öğretmenlerin kendi düşünme süreçlerini sorgulamaları, Vural (203)’ın da belirttiği gibi, yaratıcı dramada ele alınan konuların dogmatizme karşın akıl yürütme, sorgulama, sorun çözme, alternatifleri değerlendirme, ön yargılardan uzak olma, bir fikre varırken kanıtlar arama ve kanıtları değerlendirme becerilerini öne çıkarmasına bağlanabilir.

McBride (120)’ın ifade ettiği gibi, eleştirel düşünmede önemli bir unsur olan ve düşünmeye ilişkin düşünme eylemi olarak görülen üstbiliş sayesinde, öğrenmeye ilişkin herhangi bir görevin yerine getirilmesi süresince, bilişsel süreçlerini uygun olarak izleyen ve düzenleyen bireyler diğerlerinden daha başarılı olabilmektedirler. Kong (102)’a göre, aday öğretmenlerin düşünme becerilerini kazanmış olmaları, ilerde kendi derslerinde üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak bununla birlikte, öğretmenler karar verme ve problem çözme gibi karmaşık düşünme becerilerinde etkin olabilmeyi kendi öğrencilerine nasıl öğretebileceklerini üstbiliş becerisini kullanarak daha iyi anlayacaklardır.

Bu anlamda aday öğretmenlerin etkinlikler esnasında kullandıkları eleştirel düşünme bileşenleri üzerine gerek etkinlik esnasında gerekse etkinlik sonrasında düşünerek kendi düşünme süreçlerini sorgulamaları üst-biliş becerilerini etkinleştirdiklerini yansıtmaktadır.

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden *uygulama ve transfer becerileri* kapsamında aday öğretmenler, karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken kullandıkları stratejileri nasıl ve ne zaman hayata aktaracaklarını, edindikleri bilgi, beceri ya da tutumları kişisel ve mesleki hayatlarında nasıl kullanabileceklerini, ürettikleri çözüm yolları sayesinde ilerde karşılaşacakları sorunlara hazırlıklı olacaklarını düşündüklerini ifade etmişler. Mesleki yaşantılarında yaratıcı dramayı kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceklerini vurgulamışlardır. Bununla birlikte yaratıcı dramanın bir yaşam becerisi olduğunu ve kendilerini hayata hazırlamaya yardımcı olduğunu ifade eden söylemlerde bulunmuşlardır.

Miri, David ve Uri (132) derste öğrenilenlerle günlük yaşam arasında bağ kurmanın düşünme becerilerinde gelişime neden olduğunu ifade etmişlerdir. Adıgüzel (2)'in yaratıcı dramada katılımcıların yaparak, yaşayarak, hissederek duyular yoluyla öğrenmelerinin onlara tüm yaşamları boyunca benzer yaşantılarda karşılaştıkları sorunları çözmeye kolaylıklar sağlayacağını ifade etmiş olması, aday öğretmenlerin bu durumun farkına varmış ve düşünmüş olmaları ile örtüşmektedir. Vigil ve Edwards (202), öğrenmenin daha anlaşılır ve eğlenceli kılınması, okulda öğrenilenlerle gerçek yaşam durumları arasında bağ kurulabilmesi için geleneksel yöntemlerin yanı sıra kurgusal ya da kurgusal olmayan spor romanlarının beden eğitiminde kullanılarak eleştirel düşünmenin teşvik edilebileceğini, bu yolla öğrencilerin kendi fiziksel yaşantıları ile duygusal ve zihinsel yaşantıları arasında bağ kurabileceklerini, kendilerini romandaki karakterlerin yerine koyarak, Antik Yunan felsefesine dayalı beden ve zihin dengesini kavrayacaklarını ve bunu kendi yaşantılarına yansıtabileceklerini ifade etmişlerdir. Garrett (68)'in yapmış olduğu çalışmada aday öğretmenlerin okudukları anıları farklı şekillerde yorumlamış, anılarda geçen durumları kendi yaşantıları ile ilişkilendirmiş, bireysel farklılıkların

ve çeşitliliğin bilincine varmış olmalarının, ilerde öğretmenlik yaşantılarına yansıtacağı, farklı gruplara göre en uygun öğrenme yaşantılarının seçimine karar verme konusunda teşvik edici olacağı belirtilmiştir.

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden *yaratıcılık* kapsamında, aday öğretmenlerin bir bölümü hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yeterince kullanamadıklarını doğrudan ifade ederken, bir bölümü de özgün fikirler ortaya koymada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aday öğretmenler özgün ürünler ortaya koyabilmede farklı düşüncelerin ve istekliliğin önemini kavradıklarını belirtmiş, yeni oyunlar ya da öyküler üretirken, oyunlara ilişkin kuralların ne olacağına karar verirken, oyunların çeşitlendirmesini yaparken yaratıcılıklarını kullanabilmek için düşünmek durumunda kaldıklarını yansıtmışlardır. Zamanla sorunların çözümünde hayal güçlerini kullanarak gerek bireysel, gerekse grup olarak yeni ve özgün fikirler üretmeye başladıklarını belirten aday öğretmenler yoktan ya da var olanlar üzerinde değişiklikler yaparak yeni bir şeyler ortaya koymanın yaratıcılık gerektirdiğinin farkına vardıklarını, bu süreçte bireysel ya da grupça hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre yaratıcılık kategorisindeki değişimlerin de bu bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Şöyle ki, dönem başından sonuna kadar tutarlı bir şekilde düşünsel zorluk olarak görülen yaratıcılık oranlarının, ancak dönem sonlarında düşünsel bir kaynak ve benzer şekilde mantıklı çözümler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Yaratıcılığın ancak dönem sonundaki öğrenme çıktıları arasında yer alması da diğer bulguları desteklemekte ve aday beden eğitimi öğretmenlerinin bu beceriyi eğitim sürecinin sonlarında kazanmaya ve kullanmaya başladığını düşündürmektedir. Bununla birlikte yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden biri olarak yaratıcılık becerisinin de eğitim sürecinde etkin olduğunu ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Büyük Türkçe sözlükte yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği ya da her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık (195) olarak

ifade edilen yaratıcılık kavramı San (1985)'dan Adıgüzel (2)'in aktardığına göre, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurma yoluyla oluşturulan yeni düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, düşünceler ve ürünler ortaya koyma yetisi olarak tanımlanır. Sternberg ve Grigorenko (175)'ya göre yaratıcı düşünme, problemlere yönelik alışılmadık seçenekler sunmayı ve kararlar vermeyi içerir. Temel amaçlarından biri yaratıcılığı geliştirmek ve yaratıcı birey yetiştirmek olan eğitimde yaratıcı drama süreci bireylere; farklı kalıpların dışına çıkma, alışılmış düşünce zincirlerinden kurtularak üretici düşünme zincirlerini kullanma, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip bunlara yönelik düşünceler geliştirme, varsayımlar kurma, bunları deneme ve gerektiğinde değiştirme gibi fırsatlar sunar. Yaratıcı birey bu özellikleri yerine getirirken aynı zamanda düşüncelerinde esneklik, özgünlük ve duyarlılık da gösterir. Bunun yanı sıra, farklı düşünce şekillerine ulaşabilmek için merak, sabır, hayal gücü gibi özellikler de mutlaka gereklidir. Bir yaratma sürecine giren katılımcı, kendi varoluşu ile karşılaşır, kendini ve kendi buluşunu ortaya koyabilme çabası içine girerek kendine sunulmuş değerleri aşip yenilerini yaratmaya uğraşır Hem düşünsel hem de duygusal yaşamı ifade eden yaratıcılıkta; özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık ve değişik olma gibi özellikler bulunmaktadır. Yaratıcı bireyler her alanda özgür ve esnektirler (2).

Yaratıcı dramının temel amaçları arasında yer alan yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme, özellikle sorunları çözme girişimlerinde ve canlandırmaların temelini oluşturan dramatik kurgunun oluşturulmasında etkindir. Yaratıcılık yetisi gelişmiş bireyler, araştırmacı, özgür düşünen, soru soran, uygulayıcı olmayan, meraklı, sabırlı, ileriye görebilen bireylerdir (2). Howard-Jones, Winfield ve Crimmins (85), kısa süreli drama uygulamaları sonucunda bile aday öğretmenlerin sınıftaki yaratıcı bilişi anlama konusunda gelişim gösterdiklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerin günlük yaşantılarını ve tüm yetenek düzeylerini içine alan geniş bir süreç olarak görülen eleştirel düşünme, Tishman ve Perkins (189)'e göre yaratıcılık boyutunu da içermektedir. Yaratıcılık sayesinde, bir problem karşısında görünenin ötesine bakmak, olayları farklı yönlerden ele almak, değişen durumlar karşısında ortaya çıkan sorunları bulmak ve fikirleri yeni keşfedilen yollarla ifade etmek mümkündür. Fischer (64)'in küçük yaş grubu öğrencilerle yapmış olduğu çalışma sonucunda,

drama eğitiminin yaratıcı düşünme yeteneğinde ve eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı gelişime neden olduğunu, yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasında ilişki olduğunu ortaya koymuş olması bu araştırma bulgularını desteklemekte ve aday öğretmenlerin eleştirel düşüncülerinin geliştirilmesinde yaratıcılığın teşvik edici bir unsur olarak rol aldığını ortaya koymaktadır.

Yaratıcı dramada, bir rolü üstlenmenin, bir rolü oynamanın ve onu var etmenin temel süreçlerinden biri olan “-miş gibi yapmak”, “öyleymiş gibi olmak” ya da bir başka deyişle “sanki –imiş gibi” canlandırmaların temel karakterini oluşturur. Yaratıcı drama çalışmalarında “-miş gibi yapma” süreci doğaçlama, rol oynama ve kendiliğindenlik ile eş zamanlı olarak yer alır. Katılımcılar, canlandırmadaki tüm olay, mekan, zaman ve dramatik durumların gerçek olmadığını bilirler ancak, gerçekmiş gibi doğaçlama yapar ve gerçekmiş gibi canlandırırlar. Spontanlık (Kendiliğindenlik), bireyin dıştan bir dürtü almadan serbest ve bağımsız davranma yeteneği ve buna hazır olma durumudur. Burada amaç, insana özgü kendiliğindenliği özgür bırakmak ve yaşamla bütünleştirilerek yaratıcılığı ortaya çıkarmaktır. Çünkü Moreno’ya göre, yaratıcılık ve kendiliğindenlik birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Potansiyellerin ortaya çıkması, ürüne dönüşebilmesi için kendiliğindenliğe gerek vardır. Katılımcıdan beklenen, kendine dönük, yaşantı, deneyim ve birikimleri yansıtacak şekilde aldığı rolü içselleştirmesi ve canlandırma süresince rolünü sürdürmesidir (2).

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden olan *öğrenme çıktıları* yaratıcı drama sürecinden elde edilen kazanımların somut olarak yansıtılmasına ve eleştirel düşünmenin de bu temel kazanımlar arasında yer almasına dair kanıtlar ortaya koymuştur. Aday öğretmenler, bu süreçte kendini ifade etme, birbirini dinleme ve anlama, yalnızca sözlü ifadeleri değil, aynı zamanda jest, mimik ve beden dilini de etkin şekilde kullanarak iletişim becerilerini geliştirdiklerini, uyumun ve duyuların önemini farkettiklerini, duyularını daha etkin kullanmayı öğrendiklerini, her hangi bir konu, olay ya da durumu spontan bir şekilde metne bağlı kalmadan bireysel ya da grupça rol oynayarak canlandırmayı, doğaçlama ve canlandırmalarda nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğrendiklerini, farklı problem

durumları içeren doğaçlamaların düşünmeden yapılamayacağını farketdiklerini, yaratıcı drama ile oyunun genel özelliklerini öğrendiklerini, benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırdıklarını, dramatik kurgunun bileşenlerini ve bu bileşenlere göre kurgulama yapmayı öğrendiklerini, ancak bu bileşenleri dikkate alarak canlandırmalar yapmanın kendilerini bilişsel yönden zorladığını farketdiklerini, günlük hayatlarında dramatik kurgunun bileşenlerini dikkate alarak olayları ele alıp değerlendirebilmeyi öğrendiklerini, toplumsal olayları farklı açılardan ele aldıklarını, en basit örnek olarak kadın erkek eşitliğini farklı yönlerden ele alarak ön yargılarından uzak bir şekilde tartışabildiklerini, yorum yapma becerilerini geliştirdiklerini, hayal kurma güçlerini ve yaratıcılıklarını genişlettiklerini, bireysel farklılıklara ve farklı düşüncelere saygı duymaya başladıklarını, grup uyumunu yakaladıklarını, günlük yaşamla bağ kurmaya başladıklarını, eleştirel düşünme, geniş ve maceracı düşünme, ıraksak düşünme, karar verme becerilerini kazandıklarını yansıtan söylemlerde bulunmuşlardır.

Adıgüzel (2)'e göre, yaratıcı dramada her yaş düzeyi için kazandırılması hedeflenen temel değerlerden bazıları; hayal gücünü, iletişim becerilerini geliştirmek, kendini tanımak, kendi ile barışık olma yollarını fark ettirmek, bağımsız düşünebilmek, işbirliği yapabilmek ve sosyal duyarlık oluşturmaktır. Daniel ve Bergman-Drewe (38)'in oyun öğretimi yoluyla eleştirel düşünmenin öğrenilebileceğini ifade etmiş olması, dramadaki oyunsu süreçler yoluyla canlandırmalar yapılmasının (1, 2, 164) eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlayabileceğini düşündürebilir. Bu bağlamda aday beden eğitimi öğretmenlerinin hedeflenen kazanımlara ulaştıkları düşünülerek eleştirel olarak düşünme yeteneğini kazanmış oldukları kabul edilebilir. Drama yöntemiyle işlenen dersin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini nitel yöntemle araştıran Kettula-Kontas (96)'ın, öğrencilerin üçte birinin eleştirel düşünmeyi temel öğrenme çıktılarında biri olarak ifade etmesiyle, doğrudan eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar olduğunu ortaya koymuş olması bu araştırmadan elde edilen bulguları doğrudan desteklemektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarındaki rol oynama eylemleri, toplumsal kabulü olan “..miş gibi yapma”ye dayalıdır, bu nedenle roller aynı zamanda toplumsal roller oluşturur ve katılımcı ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sırasında katılımcı, günlük yaşamda karşılaşacağı toplumsal sorunları deneyimleme ve gerçek yaşamda içinde olacağı sonuçları yaşamadan öğrenme şansını elde edebilir. Uzun ya da kısa vadede toplumsal duyarlılık kazandırmayı hedefleyen yaratıcı dramada katılımcılar, kendilerini başkalarının yerine koyarak toplumsal çevrelerine yönelik bir anlayış ve duyarlık geliştirir, toplumsal çevresinde ne olup bittiğinin farkına varır (2).

Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden olan *grup dinamiği*, yaratıcı drama sürecindeki tüm eleştirel düşünme dinamiklerini bir şemsiye gibi sarma özelliğine sahiptir. Aday öğretmenler, etkinlikler esnasında iletişim, birbirini dinleme, anlama, karşılıklı fikirlere saygı duyma, ortaya konulan ürünlere yapılan yorumlarda ve değerlendirmelerde objektif olma ve eleştiriye açık olma, rol paylaşımında bulunma ve işbirliği yapma konularında grup içi ve gruplar arasında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zamanla, karşılaştıkları problemler karşısında çözümler üretebilmek ve sonuca ulaşmayı kolaylaştırmak için grup olarak hareket etmenin, fikir alışverişinde bulunmanın, birbirlerinin fikirlerine saygı duymanın, birbirini dinleme ve iletişim kurmanın, işbirliği yapmanın önemini farkettiklerini ifade eden aday öğretmenler verilen bir olay, durum ya da bir probleme ilişkin olası çözüm yollarını grup olarak düşünmeye başladıklarını, bireysel fikirlerini ifade ederek arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunup ne yapacakları ve nasıl yapacakları konusunda ortak karar verdiklerini, karar verirken olası seçenekler ya da çözüm yolları üzerine hep birlikte düşünüp, tartışıp, içlerinden en mantıklı olanı seçtikleri ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı ürünler ortaya koyabilmek için gruptaki herkesin ne kadar önemli olduğunu farkettiklerini yansıtan aday öğretmenler bu süreçte, birbirlerini dinlemeyi, birbirlerine saygı duymayı, işbirliği yaparak grup olarak çalışmayı, grup bütünlüğü sağlamayı, sonuca ulaşmada yardımlaşma, güven duygusu ve grup uyumunun ne derece önemli olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgulara paralel olarak, yansıtıcı öğrenci günlüklerine göre düşünsel bir zorluk, zorluklara yönelik mantıklı bir çözüm ve bir öğrenme çıktısı olarak ortaya çıkan grup çalışmasının dönem başları ve ortalarına kıyasla dönem sonlarında düşünsel bir zorluk olarak görülme oranında düşüş olması, grup uyumunun yakalandığının bir göstergesi olabilir. Yine mantıklı bir çözüm olarak kullanılma oranının dönem başından sonuna kadar düzenli bir şekilde artış göstermesi de aday öğretmenlerin sorunların çözümü karşısında bir grup olarak hareket edip işbirliği yaptıklarının bir kanıtı olabilir. Dönem başlarındaki öğrenme çıktıları arasında grup uyumunun yüksek oranda görülmüş olması da aday öğretmenlerin grup uyumunu ilk dört derste kazandıklarını düşündürmekte, bununla birlikte yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamiklerinden biri olarak grup dinamiğinin eğitim süresince etkin olduğunu ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Adıgüzel (2)'in de belirttiği gibi yaratıcı drama, bir grup çalışması içerisinde birbirinden farklı düşüncelerin paylaşılması için çeşitli olanaklar sunmaktadır. Düşünme, farklı bakış açıları ya da kaynaklar çerçevesindeki diyalogları içerdiği sürece, Paul (145) eleştirel düşünmenin diyalojik ve diyalektik durumlarda en iyi şekilde öğrenilebileceğini ileri sürer. Bakhtin (12) temel kavramlardan olan ve dünyanın çok-dilliliğini yansıtan diyalojizm ya da diyalojik düşünmeye baktığımızda, normal diyaloglardaki gibi karşılıklı konuşma süreci olmadığı, aksine, karşılıklı etkileşimler yoluyla kelimelere anlam kazandırıldığı ve konuşmaların anlamsal bütünlüğe ulaştırıldığı anlaşılır. Adıgüzel (2)'in belirttiği gibi katılımcıların duygular ve hareketler yoluyla sözcükler arasında ilişkiler kurduğu yaratıcı dramının temel amaçlarından birisi de dil gelişimi ile birlikte sözel ve sözel olmayan ifade becerisinin geliştirilmesidir. Yaratıcı drama çalışmaları içerisinde, plan yaparken, dramatik sorunları çözerken, roller oluştururken ve canlandırırken grupla kurulan etkileşim sonucu katılımcılar konuşma, düşünme, dinleme, anlatma ve birbirleriyle iletişim kurma becerileri kazanırlar. İletişim ve etkileşimin olmadığı, oluşturulmadığı bir yaratıcı drama ortamı da düşünülemez. Etkileşimin olması için bir olayı yaşayan ve paylaşan insanların bir “eylemin” anlamı hakkında yeni düşüncelere sahip olmaları ve temelde anlaşmaları gerekmektedir. Düşünce ve

duygularda yatan eylemler yalnızca harekete dayalı olmayıp içinde bir amaç ve bilinç bulduran farklı “edimlerden” oluşur. Eylemlere göre daha özgün, planlı, programlı ve zihinsel olan edimler, eylemlerin amaçlı ve bilinçli bir şekilde kullanılarak sonuca ulaştırılmasıdır. Yaratıcı drama ortamlarında, verilen bir konuyu oynayan ya da canlandıran katılımcı, çözmek durumunda olduğu problem ya da çatışmayı doğaçlama ve rol oynama yoluyla irdelerken, aynı zamanda sahip olduğu tüm gizli güçlerini, davranışlarını ve niteliklerini ortaya koyar, o sorunu çözmek için bir edimde bulunur. Bu bağlamda, drama etkinlikleri esnasında gelişen diyaloglarda karşılıklı etkileşimler üzerine kurulu bir anlamlaştırma düşüncesinin teşvik edilerek eylemlerin amaçlı ve bilinçli bir şekilde kullanılması yoluyla eleştirel düşünmenin desteklendiği söylenebilir (2).

Sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi yansıtan bir sanat biçimi olan dramanın amacı, etkileşimli sosyal ilişkiler yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceği ve katılımcıların bilgiyi kendilerinin yapılandıracakları olumlu bir öğrenme çevresi yaratmaktır. Katılımcılar grup dinamiği içerisinde etkileşimde bulunarak kendi düşüncelerini ve fikirlerini ifade etme, başkalarıyla paylaşma fırsatı yakalarlar. Drama eğitimi, bir grup etkinliği olarak karşılıklı diyaloglara ve ortak karara varmaya dayalı bir süreç olarak görülür (154, 191). Adıgüzel (2)'in belirttiği gibi, yaratıcı drama sürecinin en belirgin öğelerinden biri olan grup sayesinde, katılımcıların birlikte çalışma ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmeleri amaçlanır. Bireyin aktif olarak katıldığı süreçte konular, grup içi etkileşim yoluyla yaşanmakta, denenmekte ve öğrenilmektedir. Özellikle canlandırma öncesi hazırlıklarda farklı özelliklere sahip bireylerin fikir alışverişinde bulunarak doğaçlama hazırlama sürecinde birlikte çalışmaları, doğal olarak işbirliği yapmalarını gerektirir ve bu sürece katılan her birey grup dinamiğinin oluşturulmasına katkıda bulunur. Tanışma, uyum, güven, iletişim-etkileşim, kendini ifade etme, empati, eylem, devinim, rol oynama, doğaçlama, hayal gücü, kurgusallık ve haz alma ve demokratik tutum gibi unsurlar drama çalışmalarında grup dinamiği için önemlidir. Facione (54) ile Facione, Facione ve Giancarlo (59)'ya göre bir kişiyi tanımak, onun eğilimlerini bilmek, o kişinin farklı durumlar karşısında nasıl tepki vereceği ya da nasıl davranacağını aşağı yukarı tahmin etmeye yardımcı olur, nitekim bu süreç eleştirel düşünme eğilimlerini de etkin kılar. Grup içinde bireylerin birbirlerini tanımaları da,

hangi durumda nasıl tepki vereceklerini tahmin etmelerini kolaylaştırarak eleştirel düşünme eğilimlerini teşvik etmiş olabilir. San (162)'ın da belirttiği yaratıcı dramada grup içi tartışmalar yoluyla fikir alışverişi yapma ve eleştirme gibi düşünsel boyutta etkin olunmakta, gruplar birlikte yaratma, üretme ve paylaşma süreçlerine girmektedirler.

Sosyo- kültürel bakış açısına göre, işbirliği öğrencilerin düşüncelerini ve grup içindeki farklı bakış açıları ile yüzleşerek akıl yürütme yetilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çünkü, işbirliğine dayalı çalışmalar, farklı bakış açılarını beraberinde getirir (133). Buna paralel olarak, Eggen ve Kauchak (49) işbirliğine dayalı grup çalışmalarında öğretmenin sunduğu bilgiyi pasif olarak almaktan öte öğrencilerin aktif bir şekilde katılım göstererek var olan durumlar arasındaki ilişkileri bulmaya ve düzenlemeye çalıştıklarını, bu nedenle de işbirliğine dayalı öğrenme gruplarının etkili öğrenmeyi teşvik ettiğini ifade etmiştir. Garside (69)'nin üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretim stratejisi olarak grup tartışması yönteminin analiz, sentez ya da değerlendirme gibi üst düzey düşünme bileşenlerinde anlamlı gelişime yol açtığını ortaya koymuş olması da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yaratıcı drama yer alan eleştirel düşünme dinamiklerine paralel olarak, aday öğretmenlerde eleştirel düşünmeye dair görülen değişimler bütünsel olarak ele alındığında, dönem başları ve sonlarındaki derslerde düşünsel bir zorluk olarak görülen ve üretilen mantıklı çözümler arasında baskın şekilde yer alan eleştirel düşünme oranının, dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bırakması, buna ek olarak eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel bir kaynak olarak kullanılması Bailin (10)'in yaratıcı drama ortamında eleştirel düşünmeye ilişkin yapmış olduğu tanımlama ve açıklamalarla örtüştüğü söylenebilir. Bütünsel açıdan incelendiğinde, bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerden oluşan bir yapı bağlamında ele alınan eleştirel düşünme temel olarak yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz-düzenleme gibi becerileri; meraklılık, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, doğruyu aramak, kendine güven ve olgunluk gibi eğilimleri içermektedir (56).

Bu araştırmada kapsamında da, bir takım bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimlerden oluşan bir yapı bağlamında ele alınan eleştirel dūřunmenin aday beden eğitimi oğretmenlerinde 10 haftalık, 30 saat yaratıcı drama eğitimiyle geliştirilebileceği ortaya konulmuş, bu sonuğlar eleştirel dūřunme becerileri ve eğilimlerine yōnelik elde edilen kanıtlarla desteklenmiştir. Buna karşın, normal oğretim programına devam eden ancak yaratıcı drama eğitimi almayan aday beden eğitimi oğretmenlerinin 10 haftalık sūre sonunda eleştirel dūřunme ağısından olumlu bir gelişim gōstermemelerinin yanı sıra bilişsel beceriler boyutunda anlamlı gerileme yaşadıklarının ortaya konulması da oğretmen yetiştirme programlarında eleştirel dūřunmenin teşvik edilmesine yōnelik yapılacak girişimlere ihtiyağ olduğunu gōstermiřtir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi” başlıklı araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

7.1. Sonuçlar

Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin sonuçlar

- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000’den alınan son test puanları karşılaştırıldığında; analiz ve çıkarsama boyutları ile toplam eleştirel düşünme becerileri açısından gruplar arasında anlamlı farklar vardır. Deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir. Buna karşın, değerlendirme boyutu açısından gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000’den alınan öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun analiz, çıkarsama ve toplam eleştirel düşünme beceri puanlarında anlamlı ölçüde artışlar olmuştur. Buna karşın, değerlendirme boyutunda anlamlı bir değişim görülmemiştir.
- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi- Form 2000’den alınan öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında; kontrol grubunun analiz ve çıkarsama boyutlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Buna karşın, değerlendirme ve toplam eleştirel düşünme beceri puanlarında anlamlı ölçüde düşüşler olmuştur.
- Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen “*Düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ile öğrenme çıktıları*” temaları altında ortaya çıkan eleştirel düşünme; eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, mantıklı gerekçeler ileri sürme, iraksak düşünme, karar verme, strateji geliştirme becerileri ve amaca bağlı kalma bileşenlerinden oluşmuştur. Elde edilen bu bileşenler, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.

- Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*Eleştirel düşünme sürecinden yararlanma*” teması altındaki eleştirel düşünme becerileri kategorisini oluşturan; eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalık, mantıklı gerekçeler ortaya koyma, analiz, iraksak düşünme, yansıtma, kendini/ başkalarını/durumları eleştirme, karar verme ve strateji geliştirme (beyin fırtınası, yansıtıcı düşünme, imgelem, yaratıcılık, farklı çözümler üretme, karşıt durumları göz önünde bulundurma gibi) alt kategorileri eleştirel düşünme becerilerine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.

Eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin sonuçlar

- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nden alınan son test puanları karşılaştırıldığında; doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, eleştirel düşünmede kendine güven ve meraklılık boyutları ile toplam eleştirel düşünme eğilimleri açısından gruplar arasında anlamlı farklar vardır. Deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir.
- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’nden alınan öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında; deney grubunun doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, analitiklik, eleştirel düşünmede kendine güven ve meraklılık boyutları ile toplam eleştirel düşünme eğilim puanlarında anlamlı ölçüde artışlar olmuştur. Buna karşın, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir.
- Yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen “*Düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ile öğrenme çıktıları*” temaları altında ortaya çıkan eleştirel düşünme; farklı bakış açıları ve empati bileşenlerinden oluşmuştur. Elde edilen bu bileşenler, eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.
- Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*Eleştirel düşünme sürecinden yararlanma*” teması altındaki eleştirel düşünme eğilimleri kategorisini oluşturan; empati ve açık fikirlilik (Başkalarını dinleme ve anlama, başkalarının düşüncelerine saygı, farklı bakış açıları, bireysel farklılıklara açıklık, tarafsızlık gibi) alt kategorileri eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.

Bir bütün olarak eleştirel düşünmeye ilişkin sonuçlar

- Yansıtıcı öğrenci günlüklerinde, 10 hafta boyunca aday beden eğitimi öğretmenlerinin ortalama %95'i o günkü dersin kendilerini düşündürdüğünü ifade etmiştir.
- Yarı- yapılandırılmış görüşmelerde de, aday beden eğitimi öğretmenlerinin %97'si, 10 hafta boyunca aldıkları yaratıcı drama dersinin kendilerini eleştirel yönden düşündürdüğünü ifade etmiştir. Bununla birlikte, aday beden eğitimi öğretmenlerinin %97'si eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılabileceğini belirtmişlerdir.
- Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen “*Yaratıcı dramada yer alan eleştirel düşünme dinamikleri*” teması ile yansıtıcı öğrenci günlüklerinden elde edilen “*Düşünsel zorluklar, düşünsel kaynaklar, mantıklı çözümler ile öğrenme çıktıkları*” temaları altında ortaya çıkan ve grup dinamiği içerisinde gerçekleşen bağ kurma, üst-biliş, öğrenme çıktıkları, yansıtma ve uygulama/transfer kategorileri hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de eleştirel düşünme eğilimlerinin etkin kılınmasını sağlayarak eleştirel düşünmeye ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur.
- Yansıtıcı öğrenci günlükleri, dönem başları ve sonlarındaki derslerde karşılaşılan düşünsel zorluklar ve üretilen mantıklı çözümler arasında baskın şekilde yer alan eleştirel düşünme oranının, dönem ortalarında yerini grup çalışmalarına bıraktığını, bununla birlikte, eleştirel düşünmenin dönem başından sonuna kadar düşünsel kaynak olarak kullanıldığını ortaya koyarak 10 hafta yaratıcı drama eğitimi alan grupta eleştirel düşünmeye yönelik olumlu değişimler olduğunu göstermiştir.

7.2. Öneriler

Araştırmaya dönük öneriler:

- Karma araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğunu

ortaya koyan nicel bulguları desteklemiş olsa da, aday öğretmenlerin algılarındaki eleştirel düşünme kavramının neyi ifade ettiğinin sonraki araştırmalarda ortaya çıkarılması daha açıklayıcı olacaktır.

- Yaratıcı drama eğitimi almayan grubun dönem başına kıyasla dönem sonundaki eleştirel düşünme beceri puanlarında görülen anlamlı düşüşlerin nedenlerini de ortaya koyabilecek yeni araştırmalar planlanabilir. Böylece o nedenleri yok etmeye yönelik önlemler alınarak aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünmeden yoksun olarak mezun olmalarının önüne geçilebilir.
- Beden eğitimi öğretmeni yetiştirmeye yönelik gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlikler bağlamında eleştirel düşünmeye ilişkin somut kazanımlar geliştirilebilir.
- Eleştirel düşünmenin yaratıcı drama yoluyla geliştirilmesi ve uygulamaya aktarılması konusunda boylamsal araştırmalar yürütülerek, beden eğitimi öğretmenleri üniversiteden mezun olmadan önce izlenmeye başlanabilir ve göreve başladıklarında da izlenmeye devam edilebilir, böylece eleştirel düşünmeyi ne derece kazandıkları ve uygulamada kullandıkları araştırılabilir.
- Aday beden eğitimi öğretmenlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili olan yaratıcı drama eğitiminin, görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinde de etkili olup olmadığı araştırılabilir. Şayet, o gruplarda da etkili olduğu ortaya konulursa, hizmet içi eğitimler kapsamında eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yaratıcı drama eğitimleri verilerek beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme nitelikleri geliştirilebilir.
- Aday beden eğitimi öğretmenleri için eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir öğrenme çevresi yaratmak amacıyla üniversitedeki öğretim elemanları ile araştırmalar yapılarak onların eleştirel düşünme kavramından neyi anladıkları, ne düzeyde eleştirel düşündükleri, öğretim uygulamalarında eleştirel düşünmeye yer verip vermedikleri, veriyorlarsa da ne ölçüde yer verdikleri gibi konulara açıklık getirilebilir. Öğretim elemanlarının yaratıcı dramayı derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanmaları yönünde eğitimler verilerek, bütünsel anlamda eleştirel düşünmenin geliştirilmesine hizmet etmeleri sağlanabilir.

- Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik hiçbir müdahale yapılmadığında üniversite öğrencilerinin neden eleştirel düşünmeden yoksun olarak mezun olduklarının nedenlerini bulmaya yönelik araştırmalar yapılarak, üniversite öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi ne ölçüde desteklediği ya da engellediği derinlemesine incelenebilir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Beden eğitimi öğretmenliği programlarında yer alan yaratıcı drama dersi birinci ya da ikinci sınıf düzeyine alınabilir ve aynı zamanda en az iki dönemlik bir ders haline getirilebilir, bununla birlikte yaratıcı drama diğer derslerde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.
- Yaratıcı drama dersi yükseköğretimin her alanına dahil edilerek, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılabilir, etkili olduğu takdirde eleştirel düşünebilen üniversite öğrencilerinin yetiştirilmesine hizmet edilebilir.
- Okullarda beden eğitimi öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik kullanılan öğretim yöntemleri ve modellerinin yanı sıra yaratıcı drama yönteminin de etkili olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

1. Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 17–27.
2. Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
3. Alper, A. (2010). Critical thinking disposition of pre-service teachers (Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri). *Education and Science (Eğitim ve Bilim)*, 35 (158), 14-27.
4. Altun, A. (1999). The socio-cognitive aspects of hypertext use in an advanced undergraduate ESL reading classroom: A case study. Doctoral Dissertation, University of Cincinnati, Collage of Education, Cincinnati.
5. American Philosophical Association (APA) (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. ERIC document ED 315-423.
6. Angeli, C., Valanides, N. (2009). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues *Learning and Instruction*, 19 (4), 322-334 DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.010.
7. Arda, I., Deniz, S. (2008). *Her Güne Bir Oyun*. Üçüncü Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
8. Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
9. Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2 (7).
10. Bailin, S.(1998). Critical thinking and drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3 (2), 145-153. DOI: 10.1080/1356978980030202.
11. Bailin, S., Case, R., Coombs, R.J., Daniels, B. L. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 269-283. <http://dx.doi.org/10.1080/002202799183124>.
12. Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Transl.). Austin, TX: University of Texas Press.

- <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>. Adresinden 4 Ocak 2012 tarihinde erişilmiştir.
13. Barak, M., Ben-Chaim, D., Zoller U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353-369.
 14. Barrett, C.K., Leech, L.N., Morgan, A.G. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 15. Beckett, K. D. (1991). The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 153-169.
 16. Berghammer, G. (1996). Evaluating critical thinking skills of children ages 4 and 5 through the use of creative drama, in *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*, (John S. Ed.), North York: Captus Pres Inc.
 17. Beşoluk, Ş., Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/> adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde ulaşılmıştır.
 18. Bessick, S. C. (2008). Improved critical thinking skills as a result of direct instruction and their relationship to academic achievement. Dissertations & Theses: Full Text database' den 12 Mart 2011 tarihinde ulaşılmıştır (AAT 3303591).
 19. Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it?. *Social Education*. 49(4), 270-276.
 20. Beyer, B. K., Pasnak, R. (1993). Helping children think better: The developmental lesson set approach. *Journal od Research and Development in Education*, 26, 96-105.
 21. Blattner, H.N., Frazier, L.C. (2002). Developing a performance-based assessment of students' critical thinking skills. *Assessing Writing*, 8 (1), 47-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2011.03.031>.
 22. Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24 (3). 151- 157.

23. Bonnette, R., McBride, R.E., & Tolson, H. (2001). The differential effect of indirect instruction in the teaching of sport skills on critical thinking and self-esteem of early adolescent boys placed at risk. *Sport, Education and Society*, 6, 183-198.
24. Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Revised Edition. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
25. Buell, C., Whittaker, A. (2001). Enhancing content literacy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(6), 32-38.
26. Byra, M., Jenkins, J. (1998). The thoughts and behaviors of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26-42.
27. Çağdaş Drama Derneği MEB Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimci Liderliği Kurs Programı. Kurum kodu:24367, <http://www.yaraticidrama.org/content/view/149/129/> adresinden 5 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir.
28. Çekiç, S. (2007). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
29. Certel, Z., Catikkas, F., Yalcinkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
30. Channel, W.S. (2000). Think different: A comparison of the critical thinking abilities of education majors. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Sociology College of Liberal Arts, University of Nevada, Las Vegas.
31. Chen, W., Cone, T.P. (2003). Links between children's use of critical thinking and expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 169-185.
32. Cleland Donnelly, F., Helion, J., Fry, F. (1999). Modifying teacher behaviors to promote critical thinking in K-12 physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 199-215.

33. Cleland, F., Pearse, C. (1995). Critical thinking in elementary physical education: Reflections on a yearlong study. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 66(6), 31-38.
34. Cleland, F.E. (1994). Young children's divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 228-241.
35. Cleland, F.E., Gallahue, D.L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.
36. Creswell, W.J., Plano Clark, L.V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2nd Edition, USA: SAGE Publications, Inc.
37. Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), 22-36, [Online]: <http://www.tojet.net/> adresinden 17 Ağustos 2011 tarihinde ulaşılmıştır.
38. Daniel, M.F., Bergman-Drewe, S. (1998). Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, 50, 33-58.
39. Davey, N. (2011). Gadamer's aesthetics. In E. N. Zalta (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition)*, <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/gadamer-aesthetics> adresinden 10 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir.
40. Davis, B., Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory*, 52, 409-428.
41. De Bono, E. (2007). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. Ankara: Remzi Kitabevi.
42. De La Roche, E. (1993). *Drama, critical thinking and social issues*, (ERIC Document Reproduction Service ED379172).
43. Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: A Sourcebook*. (5th edition). AldineTransaction.
44. Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
45. Drewe, B. S., Daniel, M. (1998). The fundamental role of critical thinking in physical education. *Avante*, 4 (2) 20-38.
46. Duatepe, A., Akkuş, O. (2006). Yaratıcı dramının matematik eğitiminde kullanılması: Kümeler alt öğrenme alanında bir uygulama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-97.

47. Dutoğlu, G., M. Tuncel. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1),11-32.
48. Edginton, R.E., Chin, M.K., Demirhan, G. (2010). Beden eğitimi ve sağlık: Yeni bir küresel görüş birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.
49. Eggen, P. D., Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn & Bacon.
50. Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,1(1), 2466–2469. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.433>.
51. Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (New York: Freeman), 9-26.
52. Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, (18), 4-10.
53. Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.
54. Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Journal of Informal Logic*, 20 (1), 61-84.
55. Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press. ISBN 13: 978-1-891557-07-1.
56. Facione, P. A., Facione, N. C., Winterhalter, K. (2010). *California Critical Thinking Skills Test Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
57. Facione, P. A., Giancarlo-Sanchez, C.A., Facione, N.C., Gainen, J. (1995). The Dispositions toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
58. Facione, P., Facione, N., Blohm, S. W., Giancarlo, C. (2002). *California Critical Thinking Skills Test Manual*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

59. Facione, P.A., Facione N. C., Giancarlo, C. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skills. *Journal of Informal Logic*, 20 (1), 61-84.
60. Fairbairn, G. J. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in Health and Social Care*, 1(1), 22-32.
61. Farr Darling, L., Wright, I. (2004). Critical thinking and the social in social studies. In A. Sears, I.Wright (Eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
62. Feilzer, M. Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*. 4, 6 – 16.
63. Fernandez- Balboa, J.M. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. In J.M. Fernandez-Balboa (Eds.) *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. USA: State University of New York Press.
64. Fischer, C.W. (1989). Effects of a developmental drama-inquiry process on creative and critical thinking skills in early adolescent students. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Kansas State University, Kansas.
65. Fisher, A. (2001). *Critical Thinking An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
66. Freeland, K. (1995). Becoming a good example: Modeling critical thinking behavior in physical education. *Teaching High School Physical Education*, 1 (4), 6-7.
67. Gabbard, C., McBride, R. (1990). Critical thinking in the psychmotor domain, *International Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, 26 (2), 24-27.
68. Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12, 339-360.
69. Garside, C. (1996) Look who's talking: A comparison of lecturing and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills, *Communication Education*, 45, 212-227.

70. Genç, S.Z. (2008). Critical thinking tendencies among teacher candidates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1),107–117.
71. Giddings, L. S. (2006). Mixed-methods research, positivism dressed in drag?. *Journal of Research in Nursing*, 11(3), 195-203.
72. Gillespie, L., Culpan, I. (2000). Critical thinking: ensuring the ‘education’ aspect is evident in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand, ProQuest Education Journals*, 33 (3), 84-96.
73. Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change* (1st Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
74. Gregory, B. B. (2011). Beliefs about critical thinking and motivations for implementing thinking skills training in pre-service teacher education courses: A grounded theory model. Doctoral Dissertation. Faculty of North Carolina State University. North Carolina.
75. Grosser, M. M., Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1364–1375.
76. Guba, E., Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.
77. Guest, K. (2000). Introducing critical thinking to non-standard entry students: The use of a catalyst to spark debate. *Teaching in Higher Education*, 5, 289-299.
78. Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
79. Gürleyük, G.C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
80. Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternative öneriler. *PiVOLKA*, 4 (17), 6-8.
81. Güven, M., Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlkoğretim Online*, 7 (1), 53-70.

82. Harrison, M. J., Blakemore, C. L. (1992). *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
83. Heathcote, D. (1986). A drama of learning: Mantle of the expert. *Theory into Practice*, 24, 173-180.
84. Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (2nd Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
85. Howard-Jones A., Winfield M., Crimmins G. (2008). Co-constructing an understanding of creativity in drama education that draws on neuropsychological concepts. *Educational Research*, 50 (2), 187–201.
86. Howarth, K. (1996). Qualitative study of the teaching of thinking skills in physical education. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University.
87. Hudgins, B., Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small-group discussions. *Journal of Educational Research*, 79 (6), 333-342.
88. Hughes, J., Wilson, K.(2004).Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (1), 57-72.
89. Jenkins, J., Byra, M. (1997). An exploration of theoretical constructs associated with the Spectrum of Teaching Styles. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Research on Teaching and Research on Teacher Education: What Do We Know about the Past and What Kind of Future Do We Expect?*, Lisbon, Portugal: AIESEP, s. 103-108.
90. Jin, G., Bierma, T. J., Broadbear, J. T. (2004). Critical thinking among environmental health undergraduates and implications for the profession. *Journal of Environmental Health*, 67 (3), 15-20.
91. Johnson, R. B., A. J. Onwuegbuzie. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33, 14 – 26.
92. Jonassen, D. H., Peck, K. L., Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. New York: Prentice Hall.
93. Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom teachers perception and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8, 2-5.

94. Kansu, E. (2008). Bilimsel yayınlarda etik ilkeler. *Tübitak/Ulakbim Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 21-26.
95. Kennedy, M, Fisher, M.B., Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol, B.F. Jones (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. s.11-40.
96. Kettula-Konttas, K. (2008). Aiming at critical thinking – A case of teaching professional ethics through applied drama. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı*. 21-23 Kasım. Ankara: SMG Yayıncılık. s.119-128.
97. King, P. M., Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 1, 5–18.
98. King, P. M., Wood, P. K., Mines, R. A. (1990). Critical thinking among college and graduate students. *The Review of Higher Education*, 13, 167-186.
99. Kinnear, R. P., Gray, C. D. (2006). *SPSS 14 Made Simple*. New York, NY: Psychology Press.
100. Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
101. Kong, L.S. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A Preliminary Investigation. *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*, Fremantle, Western Australia, 3-6 Decembe. www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm adresinden 19 Eylül 2008 tarihinde erişilmiştir.
102. Kong, L.S. (2006). Effects of a cognitive-infusion intervention on critical thinking skills and dispositions of pre-service teachers. www.aare.edu.au/06pap/kon06852.pdf adresinden 13 Mart 2008 tarihinde erişilmiştir.

- 103.Kong, L.S. (2007). Cultivating critical and creative thinking skills. In A.G. Tan (Ed.) *Creativity: A Handbook for Teachers*. World Scientific Publishing, Singapore.
- 104.Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- 105.Kuhn, D., Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43 (4), 268-273.
- 106.Kuhn, D., Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking and Reasoning*, 13 (2), 90-104.
- 107.Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, No:2.
- 108.Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- 109.Landers, D. M., Maxwell, W., Butler, J., Fagan, L. (2001). Developing thinking skills in physical education. In A.L. Costa (Ed.), *Developing Minds: Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. s.343–351.
- 110.Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174. Doi: 10.2307/2529310.JSTOR 2529310. PMID 843571 adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde erişilmiştir.
- 111.Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., Wyatt, T. (2002). *Critical-thinking predisposition among undergraduate athletic training students*, 37 (4 supp.), S147-S151.
- 112.Lincoln, Y. S., Guba, E. A. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- 113.Lipman, M. (1991). Squaring Soviet theory with American practice. *Educational Leadership*, 48 (8), 72-76.
- 114.Loken, M.L. (2005). Critical thinking abilities of undergraduate entry-level athletic training students, Unpublished Doctoral Dissertation. The University of South Dakota, USA.

115. Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33–43.
116. Marlowe, B. A., Page, M. L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. California: Corwin Press.
117. Martin, J., McCaughy, N., Hodges Kulinna, P., Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35, 511-529.
118. McBride, R. E. (1991). Teacher behavior differences between an experienced and inexperienced physical educator: A case study of teaching critical thinking. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
119. McBride, R. E. (1992). Critical thinking – An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, (2), 112-125.
120. McBride, R. E. (1999). If you structure it, they will learn: Critical thinking in physical education classes. *The Clearing House*, 72 (4), 217–220.
121. McBride, R. E., Xiang P., Wittenburg, D., Shen, J. (2002). An analysis of preservice teachers' dispositions toward critical thinking: A cross-cultural perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, 131-140.
122. McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (1), 29-40.
123. McBride, R.E., Cleland, F. (1998). Critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (7), 42-52.
124. McMillan, J. H., Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (5th Edition). New York: Longman.
125. McMullen, M.A., McMullen, W.F. (2009). Examining patterns of change in the critical thinking skills of graduate nursing students. *Journal of Nursing Education*, 48 (6), 310–18.
126. McPeck, J. E. (1981) *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
127. Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.

- 128.Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). London: Sage.
- 129.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2007). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- 130.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2009). *Ortaöğretim Beden Eğitimi Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> adresinden 13 Kasım 2010 tarihinde erişilmiştir.
- 131.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) .(2012). *İlkokul Beden Eğitimi Öğretim Programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/www/oyun-ve-fiziki-etkinlikler-dersi-ogretim-programi/icerik/62> adresinden 11 Kasım 2012 tarihine erişilmiştir.
- 132.Miri, B., David, C.B., Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, (37), 353–369, DOI 10. 1007/s11165-006-9029-2 adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde erişilmiştir.
- 133.Mitchell, A.S, Oslin, L.J., Griffin, L. D. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. USA: Human Kinetics.
- 134.Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 48 –76.
- 135.Mosston, M., Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. Fifth Edition. United States of America: Benjamin Cummings.
- 136.National Association for Sport and Physical Education (NASPE) .(2004). *Moving into the Future: National Standards for Physical Education*. (2nd Edition). <http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalStandards/PEstandards.cfm> adresinden 17 Ekim 2010 tarihinde erişilmiştir.
- 137.Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experience: The role of drama in the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton Educational.
- 138.Newman, R. S. (1998). Students' help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology* 90, 644–58.

- 139.O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Frame for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 140.Özdemir, M. S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-314.
- 141.Özden, B. (2005). Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı programlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- 142.Ozturk, C., Muslu, G.K., Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. *Nurse Education Today*, 28 (5), 627-632.
- 143.Pacific Policy Research Center (PPRC) .(2010). *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division. www.ksbe.edu/spi adresinden 3 Şubat 2012 tarihinde erişilmiştir.
- 144.Page, D., Mukherjee, A. (2007). Promoting critical-thinking skills by using negotiation exercises. *Journal of Education for Business*, 82 (5), 251-257. DOI: 10.3200/JOEB.82.5.251-257 adresinden 7 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.
- 145.Paul, R. (1993). *Critical thinking*. <http://outopia.org/teach/resources/CritThink1.pdf> adresinden 1 Aralık 2007 tarihinde erişildi.
146. Paul, R.W., Elder, L.B. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- 147.Pearce, G., Jackson, J. (2006). Today's educational drama - planning for tomorrow's marketers. *Marketing Intelligence & Planning*, 24, 218-232. Doi: 10.1108/02634500610665691 adresinden 5 Nisan 2011 tarihinde erişilmiştir.
- 148.Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6-11.
- 149.Philbin, M., Myers, J. S. (1991). Classroom drama: Discourse as a mode of inquiry in elementary school social studies. *Social Studies*, 82 (5), 179-182, doi: 10.1080/00377996.1991.9958332 adresinden 9 Aralık 2010 tarihinde erişilmiştir.

150. Phillips, C., Chestnut, R., Rospond, R. (2004). The California Critical Thinking Instruments for benchmarking, program assessment, and directing curricular change. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68 (4), 1-8.
151. Piro, J., Iorio, J. (1990). Rationale and responsibilities in the teaching of critical thinking to American school children. *Journal of Instructional Psychology*, 17 (1), 3-8.
152. Pithers, R.T., Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42 (3), 237-249.
153. Queensland Physical Education Senior Syllabus .(2010). Queensland Studies Authority, Australia. <http://www.qsa.qld.edu.au/11366.html> adresinden 1 Haziran 2012 tarihinde erişilmiştir.
154. Rasmussen, B. (2010). The good enough drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15 (4), 529 - 546.
155. Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2 (1), 17-22.
156. Rovegno, I. (1993). Content knowledge acquisition during undergraduate teacher education: Overcoming cultural templates and learning through practice. *American Educational Research Journal*, 30, 611-642.
157. Saçlı, F., Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması, *Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
158. Saçlı, F., Demirhan, G. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 372-385.
159. Saçlı, F., Erturan İlker, G., Arslan, Y., Demirhan, G. (Proje Yürütücüsü). (2010). *Farklı Öğretim Yöntemlerinin Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme ve Başarı Hedefleri Üzerine Etkisi*. Proje No: 08D09407001, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi.
160. Saçlı, F., Erturan, A. G., Arslan, Y., Altun, A., Yılmaz Soylu, M., Demirhan, G. (2009). *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi KEDBT- Form 2000*,

ISBN1-0891557-42-4

<http://www.insightassessment.com/Translations%20CCTST.html>.

- 161.Samawi, Z. (2006). The effect of concept mapping on critical thinking skills and dispositions of junior and senior baccalaureate nursing students. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*, A. J. Cañas, J. D. Novak, Eds. San José, Costa Rica.
- 162.San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-574.
- 163.San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- 164.San, İ. (2006a) Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları, *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)*, (Ed. Ö. Adıgüzel), İkinci Baskı, Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım, 113-122.
- 165.San, İ. (2006b). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama, *Yaratıcı Drama (1985–1998 Yazılar)*, (Ed. Ö. Adıgüzel), İkinci Baskı, Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım, 342–363.
- 166.Schwager, S., Labate, C. (1993). Teaching for critical thinking in physical education, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64, 24-27.
- 167.Şengül, C., Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- 168.Shin, K.R., Lee, J. H., Ha, J. Y., Kim, K. H. (2006). Critical thinking dispositions in baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (2), 182–189.
- 169.Shin, S., Ha, J., Shin, K., Davis, M.K. (2006). Critical thinking ability of associate, baccalaureate and RN-BSN senior students in Korea. *Nursing Outlook*, 328-333.
- 170.Siedentop, D., Hastie, P. A., Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 171.Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. 4th Edition. SAGE.

172. Smith, K. J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12 (3), 6-13, <http://www.jstor.org/stable/1175144> adresinden 10 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir.
173. Sparkes, C. A. (2002). *Telling Tales in Sport and Physical Activity*. Leeds: Human Kinetics.
174. Spence- Campbell, S.M. (2008). Pedagogical Change: Using Drama to Develop the Critical Imagination. Doctoral Dissertation. University of Alberta, Canada.
175. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. (2000). *Teaching Thinking for Successful Intelligence*. U.S.A.: SkyLight Professional Development, Arlington Heights.
176. Stodolsky, S., Salk, S., Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28, 89-116.
177. Suliman, W. A. (2006). Critical thinking and learning styles of students in conventional and accelerated programmes. *International Nursing Review*, 53 (1), 73-79.
178. Suliman, W. A., Halabi, J. (2007). Critical thinking, self-esteem, and state anxiety of nursing students. *Nurse Education Today*, 27 (2), 162-168.
179. Tabashnick, L. S., Fidell, B. G. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York? Harper Collins Publishers.
180. Tarlington, C., Verriour, P. (1991). *Role Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
181. Tate, J. K. (2002). A descriptive examination of selected university creative drama Courses with implications for elementary pre-service teacher education in the 21st Century. Doctoral Dissertation, Department of Educational Theory and Practice, The Florida State University, Florida.
182. Tate, J. T. (2005). A conceptual lens for observing, analyzing, and interpreting data when exploring preservice creative drama. *Youth Theatre Journal*, 19 (1), 151-170.
183. Teddlie, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
184. Ten Dam, G., Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning & Instruction*, 14(4), 359-379.

- 185.The Partnership for 21st Century Skills (P21) .(2011). *Framework For 21st Century Learning*. <http://p21.org/> adresinden 5 Nisan 2012 tarihinde erişilmiştir.
- 186.Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (5–7), 1–32.
- 187.Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 378-91.
- 188.Tishman, S., Jay, E., Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32, 147-153.
- 189.Tishman, S., Perkins, D.N. (1995). Critical thinking and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24-31.
- 190.Tivari, A., Avery, A., Patrick, L. (2006). Critical thinking disposition of Hong Kong Chinese and Australian nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 44 (3), 298-307.
- 191.Toivanen, T., Komulainen, K., Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Educational Sciences*, 12 60-69.
- 192.Tok, E., Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- 193.Tsangaridou, N., O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 (1), 13-23.
- 194.Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*, 73 (6), 740-763.
- 195.Türk Dil Kurumu (TDK) (2012). Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts adresinden 15 Mayıs 2012 tarihinde erişilmiştir.
- 196.Türnüklü, B. E., Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 167-185.

- 197.Underbakke, M., Borg, J. M., Peterson, D. (1993). Researching and developing the knowledge base for teaching higher order thinking. *Theory into practice*, 32 (3), 138-146.
- 198.Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37, 7-10.
- 199.Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramanın üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 49, 18-23.
- 200.Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science, *College Teaching*, 53 (1), 41-46.
- 201.Vance, E. (2007). Colleges should teach broader skills to prepare students for work force, report says. <http://chronicle.com/daily/20070111.3n.htm> adresinden 13 haziran 2008 tarihinde erişilmiştir.
- 202.Vigil, Y. T. Y., Edwards, S. (2002). Using sports fiction in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73 (9), 53–57.
- 203.Vural, R. A. (2006). Bertolt Brecht'in öğretici oyunları ve eğitimde drama: Eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar üzerine yarı deneysel bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1) ,132-147.
- 204.Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 205.Waite, S., Davis, B. (2006). Collaboration as a catalyst for critical thinking in undergraduate research. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (4), 405-419.
- 206.Watson, G., Glaser, M.E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual for Forms YM and ZM*. New York, USA: Harcourt, Brace & World Inc.
- 207.Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23 (2), 9-29.
- 208.Wetterstrand, B.G. (2002). Critical thinking in educational drama exploring the possibilities. Unpublished Doctoral Dissertation, Simon Fraser University, Faculty of Education, Canada.
- 209.Wilks, S. (1995). *Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*. Armidale, NSW: Eleanor Curtain.

210. Wright, J. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. In Wright, J, Macdonald, D., Burrows, L. (Eds.) *Critical Inquiry and Problem-solving in Physical Education*, Routledge, London.
211. Wuest, D.A., Bucher, C. A. (2006). *Foundations of Physical Education, Exercise Science, and Sport*. (14th Edition). Boston, McGraw-Hill.
212. Yang, Y. (2008). A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research & Development*, 56 (3), 241-264.
213. Yang, Y. T. C., Chou, H. A. (2008), Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology*, 39, 666–684. doi: 10.1111/j.1467-8535.2007.00767.x adresinden 3 Haziran 2010 tarihinde erişilmiştir.
214. Yang, Y. T. C., Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59 (2), 339-352. doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.012.
215. Yang, Y., Newby, T. J., Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19, 3, 163–181.
216. Yau, M. (1992). Drama: Its potential as a teaching and learning tool. Scope, Research Services Toronto Board of Education, 7 (1), 3-6.
217. Yeh, L. M., Chen, H. H. (2003). Effects of an educational program with interactive videodisc systems in improving critical thinking dispositions for RN-BSN students in Taiwan. *International Journal of Nursing Studies*, 42 (3), 333-340.
218. Yeh, Y. C. (2004). Nurturing reflective teaching during critical thinking instruction in computersimulation program. *Computers and Education*, 42 (2), 181-194.
219. Yeniçeri, Z. (2005). Editörden. *PiVOLKA*, 4 (17), 1-2.

- 220.Yeşildere, S., Türnüklü, E. B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 181–213.
- 221.Yost, S.D., Sentner, M. S., Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for teacher education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 51 (39), DOI: 10.1177/002248710005100105 adresinden 9 Aralık 2009 tarihinde erişilmiştir.
- 222.Yükseköğretim Kurulu (YÖK) .(2010). *Beden Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı*.https://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,134/Itemid,88/ adresinden 25 Temmuz 2011 tarihinde erişilmiştir.
- 223.Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Etik Komisyon Onayı

EK 2: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu

EK 3: Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Gönüllü Katılım Formu

EK 4: Katılım Sonrası Bilgilendirme Formu

EK 5: Örnek Ders Planı

EK 6: Odak Grup Görüşme Metni Örneği

EK 7: Yansıtıcı Öğrenci Günlüğü Metni Örneği

Prof. Dr. Gıyasettin
Demirhan
Hatice İn -
SİN



14.10.2010
M. Prof. Dr. G. Demirhan

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

ANKARA

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.HAC.0.70.00.01/ 472 - 2786
Konu :

11.10.10

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu Müdürlüğüne,

İlgi: 27.08.2010 tarih ve 977 sayılı yazınız.

Yüksekokulunuz öğretim üyesi **Prof.Dr. Gıyasettin DEMİRHAN**'ın sorumlu araştırmacısı olduğu; "Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Etkisi" konulu ve 410.01-2490 başvuru nolu araştırma, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Eylül 2010 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr. Sevil GÜRBAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

(Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan)

EK 2

**ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM
FORMU**

Sevgili Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı Arkadaşım,

Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisinin incelendiği bir araştırma yapıyoruz. Araştırmanın başlığı “Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi” olup araştırma, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda yapılacaktır.

Bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmayı isterseniz formu imzalayınız.

Araştırmayı, sorumlu araştırmacı Prof. Dr. Gıyasettin Demirhan ve ben birlikte yapıyoruz. Bu araştırmaya katılacak olursanız, işlenecek olan drama dersini video kamera ile kaydedeceğiz ve araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendireceğiz. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesinde *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi-Form 2000*, eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesinde *Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği* kullanılacaktır. Ölçekler dönem başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacaktır. Elde edilen sonuçlardan dolayı kesinlikle bir yargılama yapılmayacak herhangi bir kötü söz ya da davranışta bulunulmayacaktır. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmeyeceksiniz ve size de herhangi bir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlar açısından bilgilendirici olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarını araştırmacılara da bildireceğiz ama sizin adınızı söylemeyeceğiz. Bu çalışmaya katılmak tamamen sizin isteğinize bağlıdır.

Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğiniz zaman bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı tercih ediyorsanız, aşağıya lütfen adınızı, soyadınızı yazın ve imzanızı atınız. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir.

Katılımcının adı, soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı, Ünvanı: Fatma SAÇLI, Araştırma Görevlisi
Adres: Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
06800, Beytepe/ANKARA

Tel: 0312 297 6890-148

İmza:

Tarih:

EK 3

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı Arkadaşım,

Benim adım Fatma SAÇLI. Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisinin incelendiği bir araştırma yapıyoruz. Amacımız yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu araştırma ile yeni bilgiler edineceğiz, bu nedenle araştırmaya katılmanı öneriyoruz.

Araştırmayı ben ve sorumlu araştırmacı birlikte yapıyoruz. Bu araştırmaya katılacak olursan, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz dönemi boyunca her ders sonunda yansıtıcı öğrenci günlükleri yazmanız istenecek, dönem sonunda bireysel görüşme yapılacak ve işlenecek olan drama dersleri video kamera ile kaydedilecek ardından bu görüntüler ve görüşmeler analiz edilecektir. Eleştirel düşünme becerilerini, eleştirel düşünme eğilimlerini kağıt kalem testleri ile dönem başı ve dönem sonunda olmak üzere toplam iki kez ölçeceğiz. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili sen herhangi bir parasal sorumluluk altına girmeyeceksin ve sana da herhangi bir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları senin gibi başka üniversite öğrencilerine, beden eğitimi öğretmenlerine ve araştırmacılara bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarını başka araştırmacılara da söyleyeceğiz, sonuçları bildireceğiz ama senin adını söylemeyeceğiz.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce düşünebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana bu formun bir kopyası verilecektir.

Katılımcının adı, soyadı:

İmzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı, Ünvanı: Fatma SAÇLI, Araştırma Görevlisi
Adres: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
06800, Beytepe/ANKARA
Tel: 0312 2976890-147
İmza:

Tarih:

EK 4**KATILIM SONRASI BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu araştırma daha önce de belirtildiği gibi Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğretim üyelerinden Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN'ın sorumluluğunda, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı doktora öğrencisi olan yardımcı araştırmacı Fatma SAÇLI tarafından yürütülen bir doktora tez çalışmasıdır. Amacımız yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma sonunda, yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi olup olmadığı görülecektir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım bakış açısıyla okullardaki beden eğitimi derslerini yürütebilmeleri için öncelikli olarak kendilerinin eleştirel düşünmeye eğilimli olmaları ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırma, ülkemizdeki eğitim fakülteleri başta olmak üzere, özellikle beden eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören aday öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinde eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarında yaratıcı dramının etkililiğini incelemek açısından alana yenilik getirecektir.

Elde edilen bilgiler sadece bilimsel araştırma ve yazılarda kullanılacaktır. Araştırmanın sonuçlarını öğrenmek ya da bu araştırma hakkında daha fazla bilgi almak için aşağıdaki isimlere başvurabilirsiniz. Bu araştırmaya katıldığınız için tekrar çok teşekkür ederiz.

Araştırmacının adı, soyadı, Ünvanı: Fatma SAÇLI, Araştırma Görevlisi
Adres: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
06800, Beytepe/ANKARA
Tel: 0312 2976890-147

İmza:

Tarih:

EK 5

ÖRNEK DERS PLANI

YARATICI DRAMA DERS PLANI-VI

- Ders** : Yaratıcı Drama
- Konu** : Rol Oynama ve Doğaçlama
- Sınıf /Grup** : Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi
Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği Programı dördüncü sınıf öğrenci grubu /
Daha önce drama eğitimi almamış 34 kişi
- Mekan** : Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi
Yüksekokulu, Mücadele Sporları Salonu
- Süre** : 180 dakika
- Ders Sorumlusu** : Fatma Saçlı
- Tarih** : 30.11.2010
- Kazanımlar** :
- Bedenini ve bedeninin anlatım olanaklarını (ses-jest- mimik) etkin bir şekilde kullanır
 - Bedenini ve bedeninin anlatım olanaklarını (ses-jest- mimik) rolün gerektirdiği gibi kullanır
 - Olayları farklı bir açıdan bakarak değerlendirir
- Yöntem** : Yaratıcı Drama
- Teknikler** : Rol oynama, doğaçlama, donuk imge, liderin role girmesi, tartışma.
- Araç-gereç** : Müzik ve hareketli müzik CD'si, her grup için altı farklı renkte şapka (beyaz-kırmızı-siyah-sarı-yeşil-mavi), renkli kalemler, şapka renklerinin birer ikişer cümle ile açıklandığı kağıtlar, her bir öğrenci için hazırlanmış öğrenci günlük kağıtları, 34 adet kurşun kalem.

Hazırlık Isınma:

1. Etkinlik: “Adam-silah-kaplan” (Arda ve Deniz, 2008, s. 227). Öğrenciler iki gruba ayrılır. Her grup, karşı grubun duymayacağı şekilde hangi hareketi yapacağını kararlaştırır. Daha sonra gruplar birbirlerine sırtları dönük şekilde karşılıklı dizilir ve liderin işaretiyle birlikte aynı anda kararlaştırdıkları hareketi yaparak birbirlerine yüzlerini dönerler. Eğer silah yapmaya karar vermişlerse işaret parmaklarını uzatarak nişan alıyormuş gibi yapar ve “Dışın!” diye bağırlar. Eğer “kaplan” hareketi yapılacaksa, iki elleri pençe gibi havaya kaldırarak dişlerini gösterir ve “Gravv!” diye kükrerler. “Adam” yapılması gerektiğinde ise işaret parmaklarını üst dudaklarına götürerek bıyık yaparlar. Adam silahı yener çünkü onu kullanan biri olmadan silah ateş alamaz. Kaplan silahı vurulabilir. Adam ise kaplan tarafından alt edilir. Oyunun kaç puanda biteceğine başta karar verilip ona göre puan tutulur. Ya da her defasında, puan kaybeden gruptan bir kişi çıkar. Tüm üyeleri önce biten grup oyunu kaybeder.

2. Etkinlik: Şapka tekmeleme (Arda ve Deniz, 2008, s. 276). Yere bir metre çapında üç daire çizilir. Üç ya da dört grup oluşturulur ve her gruptan bir ebe seçilir. Ebe, istediği renkte bir şapka seçer ve o şapkanın özelliğini yüksek sesle söyler (Örneğin, beyaz şapkayı seçtiyse, tarafsızım diye...) ardından şapkasını dairenin içine koyar (Beyaz-tarafsız, kırmızı-duygusal, sarı-iyimser, siyah-kötümser/eleştirel, yeşil-yenilikçi, mavi-serinkanlı). Amacı, o şapkayı savunmaktır. Diğerlerinin amacı, ebelenmeden şapkayı almaktır. Ebe şapkasını savunurken bir ayağı daima yerdeki çizgi üzerinde olmalı ve kesinlikle çizgideki ayağını kımıldatmamalıdır. Diğer ayağı ile sağa sola dönebilir. Diğer öğrenciler daire sınırları içindeyken şapkaya elleriyle dokunamazlar, ancak şapkayı tekmeleyerek daire dışına çıkartabilirler. Şapka bir kez daire dışına çıkartıldıktan sonra hem diğer öğrenciler, hem de ebe şapkayı eliyle alabilir. Öğrencilerden biri şapkayı aldığı anda, ebe onu geri almak için o kişiyi ebelemelidir. Oyun, duruma göre altı daire çizerek ve altı şapkayı aynı anda kullanarak oynatılabilir.

Canlandırma:

3. Etkinlik: Öğrenciler müzik eşliğinde serbest biçimde yürürler. Lider: “Müziği durdurduğum anda söylediğim durum, sizde ilk olarak ne uyandırıyor ona onun imgesi (sessiz ve hareketsiz biçimde donmak, ama fotoğraf karesinden farklı olarak o anda hissedilen duygu da yansıtılmalı) oluşturun” der. Her müzik durduğunda sırayla: “Takımınız önemli bir maçı kaybetti, önemli bir sorunu çözmeniz gerekiyor, çok yoğun bir trafikte arabanız bozuldu, arabanızdaki hastayı yetiştirmelisiniz, mezuniyet töreninde ödül alacağımızı öğrendiniz, sürekli arıyorsunuz ama sevgiliniz bir türlü telefonu açmıyor, iyi düşünün vereceğiniz karar çok önemli, peşinizde birileri var, bu durumu açığa kavuşturmalısınız...” der. Liderin dokunduğu kişi o anda doğaçlamaya başlar ve iki dakika boyunca doğaçlama yapar. Liderin durdurması ve bir başka kişiye dokunmasıyla devam eder. Her durum karşısında oluşturulan imgelerden üç kişinin doğaçlama yapması sağlanır. Tüm doğaçlamaların ardından orada ne tür karakterlerin olabileceği üzerine konuşulur ve grupla birlikte belirlenen karakterler kağıda yazılır. Lider, bir sonraki etkinlik için yazılanlar içinden beş karakter seçer.

4. Etkinlik: Altı grup oluşturulur. Her gruba farklı renkte bir şapka ve o şapka renginin özelliğini belirten yazılı bir kağıt (Beyaz-tarafsız, kırmızı-duygusal, sarı-iyimser, siyah-kötümser/eleştirel, yeşil-yenilikçi, mavi-serinkanlı) verilir. Gruplar verilen kağıtları birbirlerine göstermezler. Her gruba bir A4 kağıdı verilir ve bir önceki etkinlikte belirlenen karakterler gruplara yazdırılır. Her bir gruptan, verilen karakterlerin içinde geçtiği bir öykü yazması istenir. Gruplar öykülerini, ellerindeki şapka renginin bakış açısına göre oluşturmalıdırlar. Gruplardan, hazırlıklarını tamamladıktan sonra öykülerini sıra ile iki dakikalık süre içinde canlandırmaları istenir. Canlandırmaların ardından orada geçen olayın ne olduğu, olayın nasıl bir bakış açısından ele alındığı tüm gruba sorulur ve hep birlikte tartışılır. Tüm gruplar canlandırmalarını bitirdikten sonra genel olarak tartışılır. Altı şapkalı düşünme tekniğindeki her bir rengin farklı bir bakış açısı gerektirdiği söylenir.

5. Etkinlik: Lider, okul müdürü rolüne girerek: “Arkadaşlar merhaba, hatırlarsanız bu yıl okulumuz genelinde yapılan deneme sınavında, onuncu sınıfların matematik

başarı puanları çok düşük bulunmuş ve öğretmenler kurulu toplantısında okulumuzda görev yapan matematik öğretmenleri bu başarısızlığın nedenlerini tamamen sportif faaliyetlere bağlamışlardı. Bu nedenle de okul takımlarının kaldırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdi. Okul takımlarının kaldırılmaması için, okulumuzun beden eğitimi öğretmenleri olarak bu durumu aranızda tartışarak, öne sürülen iddianın geçersiz olduğunu kanıtlamanızı bekliyorum. Öncelikli olarak altı kişilik gruplar oluşturup beş dakika boyunca kendi aranızda tartışmanız, ardından da sırayla grup olarak görüşlerinizi sunmanız gerekmektedir. Gruplar içerisinde, herkesin bir şapka giymesi ve o şapka renginin özelliğine göre düşünüp ona göre yorum yapması gerekmektedir. Şapka renginizin özelliğini şapkanızın içinde görebilirsiniz” der. Bu şekilde altı kişilik gruplar oluşturulmuş ve gruptaki herkes farklı bir bakış açısından tartışmaya katılmış olur. Hazırlıkların ardından, tüm gruplar sırayla tartışmalarını iki- üç dakika içinde sunar ve tartışma bitiminde tüm grupla tartışılır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine göre şapkaların özellikleri (De Bono, 2007):

- Beyaz (Boş sayfa): Tarafsızdır. Görüşülen konu ile ilgili net bilgi ve raporlar ortaya koyar (Objektif).
- Kırmızı (Ateş): Duygusaldır. Kişiye, görüşülen konu ile ilgili olarak, hiçbir dayanağı olmadan sezgi, fikir ve duygularını söyleme fırsatı verir (Subjektif).
- Sarı (Güneş): İyimserdir. O işin avantajlarını ortaya koyar. Olumlu görüşler söylenir (Objektif).
- Siyah (yargıç): Kötümserdir. Eleştiri, olumsuz görüşler ile görüşülen konunun riskleri, gelecekte doğuracağı problemleri ortaya koyar (Objektif).
- Yeşil (Bitki): Yenilikçidir. Konuyla ilgili alternatifler ve yeni yaklaşımları araştırır. Herşey uyabilir (Spekülatif).
- Mavi (Gökyüzü): Serinkanlıdır. İdareci şapkadır. Düşünceyi sistematize eder. Tüm süreci gözden geçirerek düşünür.

Değerlendirme:

6. Etkinlik: Yapılan etkinliklerdeki durumlar amaç (rol), mekan, dramatik an, çözüm açısından irdelenir. Rol oynama, doğaçlama ve canlandırmalar esnasında yapılan hatalar üzerine konuşulur ve düzeltici dönütler verilir. Dikkat edilmesi gereken noktalar hatırlatılır.

7. Etkinlik: Her öğrenci bir kağıt ve kalem alarak rahat edebileceği bir yere oturur. Öğrencilerden, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir sorunu düşünmeleri ve bunu altı şapkalı tekniğe göre değerlendirerek bir çözüme ulaşmaları istenir. Bu yaptıkları etkinliğin kendilerinde uyandırdığı hisleri ve bunun nedenlerini yazmaları söylenir. Yazılanlar bittikten sonra isteyenler gruba paylaşır ve kağıtlar toplanır.

8. Etkinlik: Öğrencilerin derse ilişkin bireysel günlük tutmalarını sağlamak amacıyla, üzerinde sorular ve öğrenci isimleri yazı olan kağıtlar birer kalemle birlikte gruba dağıtılır. Bu bölüm için 15-20 dakika süre ayrılır.

EK 6

BİREYSEL GÖRÜŞME METNİ ÖRNEĞİ

Soru 1. Yaratıcı drama dersinde, eleştirel düşünme ile ilgili ne öğrendiniz? İki ya da üç örnek veriniz.

Lale: Gruplarla çalışırken bazı şeyleri canlandırmaya çalışırken, fikir ayrılığı yaşıyorduk, ardından birbirimizle tartıştıktan sonra yok burası böyle olmaz, şöyle olsa daha iyi olur diye birbirimiz eleştirdik, doğru yolu bulduk diyebilirim. Rahat davranmayı öğrendim. O anda yaptığım şeyi nasıl olsa yanlış olursa düzeltir arkadaşım diye rahat yaptım.

Hikmet: En son yaptığımız etkinlikte kadın erkek eşitliği ile ilgili yaptığımız canlandırmada, karşıt düşüncelerin belirtilmesi, her iki taraftan düşüncelerin yansıtılmasını sağladı. İnsanların birbirlerine farklı açılardan bakabildiklerini gördüm.

Soru 2. Yaratıcı drama dersi size eleştirel olarak düşündürdü mü? Evet ise iki ya da üç örnek veriniz. Hayır ise neden?

Lale: Düşündürdü. Örneğin, bir şeyi canlandırmamız gerektiğinde, bir öğretmen-öğrenciyi canlandırdık. Burada karşı tarafı nasıl ikna edebiliriz, onu o anda düşündük. Vücut dili ile ifade etmede zorlandık.

Hikmet: Düşündürdü. Kim, nerde, ne zaman, nasıl, ne yaptı gibi kavramlara göre düşündük herşeyi.

Soru 3. Yaratıcı drama dersindeki etkinliklerde çözüm/ler üretirken ne gibi düşünme stratejileri kullandınız? İki ya da üç örnek veriniz.

Lale: O anda aklımıza bir yerlerden çağrışım yaptı, okuduğumuz kitap, izlediğimiz bir fil, internette bir şekilde çağrışım yapmıştır, oradan yakalayıp, herkes görüş belirttikten sonra ortak noktayı buluyorduk.

Hikmet: Gerçek yaşamdaki olaylar ya da olabilecek olaylar, ama daha çok yaşanmış olaylardan yola çıktım.

Soru 4. Yaratıcı drama eğitimi almış bir kişi olarak, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının

kullanılabileceğini düşünüyormusun? Evet ise iki ya da üç örnek veriniz. Hayır ise neden?

Lale: Düşünüyorum. İlk başta kimse bir şey yapmak istemeyebilir. Ama biz de öyle oldu, baktık ki ikinci hafta daha istekliyiz, üçüncü hafta daha rahatız, dördüncü hafta artık herkes kaynaştı, şakalaştı birbiriyle. Bizde böyle etki yaptıysa okullarda da etkili olacaktır. Hep hoca bir şey verecek biz de yapacağız diye düşünüyorduk ama bu derste o bakış açısı değişti. Önce verilen bir durumu düşündüm, burada nasıl bir durum olabilir dedikten sonra canlandırdık. Kendi görmediğim taraflarımı da gördüm. Arkadaşlarımın görüşleri de bana fikir verdi.

Hikmet: Evet. En basitinden kişinin kendini daha iyi ifade etme özelliği ortaya çıkabiliyor bu derste. Bu dersi aldığı zaman kişi kendini daha rahat tanıtabilir. Değişik ortamlarda değişik roller üstlenebilir.

EK 7

YANSITICI ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ METNİ ÖRNEĞİ

DERS 2:

Soru 1. Bu derste ne öğrendiniz? Neden? Lütfen Açıklayınız.

Engin: Derste aniden gelişen olaylar karşısında hızlı düşünüp çözüm bulma ve sonuca gitmeyi öğrendim. Doğaçlama yeteneğimizi kullanarak problemi istediğimiz sonuca ulaştırmayı başardık. Bir insanı ikna etmek için mantıklı nedenler bulmanın zor olduğunu fark ettim.

Ayşe: Bu derste duyu organlarımızın hayatımızda çok fazla önemi olduğunu öğrendik. Duyu organlarımızın hayatımızın her anında işimizi çok daha fazla kolaylaştırdığını anladık. Örneğin, gözümüzü bağlayarak görmeden bir sese doğru gitmemiz istendiğinde görmeden sadece dinleyerek sese ulaşmak çok zor ve korkutucuydu. Çünkü karşımıza ne gibi engellerin çıkabileceğini göremedik.

Soru 2. Bugünkü ders sizi düşündürdü mü? Evet ise nasıl? Hayır ise neden?

Engin: Evet düşündürdü. Çünkü derste gelişen olaylarda benim bir rolüm ve amacım vardı, amacımı gerçekleştirmek için küçük çaplarda planlara ihtiyacım vardı. Neyi nasıl yapmam gerektiğine karar verirken düşündüm.

Ayşe: Evet. Bugünkü dersin bir kısmında çok daha fazla düşündüm. Gözlerimizi kapatıp çiçek kokusu hissetmek veya balık kokusu hissetmek çok fazla düşündürücüydü. Ayrıca doğaçlamalarda mantıklı bir diyalog yapmak için uzun uzun değil de hızlı düşünceler gerçekleştirdim.

Soru 3. Bugünkü derste yapılan etkinliklerde ne tür problem/lerle karşılaştınız?

Engin: İkna edememe, sorun karşısında mantıklı cevap bulamama, karmaşık düşünceler, zamanın kısıtlı olması.

Ayşe: Örneğin verilen bir doğaçlama konusunda öğrenci arkadaşının elini tutmak istemiyordu. Onu elini tutmaya ikna etmemiz gerekiyordu.

Soru 4. Bugünkü derste yapılan etkinliklerde karşılaştığınız problem/lere ne tür çözümler düşündünüz/ürettiniz?

Engin: Olaya ilişkin anlık aklımdan geçeni söylerken neyi nasıl söyleyeceğimi düşündüm, benden önceki diyaloglardan fikir edindim, olayı gözümde canlandırdım, arkadaşlarımdan farklı düşünmeye çalıştım.

Ayşe: Rol içinde sorunu çözmek için ilk olarak problemin nedenini sordum ve elini tutmama sebebinin arkadaşının ellerinin kirliliği olmasıydı. Arkadaşının elinin yıkanmasıyla bu problem çözüldü. Bütün etkinliklerde çabuk düşünerek farklı problemlere hemen çözümler üretmek bizi zorlasa da her probleme farklı çözümler bulma yetimizin olduğunu farkettim.