

Developing the Critical Thinking Skills in Pre-Service Primary School Teachers: Application of School and Teacher-Themed Movies

Alper Kaşkaya¹ and Feyza Çavuşoğlu²

^{1,2} Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Erzincan Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 15.12.2016

Received in revised form
10.04.2017

Accepted 24.04.2017

Available online

01.07.2017

ABSTRACT

The aim of this research was to determine the effect of school and teacher-themed movies on the critical thinking skills of primary school pre-service teachers. An experimental method was used in this research. Qualitative data were used to support the data obtained in the study. The research was carried out with the 4th grade pre-service teachers in the Department of Primary School Teacher Training in Erzincan University. A total of 50 participants -39 females and 11 males- were included in the research. As the quantitative data collection tool, "The Critical Thinking Scale", was used before the application (pre-test) and after the application (post-test). As the qualitative data collection tool, the interview forms prepared by the researchers were applied. The research was carried out throughout 10 weeks by presenting 5 different movies and with recursive critical thinking practice. As a result of the analysis of the collected data, when the results of the scores in pre-test and post-test of the experiment and control group were compared, significant differences were observed in favor of the experiment group in the sub-dimensions of sensitivity in critical thinking, empathy in critical thinking, assumptions in critical thinking, common sense in critical thinking and media in critical thinking. Moreover, during the application of the first movie, it was noticed that the pre-service teachers could not interrogate their ideas according to the recommendations, but they interrogated ideas even in their final decisions during the application of the last movie.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Primary school teacher training, movies, critical thinking skills

Extended Summary

Thinking is a natural process for human. Nevertheless, the needs of the modern world necessitate today's individuals to have some sorts of thinking skills. Instead of transferring information in teaching, learning thinking is getting significance. Therefore, it is the aim to educate individuals who think, criticize, produce and know the ways of accessing the information; and training programs for students to gain their thinking skills are being prepared in modern schools (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). However, above all; in order to educate individuals with critical thinking skills and who criticize and interrogate, we have to educate teachers having those qualifications (Aybek, 2006). The rapid development of technology and information systems also differentiates the knowledge and skills expected from pre-service teachers. So, in order for pre-service teachers to acquire the qualifications required by the teaching profession, the programs of teacher training institutions should be arranged for pre-service teachers to acquire relevant qualifications (Kaya, 2010).

In this context, it can easily be noticed that there is a lot to be done and it is necessary to take the necessary precautions when the future teacher training process is taken into consideration. While we are educating the teachers in the 21st century with teacher training processes, the importance to think about what qualifications teachers should have is an undeniable fact. The change in education brings forward the

¹ Corresponding author's address: Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Yalnızbağ-Erzincan, Turkey

Tel.04462240089-42413

e-mail: alperkaskaya@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.018>

thought of training teachers who recognize themselves as members of the society, and who are able to express themselves clearly, discuss the events with the perception of causality (Yılmaz Özelçi, 2012).

The necessity for teachers to be a part of various reflective activities, the need for them to have the opportunity to improve their own theories by making interrogations on the real or possible situations are being mentioned in the relevant literature (Boud, Keogh, & Walker, 1985). With this purpose, it is considered that using movies that have the topics of school and teacher within the base of critical thinking is significant. Especially in today's world, TV, internet-based web pages that are known as social media, movies, etc. have become the factors affecting people both individually and collectively. However, it is claimed that films are not applied enough during the teacher training process within the context of teacher training activities. It is also claimed that using the most popular films within this context will be useful in many ways (Nugent & Shaunessy, 2003). This research was designed with the aim of determining the effects of movies used together with the "Recursive Critical Thinking Practice" (RCTP) on critical thinking skills of pre-service primary school teachers.

Method

In the light of the aim of the study, the research was carried out with the 4th class pre-service teachers in the Primary School Teacher Training Department in Erzincan University. Totally 50 pre-service teachers - 39 females, 11 males- were included in the research as participants. In the research process, an experimental method was used. Qualitative data were used to support the data obtained in the study. The "Critical Thinking Scale" developed by Yoldaş (2009) and the pre-test and post-tests were used as a quantitative data collection tool. As the qualitative data collection tool, an interview form prepared by the researchers was used.

Related to the critical thinking skills of pre-service teachers during the research process, a preliminary application (pre-test) was carried out. Then, the pre-service teachers watched 5 movies (Ron Clark Story, The Emperor's Club, Beyond the Blackboard, The Chorus, The School of Life), which were suitable for the topic. After each movie, the pre-service teachers were divided into three groups. These large groups were also divided into three small groups. "The Interview Form 1" was given to each group and the small groups wrote the problem situations and the reasons for those problems, which they found out in the film. Then, the small groups in the large ones changed the forms and each group wrote their own recommendations criticizing the problem situations written by other groups.

Each small group criticized other groups' recommendations when they got their own interview forms and expressed their final decisions. At the second stage, "The Interview form 2" was given to the small groups. Each group wrote the last problem situation they determined on the form. At the third stage, each small group explained their own problem situations to the other groups with reasons, and finally the large group determined only a problem situation with a consensus. At the fourth stage, each large group explained their own problem situations with reasons and only a problem situation was determined with the consensus of all the groups. This process was applied for all the films. After all the practices, a now practice (post-test) was applied related to the critical thinking skills of pre-service teachers.

Findings

As a result of the "Recursive Critical Thinking Practice" (RCTP) applied during the film shows for teachers at schools, in the analysis process of the quantitative data after the practices, it was found out that between the experiment and control group, the difference was significantly in favor of the experiment group in the sub-dimension of "sensitivity in critical thinking", in the sub-dimension of "consciousness in critical thinking", in the sub-dimension of "empathy in critical thinking" in the dimension of, "assumptions in critical thinking" and in the sub-dimension of "common sense in critical thinking". It can be claimed that the critical thinking skills of primary school pre-service teachers in the experiment group were affected positively before and after the application. In addition, according to the pre-test and post-test results, it can be expressed that a significant difference was occurred statistically in favor of post-test within the dimension of "sensitivity in critical thinking", "empathy in critical thinking" and "common sense in critical thinking".

In the qualitative data analysis process in the application of RCTP based film practice, it was observed that the pre-service teachers could not interrogate their thoughts well enough according to the

recommendations. Therefore, it was observed that they made decisions in determining their own problems. According to the last advices, it was noticed that they were able to interrogate their ideas. So, it was observed that the groups had the tendency to interrogate their ideas even after their final decisions.

Discussion and Results

The studies show that since it is not included in any practices, which may develop the critical thinking skills of the pre-service teachers, in teacher training curricula; they have weak critical thinking skills (Yoldaş, 2009). According to Mangena and Chabeli (2005), students do not have the qualifications in problem solving, decision-making, independent thinking, encourage, empathy, open-mindedness, being patient, behaving humanistic and having scientific knowledge adequately and this is originated from the reasons such as; non-use of methods related to the developing the critical thinking skills of students in lessons, being resistant to the change in their pre-service period.

According to the results of the study, it was determined that the pre-service teachers demonstrated restricted levels of critical thinking skills during the process of first applications applied within the base of school and teacher-included movies. Yet, because of an application carried out throughout a training year, it was observed that the pre-service teachers' perceptions of critical thinking skills in the experiment group were more positive than the perceptions of pre-service teachers in the control group. Considering the results of the researches, it can be claimed that a positive change occurred in the dimension of sensitivity, consciousness, empathy, assumptions and common sense of pre-service teachers in favor of the experiment group. It should be benefited from the real situations or the cases similar to real life during teacher training process, the pre-service teachers should be ensured to make reflections and interrogations on these cases. Therefore, it is advised to use domestic or foreign films during teacher training processes.

Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi: Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmleri Uygulaması

Alper Kaşkaya¹ ve Feyza Çavuşoğlu²

^{1,2} Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Erzincan Turkey

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 15.12.2016

Düzeltilmiş hali alındı
10.04.2017

Kabul edildi 24.04.2017

Çevrimiçi yayımlandı
01.07.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma sürecinde deneysel yöntem yöntem benimsenmiştir. Araştırmada elde edilen verileri desteklemek amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma Erzincan Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Araştırmaya 39'u kız, 11'i erkek olmak üzere 50 öğretmen adayı katılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak uygulama öncesi (ön test) ve sonrası (son test) "Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada 10 hafta boyunca 5 farklı film gösterimi ve dönüşümlü eleştirel düşünme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grubu öntest sontest puanları karşılaştırıldığında eleştirel düşünmede hassasiyet, eleştirel düşünmede empati, eleştirel düşünmede varsayımlar, eleştirel düşünmede sağduyu ve eleştirel düşünmede medya alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Ayrıca ilk film uygulamasında öğretmen adaylarının öneriler doğrultusunda fikirlerini sorgulamadıkları, son film uygulamasında son kararlarında dahi fikir sorguladıkları görülmüştür.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Sınıf öğretmeni eğitimi, sinema filmleri, eleştirel düşünme becerisi

Giriş

Karmaşıklaşan toplumsal yaşamın öğretmenlik mesleği ile ilgili görev ve sorumluluklara yüklediği önem her geçen gün daha da artmaktadır (Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Özturan Sağırılı, 2011). Bireylere iyi bir eğitim verilebilmesi için öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesinin önemi çok büyüktür (Tican, 2013). Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanması gereken kişidir (Schreglmann, 2011). Öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak, en önemli kişi ise öğretmenlerdir.

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisiyle sorgulayan, mantık kuran, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü davranan ve kendi fikirlerini belli bir standarda yerleştiren bireylerin yetişmesini öngörülmektedir. Öğrencilerin bu şekilde yetişmesini sağlayacak olan temel unsurun, öğreticinin bu konudaki yeterliliği olduğu söylenebilir (Polat, 2014).

21.yüzyılda düşünme biz insanlar için hayati bir ihtiyaç haline gelmiştir. Her kuşak bir önceki kuşaktan daha iyi eğitilmiş olma ihtiyacı duymaktadır, çünkü dünya gittikçe daha çok teknolojinin kullanıldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak teknoloji hayatımızın her yerinde karşımıza çıkar hale gelmektedir (Gülveren, 2007). Geleceği kazanmanın bilgi teknolojisine sahip olmaktan geçtiği günümüzde değişime inanan, değişimi olumlu karşılayan ve ömür boyu öğrenme faaliyetlerinde yer alan öğretmenlerin geleceğin nesillerini oluşturacağı görülmektedir. Bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen bireyler, üretim ve gelişimi sağlayabilen, en önemlisi düşünebilen, daha doğru bir tanımlamayla "iyi düşünebilen" bireylerdir. Bu bireyler doğru karar verebilir, sistematik, yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünebilirler.

Gelecekte bireylerden inisiyatif alma, kuvvetli yargılara sahip olma, yaratıcı problem çözme becerilerine sahip olma, mantıklı kararlar alabilme gibi yeteneklere daha fazla ihtiyaç duyulacaktır (Rose ve Nicoll, 1997). Geleceğin okullarında öğrenciler teknolojiye erişim ile birlikte milyonlarca bilgiye diledikleri zaman ulaşabilecekler ve istedikleri ihtiyaç duydukları kadar öğreneceklerdir. Bu noktada başarılı öğrenciler

³ Sorumlu yazarın adresi: Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan, Türkiye
Telefon: 04462240089 – 42413
e-posta: alperkaskaya@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.018>

analiz yeteneğine sahip, değerlendiren, imkânları keşfeden eleştirel düşünürler olmaya başlayacaklardır. Bu yüzden modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Demokratik ve gelişmiş toplumların oluşumu için, söz edilen niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde, en etkili yollardan birisi öğretim programlarıdır. Öğretim programlarının genelinde, kazanımların arasında açık bir şekilde, doğru karar verebilen, analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi ile ilgili sayısız ifadeler göze çarpmaktadır (Ertaş, 2012). O halde eleştirel düşünme öğrenim ve öğretiminin hem bireysel hem de genel eğitim içinde temel bir yeri olması gerektiği açık olmalıdır (Gündoğdu, 2009).

Araştırmayla sorgulayarak, eleştirerek, bilginin doğruluğunu araştırarak, değerlendirerek, yorumlayarak aktif bir şekilde yazılı materyalleri okuyan kişilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişeceği varsayılmaktadır (Özensoy, 2011). Eleştirel düşünenler, geliştirdikleri görüşleri sadece kendi insiyatifleriyle seçmediklerini ve herhangi bir görüşün potansiyel olarak birçok kaynağının olduğunun farkındadırlar (Yoldaş, 2009). Eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, bireyin kendi kendini geliştirmek için nelerin etkili olduğunu düşünmesi; ikinci önemli nokta ise, düşünmeyi değerlendirecek standartları kullanarak bireyin kendini düşünme açısından geliştirmesidir. Eleştirel düşünme bir süreçtir. Bu süreç bilginin çözümlenmesinden değerlendirilmesine kadar birçok zihinsel işlemi içinde barındırır (Güven & Kürüm, 2008).

Değişen yaşam şartları bireylerin sahip olması gereken özellikleri çeşitlendirdiği gibi öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerin de değişmesine neden olacaktır (Kaşkaya, 2013). Bu noktada geleceğin öğretmen yetiştirme süreci düşünüldüğünde yapılması gereken çok şey olduğu ve şimdiden önlem almak gerektiği görülmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci ile 21. yy'ın öğretmenlerini hazırlarken ne tür niteliklere sahip öğretmenler yetiştirmemiz gerektiği üzerine düşünmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim alanında yaşanan değişim, kendisini özgür ve demokratik toplumun bir parçası olarak gören ve kendisini açık bir biçimde ifade edebilen, olayları nedensellik algısı içinde tartışabilen öğretmenler yetiştirme düşüncesini öne çıkarmaktadır (Yılmaz Özelçi, 2012). Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi demokratik bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirmektir. Çünkü demokratik toplumlar ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerce işlerlik kazanabilir ve refah seviyelerini yükselterek daha özgür toplumlar haline gelebilirler (Dinçel Göbel, 2013).

21.yy'ın öğretmenlerinin karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmeleri için düşünsel ahlaki ve özellikle eleştirel düşünme yeteneklerine sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Yost, Forlenza-Bailey ve Shaw, 1999). Ancak eğitim sistemi ile eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir (Aybek, 2006). Teknoloji ve bilgi sistemlerinin büyük bir hızla gelişmesi, öğretmen adaylarından beklenen bilgi ve becerileri de farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların programlarının ilgili yeterlilikleri kazandırılacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Kaya, 2010).

Öğretmenlerin özellikle çeşitli yansıtıcı etkinliklerde yer almasının gerekliliği, gerçek veya gerçekleşmesi muhtemel durumlar üzerinden sorgulamalar gerçekleştirerek kendi teorilerini geliştirebilmelerine fırsat verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir (Boud, Keogh, & Walker, 1985). Bu amaçla okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin eleştirel düşünme temelinde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle günümüzde TV, sosyal medya denilen internet temelli web ortamları, sinemalar vb. insanları bireysel veya kitlesel olarak etkileme gücünde olan unsurlar haline gelmiştir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme bağlamında ele alındığında filmlerden öğretmen yetiştirme sürecinde yeterli şekilde yararlanılmadığı ifade edilmektedir. Popüler filmlerin bu bağlamda öğretimsel amaçla kullanılmasının birçok açıdan etkili olabileceği ifade edilmektedir (Nugent & Shaunessy, 2003). Konu ile ilgili yapılan birçok çalışmada okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmenler veya öğretmen adayları üzerinde etki yaratabildiği ifade edilmiştir (Brunner, 1998; Considene, 1985; Giroux, 1993; Kaşkaya, vd. 2011; Mitchell & Weber, 1999; McCormick, 2007; Robertson, 1995; Trier, 2002; Wenger, 1943). Filmler, öğretmen adaylarının konuları dramatize edebilmeleri ve odaklanmalarına, tartışma için belirgin bir nokta

oluşturmalarına ve kişisel deneyimler ile bağlantı kurabilmelerine yardımcı olacaktır (Harper & Rogers, 1999).

Bu süreci destekleyeceği düşünülen uygulamalardan bir diğerinin ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan, filmlerle destekli "Dönüşümlü Eleştirel Düşünme Uygulaması" (DEDU) süreci olduğu düşünülmektedir. DEDU süreci grup etkileşimini temele alan bir uygulamadır. DEDU süreci Faccione (1998) tarafından ifade edilen eleştirel düşünmenin bileşenlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Buna göre eleştirel düşünmenin bileşenlerini analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme süreçleri oluşturmaktadır. DEDU sürecinde ise öğretmen adaylarının filmlerden hareketle problem-çözüm analizleri yapmalarına, diğer grupların problem analizlerine katkı sağlamalarına ve kendi problem-çözüm analizlerine yönelik görüşleri değerlendirmelerine dayalı bir sürece yer verilmiştir.

Bu noktada gerçekleştirilen araştırmanın öğretmen yetiştirme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini vurgulaması, medya unsurlarının (film, dizi, belgesel vb.) temele alındığı bir öğretim süreci (DEDU) ile bir eğitim durumu önermesi, bu sürecin uygulanması ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde bir takım değişiklikleri gerçekleştirmeyi hedeflemesi açılarından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada sinema filmlerinin "Dönüşümlü Eleştirel Uygulaması" (DEDU) ile birlikte kullanıldığı öğrenme ortamlarında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisini üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma süreci ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel verileri desteklemek, açıklamak ve yeniden yorumlayabilmek amacıyla aynı zamanda nitel veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama süreci sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini anlamaya yönelik olarak tasarlandığı için durum çalışması bağlamında ele alındığı ifade edilebilir. Durum çalışması sosyal bir olayı anlamayı amaçlayan ve bulunduğu ortamdaki olayları araştıran bir stratejidir (Bloor ve Wood 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören basit seçkisiz yöntemle seçilen 50 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarının 25'i deney grubunda, 25'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Gerçekleştirilen uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarının ön test puanlarında farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 39'u kız, 11'i ise erkek öğretmen adayıdır. 40 öğretmen adayının not ortalaması 3.00 ve 3.00'ün üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %74'ü 20-24 yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %52'si bölümü isteyerek seçtiklerini ve memnun olduklarını ifade ederken %36'sı ise istemeyerek seçmesine rağmen okuduğu bölümden memnun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %18'i ise okuduğu bölümünden, isteyerek seçme ve seçmeme oranları eşit olmak üzere, memnun değildir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, Yoldaş (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda 7 boyutlu yapısının toplam varyansın .45'ini açıkladığı ifade edilmektedir. Ölçeğin güvenilirliği noktasında ise ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa katsayısının .87 düzeyinde olduğu ve ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının sırasıyla birinci faktör için 0,80, ikinci faktör için 0,78, üçüncü faktör için 0,74, dördüncü faktör için 0,67, beşinci faktör için 0,66, altıncı faktör için 0,58 ve yedinci faktör için 0,55 düzeyinde olduğu belirtilmiştir (Yoldaş, 2009).

Ölçeğin araştırmamız çalışma grubuna ait Cronbach Alfa değeri geneli için .88 düzeyindedir. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının sırasıyla birinci faktör için 0,74, ikinci faktör için 0,78, üçüncü faktör için 0,80, dördüncü faktör için 0,55, beşinci faktör için 0,64, altıncı faktör için 0,60 ve yedinci faktör için 0,69 düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçek yedi boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; eleştirel düşünmede hassasiyet, eleştirel düşünmede bilinç, eleştirel düşünme empati, eleştirel düşünmede

kabullenme, eleştirel düşünmede varsayımlar, eleştirel düşünmede sağduyu, medyaya yönelik eleştirel düşünme becerileridir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Dönüşümlü Eleştirel Düşünme Uygulaması” (DEDU) sürecine uygun olarak “Görüşme Formu 1” ve “Görüşme Formu 2” tasarlanmıştır. Görüşme formlarının oluşturulması sürecinde eleştirel düşünme alanına yönelik literatür taraması ile tasarlanacak uygulamanın temel bileşenlerine karar verilmiştir. Bu süreçte Facionne (1998) tarafında ifade edilen eleştirel düşünmenin bileşenleri referans alınmıştır. Bu bağlamda geliştirilen uygulamaya yönelik olarak ayrıca alanda uzman iki araştırmacının görüşleri alınmıştır. Uygulama öncesi gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında ise öğretmen adaylarının ve uzmanların düşünceleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Maxwell (1992) nitel araştırma sürecinde araştırmacının incelenen olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerektiğini, bunun yanında elde edilen verilerin istatistiksel olarak desteklenebileceğini betimsel geçerlik olarak dile getirmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacılar uygulama sürecinin her bir adımında elde edilen nitel verileri kategoriler halinde ifade etme yolunu tercih etmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen kategoriler alan uzmanları tarafından yeniden değerlendirilmiş ve uzmanların ifadeleri doğrultusunda araştırma bulguları düzenlenmiştir. Verilerin yorumlanması sürecinde en yüksek frekansa sahip değişkenler dikkate alınmıştır.

Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlar alanında uzman üç ayrı akademisyen tarafından incelenmiş ve kodlara puanlar verilmesi istenmiştir. 0 puan alan kodlama yeniden kodlanmalı, 1 puan verilen kodlama ise kabul edilebilir olarak puanlanmıştır. İki uzmandan “0” puan alan kod ifadeleri yeniden düzenlenmiş, bir uzmanın “0”, bir uzmanın “1” puan verdiği kodlar araştırmacının amacı doğrultusunda ya yeniden ifade edilmiş ya da aynen bırakılmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi süreci bağlamında kodlanmıştır.

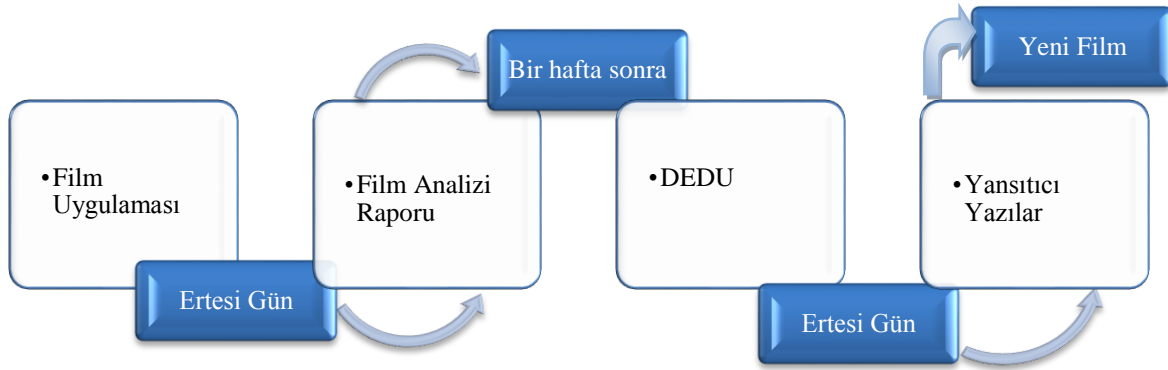
Maxwell tarafından ifade edilen bir diğer geçerlik türü genellenebilir geçerliktir. Nitel araştırmalar sürecinde genellenebilirliğin uygunluğu konusunda tartışmalar olmasına rağmen amaçlı şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun benzer özellikler sergileyen bir örneklem seçilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Nitel araştırmada önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Bu bağlamda araştırma sürecinde çalışma grubuna yalnızca sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adayları ve alttan dersi olmayan ve not ortalaması 2.50 üzerinde olan öğretmen adayları dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Uygulanması Süreci

Çalışma sinema filmlerinin “Dönüşümlü Eleştirel Düşünme Uygulaması” (DEDU) ile birlikte kullanıldığı öğrenme ortamlarında, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisini üzerine etkisinin belirlenmesi amacı ile düzenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 10 hafta süre boyunca gerçekleştirilen araştırma sürecinde, öncelikle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik bir ön uygulama(ön-test) gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretmen adaylarına konuya uygun içeriğe sahip 5 adet sinema filmi (Ron Clark Story, İmparatorlar Kulübü, Kara Tahtanın Ötesinde, Koro, Hayat Okulu) izlettirilmiştir. Seçilen filmlerde yer alan öğretmen karakterlerinin tamamının “efsane öğretmen” nitelenmesine uygun olması filmlerin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Filmlerin büyük oranda sınıf eğitimi düzeyine uygun bir gruba yönelik olması (İmparatorlar Kulübü hariç), pedagojik açıdan uygun bir içeriğe sahip olması ve filmlerin bazılarının (Ron Clark Story, Kara Tahtanın Ötesinde, Koro) gerçek hayat hikayelerine dayanıyor olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ron Clark Story ve Kara Tahtanın Ötesinde ve Koro filmleri imkansızlıklar içerisinde öğretmenlik yapmayı konu edinirken Hayat Okulu ve İmparatorlar Kulübü imkanların oldukça yeterli olduğu okullardaki öğretmen figürünü konu edindiği için tercih edilmiştir. Böylelikle her iki durum temsil edilmeye çalışılmıştır.

“Ron Clark Story” filmi 2006 yapımı bir filmidir. Gerçek bir hayat hikâyesinden alıntılanan film Ron Clark’ınHarlem de bir ilköğretim okulunda yaşadığı gerçek olayları anlatmaktadır. Ron Clark inatçı fedakar bir öğretmen profili sergilerken öğrencileri ise dibe vurmuş, umutları ve beklentileri olmayan bir profil sergilemektedir. Filmde en başarısız öğrencilerin olduğu geri kalmış bölgedeki bir okulda öğrenmeye en ufak ilgileri olmayan şimdiye dek ellerinden tutan kimsenin olmadığı çocukları hayata kazandırmak için çabalayan bir öğretmenin yaşadığı olaylar anlatılmaktadır. “Hayat Okulu” filmi ise 2005 yapımı bir filmidir.

Film genç bir öğretmen olan Michael Di Angelo (Bay D) ile Matt Warner isimli iki öğretmenin yaşantıları üzerine kurgulanmıştır. Matt Warner isimli öğretmen daha önce o okulda çalışmış “efsane” bir öğretmenin oğludur ve onun gölgesinde kalmaktadır. Film idealist öğretmen temasını kendi bakış açısıyla ele almaktadır. Kara Tahtanın Ötesinde filminde ise iki çocuk annesi yeni atanan kadın bir öğretmenin derme çatma bir barınakta evsizlerin çocuklarına eğitim verme çabalarını konu edinen gerçek bir hayat hikayesinden uyarlanmıştır. İmparatorlar Kulübü filminde ise mesleğine bağlı idealist bir öğretmen olan William Hundert prensiplerine bağlı, klasik bir öğretmendir. Ancak öğretmenin yaşamı, ünlü bir politikacının oğlu olan Sedgewick Bell’in sınıfa gelmesiyle değişmeye başlar. Yıllardır deneyimlerini ve bilgisini öğrencileriyle paylaşan William Hundert’in öğrencilerin kendisi üzerindeki etkilerini fark ettiği, yıllara dayalı tecrübesine rağmen hayal kırıklığını anlatan bir filmidir. Koro filminde ise; 20. yüzyılın ortalarında, egoist, disiplin delisi bir müdür olan M. Rachin tarafından yönetilen asi yaratılışlı çocukların yer aldığı bir ıslah evi okul olarak konu edilmiştir. Bir gün okula M.Clement Mathiue adında yeni bir eğitmen gelir. Orta yaşlardaki bu adam hayatı boyunca birçok şey için çabalayıp hayattaki yerini bulmaya çalışmış biridir. Her ne kadar çocukları ziyadesi ile haylaz bulsa da M. Rachin’in fikirlerine inanmaz. Tek çare en iyi bildiği aracı kullanmaktır. Müzik her derde deva olabilecek evrensel bir güçtür nihayetinde. Okul dahilinde kurduğu koro ile herkesin hayata bambaşka bir pencereden bakmasını sağlayacak efsane öğretmen tiplemesinin yer aldığı gerçek bir hayat hikayesine dayanan bir filmidir.



Şekil 1. Uygulama süreci işlem basamakları

Şekil’de görüleceği üzere film gösteriminin ardından öğretmen adaylarından filmin eğitsel açıdan analizini içeren bir yazı hazırlamaları istenmiştir. Bu raporların ardından DEDU uygulaması sürecine geçilmiş, problem analizleri ve çözüm önerileri üzerine grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. DEDU sonrasında öğretmen adayları yaptıkları tespiti Türk Eğitim Sistemi ve kendi yetenekleri açılarından sorguladıkları yansıtıcı yazıları hazırlamış ve ardından bir diğer filmin gösterimine geçilmiştir. Bu döngü içerisinde DEDU süreci önemli bir yer teşkil etmektedir.

DEDU sürecinde her sinema filminin ardından ilk aşama olarak öğretmen adayları üç büyük gruba ayrılmıştır. Bu büyük gruplar ise kendi içlerinde üç küçük gruba ayrılmıştır. Her küçük gruba “Görüşme Formu 1 (Grup Problem Tespit Süreci)” dağıtılmıştır ve küçük gruplar sinema filminde tespit ettiği problem durumunu ve bu problem durumunun gerekçesini yazmışlardır. Daha sonra büyük grupların içindeki küçük gruplar formları değiştirmiş ve her grup diğer grubun yazdığı problem durumunu eleştirerek kendi önerisini yazmıştır.

Her küçük grup kendi gözlem formunu aldığı anda diğer grupların önerilerini eleştirmiş ve son kararlarını ifade etmişlerdir. İkinci aşamada küçük gruplara “Görüşme formu 2 (Takım Karar Süreci)” dağıtılmıştır. Her grup kendi belirlediği son problem durumunu forma yazmıştır. Üçüncü aşamada her küçük grup kendi problem durumunu diğer gruplara gerekçesiyle beraber açıklamış ve son olarak büyük grup ortak karar olarak tek bir problem durumu belirlemiştir. Dördüncü aşamada ise her büyük grup kendi problem durumunu gerekçesiyle açıklamış ve tüm büyük grupların kararıyla tek bir problem durumu tespit etmişlerdir. Bu süreç tüm sinema filmlerinin ardından uygulanmıştır. Tüm uygulamalar bittikten sonra öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik tekrar bir uygulama(son-test) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Morgan (2004), çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olmasının, Can (2014) ise, basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölümünün +1,96 ile -1,96 arasında olmasının ve Shapiro-Wilk testinde “p” değerinin 0.05’ten büyük olmasının verilerin normal dağılım sergilediği yorumunu yapmak için yeterli olabileceği ifade edilmiştir. Buna göre gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerin basıklık değerinin -.50 ve standart hatasının ,36 düzeyinde olduğu, çarpıklık değerinin -.62 ve standart hatasının .71 düzeyinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında verilere ait Shapiro-Wilk testi anlamlılık düzeyinin 0.07 düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere ışığında verilerin normal dağılım sergilediği ifade edilebilir. Bulgulardan hareketle verilerin analizinde t-testi analizine yer verilmiştir. Ayrıca nitel verilerin analizinde ise içerik analizi süreci benimsenmiştir.

Bulgular

Araştırmada okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU uygulamasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen uygulamanın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular aşağıda ifade edilmeye çalışılmaktadır. Gerçekleştirilen uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarının eleştirel düşünme becerilerine dönük bulgular Tablo 1’de ifade edilmektedir.

Tablo 1. DEDU öncesi kontrol ve deney grupları eleştirel düşünme becerilerine yönelik t-testi sonuçları

| Faktör | Grup | N | \bar{X} | S.S | t | p |
|-------------|---------|----|-----------|------|-------|------|
| Hassasiyet | deney | 23 | 34,35 | 5,59 | 0,76 | 0,45 |
| | kontrol | 26 | 33,04 | 6,33 | | |
| Bilinç | deney | 23 | 41,52 | 9,49 | 1,18 | 0,24 |
| | kontrol | 26 | 38,77 | 6,77 | | |
| Empati | deney | 23 | 19,83 | 5,07 | 0,37 | 0,71 |
| | kontrol | 26 | 19,35 | 3,99 | | |
| Kabullenme | deney | 23 | 22,30 | 4,60 | 0,09 | 0,93 |
| | kontrol | 26 | 22,19 | 3,69 | | |
| Varsayımlar | deney | 23 | 14,91 | 2,92 | 0,42 | 0,67 |
| | kontrol | 25 | 14,58 | 2,54 | | |
| Sağduyu | deney | 23 | 15,30 | 3,14 | -0,05 | 0,96 |
| | kontrol | 26 | 15,35 | 3,11 | | |
| Medya | deney | 23 | 7,35 | 3,02 | 0,16 | 0,87 |
| | kontrol | 26 | 7,23 | 2,03 | | |
| Toplam | deney | 23 | 154,52 | 25,9 | 0,93 | 0,36 |
| | kontrol | 26 | 148,71 | 17,5 | | |

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri arasında alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [t (47)=0,36, p>0.05].

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik bulgular tablo2’de ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek üzere okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri arasında, alt boyutların bazılarında ve genel toplamda, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir. Buna göre gerçekleştirilen uygulama deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ele alındığında; deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin (=165,52),

kontrol grubunda ($n=150,11$) yer alan öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek gerçekleşmiştir $t(42)=p\leq 0,05$. Bunun yanında uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında “eleştirel düşünmede hassasiyet” alt boyutunda, “eleştirel düşünmede bilinç” alt boyutunda, “eleştirel düşünmede empati” alt boyutunda, “eleştirel düşünmede varsayımlar” alt boyutunda ve “eleştirel düşünmede sağduyu” alt boyutunda farklılığın deney grubu lehine, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Uygulama sonrası kontrol ve deney grupları eleştirel düşünme becerilerine yönelik t-testi sonuçları

| Faktör | Grup | N | \bar{X} | S.S | t | p |
|---------------|---------|----|-----------|-------|------|------|
| Hassasiyet | Deney | 22 | 38,55 | 2,89 | 3,92 | 0,00 |
| | Kontrol | 17 | 33,00 | 5,79 | | |
| Bilinç | Deney | 22 | 44,59 | 3,53 | 3,00 | 0,00 |
| | Kontrol | 19 | 39,58 | 6,86 | | |
| Empati | Deney | 23 | 22,09 | 2,09 | 2,88 | 0,01 |
| | Kontrol | 19 | 19,11 | 4,42 | | |
| Kabullenme | Deney | 21 | 23,14 | 2,83 | 0,45 | 0,65 |
| | Kontrol | 17 | 22,59 | 4,64 | | |
| Varsayımlar | Deney | 23 | 15,70 | 2,08 | 2,43 | 0,02 |
| | Kontrol | 19 | 14,00 | 2,45 | | |
| Sağduyu | Deney | 23 | 17,22 | 1,98 | 2,07 | 0,05 |
| | Kontrol | 19 | 15,53 | 3,27 | | |
| Medya | Deney | 23 | 5,26 | 1,89 | -1,2 | 0,22 |
| | Kontrol | 19 | 6,21 | 3,01 | | |
| Toplam | Deney | 23 | 165,52 | 6,23 | 3,20 | 0,00 |
| | Kontrol | 19 | 150,11 | 22,11 | | |

$p\leq 0,05$

Kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerindeki değişimin ön test ve son test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 3'te ifade edilmektedir.

Tablo 3. Uygulama öncesi ve sonrası kontrol grubu düşünme becerileri

| Faktör | Test | N | X | S.S | T | p |
|---------------|---------|----|--------|-------|-------|------|
| Hassasiyet | Öntest | 26 | 33,04 | 6,33 | 0,02 | 0,98 |
| | Sontest | 17 | 33,00 | 5,79 | | |
| Bilinç | Öntest | 26 | 34,85 | 6,44 | -0,44 | 0,67 |
| | Sontest | 19 | 35,68 | 6,31 | | |
| Empati | Öntest | 26 | 19,35 | 3,99 | 0,19 | 0,85 |
| | Sontest | 19 | 19,11 | 4,42 | | |
| Kabullenme | Öntest | 26 | 22,19 | 3,69 | -0,31 | 0,76 |
| | Sontest | 17 | 22,59 | 4,64 | | |
| Varsayımlar | Öntest | 25 | 14,58 | 2,54 | 0,76 | 0,45 |
| | Sontest | 19 | 14,00 | 2,45 | | |
| Sağduyu | Öntest | 26 | 15,35 | 3,11 | -0,19 | 0,85 |
| | Sontest | 19 | 15,53 | 3,27 | | |
| Medya | Öntest | 26 | 5,65 | 2,53 | -0,67 | 0,50 |
| | Sontest | 19 | 6,21 | 3,01 | | |
| Toplam | Öntest | 26 | 148,71 | 17,52 | -0,24 | 0,81 |
| | Sontest | 19 | 150,11 | 22,11 | | |

Tablo 3 incelendiğinde uygulama süresince kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde bir değişimin meydana gelmediği görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesi ve sonrası eleştirel düşünme becerilerindeki değişim değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir [$t(45)=p>0,05$]. Deney grubunda yer alan

sınıf öğretmeni adaylarının sinema filmleri gösterimi temelinde gerçekleştirilen DEDU süreci ile eleştirel düşünme becerilerindeki değişime yönelik bulgular Tablo4’de ifade edilmektedir.

Tablo 4. Uygulama öncesi ve sonrası deney grubu eleştirel düşünme becerileri

| Faktör | Test | N | X | S.S | T | p |
|---------------|---------|----|--------|-------|-------|------|
| Hassasiyet | Öntest | 23 | 34,35 | 5,59 | -3,14 | 0,00 |
| | Sontest | 22 | 38,55 | 2,89 | | |
| Bilinç | Öntest | 23 | 41,52 | 9,49 | -1,42 | 0,16 |
| | Sontest | 22 | 44,59 | 3,53 | | |
| Empati | Öntest | 23 | 19,83 | 5,07 | -1,98 | 0,05 |
| | Sontest | 23 | 22,09 | 2,09 | | |
| Kabullenme | Öntest | 23 | 22,30 | 4,60 | -0,72 | 0,48 |
| | Sontest | 21 | 23,14 | 2,83 | | |
| Varsayımlar | Öntest | 23 | 14,91 | 2,92 | -1,05 | 0,30 |
| | Sontest | 23 | 15,70 | 2,08 | | |
| Sağduyu | Öntest | 23 | 15,30 | 3,14 | -2,47 | 0,02 |
| | Sontest | 23 | 17,22 | 1,98 | | |
| Medya | Öntest | 23 | 6,30 | 3,38 | 1,29 | 0,20 |
| | Sontest | 23 | 5,26 | 1,89 | | |
| Toplam | Öntest | 23 | 154,52 | 25,97 | -1,98 | 0,05 |
| | Sontest | 23 | 165,52 | 6,23 | | |

Tablo 4’den hareketle, sinema filmleri gösterimi temelinde gerçekleştirilen DEDU süreci ile sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın oluştuğu ifade edilebilir. Ön test ve son test bulguları değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir [$t(46)=p\leq 0,05$]. Buradan hareketle gerçekleştirilen uygulamanın deney grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinde olumlu anlamda değişikliğe neden olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında ön test-son test sonuçlarına göre “eleştirel düşünmede hassasiyet”, “eleştirel düşünmede empati” ve “eleştirel düşünmede sağduyu” boyutlarında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde meydana gelen değişim DEDU süreci görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi ile ifade edilmeye çalışılmıştır. Buna göre ilk film uygulaması olan “Ron Clark Story” ve son film uygulaması “Kara Tahtanın Ötesinde” filmleri problem analizi formlarından elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ait bulgular analiz edilmiştir. Şekil2’de “Ron Clark Story” filmine ait problem analizi uygulamasından elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Şekil1’den hareketle Takım A öğrencilerinin problem tespit davranışları incelendiğinde genel olarak diğer grupların önerilerini kabul etmemekle birlikte başlangıçta savundukları düşünceleri ifade etmeye devam ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla kendi problem tespitleri bağlamında kararlar verdikleri görülmektedir. Örneğin TakımA II. grup üyeleri öğretmenin kuralları tek başına koymasını bir problem olarak ele almıştır. Bu tespitleri ile ilgili olarak gerekçelerinde ise sorunlu olan sınıfın zaten kurallara karşı olduğunu bu yüzden önce öğrencileri tanıyarak kuralları onlarla koymasını gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu tespit ve gerekçeye yönelik diğer grupların önerilerinde ise sınıfta düzenin sağlanması için kuralları şart olduğunu zaten kurala karşı olan öğrencilerle birlikte kural koymanın mümkün olmayacağı dile getirilirken diğer bir grup ise öğretmenin başlangıçta kurallar koymasının tek çaresi olduğunu zaten filmin ilerleyen sahnelerinde kuralları öğrencilerin özelliklerine göre düzenlediği hatırlatılmıştır. Diğer grupların bu önerilerine II. grup üyelerinin “*çocuklar zaten kurallara karşı oldukları için bu davranışları sergilemektedir. Öğretmenin pat diye kural koymasını doğru bir davranış değildir. Önce öğrencilerle iletişim kurmalıydı*” şeklinde bir karara vardıkları ve kendi düşüncelerinde ısrar ettikleri görülmüştür.

Dolayısıyla şekil2’den de görüleceği üzere ilk film uygulamasında öğretmen adaylarının henüz yeterince öneriler doğrultusunda fikirlerini sorgulayamadıkları gözlenmektedir. İlk film olan “Ron Clark Story” Filmi uygulamasında yer alan 6 grup içerisinde yalnızca bir grubun (TakımB, IV. grup) diğer

grupların önerileri doğrultusunda kısmen kendi düşüncelerini sorguladıkları görülmüştür. TakımB IV. grup diğer grup önerileri ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

Tablo 5. Ron Clark Story filmi problem analizi uygulaması

| | Problem | Öneri | Son Karar | Ortak Problem |
|--------|---|--|--|--|
| TakımA | I. Grup Düşük sosyo-ekonomik çevrenin eğitim üzerine etkisi -Davranış bozukluğu - akran etkisi Olumsuz okul algısı | <u>II.Grup:</u> Çocuklarda davranış bozukluğu probleminde ailenin etkisi söz konusudur. <u>III.Grup:</u> Öğretmenin kurallarla düzeni sağlamaya çalışması bir problem değildir. | Sosyo-ekonomik nedenlerin davranışlara yansımaları | Sosyo-ekonomik nedenler ve çevrenin davranışlar üzerine etkisi |
| | 2. Grup Okul aile işbirliğinin olmaması - Öğretmenin kuralları kendisinin koymasına - Öğrencilerin iletişime açık olmaması. - Öğrencinin sadece bilişsel alandaki başarısının dikkate alınması | <u>I.Grup:</u> Kuralları beraber koyamazlar çünkü öğrenciler zaten kurala karşıdır. Sınıfta belirli düzen içerisinde kurallar gereklidir. <u>III.Grup:</u> Öğretmenin ilk başlarda kural koymasına öğretmenin tek çözümüyüdü. Zaten bir süre sonra bu kuralları öğrencilere göre düzenledi. | Okul aile birliğinin olmadan yani sorunun temeline inilememesi | |
| | 3. Grup Çevrenin çocuklara yönelik olumsuz algıları - Ailenin ilgisizliği Çocukların ilgi ve yeteneklerinin göz ardı edilmesi Değerlerin çocuklara öğretilmemesi (kurallar) | <u>II.Grup:</u> Tek bir noktaya odaklanılmış. Önemli olan bireyi tanımak ve bireyin dünyasına girebilmek. Çevrenin çocuk üzerinde etkisi olduğu kadar çocuğun ilgi ve istekleri de önemlidir. Her şey kurallara bağlıdır. <u>I.Grup:</u> Öğretmenin öğrencilerle tam anlamıyla iletişim kurmadan sınıf kurallarını kendisinin oluşturmasını arkadaşlarımız göz ardı edip daha çok tek bir problem "aile problemi" üzerine yoğunlaşmışlardır. | Çocuğun çevresindeki kişilerin çocukların başarılı olacağına inanmamasıdır. | |
| TakımB | 4. Grup Aile ilgisizliği Toplumun katı görüşleri, ırkçılık Çocuklarda özgüven eksikliği Değer aktarımı Otoriter öğretmen davranışları | <u>V. Grup:</u> Hintli aileden yola çıkarak genelleme yapılmamalıydı <u>VI. Grup:</u> Okul aile işbirliği yapılabilir ailelerin daha ilgili olmaları sağlanabilir çocukların özgüvenini yerine getirecek çalışmalar yapılabilir yeteneklerin farkına varmaları sağlanabilir böylece de Irkçılığa karşı küçük yaşta çocuklara eğitim verilebilir | Ailenin ve çocuğun inanç ve özgüven eksikliği | Öğretmenlerin tutumu |
| | 5. Grup Ailelerin ilgisizliği, olumsuz çevre koşulları, çocukların başarabileceklerine olan inançlarının zayıf olması | <u>IV.Grup:</u> Aileler çocukların kendilerine güvenmelerini sağlaması gerekmektedir <u>VI.Grup:</u> Okullarla işbirliği yapılabilir çocukları psikolojik açıdan güvenli bir ortam sağlanabilir çocuklara başarabilecekleri hissedilebilir başarının aileler tarafından da görülmesi sağlanabilir. | Ailenin ilgisiz olması çocuklarını tanımaması ve bunun için çaba harcamaması | |
| | 6. Grup Önceki öğretmenler, Sorunlu öğrencilerin aynı sınıfta toplanması, öğrencilere yönelik ön yargı, Öğrencilerin öğretmenlerine, yönelik ön yargıları | <u>IV.Grup:</u> Öğrencilerin başarısızlıklarının arkasındaki asıl sebepleri göz ardı etmişsiniz. <u>V. Grup:</u> Öğretmen yaklaşımları daha farklı olmalı, öğrenciye yönelik ilkesi dikkate alınmalı, ayrıca her öğrenciye sorunlu gözüyle bakılması bizce yanlış sorunlu öğrenciler bir arada değil sadece disiplini sağlayacak bir öğretmen bulunmadığından ve bakıcılarının kötü olduğundan dolayı öğrenciler o şekilde, öğretmen kendini boyayarak dikkat çekebilir | Daha önceki sınıf öğretmenin başarısızlığı | |

"İki grup önerisinin ortak noktası; ailenin ilgisizliğinin nedeninin çocuk sayısının fazla olmasıdır. Buda yüklenen sorumluluklar, maddi yetersizlikler, sözlü ve fiziksel şiddet vb. Toplumun geneli zaten katı görüşlüydü. Biz bu nedenle toplumun katı görüşleri gibi bir problem sunduk. Kabul etmeyen bir grup oldu. Bizce temel sorun ailenin ilgisizliği umursamazlığı, eğitimsizliği, ekonomik kaygılarının fazla olması, çocuklarından ümitlerinin kesilmiş olması vb. birçok sebepten kaynaklanıyor. Biz birçok problem sunmamıza rağmen çok kısıtlı bir öneri sunulması yeterli olmadı. 3. grupta genel olarak aynı görüşe sahibiz. Ancak eklemeler yapılabilir."

Diğer grup önerileri ile ilgili olarak düşüncelerini ifaden TakımB IV. grup üyelerinin kendi düşüncelerine eklemeler yapılabileceğini düşünmekle birlikte diğer grupların kendi problem tespitlerine nazaran oldukça sınırlı öneriler getirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sürecinde çoğu zaman iki grubun önerileri aynı olmasına rağmen problem tespiti yapan grubun kendi

kararında ısrarcı davrandığı gözlenmiştir. Örneğin TakımA I.grup üyeleri problem tespitini “*düşük sosyo-ekonomik çevrenin eğitim üzerine etkisi, davranış bozukluğu, akran etkisi..*” olarak belirlerken diğer grupların önerileri ardından son kararlarını “*sosyo-ekonomik çevrenin davranışlar üzerine etkisi*” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerden hareketle problem tespiti yapan grupların olası diğer sonuçlar üzerine kafa yormadıkları var olan durumdan yola çıkarak tek yönlü durum tespiti niteliğinde bir problem tespiti yaptıkları gözlenmiştir. Bir durum olarak problem tespiti süresince grupların film sahnelerinden hareket ettikleri gözlenmekte ve olayların altında yatan nedenleri yeterince sorgulamadıkları ifade edilebilir. Örneğin grupların tespit ettikleri problem durumu ile ilgili gerekçelendirme yaparken, Jameika'nın (filmdeki ana karakter kız öğrenci) kardeşlerine bakmasına, Ron Clark'ın sınıfa ilk girdiği ana, Ron Clark'ın yemek sırası uygulamasına, hitap kurallarına ve öğrencilerin kullandıkları argo kelimeler ile ilgili sahnelere değindikleri gözlenmiştir. Sadece bir grubun (TakımA, II. grup) gerekçelendirmesinde olayların altında yatan nedenleri sorgulamaya çalıştığı gözlenmektedir. Problemi “*okul aile işbirliğinin olmaması, öğretmenin kuralları kendisinin koyması, öğrencilerin iletişime açık olmaması, öğrencinin sadece bilişsel alandaki başarısının dikkate alınması*” olarak açıklayan grup gerekçelendirmesinde şu düşüncelere yer vermiştir.

“Temel beceriler ilk olarak ailede kazanılır. Ailenin bu konuda bilinçsiz olması ve okulun da sorunu sadece öğrencide araması öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilemesine neden olmuştur. Sınıf kurallara karşı olduğu için öğretmen sınıfı tanımalı ve onlarla kuralları koymalıydı. Aile de problemlili olduğu için öğrenciler kendilerini iletişime kapatmışlardır. Okul yönetiminin öğrencilerin ilgi ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate almadan sadece bilişsel başarılarına önem vermesi onları başarısızlığa itmiştir.”

Uygulama sürecinde elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının tespit ettikleri problemlere ait gerekçelendirilmelerde kendi deneyimlerinden (öğrencilik yılları) uzak değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında senaryonun da kısmen eleştirel bir gözle incelenmeye başlandığı ifade edilebilir. Özellikle senaryoda yer alan “efsane öğretmen” karakteri Ron Clark'ın sınıf kurallarının belirlenmesine yönelik uygulamaların bazı grup üyeleri tarafından sorgulandığı göze çarpmaktadır.

Ayrıca grupların son aşamada ortak bir karar almaya çalıştıklarında (ortak problem) ise bütün grupların belirttiği problem durumlarını tek bir başlıkta birleştirme yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Örneğin TakımA grupları problem tespitlerini “*Sosyo-ekonomik nedenlerin davranışlara yansımaları - Okul aile birliğinin olmadan yani sorunun temelini inilememesi - Çocuğun çevresindeki kişilerin çocukların başarılı olacağına inanmamasıdır*” şeklinde belirtmişlerdir. TakımA etkileşimi sonucunda ise problem “*Sosyo-ekonomik nedenler ve çevrenin davranışlar üzerine etkisi*” şeklinde ifade edilmiştir. Grupların son aşamadaki TakımA/B etkileşimlerinde genel anlamda ortak bir noktaya ulaşabildikleri görülmüştür. Örneğin TakımB grupları problemi “*ailenin ve çocuğun inanç ve özgüven eksikliği (IV.grup) - ailenin ilgisiz olması çocuklarını tanımaması ve bunun için çaba harcamaması (V.grup) - daha önceki sınıf öğretmenin başarısızlığı (VI.grup)*” şeklinde belirtirlerken, TakımB olarak son kararlarında “*öğretmenlerin tutumu*”nu bir problem durumu olarak belirlemişlerdir. Son film uygulaması olan Hayat Okulu (School of Life) filmine ait problem analizi uygulamasından elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ait bulgular ise tablo 3'te sunulmuştur.

Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme davranışları son film uygulaması olan “Hayat Okulu” filmi uygulaması üzerinden değerlendirildiğinde; grupların yoğun olarak diğer grup önerilerinden etkilendikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının başlangıçta tespit ettikleri problem durumuna ilişkin olarak “takım” etkileşimleri sonucunda problem durumlarını yeniden gözden geçirdikleri, gözlenmiştir. Örneğin TakımBI.Grup üyelerinin tespit ettikleri problem ifadesi öğretmenin “*kuralların dışına çıkarmaması*”dır. Problem ifadesi ile ilgili olarak grup gerekçelendirmesinde Matt karakterinin yılın öğretmeni olabilmek için kurallara çok takıldığını bunu yaparken öğrencilerini anlayamadığını ifade etmişlerdir. Bu gerekçelendirme ve problem tespitine ilişkin olarak II.Grup Matt'in öğrencileri göz ardı etmediğini sadece hatalar yaptığını ancak öğrencileri önemseyemediği dile getirmişlerdir. II.Grubun bu önerisine sonrasında ise ilgili grup “*arkadaşların yorumlarını okuyunca öğrencileri göz ardı etmediğini BayD gibi olabilmek için hırsla kapıldığını anladık*”

ifadesini kullandığı görülmektedir. Bu sürecin ardından grubun problem ifadesini “*Matt’in öğrencilerinin ilgi ve isteklerini düşünmekten çok kendi hırslarına esir olması*” şeklinde değiştirdiği gözlenmiştir.

Tablo 6. Hayat okulu filmi problem analizi uygulaması

| | Problem | Öneri | Son karar | Ortak Problem |
|--------|---|---|--|---|
| TakımA | I.Grup Ödül odaklı mesleki performans | II. Grup: Asıl sorun kıskançlık değil yanlış davranışı model alma III. Grup: Ödülü alabilmek için kendisine baskı altında hissettiği doğrudur fakat dersi işlediği yöntem teknik öğrencilere karşı baskıcı tutumu otoriter olması disiplin ağırlıklı gitmesi. | MattWarner’in ödül odaklı, disiplin ağırlıklı öğretiminde uygun olmayan yöntemler kullanması. | Kendi özelliklerinin farkına varmaktansa anlamsız uygulamalara yer vermesi |
| | II.Grup Kendisini farkında olamaması | I.Grup: Birinci olmak hırsıyla eğitim öğretimdeki yapabileceklerini aksatmasın. III.Grup: BayD’i içinden gelerek mesleği icra ederken Matt sırf ödül alabilmek için yapay davranışlar sergiledi | Kendinin farkında olamayıp babasının gölgesinde kalması | |
| TakımB | I.Grup Kuralların dışına çıkılmaması | II.Grup: Kısmen katılıyor ancak öğrencileri göz Ardı etmekle katılmıyoruz. III.Grup: Bu arkadaşlar genel olarak bizim problemimize uygun şeyler düşünmüşler. | Matt’in öğrencilerinin ilgi ve isteklerini düşünmekten çok kendi hırslarına esir olması | Öğrencilerin ilgi ve isteklerini göremeyen geleneksel bir anlayışı benimsemiş öğretmen |
| | II.Grup Geleneksel öğretim anlayışı | I.Grup: Arkadaşların problem nedenlerini biraz eksik bulduk. Mr.Matt babasının yolundan gitmiyor yılın öğretmeni ödülüne çok fazla odaklanmış ve bu nedenle de kurallara çok fazla bağlı kalarak geleneksel bir eğitim anlayışı ile eğitim yapıyordu. III.Grup: Matt’in, BayD’yi kıskanması ondan daha tecrübeli olduğunu düşünmesi ve kompleksli olması da başarılı ve sevilen bir öğretmen olmasını engellemiştir. | Öğretmenlerin geleneksel bir öğretim anlayışına sahip olması | |
| | III.Grup Öğretmeni başka şeylerin güdülemesi | I.Grup: Matt’in BayD’yi kıskanması ondan daha tecrübeli olduğunu düşünmesi, kompleksli olması da onun başarılı olmasını engellemiştir. III.Grup: Aynı fikirdeyiz arkadaşlara katılıyoruz | Öğretmenin kendi kariyeri uğruna eğitimin özünden sapmış olması ve bu konuda yardım almaya da açık olmaması | |
| TakımC | I.Grup Bireylerin insani hırslarının yeteneklerini önüne geçmesi | II.Grup:Matt, Bay D’yi görmeden önce de böyle bir öğretmendi. Bizce Bay D ile ilişkisi BayD okula gelince başladı o yüzden Matt’in geleneksel yaklaşım kullanmasından dolayı iyi bir öğretmen olmadığını düşünüyoruz. III.Grup: Bizim gözümüze çarpan asıl problem Matt’in kendi gibi davranmaması, babasına benzemeye çalışıp yılın en iyi öğretmeni olmak için çaba sarf etmesi | Matt’in insani hırslarını ön plana çıkarması, kendisini farkedememesi | Problem; Matt Warner’in babasının gölgesinde kalması, Öğretmenlik mesleğini unutarak insani hırslarını ön plana çıkarmasıdır. |
| | II.Grup Öğretmenin kendisi için anlamlı olmayan şeyleri yapması | I.Grup: Bu probleme ek olarak Matt’in öğretmenlik mesleğini bir kenara bırakıp hırslarına yenik düşmesi. III. Grup: Matt aslında babasını örnek almak istiyor. Bu güzel bir davranış birini model almak. Matt model almaya çalışırken çok kuralcı davranmaktadır. Bu yüzden de öğrencilerle arasında bir duvar olup sevilmemektedir. | Matt’in hırslarına yenilip, insanların iyi yönlerini örnek alamaması | |
| | III.Grup Öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate almaktan tamamen uzak bir öğretmen figürü | I.Grup: öncelikle Matt’in, babası Norman’ın gölgesinde kalarak bu davranışları sergilediği bizim dikkatimizi çekti. Kendi gibi davranmaması ön plandaydı ama arkadaşların fikrine de katılıyoruz. Öncelikle problemlerin Matt’in babasının gölgesinde kalmasından kaynaklandığını düşünüyoruz.II.Grup: Buna ek olarak Matt’in öğretmenlik mesleğini bir kenara bırakıp insani hırslarıyla uğraşması. | Kullanılan yöntem ve teknikleri geleneksel anlayışa göre kullanılıp öğrencilerin ilgi-isteklerini dikkate almamak, kendisi gibi olmaması | |

Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme davranışları son film uygulaması olan “Hayat Okulu” filmi uygulaması üzerinden değerlendirildiğinde; grupların yoğun olarak diğer grup önerilerinden etkilendikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının başlangıçta tespit ettikleri problem durumuna ilişkin olarak “takım” etkileşimleri sonucunda problem durumlarını yeniden gözden geçirdikleri, gözlenmiştir. Örneğin TakımBI.Grup üyelerinin tespit ettikleri problem ifadesi öğretmenin “*kuralların dışına çıkarmaması*”dır. Problem ifadesi ile ilgili olarak grup gerekçelendirmesinde Matt karakterinin yılın öğretmeni olabilmek için kurallara çok takıldığını bunu yaparken öğrencilerini anlayamadığını ifade etmişlerdir. Bu gerekçelendirme ve problem tespitine ilişkin olarak II.Grup Matt’in öğrencileri göz ardı etmediğini sadece hatalar yaptığını ancak öğrencileri önemseyemediği dile getirmişlerdir. II.Grubun bu önerisine sonrasında ise ilgili grup “*arkadaşların yorumlarını okuyunca öğrencileri göz ardı etmediğini BayD gibi olabilmek için hırsa kapıldığını anladık*”

ifadesini kullandığı görülmektedir. Bu sürecin ardından grubun problem ifadesini “*Matt’in öğrencilerinin ilgi ve isteklerini düşünmekten çok kendi hırslarına esir olması*” şeklinde değiştirdiği gözlenmiştir.

DEDU temelinde gerçekleştirilen sinema filmleri uygulaması süresince öğretmen adaylarının öneriler doğrultusunda fikirlerini sorgulama davranışı sergileyebildikleri gözlenmiştir. Örneğin TakımA I. grup “*ödül odaklı mesleki performans*” olarak belirledikleri problemlerine yönelik gerekçelerinde kötü öğretmenin (Matt) iyi öğretmeni (Mr.D) kıskandığını bundan dolayı amacından saptığını, babasına layık biri olabilmek için de fazlasıyla ödül odaklı davrandığını ifade etmişlerdir. Fakat diğer gruplar önerilerinde asıl sorunun kıskançlık değil yanlış davranışın model alınması ve ödül alabilmekten çok öğretmenlik tarzının bu soruna neden olduğunu belirtmişlerdir. Öneriler sonrasında grup şu yönde bir son karar ifade etmiştir.

“Galiba Matt ödüle odaklanmaktansa babasının ödülü onca yıl üst üste nasıl aldığını araştırırsa başarılı olabilirdi o zaman daha uygun yöntemleri ve daha iyi niyetli bir öğretmenlik anlayışını fark edecekti. Bu durumun nedeni anlaşılmalı BayD’yi kıskanması değil”

Görülebileceği üzere grubun kendi tespit ettikleri problem durumunu yeniden gözden geçirme davranışlarının yanında diğer grupların önerileri sonucunda kendi düşüncelerini de sorgulayabildikleri gözlenmiştir. Kendi düşüncelerini sorgulama becerileri gösteren grupların zaman zaman diğer grupların düşüncelerini veya düştükleri çelişkileri de sorgulama davranışını göstermişlerdir. “*Bireylerin insani hırslarının yeteneklerinin önüne geçmesi*” şeklinde problem tespiti yapan TakımC I.grup üyeleri öğretmenin bu hırsların nedenini kendisinden daha iyi olan Bay D’den daha iyi bir performans sergilemek olarak gerekçelendirmişlerdir. Bu tespit ile ilgili olarak diğer gruplardan Matt’in (kötü öğretmen), Bay D’den öncede böyle bir öğretmen olduğu ve davranışlarının bu öğretmenden kaynaklanmış olamayacağı eleştirisi gelmiştir. Bu eleştiri ile ilgili olarak TakımC I.grup üyeleri “*Matt’in Bay D’den önce böyle bir öğretmen olduğunu nereden biliyorsunuz? Filmde böyle bir şeyden bahsedildiğini görmedik*” şeklinde bir sorgulama gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

Problemlerin tespiti süresince gruplar zaman zaman var olan durumdan (ilgili film sahneleri) yola çıkarak tek yönlü durum tespiti niteliğinde bir problem tespiti yaptıkları görülmesine rağmen ilk film uygulamasına göre daha yoğun olarak var olan durumun (ilgili film sahneleri) altında yatan nedenleri problem olarak ifade edebilmişlerdir. Örneğin TakımB 2.grup üyeleri problem tespitlerini yaparken gerekçelendirmelerinde yapılandırmacı öğretim bakış açısına vurgu yapmış hatanın öğrencileri somut yaşantılar kazandıramamaktan, ilgi ve beklentilerinden uzak bir eğitim anlayışından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ancak bu noktada grupların problem tespit süresince hala kendi öğrencilik deneyimleri bağlamında değerlendirmelere yer vermedikleri kendi yaşantılarından yansıma yapamadıkları ifade edilebilir. Uygulama süresince öğretmen adaylarının zaman zaman film senaryosuna eleştirel bir gözle yaklaştıkları durumlar da söz konusu olmuştur. Örneğin uygulama anında TakımB, I.grup film senaryosunun kurgu bir senaryo olduğunu dolayısıyla BayD karakterinin ne kadar gerçeği yansıtabileceğine dair düşünceleri dile getirdikleri süreçte gözlenmiştir. Yine filmde kötü öğretmen karakteri olarak yansıtılan Matt karakterinin kötü bir öğretim yapmakla birlikte, kötü niyetli bir öğretmen olmadığı yönünde senaryoya yönelik eleştirel bir bakış açısı gerçekleştirildiği gözlenmiştir

“Matt’in kompleksi olduğunu düşünmüyoruz. Kompleksli insan ben en iyiyim der oysa bu Matt iyi bir öğretmen olmak için gayret gösteriyor ve sonunda hatasını kabul ediyor”.

Ayrıca takımlarda yer alan grupların son aşamadaki ortak karar süreçleri incelendiğinde ilk film uygulaması olan Ron Clark Story filmi uygulamasından farklı olarak grupların bütün kararları tek bir ifadeyle birleştirmek yerine daha doğru olduğunu düşündükleri tek bir duruma odaklandıkları, ortak karar aldıkları gözlenmiştir. TakımB’de grupların son kararları “*Matt’in öğrencilerinin ilgi ve isteklerini düşünmekten çok kendi hırslarına esir olması (I.grup) - Öğretmenlerin geleneksel bir öğretim anlayışına sahip olması (II.grup) - Öğretmenin kendi kariyeri uğruna eğitimin özünden sapmış olması ve bu konuda yardım almaya da açık olmaması (III.grup)*” şeklinde iken tüm grupların ortak kararında sadece I ve II. Grup kararları dikkate alınarak “*Öğrencilerin ilgi ve isteklerini göremeyen geleneksel bir anlayışı benimsemiş öğretmen*” değerlendirilmiştir. Yine grupların kararlarında ortak olmayan noktaları da ortak kararlarına ekledikleri gözlenmiştir. Örneğin TakımC grupları son kararlarında “*Matt’in insani hırslarını ön plana çıkarması, kendisini fark edememesi (I.grup) - Matt’in hırslarına yenilip, insanların iyi yönlerini örnek alamaması (II.grup) - Kullanılan yöntem ve teknikleri geleneksel anlayışa göre kullanılıp öğrencilerin ilgi-isteklerini dikkate almamak, kendisi gibi*

olmaması (III.grup)” tespitlerine yer verirken ortak kararlarında ise “*Problem; Matt Warner’ın babasının gölgesinde kalması, Öğretmenlik mesleğini unutarak insani hırslarını ön plana çıkarmasıdır*” tespitini yaparak Matt karakterinin babasını çok fazla örnek almasını öne çıkarmışlardır. Dolayısıyla grupların son kararlarını verdikten sonra dahi fikirlerini sorgulamaya eğilimli oldukları gözlenmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının bildiklerinin farkında olmaları, bildikleri ve yaptıkları arasındaki farkın farkında olmaları, değişimin farkına vararak buna uyum sağlamaları ve uygulamalarında kendi teorilerini geliştirebilmeleri gibi becerilere sahip olmalarının gerekliliğinden bahsedilmektedir. (Fook, Gardner, 2007; Gardner, 2003).

Ancak yapılan araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan öğretim uygulamalarına yer verilmemesi nedeniyle eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Yoldaş, 2009). Mangena ve Chabeli (2005)’ e göre öğrencilerin, problem çözme, karar verme, bağımsız düşünme, cesaret, empati kurma, açık fikirlilik, sabırlı olma, insancıl davranma ve bilimsel bilgiye sahip olma gibi özelliklere yeterince sahip olmadıklarını ve bunun hizmet öncesi derslerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye yönelik yöntemlerin kullanılmaması, farklılıklara ve değişime karşı dirençli olunması gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır.

Benzer olarak, okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen ilk uygulama sürecinde öğretmen adaylarının daha sınırlı düzeyde eleştirel düşünme becerileri sergiledikleri gözlenmiştir. Ancak bir öğretim dönemi süresince gerçekleştirilen uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarının kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları algılarına göre olumlu anlamda yüksek gerçekleştiği görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmede hassasiyet, bilinç, empati, varsayımlar ve sağduyu boyutlarındaki algılarında deney grubu lehine olumlu yönde bir değişim meydana geldiği ifade edilebilir.

DEDU (takım destekli) süreci ile benzer olarak Quitadamo (2002) da eleştirel düşünme becerilerinin küçük grupların işbirlikli çalışmalarıyla geliştirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmada, deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrenme modelinin (Gransha küme modeli, ağırlıklı öğrenme modeli ve öncü merkezli küme modeli) ve akran kolaylaştırıcı küçük grupların işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerinde dikkate değer bir artış meydana getirdiğini göstermiştir.

Yapılan birçok araştırmada öğretmen adaylarının iyi denilebilecek bir düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ifade edilmekle beraber (Karademir, 2013; Quitadamo, 2002; Hamurcu, vd. 2005; Cengiz, 2004; Şahhüseyinoğlu, 2007; Tok, 2008; Yıldırım, 2009; Yoldaş, 2009), kısmen bu beceriye sahip oldukları veya yeterli düzeyde sahip olmadıklarına yönelik araştırma sonuçları da söz konusudur (Özdemir 2005; Tufan 2008; Gülveren 2007).

Paul ve Elder (2005)’ e göre eleştirel düşünen öğrenciler, hem kendinin hem de diğerlerinin düşünce sistemlerinin altında yatan hipotezleri anlamak için çaba harcamalıdır. Öğrencilerin içinde buldukları çevrenin inançlarından ve geleneklerinden uzaklaşabilmesi, karşılaşılan problemlere farklı bakış açılarından bakabilmesi, farklı görüşlere hoşgörülü yaklaşabilmesi, sorunların çözümünde problem çözme basamaklarını kullanabilmesi, başkalarının düşünce sistemlerini algılayabilmesi gibi becerilerin kazanılması zaman alıcı ve zor olduğu belirtilmektedir (Facione, 1990; Akar Vural, 2005).

Araştırma sürecinde sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU uygulaması sonucunda ise öğretmen adaylarının, başkalarının düşüncelerini de sorgulamaya, dikkate almaya başladıkları, çevresindekilerin (takımlar), sorunun çözümünde kullandıkları yaklaşımları belirlemeye başladıkları gözlenmiştir. Araştırmada uygulama (DEDU) sürecinde “problem tespit” aşamasında ilk film uygulaması sürecinde diğerlerinin (diğer takımların) düşüncelerini çok az dikkate aldıkları veya almadıkları, kendi tespitlerini genellikle diğer takımlarının önerilerini dikkate almadan savunmaya çalıştıkları gözlemlenirken, son film uygulaması süreci değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının problem tespit sürecinde diğer takımların önerilerine ve düşüncelerine önem verdikleri ve büyük oranda kendi değerlendirmelerinde yenileme yapabildikleri gözlenmiştir. Dolayısıyla uygulama sürecinde öğretmen adaylarının algılarının

eleştirel düşünmede hassasiyet noktasında olumlu yönde etkilendiği ifade edilebilir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının ilk uygulama sürecinde kendi düşüncelerini sorgulamaktan uzak davranışlar sergiledikleri görülürken sürecin son uygulamasında ise özellikle kendi düşüncelerini sorgulamaya başladıkları dolayısıyla eleştirel düşünmede bilinç boyutunda da davranış örnekleri göstermeye başladıkları ifade edilebilir.

Eleştirel düşünen bireylerin en önemli özelliklerinden birinin olaylar karşısında objektif bakış açısı geliştirmeleri olduğu ifade edilmektedir (Beyer ,1991; Facione ve Facione ,1996). Bu nedenle empatik ve eleştirel düşünmenin de etkileşim halinde olması beklenen bir durumdur (Ekinci, Aybek, 2010). Gerçekleştirilen araştırma sürecinden elde edilen sonuçlara göre ilk uygulama sürecinde (Ron Clark Story) öğretmen adaylarının kendi kararlarındaki ısrarcı tavırları nedeniyle eleştirel düşünmede empati boyutunda yeterli davranışlar sergilemedikleri gözlenmiştir. Son uygulama sürecinde ise öğretmen adaylarının diğerlerinin (diğer gruplar) düşüncelerini dikkate aldıkları, çoğunluğun ve özellikle kendi kararlarını sorgulama becerilerini sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU süreci ile eleştirel düşünmede empati boyutunda uygun davranışların sergilenmeye başladığı ifade edilebilir.

Analiz etme, yorum yapma, açıklama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme yapma (Facione, 1998) gibi başlıklarda ele alınan eleştirel düşünme becerilerinden bir diğeri ise sorgulama ve neden arama olarak ifade edilmektedir (Özelçi, 2012). Eleştirel düşünen ya da eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler yargıya varmadan önce yeterli bilgiye ulaşmak için çaba gösterirler (Ennis, 1985). Profetto ve McGrath(2003)'a göre üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında en düşük ortalamaya sahip olunan alt boyut "gerçeği aramadır". Eleştirel düşünen bireylerden beklenen olayların altında yatan nedenleri sorgulama becerilerini gösterebilmesidir.

Sinema filmleri temelinde gerçekleştirilen DEDU sürecinde de sınıf öğretmeni adaylarının ilk uygulamada problem tespit aşamasında gerekçelendirmeler yaparken olayların altında yatan nedenleri yeterince sorgulayamadıkları gözlenmiştir. Ancak araştırma sürecinde son film uygulamasında öğretmen adaylarının problem tespit aşamasında değerlendirmeler yaparken izledikleri olayların altında yatan nedenleri sorgulamaya dönük davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. DEDU (Dönüşümlü Eleştirel Düşünme Uygulaması) ile eleştirel düşünme de varsayımlar boyutunda uygun davranışların sergilendiği bu araştırma sürecinin sonuçlarından bir diğeri olarak ifade edilebilir.

Eleştirel düşünme becerisinin, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2004). Gerçekleştirilen DEDU uygulaması sürecinde kullanılan sinema filmlerinin öğretmen adayları tarafından sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alındığı araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar arasındadır. Öğretmen adaylarının uygulama süresince ilk uygulama sürecinde (kısmen) ve son uygulama sürecinde de senaryoya eleştirel gözle yaklaştıkları sonuçları söz konusudur. Ancak uygulamanın filmlerin eleştirel gözle ele alınması noktasında etkisinin nispeten daha düşük düzeyde kaldığı ifade edilebilir.

Sinema filmleri çoğu kez gerçeği veya gerçeğin benzeri olan durumları bireylerin karşısına getirebilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinde sinema filmleri aracılığıyla gerçek veya gerçeğin benzeri olan durumlardan yararlanılarak öğretmen adaylarının bu durumlar üzerinde yansıtma yapmaları ve bu durumlar üzerinden etik ahlaki vb. boyutlarda sorgulamalar gerçekleştirmelerine uygun etkinlikler tasarlanmalıdır. Bunun yanında kendi düşüncelerini, inançlarını, sorgulayabilecekleri ön yargılarının farkına varabilecekleri eleştirel düşünme becerileri temelinde öğretim uygulamalarına öğretim sürecinde yer verilmelidir. Bu noktada öğretmen yetiştirme amaçlı kullanıma uygun yerli ve yabancı filmlerin yanında diğer medya içeriklerinin de kullanımı tavsiye edilmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılacak film, reklam haber vb. unsurlardan oluşan bir medya arşivinin hazırlanmasının ve bu medya içeriklerinin pedagojik anlamda analizlerinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri veya çeşitli medya öğeleri temelinde gerçekleştirilecek seçmeli bir ders dâhil edilebilir.

Kaynaklar

- Akar Vural R. (2005). *Bertolt Brecht'in öğretici oyunlarının "eğitimde drama" ve sahneleme" yöntemleri temelinde hazırlanan iki farklı programın ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştireldüşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston, USA,
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Sage.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, E. G. (2004). *Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Cengiz, E. G. (2004). *Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dinçel Göbel, Ş. (2013, Ocak). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Ennis, R. H. (1985), *Goals for critical thinking curriculum*. Wadsworth Publishing Company, Belmont (ERIC no:16476)
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Retrieved on June, 9, 2017 from <https://blogs.city.ac.uk/cturkoglu/files/2015/03/Critical-Thinking-Articles-w6xywo.pdf>
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction-executive summary- The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERIC no :ED 315-423.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection a resource handbook*. Berkshire: Open University Press
- Gardner, F. (2003). Critical reflection in community-based evaluation. *Qualitative Social Work*, 2(2),197-212.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). *İlköğretim Online*, 53-70.
- Hamurcu, H., Günay, Y., & Akamca, G. Ö. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi profilleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 147-157.
- Harper, R. E., & Rogers, L. E. (1999). Using feature films to teach human development concepts. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development* 38, 89-97.
- Kaşkaya, A. (2013). *Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S., & Özturan Sağırlı, M. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1778-1783.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yararıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mangena, A. and Chabeli M.M. (2005). *Strategies to overcome obstacles in the facilitation of critical thinking nursing education*. Nurse Education Today. Rand Afrikaans Universty, Auckland Park, South Africa.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
- MEB (2004). *Tebliğler Dergisi*, c. 67, s. 2563, ss. 734.
- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roepers Review*, 25 (3), 128-134.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi . Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric*. Foundation Critical Thinking.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Profetto, J., McGrath, R. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students, *Journal of Advance Nursing*, 43(6), 569-579.
- Quitadamo, I. J. (2002). *Critical thinking higger education: The influence of teaching styles and peer collaboration on science and math learning*. Unpublished doctor of philosophy thesis . Washington State University.
- Rose, C. P., & Nicholl, M. J. (1998). *Accelerated learning for the 21st century: The six-step plan to unlock your master-mind*. Dell Books.

- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Serap, Y. Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Şahhüseyinoğlu, D. (2007). Eleştirel düşünme ve eğitsel oyunlar: İngiliz dili aday öğretmenlerinin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 266-273.
- Tican, C. (2013, Aralık). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Tufan, D. (2008). *Critical thinking skills of prospective teachers: Foreign language education case at the Middle East Technical University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yoldaş, C. (2009). *Çevre bilimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, erişileri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yost, D. S., Forlenza-Bailey, A., & Shaw, S. F. (1999). Teachers who embrace diversity: The role of reflection, discourse and field experiences in education. *The Professional Educator*, 21(2), 1-14.