

Film Okuma Atölyesine Katılan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Farkındalık ve Eğilimleri: Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Bir Eylem Araştırması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Semra APAKKAN EŞ¹, Kadriye Belgin DEMİRUS², Herdemtaze Şeyhun DİNİZ³, Büşra KOÇASLAN⁴, Şükran ÇAMAŞIRCI⁵

1 Uzman Psikolojik Danışman/Okul Müdürü, İlkbahar Özel Eğitim Anaokulu, s-appakkan@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-1304-0131

2 Dr. Öğretim Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, belgindemirus@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2570-3653

3 Uzman Psikolojik Danışman, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, herdemds@yahoo.com, ORCID: 0009-0007-6863-1262

4 Uzman Fizyoterapist, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, busrakocaslan96@gmail.com, ORCID: 0009-0008-4912-6698

5 Psikolojik Danışman, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, sukran.camasirci@gmail.com, ORCID: 0009-0004-2609-2721

Gönderilme Tarihi: 25 Haziran 2024 Kabul Tarihi: 16 Eylül 2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1503700

Atf: “Apakkan Eş, S., Demirus, K. B., Diniz, H. Ş., Koçaslan, B. & Çamaşircı, Ş. (2026). Film okuma atölyesine katılan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimleri: Rehberlik araştırma merkezinde bir eylem araştırması. *Millî Eğitim*, 55(249), 401-456. DOI: 10.37669/milliegitim.1503700”

Öz

Bu araştırmanın amacı film okuma atölye çalışmasına katılan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların ve özel eğitim öğretmenlerinin eleştirel düşünme farkındalıkları ve eğilimlerinde bir değişim olup olmadığını derinlemesine incelemektir. Bu çalışmada nitel bir “eylem araştırması” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu seçmek için amaçlı ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan bir rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan beş psikolojik danışman ve 10 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. İşlem, altı haftalık film okuma atölye çalışmasını içermektedir. Araştırma verisi yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Hem açık hem de kapalı uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formları, film okuma atölye çalışmasına başlamadan önce ve her oturum sonrasında tekrar doldurulmuştur. Toplanan verilerin analizi için nitel betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler araştırma soruları doğrultusunda belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde, veri setindeki belirli kavramları veya temaları temsil etmek için kodlar geliştirilmiştir. Bu, verilerin daha küçük, anlamlı birimlere ayrılmasını sağlamaktadır. Elde edilen bu kodlar gruplanarak daha geniş kavramlar olan kategorileri betimlemek için kullanılmıştır. Bu süreç, verilerdeki örüntüleri ve ilişkileri anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak film okuma atölye çalışması sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç, atölye öncesinde belirlenen kod ve kategorilere ek olarak yeni kod ve kategorilerin ortaya çıkması ve toplam kod ve kategori sayısındaki artış bulgularıyla kanıtlanmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini atölye çalışması sonunda daha fazla uyguladığı gözlemlenmiştir. Özetle, film okuma atölyesinin öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarının ve eğilimlerinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: nitel eylem araştırması, öğretmen eğitimi, rehberlik ve araştırma merkezi, üst düzey düşünme becerileri, eleştirel düşünme farkındalığı, eleştirel düşünme eğilimi, film okuma atölyesi

*Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında “Rehberlik araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık ve eğilimlerinin incelenmesi” adıyla 20.06.2023 tarihinde Ankara 1.Ulusal Eğitim Yönetimi (AUYEK-1) Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Critical Thinking Awareness and Dispositions of Teachers Participating in the Film Analysis Workshop: An Action Research in a Guidance and Research Center

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The aim of the research was to thoroughly examine whether changes occurred in the critical awareness and dispositions of guidance teachers/ psychological counselors, and special education teachers following their participation in a film analysis workshop. In the research, a qualitative "action research" design was implemented. Convenience and purposive sampling techniques were employed to select the study group, which consisted of a total of 15 teachers, including five psychological counselors and ten special education teachers, working at a Guidance and Research Center located in Ankara. The intervention consisted of a six-week film analysis workshop. Data were collected through structured interview method. Prepared structured interview forms, which consisted of both open- and closed-ended questions, were conducted prior to workshop and at the end of each workshop session. Qualitative descriptive and content analysis methods were employed to analyze the collected data. In descriptive analysis, the data were summarized and interpreted based on themes identified by the research questions. In content analysis, codes were developed to represent specific concepts or themes within the dataset. This enabled the data to be divided into smaller, meaningful units. These codes were grouped and used to describe broader concepts, known as categories. This process facilitated the interpretation of patterns and relationships within the data. In conclusion, it was determined that, after the film analysis workshop, teachers' critical thinking awareness improved, as evidenced by the emergence of new codes and categories in addition to those identified prior to the workshop, which also contributed to an overall increase in the total number of codes and categories. Similarly, it was observed that teachers demonstrated greater application of critical thinking dispositions. In summary, it was concluded that the film analysis workshop contributed to the enhancement of teachers' critical thinking awareness and dispositions.

Keywords: qualitative action research, teacher training, guidance and research center, high-level thinking skills, critical thinking awareness, critical thinking disposition, film analysis workshop

Giriş

Günümüz dijital bilgi çağında bireylerin sahip olduğu üst düzey düşünme becerileri giderek önem kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Ülkemizde ve pek çok ülkede bu becerileri dikkate alarak öğretim programlarında revizyona gidilmektedir. En son olarak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı, MEB tarafından hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Programın amaçlarından biri sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünebilen, yetkin ve erdemli insan yetiştirmektir (MEB, 2024). Bu bağlamda MEB'in hazırladığı programlarda bilgiyi üreten, günlük hayatta işlevsel şekilde kullanabilen,

problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerilerine sahip, girişimci, kararlı, etkili iletişim kurabilen özelliklere sahip bireyler yetiştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018).

Eleştirel düşünme; farklı bakış açılarını anlamaya, araştırmaya, sorgulamaya, bireysel ve sosyal etkileşime olanak vermektedir. Genel anlamda eleştirel düşünme, genellikle olumsuz bir şekilde algılanmakta ve durumları, bireyleri olumsuz bir şekilde değerlendirme şeklinde düşünülmektedir. Aksine eleştirel düşünmede temel amaç, bir durum veya olayın sorgulanması; belli ölçütlere göre değerlendirilmesi; mantığa, kanıta dayalı bilişsel becerilerin kullanılmasıyla yargıya varılmasıdır. Eleştirel düşünme doğası gereği dogmalar, ön yargılar, basmakalıp, tek taraflı, sabit düşüncelerden ayrılmaktadır. Bununla birlikte eleştirel düşünmede var olan bilgilerin değerlendirilmesi yanında bunlarla yeni bilgilerin oluşturulması esastır (Çakan & Kabataş 2021; Paul & Elder, 2014). Bu bağlamda yaratıcı düşünme ile benzeşmektedir. Bildiklerinden sonuç çıkarabilmek, problemleri çözebilmek için bilgiyi nasıl kullanacağını farkında olmak, bilgi edinmek için güvenilir kaynaklara nasıl ulaşılacağını bilmek, mantıklı karar almak, kendi akıl yürütme sürecini tarafsız şekilde değerlendirmek eleştirel düşünmede önemli faaliyetlerdir. Bu anlamda eleştirel düşünme analitik ve yansıtıcı düşünmenin bilişsel süreçlerini de ele alan bütünsel bir süreçtir. Bilim insanları vücudun bölümleri gibi düşüncenin de bölümlerinin olduğunu ve birbirlerine bağlı şekilde çalıştıklarını belirtmektedir (Çakan & Kabataş 2021; Paul & Elder, 2014).

Öğretmen, çocukların farklı yönlerden bakabilmelerini sağlamak için uygun yöntem ve teknikleri eğitim öğretim ortamında uygulaması gereken kişidir (Schreglmann, 2011). Bu ortamlar öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik edecek biçimde düzenlenmelidir. Eğitim ortamında eleştirel düşünebilen bireyleri hayata kazandırabilmek için eleştirel düşünebilen öğretmenlerin olması gerekmektedir (Aybek, 2007). Ancak yapılan çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve desteklemeyi hedefleyen uygulamaların yetersiz olduğunu bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Yoldaş, 2009).

Sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşımlarla doğruyu araştırarak, değerlendirerek, olayları ve bilgileri yorumlayarak devamlı bir şekilde literatür araştıran, okuyan,

inceleyen ve anlamaya çalışan kişilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişeceği varsayılmaktadır (Özensoy, 2012). Judge, Jones ve McCreery' (2013) göre eleştirel düşünmenin operasyonel tanımı; bilgileri ve fikirleri tarafsız bakış açısıyla incelemek, kendi düşünmesinin de güçlü ve zayıf yanlarını fark etmek ve ardından daha gelişmiş bir düşünme ortaya koymak olarak yapılabilir. Eleştirel düşünmenin gözlenebilir ve ölçülebilir ifadelerini aşağıdaki şekilde genişletmek mümkündür:

- Kendi görüşlerini sorgulamak,
- Başkalarının fikir ve bakış açısına karşı açık görüşlü olmak,
- Olumlu ve olumsuz yargılarda bulunmak,
- Sunulan kanıt inceleme noktasında öz güven sahibi olmak,
- Kanıtın veya literatürün çıkarımlarını keşfedebilmek,
- Kendi ön yargılarıyla yüzleşebilme ve onları düzenlemek,
- Alternatifleri ve fikirleri göz önünde bulundurmak,
- Doğru düşünme, sonuçlarda değişim gerektiriyorsa görüşleri tekrar değerlendirip değiştirmek (Eğmir, 2020).

Facione'a (1990) göre eleştirel düşünme farkındalığı altı beceri ile ifade edilmektedir. Bu beceriler yorumlama, çözümleme, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama, kendini düzenleme olarak sınıflanmaktadır. Fisher (2001; akt. Eğmir, 2020) ise eleştirel düşünme farkındalığı altında yatan becerileri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Problemi fark etmek,
- Problemi çözmek için işe yarar araçlar bulmak,
- Alakalı bilgiyi toplayıp düzenlemek,
- Belirtilmemiş varsayım ve değerlerin farkında olmak,
- Dili kesinlik, açıklık ve farkındalık ile kullanıp kavramak,
- Veriyi yorumlamak,
- Kanıtı ve ifadeleri değerlendirmek,
- Önergeler arasındaki mantıksal ilişkilerin varlığını fark etmek,

- Kesinleşmiş sonuçlar ve genellemeler oluşturmak ve test etmek,
- Deneyime dayalı olarak düşünce kalıplarını yapılandırmak,
- Spesifik şeyler ve günlük hayatın kalitesi hakkında kesin yargılar oluşturmak.

Eleştirel düşünmenin bilişsel işlemler ve eğilimler olarak iki önemli boyutu bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi bilgiyi değerlendirmeye gereksinim olduğuna inanma, hipotez test etme isteği, tüm görüşleri test etme isteği gibi duyuşsal boyutlara vurgu yapmaktadır (Beyer, 1987). Kısaca eğilim düşünmeye karşı isteklilik durumu olarak tanımlanabilir. Lakin bilgi, beceri ve eğilim sahibi olmak bunların kullanılacağı/işe koşulacağı anlamına gelmemektedir. Eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilmek için hem bilgi ve becerilerin hem de eğilimlerin bir arada öğretilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Facione vd.,1995).

Eggen'e (1996) göre eleştirel düşünme eğilimi aşağıdaki tutum ve eğilimler ile ilişkili görülmektedir:

- Bilgilendirilme isteği,
- Yansıtıcı düşünme eğilimi,
- Kanıt arama eğilimi,
- İlişkiler arama eğilimi,
- Durumu farklı açılardan görme isteği,
- Açık fikirli olma eğilimi,
- Şüphecilik,
- Yargıyı geciktirme eğilimi,
- Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme,
- Belirsizliklere tolerans gösterme.

Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisini bilişsel boyutta ve eğilim boyunda ortaya koymak için öğretmenlere metafor kullandırma (Aybek & Yolcu, 2018), eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerini uygulama (Atalay Altaş, 2021; Korkmaz, 2009) ve onlarla görüşme yapma (Özsevgeç & Altun, 2015) gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde aktif görev yapan öğretmenlerden ziyade öğretmen adaylarının eğitiminde eleştirel düşünme

becerilerine veya eğilimlerine odaklanılmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde konu ve beceri temelli (Aybek, 2007), sınıf öğretmenliği bölümünde beceri temelli eleştirel düşünme programı (Çatalbaş & Sarıbaş, 2022), Türkçe öğretmenliği bölümünde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı öğretim uygulamaları (Kaya, 2010), beden eğitimi öğretmenliği bölümünde problem çözme yöntemi (Özcan & Çelenk, 2007) ve yaratıcı drama eğitimi (Saçlı, 2013) gibi yöntemlerin kullanıldığı gözlenmektedir. Bu bölümlerin dışında psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında öğrenim gören psikolojik danışman adaylarına eleştirel düşünme eğitimi programı uygulanmıştır (Eldeleklioğlu & Özkılıç, 2008). Yapılan bu araştırmalarda genel olarak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin geliştirilebileceğine yönelik bulgular elde edildiği görülmektedir.

Bonk ve Smith (1998), eleştirel düşünmeyi geliştirici öğretim stratejileri olarak sınıflamalı grup süreci (beyin fırtınası fikirlerin sıralanması), artı-eksi-ilginç (bir fikrin olumlu, olumsuz ve ilginç yönlerinin yazılması), özetleme ve gözden geçirme etkinlikleri, bir dakikalık yazılar ve yansıma günlükleri (öğrencilerin kısa yazılarla anlamadıkları ya da önemli buldukları noktaları ifade etmesi), eleştiriler, cevaplar ve karşı argümanlar yazılması, vaka tabanlı ve problem tabanlı öğrenme (gerçek dünyadan senaryolarla düşünme ve karar verme süreçlerinin uygulanması), ağaç budama, 20 soru, geriye doğru işleme (sonuçtan yola çıkarak problemi çözme, mantıksal çıkarım yapma), sözde mahkemeler, tartışmalar, yapılandırılmış karşıtlıklar (rol alma ve iki taraflı savunmalarla düşünsel derinliğin artırılması), grafik düzenleyiciler (akış şemaları, kavram haritaları, karar ağaçları, diyagramlarla düşünsel yapı kurulması) ve sınıflandırma şemaları, karşılaştırma matrisi, neden-sonuç ilişkileri, fayda-maliyet analizleri vb. diğer teknikleri önermektedir. Bu uygulamaların öğrencilerin bilgiyi değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma, sorgulama ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmektedir. Alan yazınında eleştirel düşünme becerilerini farklı boyutlarda ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Özen ve Batur (2024) araştırmalarında, eleştirel görsel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik Türkçe derslerinde kullanılabilecek çok çeşitli “Eleştirel görsel okuma etkinlikleri” (EGOET) önermektedir. Karatay (2015) ise eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin gelişmesi için okullarda yer alan edebiyat halkası gruplarında çalışmaların hangi edebi metinler üzerinde nasıl yürütülmesi gerektiğini anlatmaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme yöntemlerinden birisi de dikkatlice seçilmiş filmlerin öğretim programlarında kullanılmasıdır (Blustone, 2010). Filmler, öğretmenlerin olaylara ve bilgilere daha iyi şekilde odaklanmalarına, tartışma için belirgin çıkış noktaları oluşturmalarına ve günlük yaşamları ile bağlantı kurup eğitim ortamına aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Harper & Rogers, 1999). Alan yazınında filmlerin çok eskiden beri bir öğretim materyali olarak kullanıldığı görülmektedir (Yakar, 2013). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme veya geliştirme sürecinde filmlerden yeterli düzeyde yararlanılmadığı, eleştirel düşünmeyi destekleyen popüler filmlerin bu bağlamda öğretimsel amaçla kullanılmasının birçok açıdan etkili olabileceği ifade edilmektedir (Nugent & Shaunessy, 2003). Öğretmen eğitiminde film izleme ile ilgili olarak filmin teoriyi uygulamaya döken yapısı ile soyut konuları ve fikirleri daha somut hâle getirmeye yardımcı olduğu (Fennell, 2013), film analizinin sınıfta tartışılan konular hakkında daha gerçekçi ve daha derinlemesine düşünme sağladığı, katılımı artırdığı, bağlantılı öğrenme deneyimlerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu (Bluestone, 2000), ilgiyi ve motivasyonu artırdığı, monotonluğu azalttığı, belirsiz kavramların filmdeki karakterlerin hayatına yerleştirildiğinde daha anlaşılır ve anlamlı hâle geldiği (Gregg vd.,1995; Konaş, 2016) belirtilmektedir. Film kullanımının öğrenmeyi keyifli hâle getirdiği, hafızayı desteklediği, farklı bakış açıları kazandırdığı ve ayrıca yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Kaya & Çengelci, 2011). Öğretmen eğitiminde ayrıca filme yönelik sorular sorular sayesinde hizmet öncesi öğretmenlerin daha iyi odaklanabildikleri, eleştirel düşünmeyi kullanabildikleri ve bunun ödevin bir parçası olarak etkili bir değerlendirme alternatifi olarak da düşünülebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerinin üzerinde ne kadar etkileri olduğu gerçeğini fark etmeleri sağlanmaktadır (İpek, 2022). Yapılan araştırmalarda öğretmen adayları eğitim programlarında film kullanmanın öğrencilerde eleştirel düşünmeye katkı getireceği görüşünde birleşmektedir (Kaya & Çengelci, 2011).

Literatürde genel olarak filmlerin bir öğretim tekniği olarak kullanılması ve eleştirel düşünme becerilerinin, eğilimlerinin geliştirilmesi konularının birbirinden ayrı ele alındığı; bu araştırmaların daha çok öğrencilere (Akbiyık & Karadüz, 2014; Arduç & Kahraman, 2024; Bektaş Öztaşkın, 2013; Birkök, 2008; İşcan, 2011; Koç, 2011; Özen & Batur, 2024; Shields & Kidd, 1973) ve hizmet öncesi öğretmenlere (Fennell, 2013; Nugent & Shaunessy, 2003; Rorrer &

Furr, 2009; Tan, 2006) yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırma konusu ile benzer olarak Kaşkaya ve Çavuşoğlu (2017) iki konuyu birlikte ele almış ve film izleme uygulamalarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada farklı olarak deneysel desen kullanılmış ve sonrasında ayrıntıya inmek için bu araştırmayla benzer şekilde nitel araştırma işe koşulmuştur. Yine bu araştırmadan farklı olarak sınıf öğretmenliği branşıyla ve öğretmen adaylarıyla çalışılmış, katılımcılara 10 hafta boyunca okul ve öğretmen temalı beş farklı film izlettirilmiştir.

Rehberlik ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin problem çözme ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren pek çok görev bulunmaktadır (MEB, 2018b; 2020a). Bu kapsamda görevleri yerine getirirken daha etkili sonuçlar elde etmek için eleştirel düşünmenin, problem çözme ve karar verme yaklaşımı olarak değerlendirilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Finkelman, 2001). Yapılan araştırmalar incelendiğinde rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM) görevde olan rehber öğretmen /psikolojik danışman (MEB, 2020a) ve özel eğitim branşındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış bir araştırma bulunmaması ve yöntem olarak film okumanın ilk kez kullanılacak olması araştırmayı önemli hâle getirmektedir.

Bu araştırmada, RAM’da çalışan rehber öğretmen/psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmenlerinin film okuma atölye yöntemi ile eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerinde gerçekleşebilecek olası değişim derinlemesine incelenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına yönelik sorular, operasyonel tanım olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine ilişkin bilgi düzeylerine yönelmektedir. Eleştirel düşünme eğilimine yönelik sorular ise operasyonel tanım olarak eğilimin uygulanmasına/işe koşulmasına odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada yürütülen film okuma atölye çalışmasına katılan rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin görüşlerinde ve eleştirel düşünme eğilimlerinin uygulanmasına ilişkin davranışlarında bir değişim olup olmadığına ilişkin derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmaktadır. Araştırmanın ana problem sorusu “RAM’da çalışan öğretmenlerin (rehber ve özel eğitim öğretmenleri) eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıkları ve

eğilimleri film okuma atölyesi ile nasıl değişmektedir?” şeklindedir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin görüşleri film okuma atölye çalışması öncesinde nasıldır?
- RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin görüşleri film okuma atölye çalışması sonrasında nasıldır?
- RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini işe koşma/uygulama durumları film okuma atölye çalışması öncesinde nasıldır?
- RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini işe koşma/uygulama durumları film okuma atölye çalışması sonrasında nasıldır?
- RAM’da çalışan öğretmenler film okuma oturumlarının eleştirel düşünme farkındalığına katkısı olduğunu düşünmekte midirler?
- RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırma türünde gerçekleştirilmiş olup RAM’da görev yapan rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin, kendi uygulamalarını ve eylemlerini gerçek çalışma ortamlarında derinlemesine gözlemlemeye ve iyileştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırma uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırması desenindedir. Eylem araştırması özellikle eğitim, sosyal hizmetler, sağlık hizmetleri, toplumsal kalkınma ve örgütsel iyileştirme gibi uygulamalı alanlarda kullanılan katılımcı odaklı, pratik bir araştırma yaklaşımıdır (Stringer, 2014). Eylem araştırması uygulamayı dışarıdan gözlemleyip incelemek değil, bizzat uygulamanın içinde yer alarak yapılan bir araştırmadır. Deneyime dayalı olarak kök salmış bilgiyi sistematik biçimde geliştirmeye yönelik bir uygulamadır (Dewar & Sharp, 2006). Fraenkel vd. (2011) eylem araştırmasını belirli bir bağlamdaki problemleri çözmek ya da yerel bir uygulama hakkında bilgi vermek amacıyla bir veya daha fazla kişi, ya da gruplar tarafından yapılan araştırma olarak tanımlamaktadır.

RAM, rehberlik ve psikolojik danışma ile özel eğitim bölümlerinde sunulan hizmetleri planlayan, sunan ve bu hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini

sağlayan kurumdur (MEB, 2020a). Bu iki bölümün ailelere yönelik eğitim programları düzenleme, eğitim kurumlarından gelen taleplere koordinatörlük yapma, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gelişim süreçlerini okul rehberlik servisiyle birlikte izleme, tanılama ve bilimsel araştırmalar yapma gibi ortak görevleri bulunmaktadır (MEB, 2020b). Bu görevlerin yerine getirilmesinde görevli meslek gruplarından rehberlik ve özel eğitim öğretmenlerinin üstü düzey düşünme becerilerini geliştirmek, karar verme ve problem çözme süreçlerinin, kısaca verilen hizmetlerin kalitesine ve kurum kültürünün oluşmasına katkı sağlamak için RAM içinde bir dizi eğitim programları düzenlenmektedir. Bunlardan birisi de film okuma atölye programıdır. “Peki, uygulanan bu yöntem öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerini geliştirmelerine katkı yapacak şekilde çalışmakta mıdır? Öğretmenler genel olarak yöntemi ve seçilen filmleri etkili bulmakta mıdır? Etkili bir eğitim başka hangi yöntemler ile nasıl çeşitlendirilebilir?” Bu sorular kurum içi uygulamalara ait bir problemi çözmeye yönelik olup eylem araştırmasına uygun soru türleridir (Fraenkel vd., 2011).

Bununla birlikte eylem araştırması literatürde çoğunlukla yalnızca sorun çözmeye ve eksikleri gidermeye odaklıymış gibi sunulsa da, uygulamada karşılaşılan zorlukların veya sorunların belirlenmesini içermesinin yanında, daha derin amacı, sistematik bir sorgulama süreci aracılığıyla öğretimi ve öğrenmeyi anlayarak dönüştürmek ve bu süreçte yer alan herkesin gelişimini sağlamaktır (Burns, 2024).

Eylem araştırmasında genelleme yapma amacı yoktur. Okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve diğer paydaşların doğrudan katılımları ve iş birlikleriyle bir ekip olarak gerçekleştirilen eylemleri sistematik olarak sorgulayan araştırmalardır (Beverly, 1993; Demirel, 2005; Karasar, 2007). Eylem araştırmasında araştırmacı, süreci yönlendiren bir rehber ya da kolaylaştırıcı rolünü üstlenmektedir, ancak kontrol büyük ölçüde katılımcılarda kalmaktadır. Paydaşların bilgi ve deneyimlerinin araştırma sürecine dâhil edilmesi, elde edilen sonuçların pratikte uygulanabilirliğini güçlendirmektedir (Stringer, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde bir RAM’da çalışan ve film okuma atölyesine katılan beş rehber öğretmen/psikolojik danışman ve 10 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır.

Katılımcıların %73,33'ü kadın, %26,67'si erkektir. %26,66'sı yüksek lisans mezunu, geriye kalanlar lisans mezunudur. Katılımcıların yedi yıl ile 28 yıl arasında değişen mesleki deneyimleri bulunmaktadır. Çalışma grubu amaçlı ve uygun örnekleme yollarıyla seçilmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacılar ihtiyaç duydukları veriyi sağlayacağına inandıkları bir örneklem seçmek için kendi kriterlerini ve yargılarını kullanmaktadır. Uygun örnekleme ise kolay bir şekilde ulaşılabilir olan ve çalışmaya hazır olan bir grup bireyin seçilmesidir (Fraenkel vd., 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamada yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmış, bu kapsamda veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının belirli bir sırayla, önceden hazırladığı sorular vardır ve verilerin hızlı analizi için görüşülenden seçeneklerin birini seçmesi de istenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Hazırlanan görüşme formunda açık uçlu ve seçme gerektiren sorular yer almıştır. Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş, her bir görüşme 15-20 dakika arasında sürmüştür. İzin veren katılımcılar için elle notlar tutulmuştur. Araştırmada RAM'da çalışan öğretmenlerin (rehber ve özel eğitim) eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık ve eğilimlerini inceleyen anket soruları hazırlanmış, ardından film okuma atölye çalışmaları planlanmıştır. Geçerlik kapsamında hazırlanan taslak görüşme soruları için uzman görüş formu hazırlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve öğretim ve rehberlik ve psikolojik danışma alanından olmak üzere üç öğretim üyesinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sorular kapsam, amaca uygunluk, dil, anlatım, anlaşılabilirlik bakımlarından uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle sorulara son hâlleri verilmiştir.

İşlem: Atölye çalışması altı oturum olacak şekilde planlanmıştır. Oturumlar konu alanında uzman olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının otoriter bir figür hâline gelmesi engellenmek için süreç iş birliğine dayalı yürütülmüş ve katılımcıların kendilerini eşit bir paydaş olarak hissetmelerine dikkat edilmiştir. İlk oturumda “Eleştirel Düşünme Nedir? Ne değildir? Farkındalığı, Eğilimi, Engelleri, Yararları, Eleştirel Düşünme Becerisini Yapılandırma Basamakları” konulu iki saat süren bir seminer verilmiştir. Geriye kalan beş oturumda film okuma atölyesi işe koşulmuştur. Beş oturumda izlettirilen beş film, ikişer saatten

toplam on saat sürmüştür. İlk oturumdan önce ve her bir film okuma oturumunun sonunda, eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlere ilişkin öğretmen görüşleri yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır.

Film okuma atölye oturumları dört bölümden oluşmaktadır:

1. Yönetmen: Filmlerin yönetmenlerinin sinema tarihindeki yeri, kamerayı kullanma biçimleri, içsel katmanı yani dünyaya karşı tavrı ve meselesi konularında bilgi aktarımı ve tartışma yapılmasını içeren basamaktır.
2. Tema: Filmlerin teması çerçevesinde literatüre dayalı ayrıntılı bilgi aktarımı ve tartışma yapılmasını içermektedir. Örneğin bilgi aktarımında film, “hakikat” teması bağlamında irdeleniyorsa filozofların bu kavrama nasıl yaklaştıkları gibi bilgilere yer verilmiştir.
3. Film İncelemesi: Filmin içindeki sembollerin ve metaforların anlamı, karakterlerin özellikleri, teknik ve görsel elemanların incelenmesi, kamera kullanımının filmde yarattığı etki vb. gibi durumlarda filmin önemli karelerinin durdurularak üzerinden bilgi aktarımı ve tartışma yapılan basamaktır. Bu bilgi aktarımı filmin temasına uygun şekilde yapılmıştır.
4. Soru Sorma: Atölyeye katılan katılımcıların derinlemesine düşünceleri ve net olmayan noktaları netleştirmeleri için soru sordukları basamaktır. Katılımcıların filmlerdeki karelerle ilgili varsa katkılarının alınmasına da yer verilmiştir.

Atölye yürütücüsü ve aynı zamanda araştırmacılardan biri olan uzman tarafından öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerine ilişkin problem sorularına yanıt verebilecek filmler seçilmiştir. Bu filmler sırasıyla, Ahlat Ağacı (Yön. Nuri Bilge Ceylan), İz Sürücü (Yön. Andrey Tarkovski), Tereddüt (Yön. Yeşim Ustaoğlu), Raşomon (Yön. Akira Kurosava), Yedinci Kıta (Yön. Michael Haneke)’dır.

Verilerin Analizi

Yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan nitel verilerin çözümlemesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görüşmelerin ardından alınan yanıtların yazılı dökümü düzenlenerek bir araya getirilmiştir. İkinci aşamada elde edilen veriler eylem araştırmalarında kullanılan betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir (Miles vd.,2014). Betimsel analizde toplanan

veri daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularının belirlediği temalara göre organize edilebilir ya da görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Miles, vd., 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada öncelikle betimsel analiz ile veriler araştırma sorularının belirlediği ana temalara göre organize edilmiş ve bu ana temaların ışığında bulgular yorumlanmıştır. Düzenlenen veriler ve tanımları gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada daha sonra içerik analizi yöntemiyle çalışılmıştır. Bu yöntemde ortaya çıkan alt temaların bağlamını açıklama ve uygun şekilde temsil edilmesini sağlamak için veriler düzenlenerek öncelikle kodlar belirlenmiştir. Belirlenen kodların birbiriyle benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kod grupları; yani kategoriler elde edilmiştir. Kategoriler, temaların karmaşıklıklarını özellikle analizde birbirine uyma uymama yollarını vurgulamak için kullanılan kod gruplarıdır. İçerik analizinin son aşamasında kategorilerden alt temalara ulaşılmıştır (Given, 2021; Miles vd., 2014). İçerik analizi yönteminin güvenilirliğini artırmak için ön görüşme ve son görüşmelerden elde edilen yanıtların kod ve kategorilerinin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz yapılmış daha sonra bir araya gelinerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. İçerik analizi sonuçları “Görüş birliği var” ve “Görüş ayrılığı var” şeklinde sınıflanmıştır. Görüş ayrılığı ya da isimlendirme farklılığı olan kategoriler tekrar görüşülmüş ve son hâlleri elde edilmiştir.

Bu çalışmada veri analizi yapılırken eleştirel düşünme farkındalığı ve eğilimine ilişkin literatür temel alınmıştır. Ayrıca bulgularda bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek tanımlamalar yapılmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla cinsiyetleri ve branşları dikkate alınarak isim kodlamada farklı nitelemeler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde belirtilen ana temalar, betimsel analize uygun şekilde araştırma sorularının belirlediği yapıya uygun biçimde önceden belirlenen tematik çerçeveye dayanmaktadır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşan verilerin altında yatan kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler, kodlama yoluyla ortaya koyulmuştur. Benzer ve örtüşen kavramsal kümeleri tanımlamak

amacıyla bir diğer deyişle, bu kodların anlam alanlarını temsil eden operasyonel çerçeveler olarak kategoriler yapılandırılmıştır. Toplanan tanımlayıcı ve ayrıntılı kod ve kategorilerden yola çıkılarak probleme ilişkin alt temalara ulaşılmasıyla içerik analizi bulguları tamamlanmıştır. Bulgular, yalnızca öğretmen görüşlerinin sayısal sıklıklarıyla değil, aynı zamanda ifade edilen kavramların ardındaki sosyal ve bilişsel çerçeveye birlikte değerlendirilmiştir.

1. Alt Problem: Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Bulgular (Atölye Öncesi)

Film okuma atölyesi öncesinde RAM’da görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin algılarını yansıtan bulgular sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, eleştirel düşünme farkındalığı hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle ele alınmıştır. Bu doğrultuda birinci alt problem altında iki ana tema öne çıkmaktadır: (1) eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin kavrayışlar (2) eleştirel düşünme farkındalığının yararına ilişkin algılar

Ana Tema 1.1: Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Kavrayışlar – Atölye Öncesi

RAM’da görev yapan öğretmenlere film okuma atölyesi öncesinde yöneltilen “Sizce eleştirel düşünme farkındalığı hangi özellikler ile tanımlanır? ve hangi özellikler ile tanımlanmaz?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen kod ve kategoriler ile kategorilerden ulaşılan 1.1.1 ve 1.1.2 No.lu alt temalar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Film Okuma Atölyesi Başlamadan Önce Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Farkındalığına Yönelik Görüşleri

Tema 1.1 Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Kavrayışlar – Atölye Öncesi)	Kodlar (Betimlemeler)	Kategoriler
Alt tema 1.1.1: Eleştirel düşünme farkındalığını tanımlayan özellikler	Sorgulayarak çıkarımda bulunma Araştırarak sonuca varma Farklı bakış açılarıyla olayları sorgulama Akıl ve mantık yürütme Problem çözme Analitik düşünme Tarafsız özgür düşünme Objektif düşünme Özgür şekilde yorum yapma Empatik olma Sorgulayıcı olma Çok yönlü düşünme Ön yargıdan uzak Kişisel gelişimi destekleyici unsur	Çıkarımda bulunma Analiz yapma/Çözümleme Kendini düzenleme
Alt tema 1.1.2: Eleştirel düşünme farkındalığının ne olmadığına ilişkin algılar	Tek tip düşünme Ön yargılı olma Peşin hükümlü olma Sorgulamadan kabul etme Genele uyma Her şeye muhalif olma Her şeyi eleştirmek Duygularla hareket etme Baskı kurmak Küçümseme Hakaret etme	Sabit fikirlilik İtaat etme Her şeye karşı çıkma İrrasyonel düşünme Mobing

Tablo 1'e göre katılımcıların büyük çoğunluğu, eleştirel düşünme farkındalığını sorgulama, analiz yapma, çok yönlü düşünme, objektif değerlendirme ve akıl yürütme gibi yüksek düzey bilişsel süreçlerle ilişkilendirmiştir. En sık karşılaşılan kavramsallaştırmalar arasında “kendini düzenleme” (sekiz katılımcı), “analiz yapma” (beş katılımcı) ve “çıkarımda bulunma” (dört katılımcı) kategorileri yer almaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yalnızca bir eleştiri aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin kendi düşünce süreçlerini gözden geçirebildiği bir öz düzenleme alanı olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Bazı katılımcı ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Örneğin ÖE2 kodlu katılımcı, “Farklı bakış açılarıyla olayları sorgulamak demektir.” ifadesiyle bilişsel esnekliğe ve çok yönlü düşünme becerisine dikkat çekerken; ÖE8, “Her olayı çok yönlü düşünebilmek gerektiğini bilmektir.” diyerek eleştirel farkındalığın bilgiyle ilişkisini ortaya koymaktadır. PD5 kodlu katılımcının “Her şeyi sorgulayabilme yeteneğine sahip olmaktır.” ifadesi ise eleştirel düşünmenin bireysel yetkinlik olarak içselleştirildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümü, eleştirel düşünmenin yalnızca muhalif olmak, itaatsizlik sergilemek ya da duygusal tepkiler vermekle özdeşleştirilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda “sabit fikirlilik” (beş katılımcı), “mobing” (üç katılımcı), “itaat etme” ve “her şeye karşı çıkma” (iki katılımcı) en sık vurgulanan olumsuz niteliklerdir. Bu ifadeler, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yalnızca karşı çıkma değil; etik temelli, rasyonel ve sorumlu bir sorgulama süreci olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Örneğin ÖE6 kodlu katılımcı, “Her şeye muhalif olmak demek değildir.” diyerek eleştirel düşünmenin yalnızca karşıtlıkla tanımlanamayacağını belirtirken; ÖE5, “Baskı, mobing kurarak gelişebilecek bir farkındalık değildir.” diyerek bu sürecin sosyal ilişkilerde etik ilkelere dayanması gerektiğini vurgulamaktadır. PD2 kodlu katılımcı ise “Sorgulamadan her şeyi kabul etmek değildir.” ifadesiyle, düşünsel bağımsızlığın bu farkındalığın temelini oluşturduğunu ima etmektedir.

Ana Tema 1.2: Eleştirel Düşünme Farkındalığının Yararına İlişkin Algılar (Atölye Öncesi)

Film okuma atölyesi öncesinde, RAM'da görev yapan öğretmenlere yöneltilen “Eleştirel düşünme farkındalığına sahip olmanın genel olarak ne gibi yararı olabilir?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Film Okuma Atölyesi Öncesinde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmenin Önemine/Yararına İlişkin Görüşleri

Tema 1.2: Eleştirel Düşünme Farkındalığının Yararına İlişkin Algılar (Atölye Öncesi)	Kodlar (Betimlemeler)	Kategoriler
Alt tema 1.2.1: Bireysel gelişime katkı	Hayata bakış açısını değiştirme	Farklı düşünebilme Gelişime açık olma
	Farklı bakış açılarından bakabilmeyi sağlama	
	Geniş açıdan düşünme	
	Kendini geliştirme yeniliklere açık olmayı sağlama	
	Mesleki ve kişisel gelişim sağlama	
	Özgür düşünme ve ifade etme becerisi kazanmayı sağlama	
	Ön yargısız dinleme becerisini kazanmayı sağlama	
	Öğrenme ve gelişmeye fayda sağlama	
	Sorgulama bilincini geliştirmeyi sağlama	
	Farklı görüşlere olumlu yaklaşmaya katkı sağlama	
Alt tema 1.2.2: Problem çözme ve uyum becerileri	Geniş açıdan düşünmeyi sağlama	Sağlıklı karar verme Çözüm odaklı düşünme Sorunlarla baş etme
	Doğruyu yanlıştan ayırmayı sağlama	
	Objektif olmayı sağlama	
	Sağlıklı kararlar almayı sağlama	
	Çözüm üretme	
	Doğruyu tespit etme	
	Gerçeği görmeyi sağlama	
	Yaratıcı olmayı sağlama	
	Çözümleme noktasında farklı çözüm yolları aramayı sağlama	
	Sorunlarla baş etme becerisi konusunda yarar sağlama	

Tablo 2'ye göre ulaşılan alt temalar incelendiğinde katılımcılar öncelikle eleştirel düşünmenin bireysel gelişime olan katkısına odaklanmıştır. En sık karşılaşılan kodlar “gelişime açık olma” (yedi katılımcı), “farklı düşünebilme” (beş katılımcı) olmuştur. Bu veriler, eleştirel düşünmenin yalnızca akademik ya da mesleki değil, bireyin yaşam pratiklerine yönelik bir kazanım olarak da içselleştirildiğini göstermektedir.

Örneğin ÖE1 kodlu katılımcı, “Hayata farklı bir bakış açısından bakmamızı sağlayabilir.” ifadesiyle eleştirel düşünmeyi bireyin bakış açısını zenginleştiren bir zihinsel araç olarak tanımlamıştır. PD2 kodlu katılımcının “İnsanları ön yargısız dinleme düşünme becerime katkı sağlayabilir.” ifadesi ise eleştirel düşünmenin yalnızca akıl yürütme değil, aynı zamanda duyuşsal farkındalığı da geliştirebileceğini ima etmektedir.

Katılımcıların yanıtları, eleştirel düşünmenin bireysel, mesleki ve toplumsal düzeydeki katkılarına dair çok boyutlu bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Veriler, öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığını yalnızca bilişsel beceri olarak değil, aynı zamanda bireyin yaşamına yön veren bir gelişim aracı olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bir diğer öne çıkan boyut olan problem çözme ve uyum becerileri alt temasında katılımcılar eleştirel düşünmeyi sağlıklı karar verme, çözüm odaklı düşünme, sorunlarla baş etme gibi yaşam becerileriyle ilişkilendirmektedir. En sık karşılaşılan kodlar “sağlıklı karar verme” (dört katılımcı), “çözüm odaklı düşünme” (üç katılımcı) kategorilerinde olmuştur. ÖE6 kodlu katılımcı, “Sorunlarla baş etme konusunda bana yarar sağlayabilir.” ifadesiyle problem çözmede sorunlarla baş etme olgusunu doğrudan dile getirmiştir. Bu tür yanıtlar, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yalnızca teorik bir yetkinlik olarak değil, gündelik yaşamın karmaşıklığıyla baş etmede işlevsel bir beceri olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte tekil bazı ifadeler bu farkındalığın sınırlı ya da çelişkili olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin ÖE7 kodlu katılımcı, “Yararı var mıdır, çok mu şüpheli oluruz, bu konuda bilgim yok.” diyerek eleştirel düşünmenin fazla sorgulayıcı olmasının olası olumsuz etkilerine dair bir tereddüt yansıtmıştır. Bu ifade, farkındalığın henüz gelişimsel bir aşamada olduğuna işaret etmekte ve atölye çalışmasının bu konuda sağlayacağı katkıya alan açmaktadır.

2. Alt Problem: Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Bulgular (Atölye Sonrası)

Film okuma atölyesi sonrasında RAM’da görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarında yaşanan değişim, onların bu farkındalığı nasıl tanımladıkları ve hangi becerilerle ilişkilendirdikleri üzerinden analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, eleştirel düşünme farkındalığı hem bilişsel hem de duyuşsal yönleriyle ele alınmıştır. Araştırmada ikinci alt problem sorusundan bir ana tema öne çıkmaktadır: (1) eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin kavrayışlar.

Ana Tema 2 : Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Kavrayışlar – Atölye Sonrası

RAM’da görev yapan öğretmenlere film okuma atölyesi sonrasında yöneltilen “Film okuma atölyesi sonrasında eleştirel düşünme farkındalığınızın geliştiğini düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise farkındalığınızı tanımlayan/ kanıtlayan özelliklere örnek verir misiniz?” sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen kod ve kategoriler ile kategorilerden ulaşılan 2.1, 2.2, 2.3 ve 2.4 No.lu alt temalar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Film Okuma Atölye Çalışması Sonrasında Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Farkındalıklarına İlişkin Açıklamalarından Oluşturulan Temalar, Kodlar ve Kategoriler

Tema: Eleştirel Düşünme Farkındalığına İlişkin Kavrayışlar – Atölye Sonrası	Kodlar (Betimlemeler)	Kategoriler
Alt tema 2.1: Öz düzenleme ve ön yargıların farkına varma	Öğrenme ve gelişmeye fayda sağlamayı düşünme Ön yargılardan uzak durmak gerektiğini fark etme Kalıp yargılardan uzak durmak gerektiğini fark etme Farklı düşünme biçimlerini fark etme Ön yargılı olmamak için (savunulabilir) bir fikrinin olması gerektiğini düşünme Öz eleştiri yapmanın, sorgulamanın önemini fark etme	Kendini düzenleme
Alt tema 2.2: Değerlendirme ve anlamlandırma becerisi	Olayları her yönüyle değerlendirme Bir olayı ön yargılardan uzak değerlendirme Neden öyle düşündüğüne savunulabilir gerekçe sunma Ön yargılara kapılmadan (nesnel) karar vermeye çalışma	Değerlendirme
Alt tema 2.3: Derinlemesine düşünme ve anlam katmanlarını fark etme	Kalıp yargılardan uzak durma, alt (dolaylı) mesajlara dikkat etme Hayata işlevsellik ve etik açısından bakma Bir şeyi okurken ve izlerken verdiği mesajları daha dikkatli anlama Kapsamlı düşünme	Dikkatli-derinlemesine düşünme
Alt tema 2.4: Analiz etme ve gerçek hayatla bağ kurma	Gerçek hayatla benzerlikleri daha ayrıntılı düşünme Olayların olumlu olumsuz yönlerini bulma Sorunlarla baş etme becerisi konusunda yarar sağlama Neden-sonuç ilişkisi kurma	Analiz/Çözümleme yapma

Tablo 3'e göre film okuma atölyesi sonrasında öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların bu farkındalığı çok boyutlu şekilde yapılandırdıkları görülmektedir. Yapılan içerik analizine göre görüşler, dört alt tema altında gruplandırılmıştır: (1) Öz düzenleme ve ön yargıların farkına varma, (2) Değerlendirme ve anlamlandırma becerisi, (3) Derinlemesine düşünme ve anlam katmanlarını fark etme, (4) Analiz etme ve gerçek hayatla bağ kurma.

En sık karşılaşılan kodlar sırasıyla, “Kendini düzenleme” (beş katılımcı), “Değerlendirme” (beş katılımcı), “Dikkatli-derinlemesine düşünme” (dört katılımcı) ve “Analiz yapma/çözümleme” (dört katılımcı) kategorilerinde toplanmıştır. Bu dağılım, öğretmenlerin yalnızca dış dünyaya yönelik bir sorgulama değil, aynı zamanda kendi düşünsel yapılarında da dönüşüm yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kodların alt temalar içinde çok yönlü ve iç içe geçmiş biçimde yer alması, atölye sürecinin öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarını hem içsel süreçlerde hem de dışa dönük değerlendirmelerde güçlendirdiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların daha çok, eleştirel düşünmenin öz düzenleme ile ilişkili olduğunu ve bunun özellikle ön yargılardan arınmış düşünmeyi gerektirdiğini ifade etmiştir. “Kendini düzenleme” kategorisi altında toplanan ifadelerde öğretmenler, düşüncelerini yeniden yapılandırma, öğrenmeye açık olma ve ön yargılarla yüzleşme gibi bilişsel süreçlere dikkat çekmiştir.

Örneğin “Ön yargılardan uzak durmak gerektiğini fark etme” ve “Ön yargılı olmamak için bir fikrinin olması gerektiğini düşünme” gibi ifadeler, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yalnızca dış dünyaya yöneltilebilir bir analiz değil, aynı zamanda bireysel düşünce kalıplarını gözden geçirme süreci olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, katılımcıların eleştirel düşünme sürecini içsel bir zihinsel disiplin olarak içselleştirmeye başladıklarına işaret etmektedir.

“Değerlendirme” kategorisinde yer alan ifadeler, öğretmenlerin olayları çok yönlü ele alma, karar verme süreçlerinde gerekçeleştirme yapma ve farklı bakış açılarını dikkate alma becerilerinin geliştiğini göstermektedir. “Neden öyle düşündüğüne savunulabilir gerekçe sunma” ve “Bir olayı ön yargılardan uzak değerlendirme” gibi kodlar, öğretmenlerin artık düşüncelerini daha sistematik ve dayanaklı bir şekilde ifade etmeye başladığını göstermektedir.

ÖE3 kodlu katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “Bu atölye sonrasında hem kişisel yaşantımda hem de filmleri izlerken yeni bakış açıları kazanabildim.” Bu tür ifadeler, eleştirel düşünmenin yalnızca akademik ya da mesleki değil, gündelik yaşama da yayılan bir zihinsel beceriye dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcıların bir diğer odaklandığı boyut ise filmlerdeki doğrudan mesajların ötesine geçerek alt metinleri anlama ve kapsamlı değerlendirmeler yapabilme becerileridir. “Dikkatli-derinlemesine düşünme” kategorisinde toplanan bu ifadeler, film okuma atölyesinin öğretmenlerin çok katmanlı düşünme yetkinliklerini geliştirdiğini göstermektedir.

PD5 kodlu katılımcı bu kazanımı şöyle dile getirmiştir: “Bu atölye sonrasında filmlerde, kitaplarda, resimlerde aslında eser bırakanın gözüyle bakmayı, bu sayede mesajları daha derin hissetmeye başladım.” Bu görüş, katılımcıların anlam üretme sürecine daha bilinçli ve bağlamsal bir yaklaşımla dâhil olduklarını yansıtmaktadır.

“Analiz /çözümleme yapma” kategorisine giren ifadeler, öğretmenlerin olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurma, mesajları detaylı değerlendirme ve gerçek yaşamla benzerlikler kurma becerilerinde gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu gelişme, eleştirel düşünmenin yalnızca teorik değil, aynı zamanda uygulamalı bir beceriye dönüştüğünü işaret etmektedir.

ÖE9 kodlu katılımcı bu durumu şu ifadeyle dile getirmiştir: “Gerçek sanılanın kişiden kişiye değişebildiğini, daha kapsamlı bakmam gerektiğini fark ettim.” Bu tür farkındalıklar, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi daha esnek ve bağlamsal bir bakış açısıyla değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte katılımcı bu soruya yanıt vermemiştir. ÖE4 kodlu bir katılımcı ise henüz gelişme olmadığını ancak bu sürecin zaman gerektirdiğini şu şekilde belirtmiştir: “Henüz değil, bunun için daha çok okumak ve film izlemek gibi zamana ihtiyaç duymaktayım.” Bu ifade, eleştirel düşünmenin gelişimsel bir süreç olarak görülmesi gerektiğini ve atölye süresinin ötesine taşan bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıkları, atölye öncesine kıyasla daha yapılandırılmış ve çok boyutlu bir anlayış kazanmıştır. Bu farkındalık, özellikle öz düzenleme, değerlendirme, derinlemesine düşünme ve analiz yapma becerileri etrafında şekillenmiştir.

3. Alt Problem: Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular (Atölye Öncesi)

Film okuma atölyesi öncesinde RAM’da görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini günlük yaşamda kullanma durumlarına ilişkin görüşler toplanmıştır. Araştırmada üçüncü alt problem sorusundan bir ana tema öne çıkmaktadır: (1) Eleştirel düşünme eğilimini yaşantıya yansıtma.

Ana Tema 3: Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yaşantıya Yansıtma- Atölye Öncesi

RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini kullanma durumlarına ilişkin açıklamaları “Günlük hayatınızda karşılaştığınız durumlarda eleştirel düşünme eğiliminizi kullandığınızı düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise kendi yaşantınızdan örnekler verir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen kod ve kategoriler ile kategorilerden ulaşılan 3.1, 3.2 ve 3.3 No.lu alt temalar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Film Okuma Atölyesi Öncesinde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Uygulamalarına İlişkin Açıklamalarından Oluşturulan Kodlar ve Kategoriler

Tema: Eleştirel Düşünme Eğilimini Yaşantıya Yansıtma – Atölye Öncesi	Kodlar (Betimlemeler)	Kategoriler
Alt tema 3.1: Olayları analiz etme ve çıkarım yapma	Her konuda anlatılanların gerçekliğini araştırma	Analitik düşünme becerisi
	Okunan/izlenen/konuşulan şeyleri ayrıntılı inceleme	
	Bir şeyi kabul etmeden önce yarar, zarar gibi noktalara bakma (örneğin bir kuruma tayin isterken vb.)	
	Düşünceleri oluştururken sorgulayarak neden-sonuçları ilişkilerine göre yapılandırma	
	Neden-sonuç ilişkisi kurma	
Alt tema 3.2: Kendi düşünme süreçlerini değerlendirme	Olayları çok yönlü düşünme, diğer değişkenleri düşünerek ele alma (bir olay hakkında yargıya varırken yaşını, sosyoekonomik durumunu düşünme)	Kendini sorgulama
	Yaptığı işe ne kadar katkıda bulunabilirim diye düşünme	
Alt tema 3.3: Sosyal farkındalık ve etkileşim	Ön yargılı olmamaya çalışma	Katkı sağlama ve Empati
	Empati kurmaya özen gösterme (velilerle iletişim)	
	Her konuda kendini eleştirme ve geliştirmeye çalışma	

Tablo 4’e göre film okuma atölyesi öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine ilişkin mevcut durumları incelendiğinde bu beceriyi farklı boyutlarda yapılandırdıkları görülmektedir. Yapılan içerik analizine göre dört temel alt tema ortaya çıkarılmıştır: (1) Olayları analiz etme ve çıkarım yapma, (2) Kendi düşünme süreçlerini değerlendirme, (3) Sosyal farkındalık ve etkileşim. Görüşlerden elde edilen bulgulara göre en sık karşılaşılan kodlar “Analitik düşünme becerisi” (sekiz katılımcı), ardından “Kendini sorgulama”

(dört katılımcı) ve “Empati ve katkı sağlama” (üç katılımcı) kategorilerinde yer almıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi özellikle neden-sonuç ilişkisi kurma, çok yönlü değerlendirme, karar öncesinde olasılıkları tartma gibi uygulamalarda yaşantılarına dâhil ettiklerini göstermektedir. Ancak uygulama düzeyinde bu eğilimlerin çoğunlukla bireysel reflekslerle sınırlı olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini daha çok kişisel karar süreçlerinde ve bireysel değerlendirmelerde kullandıkları ancak bu becerinin sistematik biçimde mesleki uygulamalara ya da örgütsel ilişkilere yansımadağı anlaşılmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal etkileşim ve kurumsal iletişim bağlamında henüz güçlü biçimde gelişmediğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kendi düşünme biçimlerini sorgularken dahi bu beceriyi kavramsal olarak tanımlamakta zorlandıkları görülmekte; bu durum, eleştirel düşünme farkındalığının henüz içselleşmemiş olduğunu düşündürmektedir. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini daha bilinçli ve bütüncül biçimde geliştirebilmeleri için yapılandırılmış destekleyici öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, film okuma atölyesi öncesinde dört katılımcı eleştirel düşünme eğilimini yeterli düzeyde kullanmadığını belirtirken, bir katılımcı ise zaman zaman kullandığını ifade etmiştir. Katılımcılardan ÖE2 “günlük hayatın getirdiği yoğunluktan dolayı sık kullanmadığını”, ÖE8 “sığ bir bakış açısına sahip olduğunu ve eleştirel düşünme eğilimini sık kullanmadığını” ifade etmiştir. ÖE4 ise bu konuda “fikri olmadığını ve kullanıp kullanmadığını fark etmediğini” belirtmiştir. PD3 kodlu katılımcı, “eleştirel düşünme eğiliminin düşük olduğunu ve olaylara tek yönlü baktığını ancak sosyal yaşam açısından önemli olduğunu düşündüğünü” ifade etmiştir. PD1 ise bu beceriyi “ara sıra kullandığını, fakat geçmişe göre artış olduğunu” belirtmiştir.

Katılımcıların bu açıklamaları, atölye öncesinde eleştirel düşünme eğilimlerinin günlük yaşamda sınırlı ve farkındalıktan uzak biçimde kullanıldığını; ancak potansiyelin farkında olduğunu göstermektedir.

4. Alt Problem: Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular (Atölye Sonrası)

Film okuma atölyesi sonrasında RAM’da görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini günlük yaşamda kullanma durumlarına ilişkin görüşler toplanmıştır. Araştırmada dördüncü alt problem sorusundan bir ana tema öne çıkmaktadır: (1) Eleştirel düşünme eğilimini yaşantıya yansıtma.

Ana Tema 4 : Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yaşantıya Yansıtma- Atölye Sonrası

RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini kullanma durumlarına ilişkin açıklamaları “Günlük yaşamınızda eleştirel düşünme eğilimini kullanma konusunda film okuma atölyesi öncesi ve sonrasında ne yönde değişimler oldu? Örnek verir misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen kod ve kategoriler ile kategorilerden ulaşılan 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4 No.lu alt temalar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Film Okuma Atölye Çalışması Sonrasında Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Uygulamalarına İlişkin Açıklamalarından Oluşturulan Temalar, Kodlar ve Kategoriler

Tema: Eleştirel Düşünme Eğilimini Yaşantıya Yansıtma – Atölye Sonrası	Kodlar (Betimlemeler)	Kategoriler
Alt tema 4.1: Analitik düşünme becerilerinin güçlenmesi	Ayrıntılara, ufak değişikliklere daha çok dikkat etme	Analitik düşünme becerisi
	Film kitap gibi etkinlikleri önceden sadece izleyip okurken artık analizlerini de yapmaya çalışma	
	Filmlerde ayrıntılara, nesnelerin neden orda bulunduğuna odaklanma	
	Çok katmanlı, gerekçeye dayalı düşünmeyi öğrenme, gerçeğe odaklanma	
Alt tema 4.2: Açık fikirlilik ve çoğulcu bakış açısı geliştirme	Gerçeklikte nesnellığe daha fazla dikkat etme	Açık fikirlilik
	Sosyal kültürel yapı ve sanata daha farklı bir bakış açısıyla bakma	
	Çevredeki insanlarla iletişim kurarken farklı yönlerden, farklı düşüncelerle olaylara yaklaşma	
Alt tema 4.3: Duyuşsal farkındalık ve yansıma	Daha geniş bir bakış açısıyla hayata olaylara, renklere bakma	Kendini sorgulama
	Ön yargılardan uzak durmak için öz eleştiri yapma	
Alt tema 4.4: Araştırma ve sorgulama eğilimi geliştirme	Olumsuz yönlerden çok, olumlu ve olumsuz olan tüm yönleri bulma davranışı geliştirme	Kanıt arama
	Film yönetmenlerin görüş ve fikirlerini inceleme ve yorumlamaya yönelme	
	Film yönetmenlerinin de üslubu olabileceğini fark etme ve buna dikkat etme	

Tablo 5'e göre film okuma atölyesi sonrasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini uygulama biçimlerinde belirgin bir artış ve derinleşme gözlemlenmiştir. Katılımcılar, özellikle sanat eserlerine yaklaşım, olayları değerlendirme ve kişisel farkındalık boyutlarında bu eğilimi günlük yaşantılarına entegre ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamaları, dört ana alt tema altında yapılandırılmıştır: (1) Analitik düşünme becerilerinin güçlenmesi, (2) Açık fikirlilik ve çoğulcu bakış açısı geliştirme, (3) Duyuşsal farkındalık ve yansıma, (4) Araştırma ve sorgulama eğilimi geliştirme.

En sık karşılaşılan kategori “Analitik Düşünme Becerisi” olup 12 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bu kategori altında yer alan ifadeler, film ve kitap gibi sanat ürünlerinin artık yalnızca tüketilmediğini, aynı zamanda anlamlandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Katılımcılar detaylara dikkat etme, sahne öğelerinin anlamını sorgulama ve içerikteki çok katmanlı yapıyı keşfetme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

İkinci sırada yer alan “Açık Fikirlilik” kategorisi, altı katılımcının özellikle çevresindekilere farklı perspektiflerden yaklaşıma başladığını ifade ettiği bir boyuttur. Bu değişim, öğretmenlerin günlük yaşamlarında daha hoşgörülü, kapsayıcı ve alternatif düşünce yapılarına açık bir tutum benimsediklerini göstermektedir.

Öz eleştiri yapma, olumlu-olumsuz yönleri bir arada değerlendirme gibi ifadelerin yer aldığı “Kendini Sorgulama” kategorisi dört katılımcı tarafından vurgulanmış ve öğretmenlerin duyuşsal farkındalıklarının artmakta olduğunu göstermektedir. Özellikle öz eleştiri yapılması eleştirel düşünmenin içselleştirildiği bireysel bir süreç olarak önem arz etmektedir.

“Kanıt Arama” kategorisi ise daha az sıklıkta (üç katılımcı) dile getirilmiş olsa da öğretmenlerin gözlem, araştırma ve sorgulama yönelimlerinin arttığını ortaya koymuştur. Katılımcılar artık film yönetmenlerinin tarzını, kullanılan görsel öğeleri ve anlatım tekniklerini çözümlemeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, eleştirel düşünmenin yalnızca bireysel refleks düzeyinde kalmayıp kültürel ve estetik öğelerle de desteklendiğini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri bireysel gelişimin yanı sıra pedagojik duyarlılık ve entelektüel ilgide bir artışı işaret etmektedir. Örneğin OE5 kodlu katılımcı “Filmler, kitaplar, resimler gibi tüm sanat ürünlerini doğru anlamaya ve çok

boyutlu olduğunu idrak etmeye başladım.” ifadesiyle, yüzeysel izlemenin ötesine geçerek estetik çözümlemeye yöneldiğini belirtmiştir. ÖE10 kodlu katılımcı ise “Her durumun görünmeyen birçok katmanının olduğunu düşünerek daha eleştirel yaklaşmaya başladım.” diyerek çok boyutlu düşünmeye vurgu yapmıştır. PD1 kodlu katılımcının “Öz eleştiri yaparak başkalarından önce kendimi eleştirmeye ve sorgulamaya çalışıyorum.” ifadesi ise duyuşsal farkındalığın geliştiğini göstermektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak film okuma atölyesi sonrasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini daha bilinçli, yapılandırılmış ve bütüncül biçimde kullanmaya başladıkları gözlenmiştir.

5. Alt Problem: Öğretmenlerin Film Okuma Oturumlarının Eleştirel Düşünme Farkındalığına Katkısına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “RAM’da çalışan öğretmenler film okuma oturumlarının eleştirel düşünme farkındalığına katkısı olduğunu düşünmekte midirler?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yapılan her film okuma atölyesi sonrasında “Film okuma etkinliğinin (oturumun) genel olarak eleştirel düşünme farkındalığını ortaya koymada bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Film Okuma Atölye Oturumlarının Eleştirel Düşünme Farkındalığına Katkısı Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Alınan Görüşler	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	ÖE1	ÖE2	ÖE3	ÖE4	ÖE5	ÖE6	ÖE7	ÖE8	ÖE9	ÖE10
1.Hafta; Ahlat Ağacı	E	E	E	E	E	E	K	K	E	H	E	K	E	E	E
2.Hafta; İz sürücü	E	E	E	H	E	E	K	E	H	-	E	K	K	E	H
3.Hafta; Tereddüt	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	-	E	H	E	E
4.Hafta; Raşamon	E	E	E	E	E	-	E	-	E	E	-	E	E	E	-
5.Hafta: 7.kıta	E	E	E	E	E	E	E	E	E	-	-	E	E	E	E

E: Evet, H: Hayır, K: Kısmen, PD: Psikolojik Danışman, ÖE: Özel Eğitim Öğretmeni

Tablo 6’da katılımcıların her film okuma atölyesi sonrasında oturumun eleştirel düşünme farkındalığını geliştirmeye katkısının olup olmadığına yönelik görüşleri verilmiştir. Film okuma atölyeleri kapsamında ilk hafta incelenen filmde (Ahlat Ağacı) 15 katılımcının %73,33’ü katkısı olduğunu, %20’si kısmen katkısı olduğunu, %6,6’sı katkısı olmadığını ifade etmiştir. İkinci hafta izletilen filmin (İz Sürücü) okuma oturumunda eleştirel düşünme farkındalığına katkısını 14 katılımcıdan %57,14’ü katkı sağlıyor, %21,42’si kısmen katkı sağlıyor, %21,42’si katkısı yok şeklinde değerlendirmiştir.

Üçüncü hafta incelenen filmin (Tereddüt) okuma oturumunda katılımcıların %92,85’i oturumun eleştirel düşünme farkındalığına katkısı olduğunu söylerken, %7,14’ü katkısı olmadığını ifade etmiştir. Dördüncü ve beşinci haftalarda Raşamon ve 7. Kıta filmlerinin okuma oturumuna katılan katılımcıların tamamı film okuma atölyesi oturumlarının eleştirel düşünme farkındalığına katkısı olduğu yanıtını vermiştir.

Film okuma oturumlarının ardından katılımcıların eleştirel düşünme farkındalığında belirgin bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Özellikle ilk ve son oturumlara ilişkin yüksek “Evet” yanıtları, öğretmenlerin zamanla eleştirel düşünmeye yönelik duyarlılıklarının güçlendiğini düşündürmektedir. İlk film olan Ahlat Ağacı, yoğun metaforlar ve bireysel sorgulamalar içeren yapısıyla yüksek katkı algısı oluştururken, 7. Kıta gibi kavramsal açıdan zorlayıcı bir filmde de benzer katkı oranının yakalanmış olması, sürecin pedagojik işlenişinin etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların “kısmen” ve “hayır” yönündeki yanıtlarının özellikle ikinci hafta (İz Sürücü) filminde yoğunlaşması ise bazı katılımcılar açısından filmlerin ya da çözümleme sürecinin yeterince tetikleyici olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, filmin içeriğiyle öğretmenlerin mesleki yaşantısı arasında bağ kurma düzeyine işaret ediyor olabilir. Ayrıca ikinci oturumda bazı katılımcıların “katılmadığı” veya veri eksikliği olması da bu oranları etkilemiş olabilir.

Haftalar ilerledikçe, özellikle üçüncü ve dördüncü haftalarda “evet” yanıtlarındaki artış, öğretmenlerin film okuma yöntemiyle yapılan düşünsel çözümleme süreçlerine alıştıklarını ve bu süreci daha anlamlı bulmaya başladıklarını gösterebilir. Nitekim Tereddüt ve Raşomon gibi filmler, etik ikilemler, çoklu bakış açıları ve insan psikolojisinin sorgulanması gibi yönleriyle eleştirel düşünmenin tam da odağında yer almaktadır.

Bununla birlikte bazı katılımcıların belirli oturumlarda “kısmen” ya da “hayır” yanıtları vermesi, bireysel farklılıkların; örneğin düşünsel altyapı, ilgilenilen konular, estetik algı veya yoruma açıklık gibi bireysel faktörlerin; farkındalık gelişiminde rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Bulgular incelendiğinde film okuma oturumlarının büyük çoğunlukla öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına katkı sağladığı görülmüştür. Süreç ilerledikçe olumlu değerlendirmelerin arttığı, bu artışın da öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini film okumaları üzerinden tanıma ve içselleştirme süreciyle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu gelişim homojen değildir; bireysel bağlamlar, oturumun içeriği ve filmin teması bu katkıyı şekillendirmektedir.

6. Alt Problem: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Farkındalığının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerini İçeren Bulgular

“RAM’da çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?” araştırma sorusuna yanıt bulmak için katılımcılara “Sizce bireylerde eleştirel düşünme farkındalığını artırmak için daha farklı neler yapılabilirdi?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

RAM’da Çalışan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Farkındalığının Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

PD1	Kalıplardan ve ön yargılardan uzaklaşılmalı, sorgulayıcı hayat bakışı olmalı
PD2	Kitap kulübü, eleştirel okur-yazarlık, P4C çalışmaları, tartışma ve fikir alışverişi grupları yapılabilir
PD3	Grup çalışmalarına dayalı atölyeler yapılabilir
PD4	Tarih ve sanatla ilgili konuları içeren çalışmalar yapılabilir
PD5	Kitap okuma, felsefeyle ilgilenme, korkusuz, çıkarsız, özgürce dünyaya bakabilme
ÖE1	Kitap analizi etkinliği, sonunu kendimizin hayal ettiği etkinlikler yapılabilir
ÖE2	Kişinin kendiyle yüzleşmesini kendini tanımasını sağlayacak çalışmalar yapılabilir
ÖE3	Reklam analizi ya da reklam filmi okuma çalışması yapılabilir
ÖE4	Ünlü ressamların tabloları yorumlanabilir
ÖE5	Bir grupta belirlenen bir konu üzerinde eleştirel düşünme yöntemleri çalışılabilir
ÖE6	Bu çalışma dışında farklı bir önerim bulunmamaktadır
ÖE7	Daha fazla atölye çalışması yapılabilir
ÖE8	Bu tarz çalışmalar daha fazla zaman dilimine yayılarak yapılabilir
ÖE9	Kitap okuma günleri yapılabilir
ÖE10	Kitap okuma günleri yapılabilir

PD: Psikolojik Danışman, ÖE: Özel Eğitim Öğretmeni

Tablo 7’de eleştirel düşünme farkındalığının artırılmasına yönelik başka neler yapılabileceği sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde en sık olarak kitap okuma günleri yapmanın farkındalığı artırmaya yönelik farklı bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Bunun dışında katılımcılar altı hafta süren film okuma atölye çalışmasının süresinin uzatılmasının daha yararlı olacağı vurgusunu yapmışlardır. PD1 kodlu katılımcı “kişilerin ön yargılardan uzaklaşmalı, sorgulayıcı olmalı” ifadesini kullanarak öneride bulunmuş, ÖE6 kodlu katılımcı ise fikir belirtmeyerek herhangi bir öneride bulunmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığının geliştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde, önerilerin büyük çoğunluğunun uygulamalı, grup temelli ve estetik deneyimlere dayalı etkinlikler içerdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin gelişimi için yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel deneyimlerin de önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Özellikle “kitap okuma günleri”, “kitap kulübü”, “felsefi tartışmalar (P4C)”, “tartışma ve fikir alışverişi grupları” gibi öneriler; eleştirel düşünmenin bir topluluk içinde, diyalog yoluyla gelişebileceğine dair güçlü bir inancı yansıtmaktadır. Katılımcıların “tarih ve sanatla ilgili konular”, “tablo yorumlama” ve “reklam analizi” gibi önerileri ise eleştirel düşünmenin çok katmanlı, çoklu perspektiflere dayalı bir yapı olduğunu ve yalnızca akademik içeriklerle sınırlı kalmaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca “kişinin kendiyle yüzleşmesini sağlayacak etkinlikler” gibi bireyin iç dünyasını merkeze alan öneriler, katılımcıların eleştirel düşünmeyi yalnızca dış dünyayı sorgulamakla sınırlı görmediğini, bireyin kendisini de sorgulama sürecinin bu farkındalığın gelişiminde temel bir rol oynadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Film okuma atölyesinin süresinin uzatılması, çalışmanın daha geniş zaman dilimlerine yayılması gibi öneriler ise katılımcıların bu tür uygulamaların uzun vadeli etki yaratacağına dair bir beklenti taşıdığını göstermektedir. Öte yandan, bazı katılımcıların öneride bulunmaması ya da yalnızca tekrar edici öneriler sunması, bireysel farkındalık düzeyleri ya da motivasyonla ilgili olabilir.

Genel olarak, katılımcıların sunduğu öneriler eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için çok yönlü, bireysel ve toplumsal etkileşimleri içeren zengin bir pedagojik çerçeveye işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, film okuma atölye çalışmasına katılan rehber ve özel eğitim öğretmenlerinin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin görüşlerinde ve eleştirel düşünme eğilimlerinin uygulanmasına ilişkin davranışlarında bir değişim olup olmadığı betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmada film okuma atölyeleri başlamadan katılımcıların eleştirel düşünme farkındalığını tanımlayan özellikleri yazmaları istenmiştir. Burada direkt olarak kendi farkındalıklarını belirten tanımlar istenmemiş, dolayısıyla mümkün olan en çok özelliğin (kategorilerin) elde edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak katılımcılar eleştirel düşünme farkındalığını film okuma atölyesi öncesinde sırasıyla “kendini düzenleme, analiz yapma/çözümleme ve çıkarımda bulunma” kategorilerinde tanımlamışlardır. Bununla birlikte film okuma atölyesi öncesinde eleştirel düşünme farkındalığına sahip olmanın yararı/önemi sorgulanmıştır. Gelen yanıtların kodları incelendiğinde, katılımcıların hemen hepsi farkındalığa sahip olmanın yararına/önemine inandığını belirtmiştir. Elde edilen kategorilerden ulaşılan alt temalara bakıldığında öğretmenler film okuma atölyesi öncesinde eleştirel düşünme farkındalığının bireysel gelişimlerinin yanı sıra problem çözme ve uyum becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını belirtmiştir. Film okuma atölyeleri öncesinde vesonrasında katılımcıların kendilerinin eleştirel düşünme farkındalıkları sorgulanmış ve katılımcılardan bu farkındalıklarını tanımlayan özelliklerini örneklemeleri istenmiştir. Sonuç olarak katılımcılar, film okuma atölyesi sonrasında eleştirel düşünme farkındalıklarının geliştiğini belirtmiş ve bu farkındalıkların göstergeleri olarak “kendini düzenleme” kategorisi kadar “değerlendirme” kategorisinde de kendi farkındalıklarını tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca “dikkatli-derinlemesine düşünme ve analiz yapma/çözümleme” kategorilerinde tanımlamalar yapmışlardır. Film okuma atölyesinden önce belirtilen farkındalık kategorilerine göre bir artış elde edilmiştir; bu artışa dayalı katılımcıların eleştirel düşünme farkındalıklarında ve onu tanımlamalarında bir gelişme olduğu söylenebilir. Özellikle eleştirel düşünmeyle yakından ilişkili olan alt temalardan değerlendirme ve anlamlandırma becerisine sahip olma özelliğine fazlaca vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte katılımcıların “kendini düzenleme” kategorisinde film okuma atölyesi öncesinde “objektif,

empatik, sorgulayıcı olma” gibi daha kısa ve genel ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Film okuma atölyesi sonrasında ise bu kategorideki farkındalıklarını “sorgulama yapmanın, öz eleştirinin, ön yargılardan uzak durmanın önemini fark etme, öğrenme ve gelişmeye fayda sağlama, farklı düşünme biçimlerini fark etme” gibi daha açık ve anlaşılır kodlamalarda tanımladıkları görülmüştür. Film okuma sonrasında öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarına ilişkin kavrayışlara bakıldığında öz düzenleme ve ön yargıların farkına varma, değerlendirme ve anlamlandırma, analiz etmeye ilaveten gerçek hayatla bağ kurma, derinlemesine düşünme ve anlam katmanlarını fark etme alt temalarının öne çıktığı ve farkındalığa ilişkin kavrayışlarda gelişme yaşandığı gözlenmiştir.

Eleştirel düşünme farkındalığı sorularına verilen yanıtlara film okuma atölyesi öncesi ve sonrası olarak bakıldığında verilen yanıtların literatürdeki kategorilerle örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Facione (2007) eleştirel düşünebilmeyi, çıkarımda bulunma, yorumlama becerisi, analiz etme, değerlendirme, durumu açıklama ve kendini düzenleme olarak tanımlamaktadır. Aybek ve Yolcu (2018) tarafından yapılan bir çalışmada ise ilkökul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları metaforlar ve verdikleri örneklere göre eleştirel düşünmeyi doğru açıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları, alan yazınındaki araştırma sonuçlarıyla kıyaslandığında daha çok film okuma atölyesi öncesinde yaptıkları tanımları destekleyen bulgular bulunmaktadır. Palavan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi farklı bakış açılarıyla bakma, iyiyi kötüyü ayırt etme ifadeleri ile ortaya koydukları görülmektedir. Bununla birlikte Koç Erdamar ve Bangir Alpan (2017), lise öğretmenleriyle yaptıkları benzer şekildeki çalışmada da öğretmenlerin eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda daha çok analiz etme, sorgulama, farklı açılardan düşünme tanımlamalardan yararlandıkları ortaya koymuşlardır. Koç vd. nin (2017) ortaöğrenim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde benzer şekilde en sık olarak sorgulama yeteneği, analiz etme, üst düzey düşünme becerisi, farklı bakış açılarını görebilme gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Film okuma atölyesinden sonra elde edilen eleştirel düşünme farkındalıklarına ait tanımlarına “değerlendirme, dikkatli-derinlemesine düşünme, öz eleştiri ile kendini düzenleme ve analiz/çözümleme yapma” kategorilerinin eklendiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin film okuma

atölyesi ile farkındalık tanımlarının hem artmasına hem de bunları taşıdıklarını belirtmeleri bakımından film okumanın olumlu etkisine işaret ettiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, film okuma atölyesi öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıklarının hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları kapsadığını göstermektedir. Katılımcıların eleştirel düşünmeyi özellikle sorgulama, analiz yapma, çıkarımda bulunma ve farklı bakış açılarıyla değerlendirme gibi yüksek düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirmesi bu becerinin kavramsal düzeyde oldukça yerleşmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimcilerin eleştirel düşünmeyi pedagojik bir yeterlikten öte, kişisel gelişim ve yaşam becerisi olarak da değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Ennis, 1996; Facione, 2007).

Öğretmenlerin “analiz yapma”, “kendini düzenleme” ve “çıkarımda bulunma” gibi kavramlara sıkça vurgu yapmaları, eleştirel düşünmeyi sadece bilgi sorgulamakla sınırlı görmediklerini, aynı zamanda içsel bir düşünsel süreç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Nitekim bu bulgular, Halpern (2014) tarafından tanımlanan “bilişsel öz düzenleme” ve “seçici düşünme” ilkeleriyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi “her şeye muhalif olma”, “itaatsizlik” veya “duygularla hareket etme” gibi olumsuz yargılardan ayırıştırma çabası içinde oldukları görülmektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin doğru biçimde anlaşılması ve sosyal ilişkilerde etik çerçevede uygulanması gerektiğine dair bir bilinç geliştiğini göstermektedir. Özellikle “mobing”, “küçümseme” ve “baskı kurma” gibi kodların olumsuz örnek olarak sunulması, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi yapıcı bir iletişim biçimiyle bütünleştirme arzularına işaret etmektedir.

Eleştirel düşünmenin bireysel gelişim ve karar alma süreçleri üzerindeki etkisi ise katılımcıların “farklı düşünebilme”, “gelişime açık olma”, “sağlıklı karar verme” gibi ifadeleriyle ortaya çıkmıştır. Bu, Lipman’ın (2003) ve Paul ve Elder’ın (2006) çalışmalarında vurgulanan eleştirel düşünmenin bireyin yaşamını dönüştürücü etkisiyle örtüşmektedir.

Ancak bazı katılımcıların eleştirel düşünmenin aşırı sorgulayıcılıkla karıştırılabileceği yönündeki ifadeleri, bu farkındalığın gelişimsel bir aşamada olduğunu ve eğitsel destekle daha yapıcı hâle getirilebileceğini göstermektedir. Bu durum, nitel araştırmalarda sıklıkla gözlenen “anlam boşluklarının” (meaning

gaps) doldurulmasına yönelik müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Miles vd., 2014).

Sonuç olarak film okuma atölyesi öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığına ilişkin algıları incelendiğinde, bu farkındalığın oldukça yapılandırılmış bir bilişsel düzeye sahip olduğu, ancak pratik uygulamalar ve duyuşsal boyutlarda gelişime açık yönler taşıdığı görülmüştür. Öğretmenler, eleştirel düşünmeyi analiz yapma, sorgulama ve çıkarımda bulunma gibi düşünme becerileriyle ilişkilendirmiş; aynı zamanda bu becerilerin sosyal etkileşimlerde etik sınırlar içinde uygulanması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar farkındalığın içeriğine dair tereddütler yaşamış; bu da eğitimsel desteklerin gerekliliğine işaret etmektedir.

Film okuma atölyesi sonrasında öğretmenlerin eleştirel düşünmeye dair farkındalıklarının belirgin biçimde derinleştiği ve daha bütüncül bir yapı kazandığı görülmektedir. Atölye öncesinde daha çok analiz, sorgulama ve tanımsal açıklamalara odaklanan öğretmenlerin, atölye sonrasında bu farkındalığı öz düzenleme, değerlendirme, derinlemesine düşünme ve analiz yapma becerileri etrafında yapılandırdıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Facione (2007) ve Paul ve Elder (2006) gibi araştırmacıların eleştirel düşünmenin bileşenleri olarak vurguladığı değerlendirme, kendini düzenleme ve analiz gibi kavramlarla örtüşmektedir.

Katılımcıların “ön yargılardan uzak durmak gerektiğini fark etme”, “öz eleştiri yapmanın önemini fark etme” ve “neden öyle düşündüğüne savunulabilir gerekçe sunma” gibi ifadeleri, Halpern’in (2014) “bilişsel öz düzenleme” ve “seçici düşünme” kavramlarını desteklemektedir. Bu durum, eleştirel düşünmenin yalnızca dışsal bir analiz süreci değil, aynı zamanda içsel bir yeniden yapılanma süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Atölye sonrasında ortaya çıkan diğer bir gelişme de öğretmenlerin derinlemesine ve çok katmanlı düşünme becerilerinde yaşanan artıştır. Filmlerin alt metinlerini fark etme, eser sahibinin bakış açısını yorumlama ve toplumsal bağlamla ilişkilendirme gibi beceriler, Lipman (2003) ve Brookfield (2012) gibi düşünürlerin eleştirel düşünmenin anlam üretimiyle olan ilişkisine yönelik vurgularını desteklemektedir. Katılımcıların eleştirel düşünmeyi sadece bir beceri değil; aynı zamanda etik, estetik ve işlevsel bir süreç olarak ele almaya başladıkları söylenebilir.

Bununla birlikte bazı katılımcıların henüz gelişim aşamasında olduklarını ve zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri, eleştirel düşünme farkındalığının bir süreç içinde geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu, Miles vd. (2014) tarafından ifade edilen nitel araştırmalarda “anlam boşluklarının” zamana yayılan öğrenme süreçleriyle doldurulabileceği görüşüyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak film okuma atölyesi, öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarını yalnızca tanımsal düzeyde değil; bilişsel-öz düzenleme, karar verme, çok yönlü değerlendirme, nesnellik, alt metin okuma gibi daha derin ve işlevsel düzeylerde geliştirmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sınıf içi öğretimden öte bireysel yaşamlarında da kullanmaya başladıklarını ve bu beceriyi bir yaşam tarzı hâline getirme potansiyeline sahip olduklarını göstermektedir.

Film okuma atölye çalışması öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin soruya verilen yanıtlarda daha çok “analitik düşünme becerisi” kategorisinde görüş bildirdikleri, daha sonra “kendini sorgulama”, “katkı sağlama ve empati” kategorilerinde daha sınırlı görüş bildirdikleri gözlenmektedir.

Film okuma atölyesi öncesinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik tanımları ve yaşantılarına yansıtma biçimleri, eleştirel düşünmenin daha çok bireysel farkındalık ve karar verme süreçlerinde kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların yoğunlukla analitik düşünme becerilerine, neden-sonuç ilişkisi kurmaya ve çok yönlü değerlendirmelere vurgu yapmaları öğretmenlerin bu eğilimleri kavramsal olarak tanıdık bulduklarını ancak uygulamada sistematik biçimde kullanmadıklarını düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin farkında olduklarını ancak bunu mesleki işleyişin bir parçası hâline getirme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin mevcut eleştirel düşünme eğilimlerini alan taraması yöntemiyle belirleyen araştırma bulgularının, film okuma yöntemin uygulanmasından önceki bulgularla benzediği görülmektedir. Örneğin Korkmaz (2009), ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ve sırasıyla analitiklik, açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında diğer kategorilerden daha yüksek puan aldıklarını gözlemiştir.

Öğretmenlerin özellikle analitiklik ve açık fikirlilik boyutlarında daha güçlü eğilimler sergilediklerini belirtmeleri, çalışmamızdaki öğretmenlerin de eleştirel düşünmeyi daha çok bireysel analiz ve sorgulama üzerinden tanımlamalarıyla örtüşmektedir.

Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ocak vd. (2016), adayların kendine güven, doğruyu arama, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarında düşük sınıra yakın orta düzeyde olduklarını; Güven ve Kürüm (2008) analitiklik alt boyutunda yüksek, meraklılık boyutunda orta ve diğer boyutlarda düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek süresince eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmamızda bazı katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini sık kullanmadıklarını belirtmeleri ve bu beceriyi tanımlamakta zorlandıklarını ifade etmeleri, bu farkındalığın henüz içselleşmediğini ve sistematik bir düşünme alışkanlığına dönüşmediğini ortaya koymaktadır. Özellikle “günlük hayatın yoğunluğu”, “sığ bakış açısı” gibi gerekçeler, bu becerinin eğitsel ortamlar dışında sürdürülebilirliğinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini günlük yaşantıya taşımaları ve mesleki pratiklerine entegre etmeleri için destekleyici eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünmenin sadece bireysel refleksler üzerinden değil; aynı zamanda sosyal etkileşim, sınıf yönetimi ve mesleki karar alma süreçlerine de yansıtılması gerektiği açıktır.

Katılımcıların film okuma atölyeleri sonrasında alınan görüşlerine bakıldığında eleştirel düşünme eğilimlerini kullandıkları durumları örnekleyen yanıtlar, çok çeşitli ve sayıca daha fazla kategoride tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmenler çoğunlukla “analitik düşünme becerisi” kategorisinde görüş bildirirken atölye öncesinden farklı olarak “açık fikirlilik” kategorisinde de yoğun şekilde görüş bildirdikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte yine yeni eklenen “kanıt arama” kategorisi ile eleştirel düşünme eğilimlerini işe koştuklarını daha net ve geniş kapsamda tanımlamaktadırlar. Kategorilerde yaşanan bu operasyonel artış film okuma atölye çalışmasının katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerini işe koşmada gelişme sağlandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Bu bulgular, öğretmenlerin film okuma atölyesi süreciyle birlikte düşünsel farkındalıklarının yanı sıra, bu farkındalıkları davranışsal bir eğilime dönüştürme konusunda da ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Özellikle “kanıta dayalı düşünme”, “açık fikirlilik” ve “kendini sorgulama” gibi kategoriler, bireylerin yalnızca düşünsel değil, aynı zamanda etik ve sosyal boyutta da eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya başladıklarını göstermektedir (Brookfield, 2012; Facione, 2007). Bu, Halpern’in (2014) vurguladığı şekilde eleştirel düşünmenin bir alışkanlık haline gelmesi gerektiği anlayışıyla örtüşmektedir.

Ayrıca eğilimlerin çeşitlenmesi ve daha derinlikli hâle gelmesi, katılımcıların eleştirel düşünmeyi belirli bağlamlarda (film analizi, sınıf içi uygulamalar, gündelik yaşam pratikleri gibi) bilinçli bir şekilde uygulamaya başladıklarını göstermektedir. Bu da Paul ve Elder’in (2006) eleştirel düşünmeyi bir yaşam becerisi olarak konumlandıran yaklaşımını desteklemektedir.

Bu çerçevede, film okuma atölyesi sonrası elde edilen bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin niceliksel olarak arttığını, niteliksel olarak ise derinleştiğini ortaya koymakta; böylece öğretmenlerin profesyonel ve kişisel yaşamlarında eleştirel düşünmeyi bir eylem yönelimi olarak benimsemeye başladıklarını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde film okuma atölyesi ve eleştirel düşünmeyi çalışan araştırma sayısının sınırlı olduğu ve daha çok hizmet öncesi öğretmenlerle/ öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Kaşkaya ve Çavuşoğlu (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışma bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili eleştirel düşüncelerini geliştirebilecek bazı filmler izletilerek eleştirel düşünme becerilerindeki gelişim incelenmiştir. Buna göre ilk atölye öncesi kendi yaşamlarını, düşüncelerini sorgulamaktan uzak davranışlar sergiledikleri görülürken son atölyede sonrasındaki görüşlerine göre özellikle kendi yaşamlarını, düşüncelerini sorgulamaya başladıklarını, daha eleştirel bakabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının atölye süresinde ilk atölyede (kısmen) ve son atölyede ise filmin bütününe, senaryoya daha farklı açılardan eleştirel yaklaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Bluestone (2000) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, psikoloji dersinde film analizi yönteminin daha, derinlemesine düşünme sağladığı ilişkileri odaklanmayı artırdığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı

olduğunu bulmuştur. Kaya ve Çengelci (2011) sosyal bilgiler alanında hizmet öncesi öğretmenlerle film kullanımına ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının filmin öğrenmeyi keyifli hâle getirdiğini, hatırlamayı kolaylaştırdığını ve ayrıca yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirten olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada atölye uzmanı tarafından belirlenen filmler, bireylerde eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerini artırmaya yönelik kült filmler arasından belirlenmiştir. Film okuma atölyeleri sonrasında genel olarak atölye çalışmasının eleştirel düşünme farkındalığını ortaya koymada bir katkısı olup olmadığına yönelik her atölye sonrasında görüşleri alınmıştır. Film okuma atölye çalışması sonrasında katılımcılardan alınan görüşler hafta hafta incelenmiş olup özellikle son iki haftadaki filmlerinin (Raşomon ve 7. Kıta) katılımcıların tamamında eleştirel düşünme farkındalıklarını geliştirdiklerine yönelik görüşler alınmıştır. Çalışmanın son haftalarında katılımcıların tamamı, atölye çalışmalarının eleştirel düşünme farkındalığını geliştirdiğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Film okuma atölyesi sürecinin farklı haftalarındaki değerlendirme eğilimleri, yalnızca içerik etkileşiminin değil, aynı zamanda katılımcıların zaman içinde bu yöneme alışma süreçlerinin de farkındalık gelişiminde rol oynadığını göstermektedir. Nitekim ilk haftalarda daha temkinli yanıtlar veren bazı katılımcıların, ilerleyen oturumlarda düşünsel açılım yaşadıkları ve daha net katkılar tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, nitel araştırmalarda sıkça karşılaşılan zamanla gelişen kavramsal farkındalık olgusunu desteklemektedir (Miles vd., 2014).

Ayrıca bazı filmlerin çok katmanlı yapısı (örneğin Raşomon) bireyin epistemolojik sorgulama becerilerini harekete geçirerek daha derin farkındalıklar yaratmış olabilir. Film içerikleri ile öğretmenlerin mesleki yaşantıları arasında kurulan örtük bağlar, onların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal düzeyde de eleştirel farkındalık geliştirmelerini sağlamıştır. Bu bağlamda Lipman'ın (2003) vurguladığı gibi eleştirel düşünmenin gelişmesi yalnızca bilgiyle değil, bu bilginin anlamlandırılması ve kişisel deneyimle bütünleşmesiyle mümkün hâle gelmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığını artırmaya yönelik önerileri incelendiğinde, bu önerilerin çoğunlukla uygulamaya dayalı, etkileşimli ve estetik yönü olan etkinlikler içerdiği görülmüştür. Bu

durum, öğretmenlerin eleştirel düşünme gelişiminin yalnızca bilişsel süreçlere indirgenemeyeceği; bunun sosyal, kültürel ve bireysel farkındalıkla harmanlanması gerektiğine dair güçlü bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Nitekim Paul ve Elder (2006), eleştirel düşünmenin gelişimi için düşünme süreçlerinin içselleştirilmesi ve bu süreçlerin yaşam pratikleriyle bütünleştirilmesi gerektiğini savunur.

Katılımcılar tarafından önerilen kitap kulüpleri, P4C (Çocuklar için Felsefe) çalışmaları, grup tartışmaları gibi diyalog temelli etkinlikler; eleştirel düşünmenin topluluk içinde etkileşim yoluyla geliştirilebileceği yönündeki yaklaşımlarla örtüşmektedir (Lipman, 2003). Özellikle sanat, tarih, reklam ve tablo analizleri gibi estetik ve kültürel içeriklere vurgu yapılması, eleştirel düşünmenin yalnızca akademik bilgiyle değil, çok katmanlı yaşam deneyimleriyle de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Facione, 2007).

Bireyin kendini tanımasına, içsel sorgulama yapmasına ve öz değerlendirmede bulunmasına yönelik öneriler de dikkat çekicidir. Bu öneriler, Halpern'in (2014) vurguladığı gibi eleştirel düşünmenin bir öz düzenleme süreci içerdiği ve bireyin kendi düşünce kalıplarını da sorgulamasının bu becerinin temel bir boyutu olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, bazı katılımcıların öneride bulunmaması ya da önerilerini yalnızca mevcut uygulamaların tekrarı biçiminde sunmaları, bireysel farkındalık düzeylerindeki farklılıkları ya da motivasyonel unsurları işaret ediyor olabilir. Bu durum, bireysel düzeyde eleştirel düşünme gelişimini destekleyici farklılaştırılmış yaklaşımların da planlanmasını gerekli kılmaktadır.

Korkmaz (2009), eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için önceliklerin öğretmenlerin bu nitelikleri taşıması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandırmada önemli bir role sahiptir. Eleştirel düşünme farkındalığı yüksek bireyler yetiştirilebilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalıklarının ve eğilimlerinin yüksek olması ve eğilimleri işe koşabilmeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler olarak sorgulama, analiz yapma, farklı açılardan değerlendirme ve bunları davranışa dönüştürme konularında öğrencileri teşvik etmeleri gerektiği belirtilebilir (Aybek & Yolcu 2018; Ekinçi & Aybek, 2010).

Sonuç olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerinin artırılmasına yönelik yapılan film okuma atölyeleri sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerinin arttığı; günlük yaşamlarında bu farkındalık ve eğilimlerini entegre etmeye başladıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalığında daha önce tanımlamadıkları değerlendirme kategorisine; yani nesnel kanıtlara dayalı karar verme ve yargıda bulunma, savunulabilir fikirlere odaklanma konusuna vurgu yaptıkları, farkındalıklarını derinlemesine ve dikkatli düşünme ile ilişkilendirdikleri gözlenmiştir. Bu bulgularla paralel şekilde öğretmenler eleştirel düşünme eğilimlerini uygulamalarına ilişkin göstergeleri sıralarken de film okuma atölyesi öncesinde belirtmedikleri kategorilerde görüş bildirmişlerdir. Örneğin daha açık fikirli davranmaya başladıklarını, farklı görüşleri dikkate aldıklarını, yargıda bulunurken sadece olumsuz yönleri değil olumlu ve olumsuz yönleri bir arada değerlendirdiklerini ve bunu yaparken nesnel gerekçelere, kanıtlara dayalı olaylara yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte hem merak duygularını işe koşma hem de açık fikirli olma davranışı kazanmalarının sonucu film yönetmenlerinin de üslubuna olabileceğine dikkat etmeleri, görüşlerini inceleme, yorumlama yoluna gitmeleri eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştiğinin göstergeleri olarak kabul edilebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak okullarda çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalıklarının artırılmasına, eleştirel düşünme eğilimlerin günlük hayatta ve derslerde uygulanmasına katkı sağlaması için hizmet içi eğitim kapsamında film okuma atölyelerinin kullanılması önerilebilir. Ayrıca bu yöntemin uzman kişi tarafından uygulanması kaydıyla Türkiye’de RAM genelinde yaygınlaştırılması ve öğretmen adaylarının öğretim programlarında kullanılması da önerilebilir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için film okuma atölyesi dışında neler yapılabileceğiyle ilgili, katılımcıların önerileri dikkate alındığında, kitap okuma atölyesi, ünlü ressamların tabloları ve reklam filmlerinin analizleri, konu temelli (tarih, sanat, felsefe vb.) eleştirel düşünme eğitim programı, grup çalışmalarına dayalı atölye, P4C çalışmaları gibi farklı yöntemlerin kullanılması önerilebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerine katkı sağlayacak yöntem ve etkinliklerin iletişim kurdukları öğrencilerinin de eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerini geliştireceği düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan eylem araştırması yönteminin RAM’da hâlihazırda uygulanan film okuma atölyesine doğrudan faydalı bilgi ve eylemler üretmesinden yola çıkarak

kurum içinde çalışan insanların kendi bilgilerini yapılandırmaları ve daha derin anlayış biçimleri oluşturmaları için kurumların uygulamalarında eylem araştırmasından faydalanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada araştırmacılar, rehberlik araştırma merkezinde çalışan 15 öğretmenin katıldığı altı oturum süren gerçek bir uygulama üzerinde çalışmışlardır. Araştırma film okuma atölyesi uzmanı tarafından öğretmenlere verilen eleştirel düşünmeye yönelik teorik bilgiden oluşan seminer, diğer beş haftada ise yine uzman tarafından seçilen kült filmlerin okunması, tartışılması ile eleştirel düşünme farkındalık ve eğilimlerinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle yapılan çalışma literatüre kazandırılan ender çalışmalardan olup benzer çalışmalar ya tek film üzerinden ya da izletilen filmlerin içerikleri sadece okul, öğretmen temaları üzerinden seçilerek gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın farklı konuları içeren kült filmlerden oluşması nedeniyle çok boyutlu nitelik taşıması sağlanmıştır. Aynı araştırma farklı araştırmacılar tarafından farklı konularda filmler seçilerek, nicel araştırma yöntemleriyle (Ör: deneysel), daha fazla öğretmenle ve altı haftadan daha fazla oturumla çalışılarak tekrarlanabilir. Araştırmada çalışan rehberlik ve özel eğitim bölümleri dışında farklı branşlarda aktif görev yapan öğretmenlerle araştırma tekrarlanabilir.

Extended Abstract

Introduction

In today's digital information age, higher-order cognitive skills have become increasingly significant (MEB, 2018a). Critical thinking is one of the most essential of these skills, allowing individuals to understand, investigate, question, and evaluate different perspectives. In Turkey, the Ministry of National Education has given special importance to critical thinking in the revised curricula of 2018 and 2024. The most recent the Century of Türkiye Education Model (2024) aims to cultivate inquiring, reflective, and virtuous individuals who are capable of critical thinking (Ministry of National Education [MoNE], 2024). Although critical thinking is often perceived as mere criticism, in fact it refers to questioning a phenomenon or event, evaluating it according to evidence and criteria, and arriving at a rational judgment (Çakan & Kabataş, 2021; Paul & Elder, 2014). In this regard, it stands apart from dogmatic, prejudiced, and one-dimensional thinking, while also fostering the construction of new knowledge alongside the evaluation of existing information.

Teachers play a crucial role in developing students' critical thinking skills; yet research suggests that teacher education programs remain limited in practices explicitly designed to foster these competencies (Aybek, 2007; Schreglmann, 2011; Yoldaş, 2009). Previous studies have attempted to develop pre-service teachers' critical thinking through the use of metaphors, critical thinking disposition scales, structured interviews, and skills-based instructional programs (Aybek & Yolcu, 2018; Çatalbaş & Sarıbaş, 2022; Kaya, 2010). Another strand of the literature highlights the potential of films as instructional tools that can promote critical and creative thinking, motivation, and multi-layered reflection (Bluestone, 2000; Harper & Rogers, 1999; Kaya & Çengelci, 2011). Films are seen to help teachers concretize abstract concepts, encourage debate, stimulate deeper engagement, and facilitate more effective decision-making (Gregg et al., 1995; Konaş, 2016).

Despite this potential, no studies have focused on the development of critical thinking awareness and dispositions among teachers working in Guidance and Research Centers. Considering the intensive need for problem-solving and decision-making in these institutions, this study aims to examine the changes in critical thinking awareness and dispositions of psychological counselors and special education teachers through a film-reading workshop intervention.

Methodology

The study employed action research, a qualitative research design that focuses on improving practice through systematic inquiry conducted by participants within their own professional settings (Stringer, 2014). The research group consisted of fifteen teachers working at a Guidance and Research Center in Ankara: five guidance teachers/psychological counselors (PC) and ten special education teachers (SE). The participants, most of whom were female, had professional experience ranging from seven to twenty-eight years.

Data were collected through a structured interview form developed by the researchers and validated through expert review. Individual interviews lasted 15–20 minutes and included both open-ended and structured questions. The intervention involved six sessions: the first was a two-hour seminar on the concept, benefits, barriers, and steps of critical thinking; the remaining five sessions were film-reading workshops. The films selected were *The Wild Pear Tree* (Nuri Bilge Ceylan), *Stalker* (Andrei Tarkovsky), *Clair Obscur* (Yeşim Ustaoglu), *Rashomon* (Akira Kurosawa), and *The Seventh Continent* (Michael Haneke). Each film-

reading session included four components: (a) contextual information about the director, (b) a thematic discussion informed by literature, (c) analysis of symbols, metaphors, characters, and cinematography, and (d) questioning and reflection by participants. Data were collected both before and after the sessions on teachers' awareness and dispositions.

Data analysis was carried out using descriptive analysis and content analysis (Miles et al., 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Responses were organized into themes guided by the research questions, coded systematically, and grouped into categories and sub-themes. Direct quotations from participants were used to support interpretations, and inter-coder reliability was ensured through collaborative comparison of codes.

Findings

The findings revealed significant changes in teachers' critical thinking awareness and dispositions before and after the film-reading workshop. Prior to the workshop, teachers predominantly defined critical thinking awareness in terms of questioning, analyzing, objective reasoning, and considering multiple perspectives. These data indicated that teachers viewed critical thinking not merely as a tool for criticism but also as a domain of self-regulation in which individuals could review their own thought processes. One teacher noted, "It means being able to think about every event from multiple perspectives" (SE8), while another stated, "It is the ability to question everything" (PC5) demonstrated that critical thinking had been internalized as an individual competence. At the same time, teachers emphasized what critical thinking was not, stressing that it should not be equated with mere opposition, prejudice, or emotional reactions. As one participant expressed, "It does not mean being opposed to everything" (SE6).

Teachers also emphasized the benefits of critical thinking before the workshop, highlighting its contributions to individual development, openness to learning, unbiased listening, and problem-solving. As one teacher explained, "It helps us look at life from a different perspective" (SE1), while another stated, "It may help me cope with problems" (SE6). The data revealed that teachers viewed critical thinking not only as a cognitive skill but also as a practical tool for guiding life and coping with everyday complexities.

After the workshop, teachers' awareness showed considerable enrichment. They began to associate critical thinking with self-regulation, freedom from bias, multi-layered evaluation, justification, and the capacity to relate abstract concepts to real-life contexts. As one participant remarked, "I started to feel the deeper messages in films" (PC5), while another emphasized, "I realized that what is considered real can vary from person to person" (SE9). These statements reflected a shift toward more structured, reflective, and contextualized understandings of critical thinking.

In terms of dispositions, prior to the workshop teachers reported applying critical thinking mainly in personal decision-making, such as weighing pros and cons before accepting a situation. However, it was understood that this skill was not systematically reflected in professional practices or organizational relations. For example, one teacher said, "Before I accept something, I look at its benefits and harms" (SE3). Yet some admitted to not using critical thinking frequently due to workload, or to having a limited perspective: "I don't use it often because of the busyness of daily life" (SE2).

Following the workshop, a noticeable increase and deepening were observed in the ways teachers applied their critical thinking dispositions. They reported paying greater attention to details, analyzing the style of film directors along with the visual elements and narrative techniques used, approaching the content from broader perspectives, and engaging in self-criticism. As one teacher explained, "I have started to understand films, books, paintings, and all works of art more accurately and to realize their multidimensional nature," (SE5) indicating a shift beyond superficial viewing toward aesthetic analysis. Another emphasized, "I started to criticize myself before criticizing others" (PC1), showing that reflective and affective dimensions of critical thinking had developed.

When the findings regarding the contribution of the film-reading sessions were examined, the majority of teachers reported that each film-reading session contributed to their critical thinking awareness, as reflected in the "Yes-No-Partly" responses. In the first week's film *The Wild Pear Tree*, 73.3% responded "Yes," dropping to 57.4% for *Stalker*, then rising to 92.8% for *Clair Obscur*; by the final two films, *Rashomon* and *The Seventh Continent*, all participants agreed, indicating growing sensitivity and strengthened awareness of critical thinking.

Discussion, Conclusions and Recommendations

The study concluded that film-reading workshops were effective in developing both the awareness and dispositions of guidance and special education teachers working in Guidance and Research Centers. Before the intervention, teachers' awareness was conceptual yet somewhat limited, and their dispositions were applied inconsistently in personal contexts. After the intervention, their awareness became more multidimensional, encompassing self-regulation, evaluation, deep analysis, and real-life connections, while their dispositions extended beyond personal decision-making to include professional practices, social interactions, and cultural engagement.

These findings are consistent with prior research emphasizing the pedagogical value of films in fostering higher-order thinking and multi-layered understanding (Bluestone, 2000; Kaya & Çengelci, 2011). Films enabled teachers to confront biases, examine alternative perspectives, and translate abstract philosophical concepts into concrete experiences. The workshop also facilitated deeper aesthetic and ethical reflection, aligning with the broader goals of teacher professional development.

In conclusion, the study demonstrated that film-reading workshops represent an effective and innovative method for enhancing teachers' critical thinking awareness and dispositions. Teachers began to employ critical thinking not only in individual decision-making but also in professional practice and social interactions, showing that films can be a meaningful pedagogical tool for cultivating reflective and analytical educators.

Based on these results, several recommendations can be proposed. It is recommended that film-reading workshops be systematically integrated into professional development programs in Guidance and Research Centers and similar institutions. In addition, films representing diverse themes may be incorporated to enable teachers to engage with multiple perspectives. Third, the Ministry of National Education may consider incorporating film-based workshops into teacher training initiatives at a national level. Finally, further studies with larger and more diverse samples would enhance the generalizability of findings and provide comparative insights across different teaching contexts.

Yazar Katkıları: Makalede her bir yazarın katkı oranı eşit ve %20'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarların arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: “Başkent Üniversitesi Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü Etik Kurul İzni” konulu, E-62310886-605.99-217737 belge numaralı ve 24.03.2023 onay tarihli etik onay belgesi mevcuttur.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Makale yazarlarının yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Akbıyık, C., & Karadüz, A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin televizyon reklamlarına yönelik alımlarının eleştirel düşünme düzeylerine göre karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 159-190.
- Altun, E., & Özsevgeç, T. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Arduç, M. A., & Kahraman, S. (2024). Web 2.0 destekli sosyobilimsel argümantasyon etkinliklerinin öğrencilerin fen okuryazarlığına, tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve karar verme becerilerine etkisi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 604-629. <https://doi.org/10.19171/uefad.1412412>
- Aybek, B., & Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 567-573. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.297>
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 147-162. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.329a>
- Beverly, J. (1993). *Teacher as researcher*. ERIC Digest (ED355205). ERIC Clearinghouse on Teacher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED355205>
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon

- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri: Alternate media usage in education as a socialization tool: Movies. *Journal of Human Sciences*, 5(2), 1-12. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v5i2.574>
- Bluestone, C.(2000). Feature films as a teaching tool. *College Teaching*, 48(4), 141-46.
- Bonk, C. J., & Stevenson Smith, G. (1998). Alternative Instructional Strategies for Creative and Critical Thinking in the Accounting Curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16, 261-293. [https://doi.org/10.1016/s0748-5751\(98\)00012-8](https://doi.org/10.1016/s0748-5751(98)00012-8)
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Burns, A. (2024). Interrogating some myths about action research: Questions from language teachers. *Research Notes*, 87, 5–14. Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, A. N., & Kabataş, M. E. (2021). Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir? Kabataş, M. E. & Kaçar, A. (Ed.ler), *Eleştirel düşünme* (s. 46-65) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çatalbaş, G. & Sarıtaş, E. (2022). Beceri temelli bir düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 54, 328-356. <https://doi.org/10.9779/pauefd.972466>
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewar, B., & Sharp, C. (2006). Using evidence: How action learning can support individual and organisational learning through action research. *Educational Action Research*, 14(2), 219–237. <https://doi.org/10.1080/09650790600718092>
- Eğmir, E. (2020). *Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: Ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Eldeleklioğlu, J. & Özkılıç, R. (2008). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(29), 25-36.
- Eggen, O. J. (1996). Distribution and corrolation of age, abundance, and motion of lower main sequence stars. *Astronomical Journal*, 111(1), 466-466.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.
- Facione, P. A. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2007 update). Insight-Assessment/CaliforniaAcademic Press
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N.C., & Gainen, C. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Finkelman, A. W. (2001). Problem solving, decision making, and critical thinking: How do they mix and why bother? *Home Care Provider*, 6(6), 194198.
- Fennell, H. A. (2013). Reel stories of teaching: Film and teacher education. *Action in Teacher Education*, 35(5-6), 445-461. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.846762>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8th. ed.)Pearson.
- Given, L. M. (2021). A.Bakla & İ. Çakır (Ed.ler). *100 soruda nitel araştırma*. Anı Yayıncılık.
- Gregg, V. .R., Hosley, C. A., Weng, A. & Montemayer, R. (1995). Using feature films to promote active learning in the college classroom. In *Teaching of Psychology: Ideas and Innovations. Proceedings of the Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology* (Ellenville, NY, March 22-24).
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.

- 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. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.1999.tb00067.x>
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 939-948.
- Judge, B., Jones, P. & McCreery, E. (2013). Critical thinking skills for education students - study skills in education (2nd ed.). SAGE Publications.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim*, 45(208), 6-17.
- Kaşkaya, A., & Çavuşoğlu, F. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi: Okul ve öğretmen içerikli sinema filmleri uygulaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 842 - 861. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.018>
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimlerine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, E., & Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 116-35.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.

- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kontaş, H. (2016). The effect of an education-themed movie on the academic motivation of teacher candidates and their attitude towards teaching profession. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 93-103. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i6.1483>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b, 7 Temmuz). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 30471. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020a, 14 Ağustos). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 31213. <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b, 31 Ağustos). Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-yonergesi-ile-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-etik-yonergesi-yayimlandi/icerik/1412>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Türkiye Yüzyili Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Nugent, S. A., & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134. <https://doi.org/10.1080/02783190309554214>

- Ocak, G., Eymir, E., & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91. <https://doi.org/10.17556/jef.27258>
- Özcan, G., & Çelenk, S. (2007). Problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 173-190. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.212>
- Özen, Ş., & Batur, Z. (2024). Eleştirel görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler: Eleştirel görsel okuma etkinlikleri (EGOET). *Millî Eğitim*, 5(241), 345-396. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1188570>
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25. <https://doi.org/10.17860/efd.31172>
- Özsevgeç, T. & Altun, E. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 66-95.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. & Kurtoglu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson.
- Piji Küçük, D., & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 327-345.
- Rorrer, A. S., & Furr, S. (2009). Using film as a multicultural awareness tool in teacher education. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 162-168. <http://dx.doi.org/10.1080/15210960903116902>
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü..

- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shields, D. C., & Kidd, V. V. (1973). Teaching through popular film: A small group analysis of the Poseidon adventure. *The Speech Teacher*, 22(3), 201–207. <https://doi.org/10.1080/03634527309378016>
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research*. (4th ed.). SAGE Publications.
- Tan, C. (2006). Philosophical reflections from the silver screen: Using films to promote reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice*, 7(4), 483–497. <https://doi.org/10.1080/14623940600987080>
- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yoldaş, C. (2009). *Çevre bilimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, erişileri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.