

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**FARKLI BÖLÜMLERDE OKUYAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE
ALGILANAN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE ÇOBAN

**Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ**
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi SEVDA ÇİFTÇİ

Eylül 2019

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

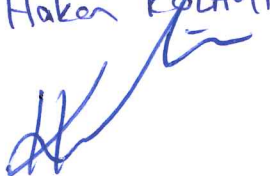
FARKLI BÖLÜMLERDE OKUYAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE
ALGILANAN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI


YÜKSEK LİSANS TEZİ


AYŞE ÇOBAN

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
ÖĞRETMENLİĞİ

Bu tez 03/09/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Adı SOYADI
Jüri Başkanı
Prof. Dr.
Hakan KOLAYIŞ


Adı SOYADI
Üye
Dr. Öğrt. Üyesi
Sevda UFTU


Adı SOYADI
Üye
Dr. Öğrt. Üyesi
Hakan TURAN


BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Ayşe ÇOBAN

03/09/2019

TEŞEKKÜR

“Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması” amacıyla yaptığım bu çalışmanın planlanmasından, gerçekleştirilmesi ve istatistiksel analizlerine kadar tüm aşamalarında sabır ve anlayış ile bilgi ve deneyimlerini aktararak beni yönlendiren, desteğini hiç eksik etmeyen hocalarım Dr. Sevda Çiftçi ve Dr. Hakan Kolayış’e ayrıca katkılarından dolayı Dr. Hakan TURAN’a içtenlikle teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Hayatımdaki her önemli anı benimle yaşayan, zorluklarda ve başarılarda koşulsuz destekleriyle yanımda olan, çalışmamın her aşamasında da, sonsuz sabır ve anlayışı ile desteklerini benden esirgemeyen ve bugünlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim değerli aileme sonsuz teşekkürler...

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
ÖZET	viii
SUMMARY	ix
BÖLÜM 1.	
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Ana ve Alt Problemleri	2
1.2.1. Ana Problem	2
1.2.2. Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	3
1.5. Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.	
GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Kavram Olarak Eleştirel Düşünce.....	5
2.2. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?.....	6
2.3. Eleştirel Düşünme.....	7
2.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları.....	8
2.5. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	9
2.6. Eleştirel Düşünmenin Önemi.....	10

2.7. Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özellikleri.....	11
2.8. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler.....	12
2.9. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması.....	13
2.10. Eleştirel Düşünce ve Beden Eğitimi.....	14
BÖLÜM 3.	
KAVRAM OLARAK PROBLEM.....	16
3.1. Problem Nedir?.....	16
3.2. Problem Çözme.....	17
3.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları.....	19
3.4. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler.....	20
3.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar.....	23
3.5.1. Bandura'nın Öz-Yeterlik Modeli.....	23
3.5.2. Seligman'ın Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli.....	24
3.5.3. Davranışçı Yaklaşım.....	24
3.5.4. Bilişsel Yaklaşım.....	25
3.6. Problem Çözme Becerileri.....	25
3.7. Eğitim ve Öğretim Yöntemi Olarak Problem Çözme Becerisi.....	28
BÖLÜM 4.	
YÖNTEM.....	32
4.1. Araştırmanın Grubu.....	32
4.2. Veri Toplama Araçları.....	32
4.3. Verilerin Toplanması.....	33
4.4. Verilerin Analizi.....	34
BÖLÜM 5.	
BULGULAR.....	35
BÖLÜM 6.	
TARTIŞMA.....	39
BÖLÜM 7.	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	42

7.1. Sonuç.....	42
7.2. Öneriler.....	43
KAYNAKLAR.....	44
EKLER.....	50
ÖZGEÇMİŞ.....	52



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
CCTDI	: California Eleştirel Düşünme Eğilimi leği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Katılımcıların Toplam Kişi Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
PCEA	: Problem zme Envanteri-A
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket
SS	: Standart Sapma
WGEG	: Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü leği
\bar{x}	: Ortalama

TABLolar LİSTESİ

Tablo 5.1	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Dağılımı.....	35
Tablo 5.2	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Bölümlerine Göre Frekans Dağılım Tablosu.....	36
Tablo 5.3	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu.....	36
Tablo 5.4	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu.....	37
Tablo 5.5	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu.....	37
Tablo 5.6	Antrenörlük, Öğretmenlik, Yöneticilik ve Rekreasyon Bölümlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu.....	38

FARKLI BÖLÜMLERDE OKUYAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNCE VE ALGILANAN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce becerileri ile algılanan problem çözme becerilerini cinsiyet değişkeni ve bölüm değişkenine göre karşılaştırmaktır. Çalışmanın araştırma grubu, farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokulunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümlerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 622 öğrenciden 251'ini kadın, 371'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek için geçerlik güvenirlik analizleri "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile yapılmış; problem çözme becerilerini ölçmek için, "Problem Çözme Envanteri-A Formu" toplanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programında değerlendirilmiştir. Parametrik varsayımları yerine getiren gruplar arasındaki farka bakmak için t testi, One Way ANOVA, tukey ve betimsel istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır.

Antrenörlük, öğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrenciler yaş ile eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerileri açısından değerlendirildiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamazken; eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür ($p<0,01$). Antrenörlük, öğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünce düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p>0,05$).spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri antrenörlük ve öğretmenlik bölümünde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine göre yüksek çıkmıştır. Antrenörlük, öğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak fark çıkmıştır ($p>0,05$).

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, Problem Çözme, Beden eğitimi ve Spor

COMPARISON OF CRITICAL THINKING AND PERCEPTIONED PROBLEM SOLVING SKILLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL STUDENTS READING IN DIFFERENT SECTIONS

SUMMARY

The aim of this study is to compare the critical thinking skills and perceived problem solving skills of physical education and sports college students according to gender and department variable. The research group of the study consisted of students studying in physical education and sports teaching, sports management, recreation and coaching departments of different universities. Out of a total of 622 students who participated in the study voluntarily, 251 were female and 371 were male.

In order to determine the students' critical thinking levels, validity and reliability analyzes were performed with the California Critical Thinking Disposition Scale; In order to measure the problem solving skills, "Problem Solving Inventory-A Form" was collected. The data obtained in this study were evaluated in SPSS 13.0 package program. The t test, One Way ANOVA, tukey and descriptive statistical analysis techniques were used to look at the difference between the groups that fulfilled the parametric assumptions.

When the students studying in coaching, teaching, management and recreation departments were evaluated in terms of age, critical thinking and perceived problem solving skills, there were no statistically significant differences between them; When the relationship between critical thinking and perceived problem solving skills were examined, it was seen that there were statistically significant differences between the groups ($p < 0.01$). There was a significant difference between the levels of critical thinking of students studying in coaching, teaching, management and recreation departments. ($P > 0.05$). There was a statistically significant difference between the problem solving skills of the students studying in the departments of coaching, teaching, management and recreation ($p > 0.05$).

Key words: Critical Thinking, Problem Solving, Physical Education and Sport

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Günümüzde yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimin tüm alanlarında da kendi başına en etkili düşünme becerisine sahip, kendisiyle ilgili kararları alabilen bireylere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara göre üst düzey düşünmenin ölçütünün ise eleştirel düşünmeyle beraber problem çözebilme becerisine sahip olmak olduğunu görmekteyiz (Saçlı ve Demirhan, 2008). Bununla birlikte eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin eğitim sürecinde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri bireyin eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme algısını geliştirerek bireye temel bir dünya görüşü kazandırmak ve her konuda ufkunu genişletebilmek olmalıdır (Ulupınar, 1997).

Sorunun çözümüne götürecekt bilgilerin toplanması ve kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek çözümünü uygulayabilme düzeyini problem çözme becerisi olarak tanımlanırken problemi belirlemeden önce, problemin net bir şekilde anlaşılması için eldeki verilerin yorumlanıp değerlendirilmesi süreci eleştirel düşünce olarak tanımlanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan bireylerin, aynı zamanda iyi birer problem çözücü olduğu görülmektedir (Kantek ve ark, 2010)

İnsanların sorunları değerlendirirken gösterdiği tutum, doğrudan yaşam deneyimleri ve almış olduğu eğitimle ilişkilidir. Sosyal yaşantı içinde, eleştirel düşünebilmek ve problemlere çözüm üretebilmek için deneyimler tek başına yeterli değildir. Deneyimlerin yanı sıra gerek okullarda gerekse ve okul dışı ortamlardaki aldığı eğitimler de eleştirel düşünme becerisi ile beraber algılanan problem çözme becerilerini geliştirmede büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin almış olduğu eğitimlerde uygulanan öğretim teknikleri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini doğrudan etkileyebilmektedir (Özdemir, 2009).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği dersi müfredatlarının hedefi; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, karar verme gibi bilişsel becerilere ulaşmaktadır. yaşam boyu spor kapsamında fiziksel ve sosyal faaliyetlerle, uygulamalı olarak kişilerin fiziksel, devinişsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2007).

1.1. Araştırmanın Amacı

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması.

1.2. Araştırmanın Ana Problemleri ve Alt Problemleri

1.2.1. Ana problem

Farklı bölümlerde okuyan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.2. Alt problemler

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerileri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında fark var mıdır?

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bölümlerinden beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerileri arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 19 Mayıs Üniversitesi, 100.yıl Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kırşehir Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinin beden eğitimi ve spor yüksekokuluna bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümlerinde okuyan öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma katılımcılara uygulanan anket verilerine göre çıkarılan istatistiksel analiz sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada kullanılan anket formuna ilişkin soruları cevaplandırma talimatlarının eksiksiz ve doğru şekilde katılımcılara aktarıldığı ve tüm katılımcıların da verilen talimatları doğru anladıkları,

Anket formunu dolduran katılımcıların objektif olarak sorulara doğru cevap verdikleri,

Araştırma konusu ile ilgili başvuru kaynaklardan elde edilen bilgilerin objektif olduğu,

Araştırmada ulaşılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Eleştirel düşünme: Akıl yürütme ve mantığa dayalı, eldeki verileri kullanarak analiz ve değerlendirme yapan, zihinsel süreçlerden oluşan bir düşünme biçimidir.

Problem çözme : Bir soruya cevap vermenin planını yapma zorlu bir göreve tatmin edici bir durum veya karşılık sunma, bir çözüm önerme veya ilgi göstermedir.

Beden eğitimi: Bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketlerin bütünüdür.

Spor: Belli kurallara ve tekniklere uyularak yapılan, bedensel gelişmeye yararlı, eğlenmek ve yarışmak amacı da bulunan beden hareketlerinin tümü.

BÖLÜM 2. GENEL BİLGİLER

2.1. Kavram Olarak Eleştirel Düşünce

Yunanca "kritikos" isminden türetilmiş olan eleştiri İngilizce "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarını içermektedir. Latince'deki adıyla "criticus" olan eleştiri sözcüğü daha sonra diğer dillerde de kullanılmıştır. Eleştirme, bir şeyi sadece kötü yanlarıyla değil iyi yanlarıyla da değerlendirme anlamını kapsamaktadır. Eleştirel düşünmenin tarihi Sokrates'e kadar dayanır. Başlarda bu kavram, felsefe aracılığıyla davranışlarımıza yön vermeyi amaçlayan mantıklı düşünme iken daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme becerisinin ne tür bir düşünme şekli olduğu sorusunun başlangıcı, Platon'un sokratik diyaloglarındaki herhangi bir konuda bir yargıda bulunmadan önce o konuda yeterli bilgiye sahip olmaya önem veren, insanın bildiklerini ve bilmediklerini araştırmasına kadar dayanır. Eleştirel düşünme, felsefi açıdan değerlendirildiğinde felsefenin dallarının hemen hepsinde entelektüel erdemlerin başında gelmektedir ve felsefe kavramının Sofia'a yerine philo-sofia olarak tanımlanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Antiklerin bilge insan olarak nitelendirdikleri, modellere göre ise eleştirel düşünür olarak nitelendirilen insanlar, bilgi ve deneyimle donanmış akla ve pratiğe dayalı destekli yargılarda bulunan insanlardır (Gündoğdu, 2009).

1997 yılında ABD'de yapılan 38 devlet ve 28 özel üniversite ile yüksekokulu kapsayan bir araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- “Araştırmaya katılan üniversite hocalarının %67’si eleştirel düşünmenin ne olduğunu bildiklerini öne sürmelerine karşın, ancak %19’u eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair net bir açıklama verebilmiştir;
- Normal bir ders gününde eleştirel düşünmeyi öğretenlerin oranı ise ancak %9’dur;
- Yine benzer şekilde bazıları eleştirel düşünmeyi Bloom’un taxanomy’si ya da çoklu zekâ teorisiyle özdeşleştirmiş, başka deyişle eleştirel düşünmeyi onu oluşturan parçalardan biri ya da birkaçına eşitlemişlerdir” (Gündoğdu, 2009).

2.2. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Eleştirel düşünce ile ilgili farklı kavramlar söz konusudur. Eleştiri kelimesi denilince insanların zihninde olumsuz bir algı oluşur ve bir şeyin olumsuz yönlerini anlatırken kullanılır. Örneğin; kişiden herhangi bir şeyi eleştirmesi istenildiğinde genellikle onun hep olumsuz yönlerini ifade eder. Oysaki eleştiri sadece olumsuz yönleri görmek demek değil, aynı zamanda eleştirilmesi istenen iş, kişi ya da durumun olumlu yönlerini de ele almayı gerektirir. Eleştirel düşünme, negatif bir düşünce ya da herkesin aynı fikre sahip olması beklenen kalıplaşmış düşünme şekli değildir diyebiliriz.

“Eleştirel düşünme ne benin ya da herhangi bir toplumun benimsediği görüşleri savunma amacı güden benmerkezci (egocentrism) veya toplum merkezci (sociocentrism) bir düşünme ne de bir inanç olmadığı gibi, mantıksal pozitivist varsayımlardan hareketle doğa bilimsel araştırma alanının kapsamına girmeyen bir şeyin hiçbir anlamı bulunamayacağını öne süren- bir bilimcilik de (scientism) değildir” (Gündoğdu, 2009).

İnsanların algılamaları, temel duygusal ve fiziki ihtiyaçları, değer yargıları olaylar karşısında farklı düşüncelerini sağlamaktadır. Eleştirel düşünme, duygusallıktan tamamen uzak olmamakla beraber duyguları ön plana çıkartıp, hızlı, alelade yanlış karar verilmesini engeller.

2.3. Eleştirel Düşünme

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmenin genel kabul görmüş pek çok tanımın olduğu görülmektedir. Bunlardan belli başlıları şöyledir:

Richard Paul'a göre eleştirel düşünme; değerlendirme ve analiz yaparken doğru soruların neler olduğu nasıl sorulduğu ve cevaplandırılacağı konusunda bilgi sahibi olma sürecidir. Kısaca herhangi bir fikir ya da durum karşısında bilgi ve deneyimlere dayanarak anlamlı sonuçlara ulaşabilme olarak tanımlanmıştır. Ennis (1987)'e göre eleştirel düşünme ise: Bir olay durumunda ne yapacağına, bir fikir karşısında neye inanması gerektiğine karar verebilmeyi sağlayan değerlendirci, yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir. Bu tamından hareketle Ennis eleştirel düşünme becerisine sahip olmak için fikirlerini mantıklı bir şekilde ifade etme, bilginin doğruluğunu sorgulama ve problem çözme becerisi gibi becerilerin de olması gerektiğine inandığını söyleyebiliriz (MEB, 2007, Saçlı ve Demirhan, 2008; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi "Bireyin varsayımlarından, inançlarından, değer yargılarından yola çıkarak tutumlarını belirleme yeteneği olarak tanımlarken, Smith ise eleştirel düşünmeyi iddiaları kabul eden ya da reddeden yargılamaya biçimi olarak tanımlamıştır. Paul'a göre eleştirel düşünme, kişinin kendi düşüncesini şekillendirme ve değerlendirme sürecidir. Mayhew'e göre ise eleştirel düşünme bir durumun nasıl ve neden ortaya çıktığını sorgulama sürecidir. Eleştirel düşünmenin bu farklı kişiler ve açılardan yapılmış tanımlarının dışında disiplinler arası kabul görmüş bir tanımının yapılmasına yönelik çalışmalarda da bulunulmuştur. Örneğin, 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 kuramcının katıldığı Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde yapılan çalışmada eleştirel düşünmenin tanımı, "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için değerlendirmeye yönelik bilinçli, çözümleyici yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" şeklinde yer almaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünce, bireyin kendisini, olayları durum ve düşünceleri anlayabilmek için çevresinde olup bitenleri, hem kendi düşüncelerinin hem de başkalarının

düşüncelerinin farkında olarak öğrendiği bilgileri uygulamaya yarayan aktif, sistematik bir süreçtir (Cüceloğlu 1993).

Eleştirel düşünme, herhangi bir sonuca ulaşma amacıyla değil de herhangi bir konu ya da olayla ilgili geçerli yargılara ulaşmayı hedefler. Bu da bir olay ya da fikir karşısında şüpheli yaklaşımla, eldeki bilgilerle değerlendirmeler yaparak mantıklı doğru akıl yürütme gibi bazı ölçütleri baz alarak mümkün olacaktır. Eleştirel düşünme araştırma, sorgulama temelli derin düşünme eğilimi ve beceridir. Ayrıca problemi görme ve problem çözme potansiyeli özelliği ile düşünme sürecince düşüncelerine kendi yön vererek kendini geliştirmeye ve değişime açık olan bir düşünme şeklidir, becerisidir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünme, konulara değerlendirirken şüpheli, sorgulayıcı değerlendirmelerde bulunma ve karar verme ve problem çözme becerilerini de kapsar. Sebep-sonuç ilişkisi kurma, detaylara inerek benzer ve farklı yönleri bulma, farklı ölçütler kullanarak karşılaştırma yapma, verileri kabul edilebilirlik ve geçerlilik açısından belirleme, yorumlama, analiz etme, anlamlandırma, gibi alt becerileri de içerir (MEB, 2005).

2.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları

Eleştirel düşüncenin temel unsurları incelendiğinde gerekli olduğuna inanılan farklı unsurların ön plana çıktığını görmekteyiz. Gündoğdu bu unsurları bilgi, beceri ve tutum olmak üzere belirtmiştir. Eleştirel bir düşünür olmak için gerekli olan bu unsurları biraz daha açacak olursak:

- Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili bilgiye sahip olma ve kullanma,
- Eleştirel düşünceyi engelleyen unsurları bilme ve bu unsurlardan kaçınma,
- Eleştirel bir düşünür olma tutumunu özümseme (Gündoğdu:2009)

Onur (2009) ise yapmış olduğu çalışmasında eleştirel düşünmenin temel unsuru olarak beş ana kuraldan bahsetmektedir.

- Tutarlılık
- Birleştirme

- Uygulanabilme
- Yeterlilik:
- İletişim Kurabilme

Bu unsurlar incelendiğinde eleştirel düşünme becerisine sahip bireyin düşüncedeki zıtlıkları görüp onları ortadan kaldırabilme yeteneğine sahip olması ve eleştirel düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmesinin gerektiğini görmekteyiz. Ayrıca kişi bilgi ve tecrübelerini bir modele uygulayabilmeli ve deneyimlerinin sonuçlarını sağlam bir şekilde pekiştirme yeterliliğine sahip olmalıdır. Son olarak da eleştirel düşünme becerisine sahip kişi, düşüncelerini anlaşılır bir dille çevresine aktarabilmelidir.

Özetle ; eleştirel düşüncenin temel unsurları, tüm boyutları ile bilgiye ulaşma, var olan bilgileri değerlendirme ve kullanma becerisidir diyebiliriz.

2.5. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin özelliklerine bakıldığında Onur (2009) şu şekilde maddelemiştir:

- Aktif olmak: Eleştirel düşünme halinde iken kişi zihinsel gücünü, bilişsel becerilerini aktif olarak kullanır. Böylece, olayların içinde yönlendirilen olarak değil de yön veren kişi olarak bulunur.
- Bağımsız olmak: Eleştirel düşünme herhangi bir sabit fikri, önyargıyı kabul etmez ve otoriteyi reddeder.
- Yeni düşüncelere açık olmak: sadece kendi doğrularını doğru olarak kabul etmez; kendi düşünceleri ile birlikte farklı düşünceleri de değerlendirir ve bunlar içinden kendisine katkı sağlayacak düşünceleri alarak düşüncelerine zenginlik katar.
- Düşüncelerini destekleyen her bilgiyi dikkate almak: Eleştirel düşünen kişi, savunduğu her düşüncenin sebeplerini delilleriyle savunabilmelidir. Kişi “Niçin böyle düşünüyorsun?” diye sorulduğunda, tepki göstermek yerine “Çünkü.....” diye açıklamalar yapabilir.
- Organize edebilme yeteneğine sahip olmak: Düşüncenin organizasyonu ciddi beceri gerektirirken sonrasında sebep sonuç ilişkisi kurarak, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel olduğunu, hangilerinin ise düşüncüyü güçlendirici olduğunu ayırt etme kolaylığı sağlar.

2.6. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Eleştirel düşünme farklı konulardan farklı açılarla ele alınabilir. Battal (2008)'e göre;

Toplum kalkınması açısından bakıldığında; dünya coğrafyasında bir toplumun kalkınma ölçütü eleştirel düşünmenin o toplumda egemen düşünme halini alması olarak görülmektedir. Uygarlık seviyesinin yükselmesinde yaratıcı, eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerinin gelişmiş olması büyük öneme sahiptir. Çünkü dünyanın hiçbir yerinde eleştirel düşünmenin gelişmediği bir toplumun kalkınmış olmasından bahsedilemez.

Bilgi üretimi açısından bakıldığında; bilim bilinenlerin doğrulanıp sabitlenmesi ile gelişemez. Eleştirel düşünme sürekli bilgi üretimini sağlayan dinamik bir düşünme sistemidir, bilginin elde edilmesinde potansiyel bir güce sahiptir. Yeni fikirlerin doğması, yeni bilgilerin, buluşların ortaya çıkarılması bilgilerin sorgulanması ile gelişebilir. Bu da eleştirel düşünmenin gelişmesi ile mümkün olacaktır.

Demokrasi açısından bakıldığında; bir toplumda demokratik bir yaşamın olması demokrasinin hayata geçirilmesi öncelikle o toplumda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin olması ve sayılarının artırılması ile sağlanabilir. Öncelikle sağlıklı bir toplum yani demokrasiyi özümsemiş insan haklarına saygılı bir toplum eleştirel düşünebilen, araştıran, okuyan, okuduğunu anlayan ve olayları benmerkezci olarak değil de ön yargısız çok yönlü olarak değerlendirebilen, sorgulayabilen bireylerden oluşmaktadır.

Laiklik ile açısından bakıldığında; Eleştirel düşünme becerisi kazanamamış insanlar hangi alan ya da konuda olursa olsun kendine özgü, bağımsız düşünmemektedirler. Çünkü önceden etkisine girmiş oldukları dogmatik düşüncenin etkisi buna izin vermemektedir. Laikliğin gelişmediği toplumlarda demokratik bir kültür ve eleştirel düşünme söz konusu değildir. Fakat Dogmatizmin ve fanatizmin etkisinden kurtulup özgün düşünmek, yine eleştirel düşünme ile mümkün olacaktır.

Ahlak gelişimi açısından bakıldığında; Kohlberg'in ahlak anlayışı evreleri gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olarak karşımıza çıkmaktadır. insanın kendine karşı ve çevresindekilere karşı sorumluluklarında kendi doğrularını oluşturması doğru, yanlış, hak, adalet, özgürlük çerçevesinde olmalıdır ki bu da ancak eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olması ile ilişkilendirilebilir.

Duygusal zeka açısından bakıldığında; Duygusal zekanın boyutları, ,kendini bilme, kendini güdüleyebilme, duygularını kontrol edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme (empati) ve ilişkileri yürütebilme gibi başlıkları içermektedir. Biz biliyoruz ki eleştirel düşünme becerisi duyguları hiçe saymadan bu kavramları da göz önünde bulundurarak mantıklı düşünmeyi savunan düşünce şeklidir. Dolayısıyla duygusal zekanın gelişimde eleştirel düşünmenin önemi yadsınamaz diyebiliriz.

Eğitim Programları açısından ele alındığında; okulların en temel görevi, öğrenmeye açık, okuyan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, üretken ve çok yönlü düşünme ve problem çözme, iletişim becerisine sahip, hoşgörülü, demokratik bireyler yetiştirmektir. Bu davranışların kazandırılmasının temelinde eleştirel düşünme becerisine sahip olmak yatmaktadır.

2.7. Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özellikleri

Paul ve Elder'e (2008) göre eleştirel bir düşünürün özellikleri şu şekildedir:

- Öncelikle nitelikli sorular sorar, problemleri kesin, anlaşılır bir biçimde ortaya koyar ve değerlendirir.
- Soyut düşünceleri kullanarak geçerli sonuçlar ve çözümlere ulaşmak için kendine gereken bilgiyi seçer, değerlendirir; sonrasında uygun kriterler ve standartlara göre bu bilgiyi karşılaştırarak yorumlar.
- Sahip olduğu fikrin alternatiflerini göz önünde bulundurarak çıkarımlarda bulunarak sonuca varır.
- Gerektiğinde insanlarla etkili iletişime geçerek karmaşık problemlere çözümler üretir.

2.8. Eleştirel Düşünmeyi Engelleyen Faktörler

Eleştirel bir düşünür olmak için gereklerini bilmek ne kadar önemliyse eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörleri de bilmek bir o kadar büyük öneme sahiptir. Bu faktörler aşağıda belirtilmiştir (Battal, 2008).

- Öncelikle yeterli bilgiye sahip olmama, önyargı, yorgunluk, kaygı, stres, seçici düşünme, algısal sınırlamalar gibi temel insani sınırlamalar getiren her türlü fiziksel ve duygusal sorunlar.
- Peşin fikirli olmamıza sebep olan dilimize yerleşmiş bazı kalıplar, anlam karmaşasına yol açan her türlü açık olmayan ifadeler ya da “herkes bilir ki” tarzında güven veren ve düşüncenin doğruluğuna dikkat çekerek ikna etme gücü olan ifadeler ifadeler.
- Herhangi bir inanca, ideolojiye, otoriteye körü körüne araştırmadan sorgulamadan bağlanma da eleştirel düşünmeyi engelleyen faktördür. Zamanla çevrenin de etkisiyle kalıplaşarak, yerleşen önyargılar. Einstein da önyargı ile ilgili meşhur sözünde, bir ön yargıyı ortadan kaldırmanın, atomu parçalamaktan daha zor olduğunu belirtmiştir.
- Eleştirel düşünmeyi engelleyen önemli faktörlerin altında yatan sebepler ise Ben-merkezci (egocentric) ve toplum-merkezci (sociocentric) düşünme tarzıdır. Bu düşünce tarzının sonucunda da haklı çıkma isteği, hazır bilgi sahibi olmayı yeğleyip, araştırma çabasına girmeyen tembellik ve uy-git-sin’ci düşünme haline gelen kişilik yapısı.
- Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak eğitim programlarımızın başlıca görevi iken; öğretmenlerin bu konuda yeterince donanıma sahip olmaması ile birlikte verilen eğitimin yüzeysel olması, öğretimde bilgi aktarımına ağırlık verip sınav sisteminin ezberciliğe dayanması, öğrencilerden beklenenin sadece akademik başarılar olması, fiziki şartlar, sınıf içinde öğrenci sayısının fazla olması gibi şartlar eleştirel düşünmeyi mümkün kılmamaktadır.

2.9. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılması

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) yapmış oldukları çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin üç farklı yaklaşımla kazandırılabilceğini savunmuştur. Birincisi; eleştirel düşünme becerisi üzerine düzenlenmiş seminerler, konferanslar vermektir fakat beraberinde bunun çok da etkili bir yöntem olmadığını da belirtmişlerdir. Bunun birlikte çalışmalarında en etkili yöntemin konular işlenirken yeri geldikçe öğretmenlerin ve anne-babaların yönlendirdikleri sorularla verdikleri eğitimle eleştirel düşünme becerileri kazandırmalarıdır. Bunun içinde öncelikle öğretmenlerin kendi branşlarında ve pedagojik formasyon alanında çok iyi yetiştirilmesi gerekir. Bir başka yöntem ise modüler programlar yoluyla eleştirel düşünme becerileri kazandırmak olmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması kazandırılması ciddi bir süreç gerektirir. Bu hususta evde ebeveynlere, okulda öğretmenlere önemli iş düşmektedir. İlk iş olarak öncelikle anne-babalar ve öğretmenler olarak model olunmalıdır. Unutulmamalıdır ki çocuklar üzerinde söylediklerimizden daha çok, davranışlarımız etkilidir. Bunun için onların yerine düşünmeden, onlara düşünmeyi öğretmek yani neyi nasıl düşüneceklerini öğretmeli ve doğru soru sorma alıştırmaları yapmalıyız (Şahinel, 2002).

Nobel fizik ödülü alan Harvard Üniversitesi profesörüne toplantıda, öğrencinin dünya üzerinde on bin, Amerika'da da üç bin profesör bu konuda çalışıyor olmasına rağmen bu ödülü sizin almanızı neye borçlusunuz, neden size layık görüldü sorusuna Profesör; annesine borçlu olduğunu annesinin sayesinde sorgulamayı öğrendiğini söyler ve ekler diğer anneler çocuklarına öğretmen sorduğu sorulara cevap verip veremediğini sorarken benim annem bana öğretmenime anlamlı sorular sorup sormadığımı merak ederdi.

Çocukları dinlerken yargılayıcı tepkilerden kaçınılmalı, karşı çıkmak için değil; anlamaya çalışarak dinlemeye özen gösterilmelidir. Tüm çocukların özgürce fikirlerini söyleyebileceği ortamlar oluşturmalıyız. Baskı yapmamalıyız. Utandırmamalıyız (Battal, 2008).

2.10. Eleştirel Düşünce ve Beden Eğitimi

Temel amacının bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimine, yaşam boyu spor faaliyetlerine katılım sağlamak olan, uygulamalı yöntemlerle ve aşamalı olarak öğrenmeyi temel alan beden eğitimi ve spor dersinin öğretim programlarının hedeflediği temel becerilerin başında eleştirel düşünme becerisi, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme algısı, karar verme gibi etkili ve üst düzey düşünmeyi gerektiren saydığımız bilişsel beceriler gelmektedir. Öğretim programlarında ders saati sınıflara göre farklı olsa da amaç ortaktır. Eleştirel düşünme de bu amacın bir parçasıdır (MEB, 2007).

Eleştirel düşünme, bakış açısını şekillendiren yapılandırmacı, yaratıcı eleştirel bir dünya görüşü kapsamında yürütülen öğretim programlarının vazgeçilmez bir unsurudur. Bu yüzden de eleştirel düşünmenin beden eğitimindeki rolü ve önemi büyüktür. Çünkü kişinin çok yönlü düşünerek, yenilikçi çözümler üretme, sebep sonuç ilişkisi kurup değerlendirici yorumlarda bulunarak belli ölçütlerde kıyaslama yapabilmek, planlı, organize ve stratejik düşünme, kişinin bireysel düşünebilmesini öğretme, kendini değerlendirebilmesini ya da problemler karşısında mantıklı, hızlı ve geçerli kararlar alabilmesini sağlar (Saçlı ve Demirhan, 2008).

Beden eğitimine eleştirel düşünmeyi dâhil etmek ve yukarıdaki becerileri kazanmak için kişinin bu konuda eğilimlerinin de olması gerektiğini savunan Saçlı ve Demirhan (2008) bunlardan bazılarını şu şekilde aktarmışlardır: Verilere dayalı karar vermek ve konuşmak, olaylar kendi içinde bütün olarak değerlendirmek, fikirlerini açıkça ifade edebilmek, diğerlerinin duygu ve düşüncelerine duyarlı olmak, alternatif seçenekleri görüp ve mantıklı ve çözüme götürmeye yakın olanları seçmek ve işbirliği içinde çalışabilmek. Bu eğilimlerin ortaya çıkması için eleştirel düşünme becerisine yönelik gerekli isteklilik ve güdülenmenin oluşturulması bu eğilimlerin ortaya çıkması için büyük önem taşımaktadır.

McBride (1992) 'ın eleştirel düşünme modeline göre öğrenciler beden eğitimi ortamlarında eleştirel düşünmeyi kullanırken ve geliştirirler. Dört aşamadan oluşan bu eleştirel düşünme modeli;

- 1) Bilişsel düzenlemeyi
- 2) Bilişsel eylemi,
- 3) Bilişsel ve devinişsel çıktıları,
- 4) Bilişötesi denetimi. (Metacognitive monitoring) içerir. Ayrıca McBride (1992) bu eleştirel düşünme modeline göre öğrenciler ezberci sistemden kurtarılarak, var olan problemi anlayıp yorumlayarak çözme becerisini, herhangi bir olay, olgu ya da düşünce karşısında nasıl çıkarımda bir çıkarımda bulunacaklarını, analiz-sentez yaparken dikkat etmeleri gereken hususları yani eleştirel düşünebilmeyi öğrenmelidirler. Bu da modeli kullanırken sadece motor becerileri geliştirmekle değil aksine problem çözme becerisine yönelik etkinliklerle, öğrencilerin karar alabilmesini geliştiren oyunlarla, yaratıcılık güçlerini genişleten etkinliklerle, işbirliği yapmaya teşvik edip, sorgulama fırsatı vererek öğrencilerin bilgi ve tecrübelerini açığa çıkarmalarını sağlamaları gerektiğini ileri sürmektedir (Saçlı ve Demirhan, 2008).

Tüm bu bahsettiğimiz becerileri öğrencilerin kendi kendilerine kazanmaları ve kullanmaları olası bir durum olmadığı için bu noktada beden eğitimi öğretmenlerine önemli görev düşmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi ve geliştirmesi beden eğitimi öğretmenin uygulayacağı eğitimlerle ve yönlendirmelerle mümkün olacaktır. Saçlı ve Demirhan (2008) yapmış oldukları çalışmalarında öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi konusunda gerekli yeterliliğe sahip eğitimciler olarak öğrencilerine model olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu bilgidен hareketle de beden eğitimi derslerinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikli olarak beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan, gerek akademik eğitimleri süresince, gerekse günlük yaşamda edindikleri tecrübelerle eleştirel düşünme becerilerini kazanarak kendilerinin de iyi birer eleştirel düşünür olmaları gerekmektedir. Bunun yanısıra eleştirel düşünmeye teşvik etmek için gerekli isteğe de sahip olmalıdırlar.

BÖLÜM 3. KAVRAM OLARAK PROBLEM

3.1. Problem Nedir?

Arapçada mesele olarak kullanılan “problem” kelimesi Latince bir kavramdır. Türkçede ise, “sor” kökünden türetilmiş olan sorun kavramı kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumuna göre ise sorun sözcüğü üstünde düşünülerek, konuşularak çözüm getirilmesi ve bir sonuca bağlanması gerekli olan durum” olarak açıklanmıştır. Eğitim literatüründe genel olarak “sorun” kavramı yerine “problem” kavramı tercih edilmektedir.

Literatüre baktığımızda problem kavramı ile ilgili farklı farklı tanımlarla karşılaşmakla birlikte genel tanımıyla problem, “Bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumudur” denilebilir. Daha geniş ifadeyle; “Bireyin, ihtiyaçlarını gidermesini etkileyen, amacına ulaşmak için topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan ve bireyin içinde bulunduğu durumdan olmasını istediği duruma ulaşması sırasında karşılaştığı engeller” problem olarak nitelendirilmektedir (Stevens, 1998).

Adair (2000)’e göre de problem: “Bir tür çözüm ya da çözümün problem biçiminde gizlenmiş şeklidir.” Bu tanımları incelediğimizde, bir problemle karşı karşıya kalındığında, ulaşılmak istenen bir amaç olması ve bu amaca ulaşmak için engellerle karşılaşılması gibi bazı ortak noktaların varlığı dikkat çekmektedir.

Kalaycı (2001) çalışmasında; problem denilince genellikle matematik dersindeki, dört işleme dayalı matematik problemlerinin akla geldiğini fakat problem kavramının sadece bununla sınırlı olmayıp daha geniş bir anlamı içerdiğini ve muhakkak matematikle ilgisi olması gerektiğini vurgulamıştır. Problem zihinsel egzersiz gerektiren araştırmaya, tartışmaya dayalı düşünme işidir. Birey problem karşısında genellikle hazırlıksız yakalanır ve çözüme ulaşabilmek için girişimde bulunmak zorundadır.

Arın (2006) yaptığı çalışmasında problemle ilgili yapılmış bir çok tanıma yer vermiştir. Bunlardan bazıları şöyledir: Problem, kişinin zihnini bulandıran, inanç konusunda belirsizlik oluşturan her şey. Diğer bir tanım ise; Kişinin ulaşmak istediği hedef doğrultusunda topladığı güçlerle sonuca ulaşma sürecinde karşısına çıkan her bir güçlük durumudur. Diğer tanımda da “Bireyin hedeflediği amaca ulaşma sürecindeki karşılaştığı engellenme, çatışma durumu” olarak tanımlanmıştır.

Bir problemin çözümüne yönelik basit bir tepki yeterliyken, bir diğerinde ise oldukça geniş bir problem çözme süreci gerekebilir. Bununla beraber karmaşık problemler kişinin psikolojik gelişimine katkı sağlarken, bazen de psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Cüceloğlu,1993).

Polat (2008) problemi, bireyin içsel ya da dışsal güçlükler karşısında tepki vermede yaşadığı zorluk olarak tanımlarken; verilen tepkinin şiddetini ise içinde bulunulan durumun ağırlığının belirleyeceğini eklemektedir. İyi bir problem çözme becerisine sahip olanların problemleri iyi anlayanlar olduğu bilinmektedir. Yani kişi karşılaşılan problemle ilgili ne kadar bilgiye sahipse, problemin çözümü de o derece kolaylaşacaktır. Burada önemli olan tutum kişinin olaylar karşısında kaçmayıp, problemi görerek, kabul ederek çözümüne gitmesi olacaktır.

3.2. Problem Çözme

Problem çözme kavramı önceleri fen bilimleri alanındaki laboratuvar ortamındaki problemler ya da matematik dersindeki problemler olarak ele alınmaktaydı. Daha sonra 60’lı ve 70’li yıllara gelindiğinde sosyal bilimler alanında da uygulanmaya başlayan problem çözme becerisinin bireylerin psikolojik uyumlarıyla arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bilişsel yaklaşımın yaygınlaşmasıyla birlikte de farklı bilişsel, düşünsel süreçlerde çözüme gitme olarak tanımlanmıştır (Polat, 2008).

Problem çözme, ulaşılmak istenen amaç ya da amaçlar doğrultusunda bilgilerin toplanarak organize edildiği, amaca götürecek her bir bilişsel kaynağın etkili biçimde kullanıldığı, çözüme ulaşmak için izlenmesi gereken adımların belli mantıksal ardılık

içinde bilinçli olarak atıldığı bilişsel-davranışsal süreçlerin toplamı olarak tanımlanabilir” (Kalaycı, 2001).

Değişik açılardan bakıldığında farklı farklı pek çok problem çözme tanımının olduğunu görmekteyiz. Davranışsal açıdan bakıldığında, öğrenmenin bir parçası olarak bireyin problem karşısında daha önce sergilemiş olduğu davranış şeklini değiştirerek çözüme gitmesi olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme becerisine sosyal öğrenme açısından bakıldığında, bireyin kendini yönetebilme sürecidir. Ruh sağlığı açısından ise genel başa çıkma tekniklerinin elde edilmesi için etkili davranışların keşfedilmesine yardımcı olan bir süreçtir.

Stevens (1998) ise problem çözmeyi: Bireyin ulaşmak istediği hedef doğrultusunda karşılaştıkları güçlüklerle çözüm yolu bularak başa çıkma, karşısındaki engelleri kaldırarak mevcut durumdan olması istenen, hedeflenen başka bir duruma geçme sürecine problem çözme denir. İnsanın bilgisini, becerilerini ve çevre koşullarını probleme organize ederek, önündeki engeli kaldırması amacına ulaşmasıdır, şeklinde tanımlanmaktadır. Problem çözme süreci belli bir hedefe ulaşmak için insanın karşısına çıkan zorlukları aşmak için verilen çabadır. Bu sürecin kapsamı içinde; Şartlara uyum sağlamayı, engelleri azaltmayı ya da kaldırabilmeyi ve organizma içinde bir iç dengeye ulaşmak gibi etkinlikler sayılabilir.

Oğuzkan (1985) Problem çözme, problemi görme ve yönelme ile başlar. Bunun için öncelikle kişinin istekli olması ve kendine güvenmesi gerekir. Problem çözme çok yönlü olmayı gerektiren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç zamanın, çabanın, enerjinin ürünüdür. Problem çözme becerisinin çok yönlülüğü bireyin ihtiyaçları, hedefleri, değer yargıları, ilgileri, becerileri, alışkanlık ve tutumları ile ilgisinden ve bu özelliklerin yanı sıra yaratıcı düşünce unsurlarını (bilinç, duygu, irade ve eylem gibi) kapsamından ileri gelmektedir. Bu da problem çözmenin ruhsal bir yönü olduğunu işaret eder. Problem çözme becerisi ile düşünme süreci arasında konu ile ilgili bilgileri karşılaştırıp, ortak bağlantıları inceleyerek bir sonuç elde edilmesi ilgisini kurmaktadır.

Problemin tanımına bakıldığında, hedefe ulaşabilmek için kişinin herhangi bir engellenme ile karşı karşıya kaldığı çatışma durumu karşımıza çıkmaktadır. Bu engeller de hedefe ulaşmayı güç haline getiren etmenlerdir. Hedefe ulaşmada engeli aşmanın en iyi yönünü bulmak işte problem çözümedir. Kısaca problem çözme herhangi bir problem karşısında, yapılacak olanı ve nasıl uygulanacağını bilmek şeklinde açıklanabilir (Kılıç ve Koç, 2003).

Problem çözme becerisi ile ilgili çalışmalarda, stres azaltıcı ve uyumu kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunun vurgulandığını görmekteyiz. Hatta şizofrenide, öfke krizlerinde, karar alma stillerinde ve obezite gibi rahatsızlıklar ile problem çözmenin etkisini inceleyen araştırmaların da olduğu görülmektedir.

Problem çözme: “analitik özelliğe sahiptir, ampiriktir, sistematiktir, deneyimleri sentezler, heuristikleri kullanır, akış şemaları kullanır, yakınsak bir noktaya yönelmiştir, doğrusaldır, artarak gider” (Kalaycı, 2001).

3.3. Problem Çözme Süreci ve Aşamaları

Problem çözme süreci hem duygusal, bilişsel hem de davranışsal boyutların birlikte kullanımını gerektirmesi bakımından oldukça karmaşıktır. Bu nedenle de problem çözme sürecini bileşenlere ayırarak, boyutlandırılmış, ve sosyal problem çözme modelinin öne sürüldüğüne dikkat çekmiştir. Bu bağlamda sosyal problem çözme tanımına bakıldığında günlük hayatta önümüze çıkan problem durumlarında etkili olan ve çözüm odaklı üstesinden gelme yöntemlerini bilme ve uygulama olarak tanımlandığını görmekteyiz (Polat, 2008).

Kişisel ve örgütsel problemlerin çözümüne yönelik yapılması gereken temel faktör, problem çözüm sürecinin bilinmesidir. Problem çözme becerisi de diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir (Arın, 2006).

Problem çözme sürecinin gerektirdiği davranış kategorisinin problemden probleme ve bireyden bireye farklılık göstereceğini ve problem çözme sürecinin belli başlı aşamaları olduğunu belirten Cüceloğlu (2008) karmaşık problemleri bütün olarak ele almanın zor

olduğunu böyle bir durumda da çözüme yönelik belirli stratejiler geliştirileceğini aktarmıştır. “Stratejilerden birisi, sorunu daha basit alt yapılarına indirgemek ve tüm sorunun çözümüne götürecek “altamaçlar- sobgoals” saptamaktır”

Problem çözüme süreçleri için geliştirilen ve kullanılmakta olan modeller genel olarak John Dewey’in +1910’da geliştirdiği modelin değiştirilmiş halleridir. “Problem çözüme Yöntemi; problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini doyurucu kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünce ve uygulama yoludur. Bu süreç, yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir.” Problem çözüme sürecinin aşamalarını aşığıdaki gibi sıralayabiliriz (Arın, 2006).

- Problemin ortaya konması,
- Problemle ilgili gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin kök nedenine inilmesi
- Çözümü için çeşitli yollarının ortaya konulması,
- Çözüme ulaştıraçağına inanılan bir çözüm yolunun seçilmesi,
- Sonuç olarak problemin çözülmesi.

Problem çözümünde bir önemli konu da, her problemin aynı yöntemlerle pratik olarak çözülemeyeceğidir. Problemleri çözmeye yarayacak tavsiye edilecek etkili tek bir yöntemden bahsedilemez. Çünkü problem çözüme becerisi; kişiye, duruma ve zamana göre değişkenlik göstermektedir. Problem çözüme yönteminin şartlara göre değişkenlik gösterebileceği gibi problemler karşısında kişilerin yaklaşımını ve izlediği basamakları değiştirmesi olasıdır. Bu anlamda problem çözüme aslında akademik bir disiplin olma özelliği göstermektedir. Araştırmalar sonucunda problem çözüme becerisi kazandırmaya yönelik sistematik yöntemlerin geliştirildiği gözlenmiştir.

Bu bilgilere bakıldığında çok basit ve sağduyu sahibi herkes tarafından bilinen ve uygulanabilir gibi görünmesine rağmen, sayıca çok az kişi tarafından uygulanmaktadır. Bunun nedeni, olarak insan ilişkilerinin zayıflığı, eleştirel düşünme - problem çözüme becerileri konusunda eğitim ve pratik eksikliği gösterilebilir

Beynimiz, tecrübelerimizin sonucunda var olan davranış ve düşüncelerimizi belirlemek için duygularımızı yönlendirmektedir. Bu da kişiye göre farklılık gösteren birtakım duygusal ihtiyaçlar için uyarıcılar sağlar. Herkese başarma, takdir edilme, ait olma gibi kişiden kişiye değişiklik gösteren birtakım ihtiyaçlar için duygusal uyarıcıları sağlar. Bu ihtiyaçlardan herhangi biri karşısında bir problemin ortaya çıkması durumunda, uygun şekilde davranmak güçleşecektir. Problemlerin çözümünde içinde bulunduğumuz ruh hali de büyük önem taşımaktadır. Risk alma cesaretinin olmaması, hata yapma endişesi ve komik duruma düşme korkusu, sabırsızlık ve yönlendirilme ihtiyacı problem çözmeyle etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Stevens, 1998).

Problem çözme durumuyla karşılaşıldığında kişi öncelikli olarak bilgi ve deneyimlerine başvurur. Deneyimler çoğu zaman problemi çözmede faydalı olabildikleri gibi bazen de bazı güçlükler ve engeller olarak karşımıza çıkabilirler. Cüceloğlu (2016) bu güçlükleri aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

A-İşleve takılma; deneyimler her bir nesnenin belirli işlevi olduğunu öğretir. Devamında tecrübe edindiği işlevlere takılı kalarak nesnelere yaratıcı biçimde farklı bir durumlarda kullanmayı düşünemezler.

B-Zihinsel Kaygı; bir problemin çözümünde belirli bir yöntem kullanılmış ve sonuca ulaşılmış ise o yönteme bağlanma durumu oluşur. Bu tür algısal bağlılık zihinsel kurgu olarak adlandırılır. Zihinsel kurgu kişinin benzer problemler karşısında yeni çözüm yöntemleri uygulamasını engeller, kişiyi sürekli olarak daha önce kullanılan yöntemleri uygulamaya iter. Bir problemin çözümü için iki farklı kişinin aynı yöntemi kullanması aynı sonucu elde edecekleri anlamına gelmez. Örneğin; bir çocuk ve bir yetişkinin, aynı problemin çözümüne ulaşmak için aynı gündelik bilgi çıkarım yöntemini kullanıyor olması aynı sonuca varacakları demek değildir. Gündelik bilgi çıkarımı olarak geçen kavram, bireylerin günlük hayatta deneyimlerle tecrübe ettikleri sahip oldukları bilgi ve öğrenme şeklidir diyebiliriz. Kısaca deneyimlerden sonuç çıkararak elde edilen bilgidir (Özgül, 2009).

İnsanın yaşam deneyimlerinin toplamı, mevcut kişiliğiyle beraber kimliğini de oluşturur. Aslında bakılacak olursa kişinin bilgisi ve deneyimleri, inancı, değer yargıları, duyguları, davranışları, iletişimde kullandığı kelimeler ve yaptığı işler ya da hedeflediği amaçlar onun yaşantılarının ürünüdür. Bir kimsenin probleme karşı öncesinde verdiği tepkiyi ya da çözümünü sürecindeki tepkisini onun değer sistemiyle ilişkilendirmek yanlış olmaz. Bu yargıyı biraz daha açacak olursak problem çözerken bir kimsenin özümlediği ahlaki, kültürel değerler görüş ve kavrayış gücünün kaynağının gücüdür. Çünkü problem çözme, bireylerin amaçlarının ihtiyaçlarının, değer yargılarının, inançlarının, beceri, alışkanlık ve tutumları ile harmanlanmasıdır. Problem çözme, amaca ulaşmada karşılaşılan engelleri ortadan kaldırma sürecidir. Bu da bilgiyi kullanma, özgünlük, yaratıcılıkla ilişkili bir durumdur. Problem çözme ile karşı karşıya kalındığı durumlarda, kişi de istek, cesaret ve kendine güven olmazsa gerekli olan beceriyi gösteremeyecektir (Polat, 2008).

Etkili bir problem çözme becerisi için zekâ, stres, dışa dönüklük ve kaygı önemli etkenlerdir. Belki de problem çözme becerisinde durumluk kaygı en önemli role sahiptir diyebiliriz. Kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözümü esnasında yeterli odaklanmayı sağlayamadıkları için iyi bir performans gösteremeyip probleme yönelik uygun düşünceler geliştiremedikleri savunulmuştur. Devamında çözüme gidemedikleri için de kaygı düzeyleri daha arttığı için, problemleri etkili çözmeleri mümkün olmamaktadır (Polat, 2008).

Problem çözme becerisi, var olan bilgiyi en etkili biçimde kullanabilme yeteneğidir. Yapılan deneysel bir çalışma verilerine göre iletişim becerilerinin öğretmen adaylarında problem çözme becerisi algısını yükselttiği yönündedir. Bingham (1998) bu konuyla ilgili, merak etme ve bu merak doğrultusunda araştırmaya yöneldiği, fikirlerin açık olarak öne sürülüp tartışılabildiği, duyguların hiçe sayılmadığı, kişisel ihtiyaçların göz önünde tutulduğu ve gerçek bir amacın bulunduğu ortamlarda problem çözme becerisinin kazanılabileceğini ve gelişebileceğini belirtir. Bu görevi de eğitim kurumlarında eğitimcilerin yerine getireceğini ekler. Problem çözme becerisinin eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılmaması birey olarak bu yönlerini geliştirecek çalışmaların yetersiz olması problem çözümünü güçleştirecektir. Sadece problem

çözümünde değil her konuda her bireyin farklı kişilik özelliklerine, farklı becerilere sahip olduğunu göz önünde bulundurarak kendi özelliklerine göre değerlendirmek gerekir. Problem çözmede kişinin yapısıyla ilgili etkili olabilecek faktörler; kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için yeterli ön bilgiye ve eğitime sahip olma, becerileri, sağlık durumu, olaylar karşısındaki tutumu, çözüm sonucunda kişiye getirisi ve kişilik özellikleridir şeklinde özetlenebilir (Polat, 2008).

İnsanlar karşılaştıkları problemleri çözmede her zaman başarılı olamamaktadır. Kişi için problemin çözümü bazen mümkünken, bazen de mümkün değildir. Problemlerin çözümünde kişinin kendine güvenmesi, aktif olma, kaygı kontrolü yapabilme, objektiflik, yaratıcı düşünebilme becerisine sahip olma gibi kişilik özellikleri de etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin ruh sağlığı üzerinde de önemli bir etkene sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca problem çözme yeteneğini etkileyen en önemli güçlerden, geçmişteki yaşantılar, kişinin ahlaki ve geleneksel değerleri, olayları algılama gücü ve olaylar karşısında takınılan tavır gibi özellikleri de belirtmek gerekir. Her problem ve her problemin çözümü bu güçlerle doğrudan ya da dolaylı olarak sıkı sıkıya bağlılık gösterir. Kişinin bir problem üzerindeki çalışmasına, kısmen onun değerler sistemi yön verir diyebiliriz. Problem çözen kimsenin benimsediği, özümlediği ahlaki ve kültürel değerler görüş ve kavrayış gücünün kaynağını oluşturmaktadır. Etkilerini her zaman gösteren bu değerler, bir problemin hacmini belirlediği gibi, problemin çözümüne yön verebilir, hatta kişinin problemi görmesine dolayısıyla çözmesine bile engel olabilir (Arın, 2006).

3.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

3.5.1. Bandura'nın Öz-Yeterlik Modeli

Bandura'nın sosyal-öğrenme kuramında problem çözme tarzını çevrelerinin etkilediği öne sürülmektedir. Kişilik yapısında, bireylerin kişilik bozukluğunda, iyi ve kötü alışkanlıkların kazanabilmesinde olduğu gibi problem çözmede de çevrelerindeki insanların davranışlarından etkilendiğini belirtmektedir. Bandura'nın öz-yeterlik modeli bireylerin kendilerine olan inançları üzerine odaklaşması gerektiğini savunur.

Bireylerin kendilerine olan inançları, yetenekleri konusundaki genel inançları, kendilerinden beklentileri, çevresindeki insanlardan beklentileri, değerlendirmeleri aslında çevrelerindeki kişisel yaşantılar üzerine temellenmektedir. Bandura 'ya göre; Kişilerin yeterli beklentileri, davranışın başlayışını sonrasında devam etmesini etkiler. Kişilerin kendilerine yeterlilik konusunda olan inançları, herhangi bir problem karşısında mücadele edip etmeme tepkisini belirler. Kişilerin kişisel yeteneklerini algulamaları, davranışsal olarak seçimlerini de etkilemektedir (Polat, 2008).

3.5.2. Seligman'ın Öğrenilmiş Çaresizlik Modeli

Kişinin daha önce karşılaşmış olduğu problemlerde herhangi bir sebeple çözüme ulaşamaması durumunda kişinin başarısızlığı kodlamasıdır. Sonrasında önüne çıkan problemlerde diğer problemlerin sonucunda olduğu gibi başaramayacağına inanıp yeterli güdülenmeyi sağlayamadığından başarısız olması durumudur. Çünkü kişi benzer problemlerde olumsuz sonuç elde ettiği için başarısız olacağına şartlamıştır kendini.

Öğrenilmiş çaresizliğin başlangıcı çocukluk yıllarıdır. Öğrenilmiş çaresizlik modelinde kişi kendine olan güvenini yitirmiştir ve mutsuzdur. Bu durumun devam etmesi durumunda kişi zamanla sadece benzer problemlerde değil karşılaştığı her problem karşısında aynı tutumu sergilemeye başlar.

3.5.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın problem çözme eğitimlerinde bireyler mevcut problemler karşısında somut çözüm yolları ortaya koymaya teşvik edilirler. Öğrenme konusunda özellikle pekiştireçlere başvurulur. Çünkü hedeflenen davranışların sıklığının artırılıp ve benimsenmesinde olumlu olsun olumsuz olsun pekiştireçlerin önemli bir rolü olduğuna inanılmaktadır. Davranışçı psikologlara göre olay ve olgular objektif bir açıklama gerektirir. Örneğin, insanın zihninde var olan problemlerin ifade edilip ortaya atılıp objektif olarak tanımlanmadığı sürece kabul görmeyeceği görüşündedirler. Davranışçı yaklaşım kuramını savunanlar, insan davranışı üzerinde çevrenin çok önemli ölçüde

etkiye sahip olduğu görüşünü savunurlar. Bu yüzden de öğrenme kuramını uyarıcı tepki bağlantısıyla ilişkilendirmektedirler (Akbaba, 1995).

3.5.4. Bilişsel Yaklaşım

Fiziksel ya da zihinsel her türlü problemin çözümünün zihinsel bir süreç gerektirdiğini savunan bilişçiler öğrenmenin de zihinsel bir süreçten geçtiğini, basit ve mekaniksel bir beceri olarak algılanamayacağını savunmuşlardır (Akbaba, 1995).

Bilişçiler problemlerin insanın zihninde oluştuğunu, çözümünün de yine insanın zihninde mümkün olduğunu vurgulayarak davranışların altındaki soyut yanları ele almışlardır. Yani problemler insanın zihninde oluşan, çözülen bir zihinsel süreçtir. Bu da John Dewey'in problemi tanımlamasıyla örtüşmektedir (Polat, 2008).

Bilişsel değişkenlerin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeyleri üzerinde etkisini inceledikleri çalışmada elde ettikleri bulgular şöyledir: Kendisini etkili bir problem çözücü olarak algılayan yani bu konuda kendine güvenen öğrencilerin diğerlerine oranla bilişsel etkinliklerinden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek çıkarken, kendilerini eleştirme puanlarının ise düşük çıktığını göstermektedir.

Etkili problem çözme konusunda kendisine güvenen öğrencilerin bilişsel etkinliklerden de daha çok keyif aldıkları gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, daha akılcı ve fonksiyonel düşüncelere sahip oldukları, probleme daha fazla odaklanma sağlayarak çözüm sürecinde diğerlerine göre daha az suçluluk duygusu yaşadıkları görülmüştür. Özetle problem çözme sürecinde bilişsel yaklaşım öğrenme ve düşünme sürecinde akılcı, mantığa dayalı öz yönetimdir.

3.6. Problem Çözme Becerilerinin Gelişimi ve Önemi

Problem çözme becerisi, öğrenilebilir, geliştirilebilir ve süreçlerinin bilinmesi özümsemesi durumunda da kolayca hayata geçirilebilir bir beceridir. Bu nedenle,

problemlerin çözümünde gerek kişisel gerek toplumsal bir problem olsun gerekli olan ilk adım, problem çözmeye sürecinin bilinmesiyle atılmalıdır (Altun, 2003).

Bireyin problem çözmeye becerisi kazanması hayatını sağlıklı bir birey olarak sürdürebilmesi ve bunun yanı sıra ruh sağlığı açısından da önem kazanmaktadır. Arın'a (2006) göre etkili problem çözmeye becerisine göre değişken durumlara kolay uyum sağlama yani esnek olabilme, problem çözmeye sürecinde amaç doğrultusunda uygun yöntemler geliştirebilmek gerekir. Etkili bir şekilde iyi bir problem çözücü olmayan bireyler, etkili problem çözmeye becerisine sahip bireylere göre, karşılarındakini anlama konusunda yetersiz kalıp, insanlarla iletişim halindeyken daha kaygılı ve daha güvensiz davranmaktadırlar.

Problem çözmeye becerisi, insanların hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Çünkü, her açıdan sürekli değişim gösteren yaşam şartları insanı, her daim çözülmesi, aşılması gereken problemlerle karşı karşıya bırakır. (Bingham, 2004).

Problem çözmeye becerisi, kişinin toplumsal yaşam içinde çevresine uyum sağlamasına yardımcı olması bakımından, problem çözmeye becerisini kazanmak durumundadırlar. Aksi durumda yani karşılaştıkları problemlerle başa çıkamadıklarında hayatlarında sağlıklı, mutlu olmaları mümkün değildir. Bu bağlamda, kişinin başarılı, mutlu, huzurlu bir hayat sürmesini problem çözebilme becerisine bağlayabiliriz. İnsan problemlerine çözüm getirebildiği ve onlarla başa çıkabildiği sürece hem kendisi hem de çevresi ile barışık bir tutum sergileyecektir. Gelişmenin temeli hangi konuda ya da alanda olursa olsun karşılaşılan problemlerdir. Var olan problemi çözüme ulaştırabilmek kişinin gelişmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Kalaycı, 2001).

Güçlü (2003)'ye göre de problem çözmeye becerisi geliştirilmesi gereken üstün bir beceridir. İnsanlığın çevresindeki güçlüklerle bahsedebilmesinin, gelişimini ve ilerlemesini bu beceri ile mümkün olacaktır. Çünkü sosyal bir varlık olan insan gerek kendisiyle ilgili sorunları gerekse çevresindeki sorunları kazandığı problem çözmeye gücü çerçevesinde sonuca ulaştırmak zorundadır. Bunun için de öncelikle kişinin problemler karşısında

deneyim kazanmış olması, yeterli donanıma sahip olması ve sonuç olarak etkili bir problem çözücü haline gelmesi gerekir.

Sosyal bir varlık olan insanı nelerin, karşısına nasıl bir güçlük durumu çıkacağını ya da hangi ihtiyaçların ortaya çıkacağını öncesinden tahmin etmek mümkün değildir. Problem çözme öğretimi bu bakımdan önemlidir. Bu noktada çağdaş eğitimin kişinin tek başına karşısına çıkan zorlukları aşabilen bireyler yetiştirme hedefinin önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla okullar eğitim öğretim faaliyetlerinde problem çözmeyi sadece dört işleme dayalı bir matematik konusu olarak ele almamalı, hatta bütün eğitimin odak noktası haline getirip, eğitim ve öğretimde problem çözme becerisinin temel yaklaşım olarak benimsenmesini sağlamalıdır (Kalaycı, 2001).

Algılanan problem çözme becerileri bireylerin kendi bilişsel sisteminin işleyişiyle ilgili farkındalığını arttırdığı gibi aynı zamanda problem çözme becerilerini kontrol ederek bireyin problem çözme performansını da etkilediği savunulmaktadır. Problem çözme konusunda kendine güvenen, durumları ve olayları kontrol altına alabileceğine inanarak, problemi çözüm odaklı çaba gösteren bireyler, kendilerini problem çözme konusunda yetersiz olduğuna inandırmış kişilere göre daha ısrarcı ve kararlı bir tutum sergileyerek gereken çabayı gösterdikleri için de daha başarılı sonuç alabilmektedirler. Aynı zamanda problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli ve başarılı olarak algılayanların sosyal becerilerinin daha iyi oldukları ve olaylar karşısında daha az kaygılı yaklaşım sergiledikleri belirtilmektedir. Sonuç olarak algılanan problem çözme becerileri ile problem çözme performansının birbirini doğrudan etkilediği görülmektedir (Kurtyılmaz, 2005).

Sürekli bir değişim içinde olan doğanın ve toplumun bir dengede sabit kalması mümkün değildir. Bununla paralel olarak; insan da bu değişim içinde önüne çıkan problemleri çözebilme becerisini sürekli olarak geliştirmelidir. Günümüzde teknolojik gelişmelerle daha hızlı bir şekilde geniş alanlara yayılan değişimler sosyal yaşamı ve insanlar arasındaki iletişimi de etkilemiştir. Bu hızlı ve sürekli olan değişimler beraberinde problemlerin karmaşıklaşmasını, bireylerin daha etkin ve hızlı çözüm üretmesi gibi sonuçları doğurmuştur. Dolayısıyla karşılaşılan problemlere çözüm

bulmak için kişiler arası iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerin gelişimi önem kazanmaktadır (Kurtyılmaz, 2005).

Problem çözme becerilerinin uygulanabilmesi doğrudan bireyin problem konusundaki algı ve değerlendirmelerini içeren probleme yönelme ile de son derece ilişkilidir. Probleme yönelme biçiminin problem çözme performansını da etkilediği gözlemlenmiştir. Probleme yönelme kavramının güdüsel bir eğilim olduğunu belirten Shewchuk, Johnson ve Elliott (2000) problem çözme konusunda bireyi motive edebileceği gibi, olumsuz olarak da etkileyebileceğini savunmuştur. Birey kendisine ve probleme karşı olumlu tutum geliştiriyorsa yani başarabileceğine inanıp kendini karşılaştığı problem karşı yeterli hissediyorsa problem çözme sürecinde becerilerini etkin olarak kullanabilir ve bu süreci başarıyla tamamlayabilir. Tam tersi durumda birey kendisini problem çözme konusunda etkin olarak değerlendirmiyorsa hem kendisine hem de probleme yönelik olumsuz tutum geliştiriyorsa problem çözme sürecinde başarısızlığa uğraması kaçınılmazdır. Kısaca probleme yönelme bireyin problem çözme becerisi konusundaki yeterliliğini değerlendirmenin yanı sıra bireye yaklaşma-kaçınma davranışını belirlemesini sağlar.

3.7. Eğitim ve Öğretim Yöntemi Olarak Problem Çözme Becerisi

Problem çözme yeteneği sürekli değişim halinde olan doğa ve toplum içinde insanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel beceridir. Yaşam içinde İnsanın karşısına ne zaman, hangi güçlüklerin çıkacağı ya da ne tür ihtiyaçların doğacağı önceden bilinmediği için, çağdaş eğitimin amacı kendi kendine karşılaştıkları zorlukları bertaraf edebilen, engelleri aşan insanı yetiştirmek olmalıdır. Bilgi, yalnız başına problem çözmek için yeterli bir unsur değildir. Mevcut bilgiyi ancak problem çözme becerisi gelişmiş bireyler etkili olarak kullanabilmektedir. Bu yüzden de teorik bilgilerin yanı sıra problem çözme becerisinin öğretimi gerçekleştirilmelidir (Özgül, 2009).

Dünyada yaşanan bilimsel, teknolojik, ekonomik gelişmeler sonucunda bireyin kazanması gereken bilgi ve beceriler artmıştır. Bu bilgi ve becerilerin artması ile de eğitim kurumlarının hepsini kazandırabilmesi imkânsız hale gelmiştir. Buna yönelik

okulda, bilimsel yöntemler öğretilerek öğrenciye bilgi edinme yollarını ve bu yöntemlerle varılan bulgular ve sonuçları değerlendirerek problem çözme yollarını olaylar karşısında kendi deneyimleriyle kendilerinin belirlemesi gerektiği savunulur hale gelmiştir (Özgül, 2009).

Eğitimin en temel amaçlarından biri, öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmak ve geliştirmek olmalıdır. Problem çözme becerisi, bilgi toplama, düşünme, karar verme, okuduğunu ve dinlediğini anlayıp özümseyebilen yeniden dış dünyaya aktarma becerisinden daha karmaşık bir öğrenme şeklidir. Öğrencilerin bu becerileri öğrenmesi ve pekiştirmesi ancak eğitimciler onlara gerekli deneyim fırsatı verirlerse öğrenebilirler. Bu yüzden de problem çözme yöntemi, eğitim ortamında öğrenciyi aktif kılmalıdır. Okulda edinecekleri bu deneyimle öğrenciler, karşılaştıkları problemler üzerinde bilgi ve becerilerini kullanma kendi kararlarını alabilme kendi çözüm yollarını belirleme imkânı bulacaklardır. Ayrıca öğrenciler, sağlanan demokratik bir ortamda problemleri çözerken birbirleriyle etkileşim içinde olurlar ve birbirlerinin bilgi, fikir ve deneyimlerinden yararlanırlar. Yeni bir problemde daha yaratıcı çözümler ortaya koyabilirler.

Bu bilgilerden yola çıkarak eğitimde, öğrenciye öğrenme fırsatı tanınmasının, öğrendiği bilgilerin hayata geçirmesini ve uygulamasını sağlayan yöntemler kullanılmasının gerekliliği sonucuna varılabilir. Bu yönetime göre de öğrencilerin öncelikle öğrendiği bilgilerle okulda problem çözme deneyimini yaşamaları gereklidir. Böylelikle kendi yeteneklerini keşfederek gelişmesine ve ihtiyaçlarını karşılaması konusunda öğrenciye kolaylık sağlayacaktır. Bu bakımdan problem çözme teoride bir yaklaşımın ötesine geçip aynı zamanda öğretimin her alanında uygulanan bir yöntem olmalıdır (Özgül, 2009).

Eğitim ortamında bir problemin çözülmesi kadar problem çözme süreci de önemlidir. Çünkü bu süreci bilmeden problemi çözmek ya güçleşecektir ya da mümkün olmayacaktır. Problem çözme başlı başına etkili bir öğrenme ve bireylerin yeteneklerini geliştirme yoludur (Bingham, 2004).

Problem çözme yöntemi, öğrenci merkezli olup öğrencide ilgi ve motivasyonu artırır. Kalıcı öğrenmeyi sağlar. Ayrıca bilimsel yöntemi uygulamayı öğretir, bilimsel tutum ve sorumluluk duygusu kazandırır. Problem çözümünde kullanılan yöntemler bilimsel yöntemleri uygulayarak öğrenme yaklaşımına göre, bilişsel alanda uygulama seviyesindeki davranışların kazandırılması, değerlendirilmesi ve davranışların analizini ve sentezini yapabilme özelliklerini geliştirmek için kullanılır (Özgül, 2009).

Problem çözme becerisi üzerine yapılan araştırmalarda, özellikle problem çözme becerisinin kazanımı ve uygulanması konusunda aile içinde ebeveynin okul ortamında ise öğretmenlerin rolü üzerinde ve bu becerilerin evde ve okulda çocuklara nasıl kazandırılabilceği üzerinde durulmaktadır. Erken dönemde çocukların evden ve okuldan kazandıkları bilgi ve uygulamalar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönden problem çözme becerisini süreç olarak kazanmasını sağlarken; bu bilgi ve uygulamaları etkin biçimde kullanmasını ve günlük yaşamına geçirerek yaşam içerisinde genelleştirecektir.

Problem çözme becerisi için öğrenme becerisi kazanma da diyebiliriz. “Öğrenme sürecinde, kendi bilişsel, psiko-motor, duygusal kapasitesini deneyen ve kendi kendini değerlendiren öğrenci, kendisi için en etkili olan hatırlama, kodlama ve yeniden kodlama stratejilerini iyileştirir, özgün iş üretebilir. Bu yöntemin öğretime uygulanması üç aşamada gerçekleşir;

- Problemlerle karşılaşılır ve problem tanımlanır.
- Problemin nasıl çözüleceği planlanır, planlanan süreç gözden geçirilerek, gerekiyorsa düzeltmeler yapılır.
- Plan uygulanır ve devamındaki problemlere hazırlanılır” (Özgül, 2009).

Problem çözme süreci öğretim yöntemi olarak; konular aracılığı ile öğrenciye uygulamalı etkinliklerle yeri geldikçe aşamalı bir şekilde verilerek öğrenciye kazandırılmalıdır. Günlük yaşamdaki problem çözme süreci ile öğretim sürecindeki problem çözme birbirinden çok farklı değildir. Kalaycı (2001) yaptığı çalışmasında bu yargıyı şu şekilde örneklendirmiştir. Arkadaşları ile geçinemeyen öğrencinin durumunu

bir problem olarak ele alıp bu problemin çözümlenerek ortadan kaldırılması gerektiğini, derste anlatılan erozyon konusunun da aynı şekilde ortadan kaldırılması gereken bir problem olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere arkadaşları ile geçinemeyen öğrenci örneğinde bu durum direkt öğrencinin kendisini ilgilendirirken, ikinci problem ise daha geneldir. Öğrenci birinci problemle daha somut bir şekilde karşı karşıya kaldığı için ikinci problemi daha soyut bir durummuş gibi görüp daha az etkilemektedir. Bu şekilde daha soyut algılanan problemler için çok iyi hazırlanmış problem çözme planı sayesinde problemin somutlaştırılarak öğrencinin problemi görme ve çözmeye yönelik öneriler geliştirmeye istekli olması desteklenebilir. Öğrencinin çalışmalar esnasında istekli tutumu ile izlenen problem çözme aşamaları öğrenciye geliştirici beceriler sağladığı gibi öğrencinin var olan becerilerini de geliştirmeye katkı sağlar.

İçinde bulunduğumuz toplumun gereği yaratıcı düşünme ve problem çözebilme algısına sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrenci okullarda problem çözme becerisini elde ederken elindeki iç ve dış kaynaklardan nasıl yararlanacağını da öğrenecektir. Problem çözme yöntemini öğrenmiş, bu süreci özümsemiş bir öğrenci günlük hayatında kendisiyle ilgili ya da çevresindeki karşısına çıkan her türlü problemi kendi başına çözebilme başarısını gösterecek zamanla da problem çözme becerilerini kendi doğasına ve şartlarına uygun olarak geliştirecektir.

BÖLÜM 4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Grubu

Bu araştırmaya 19 Mayıs Üniversitesi, 100.yıl Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kırşehir Üniversitesi ve Sakarya üniversitesinin beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon ve antrenörlük bölümlerinde okuyan 251 kadın öğrenci (Standart Sapma = 20,94) ve 371 erkek öğrenci (Standart Sapma = 17,43) olmak üzere toplamda 617 beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencisi katılmıştır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Problem çözme envanteri: Araştırma verileri orijinali geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Problem Çözme Envanteri-A Formu kullanılarak toplanmıştır. Bu formun orijinali P.P.Heppner ve C.H.Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olup 35 maddeden oluşmaktadır. Problem Çözme Envanteri-A (PCEA)'ne göre kişilere hangi sıklıkta ölçek maddelerine benzer davrandıkları sorusu yöneltilmiştir. Alınan verilerin değerlendirilmesi ise “hiçbir zaman” ve “her zaman” seçenekleri arası beş eşit aralığa bölünerek yapılmıştır. “1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Puanlamada 9, 22 ve 29.maddeler değerlendirmeye alınmamaktadır. Bu nedenle ranj 32–160 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, problem çözme becerileri konusunda bireyin kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçeğin “.90” olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, bu çalışma için “.83” olarak belirlenmiştir” (Demirtaş, Dönmez 2008).

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) ile kaynak gruplardan toplanmıştır. Bu ölçek 1990

yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlemiş olduğu Delphi projesinin sonucu olan ölçek 1990 yılında ortaya çıkmıştır. CCTDI ölçeğinin bir eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla değil de, kişinin eleştirel düşünme becerisi konusunda eğilimini veya daha eleştirel düşünme becerisi düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanıldığını söylemek daha doğru olacaktır. CCTDI toplam puanı, eleştirel düşünme eğilimi becerisini geliştirmek amacının yanısıra eğitim programlarının geçerliliğini de ortaya koymak amacıyla da kullanılmaktadır. CCTDI ölçeğinin dili İngilizce'dir . Geçerlilik, güvenirlik ve gerekli faktör analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt ölçekle beraber 51 maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe göre toplam varyans %36.13'tür. "Her bir boyutun iç tutarlık katsayıları (alfa) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63'tür"

6 aralıklı Likert tipi ölçeğe göre sorulara verilen yanıtlar toplanır. Her alt ölçek için ham puanlar hesaplanarak bu ham puanlar soru sayısına bölünüp 10 ile çarpılarak değerleri en düşük puan 6 ve en yüksek puan ise 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için en düşük ve en yüksek değerler olası ölçüde sabittir. Bu bilgilere göre her bir alt ölçek puanının 40'dan düşük çıkması kişinin eleştirel düşünme becerisinin de düşük, puanı 50'den yukarı çıkmış olması ise eleştirel düşünme becerisinin yüksek olduklarını söylenebilir. Kısaca, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

4.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmadaki veriler ders öncesinde sorumlu öğretim elemanın izni ile dersten önce sınıfta toplanmıştır. Farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksek okuluna ve eğitim fakültelerine bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği, spor yöneticiliği, rekreasyon, antrenörlük bölümlerinde okuyan öğrencilerden California Eleştirel

Düşünme Eğilimi Ölçeği, Problem Çözme Envanteri-A ölçeğini doldurmaları istenmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel olarak analizi yapılırken ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış, istatistiksel olarak parametrik varsayımları sağlayan kişiler arasındaki farka bakmak için bağımsız gruplarda t testi, one way ANOVA, tukey ve betimsel istatistiksel analiz tekniklerine başvurulmuştur, $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi referans değeri alınarak analizler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical package for social sciences) 13.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM 5. BULGULAR

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Kadın	251	40,4
Erkek	371	59,6
Toplam	622	100,0
Toplam	622	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 622 öğrenciden 251’ ini kadın(%40,4) öğrenciler oluştururken, 371’ini ise erkek (%59,6) öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin bölüm değişkenine göre frekans dağılımı tablo 2 de verildiği gibidir.

Tablo 2. Bölüm Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Antrenörlük	124	19,9	19,9	19,9
Öğretmenlik	232	37,3	37,3	57,2
Yöneticilik	175	28,1	28,1	85,4
Rekreasyon	91	14,6	14,6	100,0
Toplam	622	100,0	100,0	

Tablo 2 verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin 124'ünün (%19,9) antrenörlük, 232'sinin (%37,3) beden eğitimi öğretmenliği, 175'inin (%28,1) yöneticilik, 91'inin (%14,6) rekreasyon bölümünde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasındaki fark tablosu tablo 3'de verildiği gibidir.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kadın	251	194,72	24,85	1,307	,192
Erkek	371	192,24	21,95		

P>0,05

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır (p>0,05).

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine problem çözme becerileri değerlerinin, standart sapma ve t-testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Kadın	251	121,33	20,94	,309	,757
Erkek	371	120,85	17,43		

$p > 0,05$

Tablo 4 Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$)

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin algılanan problem çözme becerileri değerlerinin, standart sapma ve tek yönlü ANOVA (one-way ANOVA) testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Farklı Bölümlerde Okuyan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Bölüm	N	\bar{x}	Ss	F	p
Antrenörlük	124	115,48	12,66	16,52	0,00*
Öğretmenlik	232	118,50	13,31		
Yöneticilik	175	122,73	18,58		
Rekreasyon	91	131,86	20,94		

* $p < 0,05$

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin problem çözme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tukey testi sonucuna göre; problem çözme becerilerinde farkı rekreasyon bölümü yaratmıştır [$F(20,94)=16,52$, $p < 0,05$]. Bu farklılık rekreasyon bölümü öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin

eleştirel düşünme becerileri değerlerinin, standart sapma ve tek yönlü ANOVA (one-way ANOVA) testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Farklı Bölümlerde Okuyan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki Fark Tablosu

Bölüm	N	\bar{x}	Ss	T	P
Antrenörlük	124	184,56	17,67		
Öğretmenlik	232	189,51	25,46	21,577	0,00*
Yöneticilik	175	197,39	20,18		
Rekreasyon	91	206,50	21,76		

*P<0,05

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Tukey testi sonucuna göre eleştirel düşüncede farkı spor yöneticiliği ile rekreasyon bölümü yaratmıştır [$F(20,18;21,76)=21,577$, $p<0,05$]. Bu farklılık spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

BÖLÜM 6. TARTIŞMA

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun farklı bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin eleştirel düşünce ve algılanan problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, aşağıda tartışılıp yorumlanmıştır.

Cinsiyet faktörünün eleştirel düşünce becerisi üzerinde etkisinin olmadığını gösteren diğer çalışmalardan bazıları şunlardır: Yeh (1997), Gelen (2002) , Kökdemir (2003), Yıldırım ve Yalçın (2008), Akbey (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da yine cinsiyet değişkeninin, eleştirel düşünme eğilimlerini ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini etkilemediğine ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Korkmaz:2009). Bu sonuçlar yapılan bu çalışmayı destekler nitelikte iken; Ay (2008) eleştirel düşünme gücü ile ilgili yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün erkek öğrencilere göre daha güçlü oldukları sonucunu bulmuştur. Fakat eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puan olarak incelendiği çoğu çalışma cinsiyet açısından eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bir genellemeye varmak mümkün değildir.

Cinsiyet faktörünün algılanan problem çözme becerisi üzerine yapılan çalışma sonuçları ise şu şekildedir: Bilgin (2010) cinsiyet faktörünün problem çözme becerisi üzerinde fark yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yaptığı araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını belirlemiştir. Şahin (1999) psikososyal açıdan değerlendirdiği çalışmasında ise cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Yıldırım ve Yalçın (2008) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerinin, problem çözme beceri düzeylerinde etkisi olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Öztürk ve arkadaşlarının (2010) Çukurova Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri üzerinde cinsiyet faktörünün algılanan problem çözme

becerisi üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada cinsiyete göre problem çözme envanteri puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılığa rastlamadıklarını ortaya koymuşlardır.

Problem özme becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi incelenilen çalışmalarda cinsiyet faktörünün farklılık yarattığına ulaşılan çalışmalarda mevcuttur. Danışık (2005) yapmış olduğu araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerisi algılarının daha fazla olduğunu bulmuştur. Güneş (2007) boşanma sürecindeki çiftlerin problem çözme becerilerini incelediği araştırmada; kadınların erkeklere göre problem çözme beceri algılarının daha yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005)'in ğretmen adaylarının cinsiyete göre problem çözme becerileri ortalamalarını inceledikleri çalışmada ise erkek ğretmen adaylarının kendilerini kadınlara oranla daha yeterli bulduklarına ulaşılmıştır. Aysan (1988), lise ğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sıklıkla problem çözme yöntemlerine başvurdukları ve problem çözme konusunda çevrelerinden de daha çok destek aldıklarını ortaya koymuştur. Ferah (2000)'nin çalışma bulguları da Kara harp Okulunun kadın öğrencileri ile, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ve liderlik özelliği ön planda olan öğrencilerin problem çözme becerilerini daha olumlu olarak ortaya koyabildiklerini yönünde çıkmıştır. Algılanan problem çözme becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi incelenilen çalışmaların sonuçlarına göre öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinde cinsiyete göre fark yoktur.

Antrenörlük, ğretmenlik, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinin algılanan problem çözme becerileri karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Problem özme becerilerinde farkı rekreasyon bölümü yaratmıştır. Benzer alışma sonuçlarını incelediğimizde Taylan (1990), problem çözme becerisi algısı üzerinde cinsiyet, sınıf değişkenleri ve öğrenim görülen program açısından incelediği çalışmasında cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık olmadığını bunula birlikte öğrenim görülen programa göre farklılık olduğunu göstermiştir. Korkut'un (2002) lise ğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini cinsiyet, okul turu, yaş değişkenleri açısından araştırdığı çalışmasında bu değişkenlerin problem çözme becerilerini algılama üzerinde fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Soyer

ve Bilgin (2010)'in Üniversite öğrencilerinin devam ettikleri bölüm değişkenine göre problem çözme becerilerini araştırdıkları çalışmada problem çözme beceri algısı puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bölüm değişkenine göre yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Çam (1997) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarında öğretmenlik formasyonu eğitiminin problem çözme becerisi algılarına etkisini incelediği çalışmada öğretmen adaylarının alana (fen-sosyal) göre ve daha önce görevde bulunmuş olmasına ve halen öğretmenlik görevi yapıp yapmamalarına, mezun durumda ya da halen öğrenci olmalarına, yaş değişkenine ve cinsiyet değişkenine göre iki ölçüm puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik ve rekreasyon bölümlerinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri değerlerinin sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Kantek, Öztürk, Gezer (2010) bir sağlık yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde, problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Hemşirelik bölümü ve ebellek bölümü öğrencileri arasında ise anlamlı fark yoktur. Benzer çalışmaların da desteklediği gibi cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında farklılık olmamakla beraber öğrenim görülen programa göre farklılık olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 7. SONUÇ ve ÖNERİLER

7.1. Sonuç

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinde rekreasyon bölümü öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde spor yöneticiliği bölümü ve rekreasyon bölümü öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulunun antrenörlük, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, yöneticilik, rekreasyon bölümlerinde okumakta olan öğrencilerden eleştirel düşüncede farkı yönetim ve rekreasyon bölümü, problem çözme becerilerinde ise rekreasyon bölümü yaratmıştır.

7.2. Öneriler

Araştırma daha sağlıklı sonuçlar elde etmek amacıyla daha fazla sayıda katılımcı üzerinde yapılabilir.

Farklı meslek grupları üzerinde eleştirel düşünce ve problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Araştırma farklı gruplar üzerinde eleştirel düşünce çalışmalarının problem çözme becerilerine etkilerini araştırmak için yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözme* (3.baskı). (Çev.Nurdan Kalaycı) Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, S. (2016). *Öğrenme Psikolojisi* (7.baskı). Erzurum: Pegem Akademi.
- Altun, İ., (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23, 575–584.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretmen liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ay, Ş. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi*, S. 73.
- Aybek , B. (2006). *Kamu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Batıgün, A.D., Şahin, N.H (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?: risk gruplarını belirlemeye yönelik bir model önerisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-59.
- Battal, N. (2008). Eleştireldüşünme. <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/840/file/elestirel%20dusunme.doc>. (erişim: 14.082013).
- Bilgin, Aysel (2010), *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev: Oğuzkan, F.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Cüceloğlu, D. (1993a). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2008b). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programı eğitiminin öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, Danışık, N., (2005). *Ergenlerin sürekli öfke-öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, H., Dönmez, B. (2008). Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 188
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In JB Baron & RJ Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*, S. 9–26.
- Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf,*

- akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 41-68-70.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 5-23.
- Güneş, D. (2007). *Boşanma sürecindeki eşlerin aile içi ilişkileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hepner, P., P., Baker, C.E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement & Evaluation İn Counseling & Development*, 29(4), 229–242. 41-67.
- Hepner, P.P. And Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal Of Counseling Psychology*.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kantek, F., Öztürk N., Gezer N. (2010). Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Akdeniz Üniversitesi Antalya Sağlık Meslek Yüksekokulu, Antalya, Türkiye: Kasım 11-13.
- Kılıç, A., Koç, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin mesleki eğitim programları açısından karşılaştırılması. *N.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1–17, 37.

- Korkmaz, Ö . (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kökdemir D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Beden mesleki eğitim ve öğrenim sisteminin güçlendirilmesi projesi kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Uysal Matbaası.
- Onur, V. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi programının eleştirel düşünceye yönelik kazanımlarının ulaşılabilirlik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, O. (2009). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk F, İnce G, Zülkadiroğlu Z. (2010, 1 Şubat) Çukurova üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. S.45.

- Paul, R. and Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools. foundation for critical thinking. dillon beach, CA: Foundation for Critical Thinking.*
- Polat, H. R. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Adana.
- Saçlı, F., Demirhan G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Ve Teknolojisi Yüksekokulu Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünce ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Shewchuk, R., Johnson, M., Elliott, T. (2000). Self-Appraised social problem solving abilities, emotional reactions, and actual problem solving performance. *Behaviour Research And Therapy*, 38, 727-740, 60.
- Soyer, M. K. Ve Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları, *International Conference On NeTrends In Education And Their Implications*, Antalya-Turkey: November 11-13.
- Stevens, M. (1998). *Sorun çözümlenme* (Çev. Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenlik ve geçerlik çalışmaları*. (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi.

Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı)*. Magosa, Kıbrıs: Eylül 10-12.

Yeh, Y. (1997). Teacher training for critical-thinking instruction via a computer simulation. *University Of Virginia. Phd Thesis. The Faculty Of The Curry School Of Education*, s.78.

Yıldırım, H.İ. Ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 77, 165-187.



EKLER

CCTDI Tutum Ölçeği										
Yaş:	cinsiyet:	bölüm:	sınıf:		Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.										
Sevgili Katılımcı Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.										
1.	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
2.	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
3.	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
4.	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
5.	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
6.	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
7.	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
8.	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
9.	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
10.	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
11.	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
12.	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
13.	Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
14.	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
15.	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
16.	Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
17.	İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
18.	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
19.	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
20.	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
21.	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
22.	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
23.	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
24.	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
25.	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
26.	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
27.	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
28.	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
29.	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
30.	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
31.	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
32.	Meraklı olmam en güçlü yanıarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
33.	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
34.	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
35.	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
36.	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
37.	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
38.	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
39.	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
40.	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
41.	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
42.	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
43.	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
44.	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımla tanırım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
45.	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikiri olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
46.	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
47.	Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
48.	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
49.	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
50.	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6	5	6	6
51.	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6	5	6	6

Lütfen aşağıdaki maddeleri, bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini değil, böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı ben hangi sıklıkta yaparım?"							1. Hiçbir zaman	2. Ender olarak	3. Arada sırada	4. Sık sık	5. Çoğunlukla	6. Her zaman
1.	Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1.	1	2	3	4	5	6				
2.	Zorlu bir sorunla karşılaştığımda ne olduğumu tam olarak belirtebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	2.	1	2	3	4	5	6				
3.	Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	3.	1	2	3	4	5	6				
4.	Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını neyin işe yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	4.	1	2	3	4	5	6				
5.	Sorunlarımı çözmeye genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	5.	1	2	3	4	5	6				
6.	Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	6.	1	2	3	4	5	6				
7.	Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünürüm.	7.	1	2	3	4	5	6				
8.	Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	8.	1	2	3	4	5	6				
9.	Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	9.	1	2	3	4	5	6				
10.	Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.	10.	1	2	3	4	5	6				
11.	Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	11.	1	2	3	4	5	6				
12.	Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	12.	1	2	3	4	5	6				
13.	Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	13.	1	2	3	4	5	6				
14.	Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	14.	1	2	3	4	5	6				
15.	Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendiririm.	15.	1	2	3	4	5	6				
16.	Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	16.	1	2	3	4	5	6				
17.	Genellikle ilk aklıma gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	17.	1	2	3	4	5	6				
18.	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	18.	1	2	3	4	5	6				
19.	Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yapabileceğime güvenirim.	19.	1	2	3	4	5	6				
20.	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	20.	1	2	3	4	5	6				
21.	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	21.	1	2	3	4	5	6				
22.	Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	22.	1	2	3	4	5	6				
23.	Yeterince vaktim olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	23.	1	2	3	4	5	6				
24.	Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	24.	1	2	3	4	5	6				
25.	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	25.	1	2	3	4	5	6				
26.	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	26.	1	2	3	4	5	6				
27.	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	27.	1	2	3	4	5	6				
28.	Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	28.	1	2	3	4	5	6				
29.	Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	29.	1	2	3	4	5	6				
30.	Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışımdaki etmenleri genellikle dikkate almam.	30.	1	2	3	4	5	6				
31.	Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konu ile ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	31.	1	2	3	4	5	6				
32.	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	32.	1	2	3	4	5	6				
33.	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	33.	1	2	3	4	5	6				
34.	Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	34.	1	2	3	4	5	6				
35.	Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	35.	1	2	3	4	5	6				

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Ayşe Çoban
Doğum Tarihi ve Yeri : 05.07.1986 Kavak
E-posta : ayse_tarhan_@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans : 2009, Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği

Yüksek Lisans :

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

2010 – 2012 Yılları arasında otizmli bireylerin beden eğitimi ve spor uygulamaları ile gelişimlerine destek vermek ve sosyal hayata dahil edebilmek amaçlı kurulan bir kulüpte çalıştı.

2012 -halen Hafıza teknikleri alanında 5-12 yaş arası çocuklara mental aritmetik eğitimi vermektedir.

LİSANS TEZİNDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

Kolayış H., Tarhan A. 2013. Farklı Bölümlerde Okuyan Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Mayıs 10-11,2013.Sakarya,*

Kolayış H., Tarhan A. 2012. Farklı Branştaki Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *5. Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi. Mayıs 10-12, 2012. Muğla, Türkiye.*