

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**



**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET YAVUZ KARAFİL

YRD. DOÇ. DR. T. OSMAN MUTLU

HAZİRAN, 2014

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI



BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK
FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET YAVUZ KARAFİL

YRD. DOÇ. DR. T. OSMAN MUTLU

HAZİRAN, 2014

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK FAKTÖRLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

AHMET YAVUZ KARAFİL

Sağlık Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 03.07.2014
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 19.06.2014

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. T. Osman MUTLU
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ercan ZORBA
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Timuçin GENÇER



Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Nilgün TURHAN

HAZİRAN, 2014

MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 17.06.2014 tarih ve 13. sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 1. maddesine göre, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Ahmet Yavuz Karafil'in "Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. " adlı tezini incelemiş ve aday 19.06.2014 tarihinde saat 14:00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı.. olduğuna *uy. kılığı* ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. T. Osman MUTLU



Üye

Doç. Dr. R. Timuçin GENÇER



Üye

Yrd. Doç. Dr. Ercan Zorba

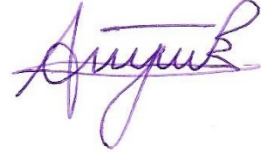


YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça 'da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03/07/2014

Ahmet Yavuz KARAFİL



YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı: Karafil

Adı: Ahmet Yavuz

Kayıt No: 10023593

TEZİN ADI

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Enstitü : Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

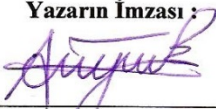
TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN Soyadı, Adı: MUTLU TONGUÇ OSMAN Ünvanı: YRD. DOÇ.DR.
TEZİN YAZILDIĞI DİL: TÜRKÇE TEZİN SAYFA SAYISI: 100
TEZİN KONUSU (KONULARI) : 1. DÜŞÜNME 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME 3. BEDEN EĞİTİMİ SPOR VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER: 1. DÜŞÜNME 2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME 3. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız. 1. THINKING 2. CRITICAL THINKING 3. PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.
1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum <input type="radio"/>
2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir <input checked="" type="radio"/>
3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir <input type="radio"/>
Yazarın İmzası : 
Tarih : 03/07/2014

ÖZET

Bu araştırma Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin kısaltılmış Türkçe versiyonu (KEDEÖ) kullanılmıştır. 17 Nisan – 17 Mayıs 2014 tarihleri arasında toplanan veriler, SPSS 18,0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları alınmış, frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) ve tukey testleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin (N=800) % 64,4'ü erkek, % 68,6'sı 2.00 ile 3.00 not ortalamasına sahip %67,4'ü 2 veya 3 kardeşe sahip, %35,9'u ailelerinin ilk çocuğu, % 41,8'inin Üniversiteye başlamadan önce yaşadığı yer Büyükşehir, % 82'si öğrenim gördükleri bölümleri isteyerek seçenler, % 50,3'ünün annelerinin eğitim düzeyi ilköğretim, % 40,8'inin babalarının eğitim düzeyi lise, % 81,1'inin anne meslekleri ev hanımı, % 27,6'sının babalarının meslekleri emekli, % 43,3'ünün aile yapıları demokratik, % 73,8'inin sosyoekonomik durumu orta, %42,4'ünün ailelerinin aylık gelirleri 1001 ile 2000 TL arası, % 53,3'ü 21 ile 23 yaş grubu arası yaşlarında, % 62'si sosyal aktivitelere katılıyorken, % 41,3'ünün ise bilimsel etkinliklere katıldıkları görülmüştür.

Sonuç olarak; Öğrencilerin Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'den aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur (M=214,805). araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, babalarının eğitim düzeyi, aile yapıları, sosyoekonomik durum, aylık gelir, sosyal aktivitelere katılım, bilimsel aktivitelere katılım, öğrenim gördükleri okullar ve yaşları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (P<0,05) (Tablo 21, 23, 29, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45). Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, not ortalamaları, kardeş sayısı, aile içerisinde kaçınıcı çocuk oldukları, bölüm seçimleri, annelerinin eğitim düzeyleri, anne, babalarının

meslekleri ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında ($P>0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Tablo 20, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32).

Araştırmadan elde edilen bulgular ile aynı doğrultuda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Eleştirel Düşünme, Beden Eğitimi ve Spor

ABSTRACT

This research in Physical Education and Sports School students who are studying is done to determine the level of critical thinking.

In the study, data collection instrument, California Critical Thinking Dispositions Scale Turkish version of the abbreviated (KEDEÖ) was used. April 17 to May 17 2014 Date of data collected, was evaluated using the SPSS 18.0 program. Taken from the arithmetic mean of the data obtained, frequencies and percentages were calculated. Data analyzed by t test and one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey tests were used.

Students who participated in the study (N = 800) 64.4% males, 68.6 % with a 2.00 grade point average between 3.00 average, with 67.4% having 2 or 3 siblings, 35.9% of families first child, 41.8% to the University before the start of where they live Metropolitan, 82% of education department they willingly chose, the 50.3% of the mothers level of education of primary school, 40.8% in their father's high school education, 81% one of the mothers occupations housewives, 27.6% of the fathers' occupations retired, 43.3% of family structures democratic, 73.8% of the socio-economic status moderate, 42.4% reputation of the family monthly income of 1001 between 2000 TL, 53.3% of the age group between 21 and 23 years of age, while attending social activities 62%, 41.3% was observed participating in scientific activities.

As a result; Students that they receive from the California Critical Thinking Dispositions Scale total score were low (M = 214.805). surveyed students' grade university before beginning where they live, their father's education level, family structure, socioeconomic status, monthly income, participation in social activities, access to scientific sessions, they are attending school and with the ages level of critical thinking among a significant difference was found ($P < 0,05$) (Table 21, 23, 29, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45). On the other hand, the surveyed students 'gender, grade point average, number of siblings within the family count of they are children, department selections, mother's education level, mother, father occupation and

students' critical thinking levels ($P > 0.05$) at the level of significant difference wasnt found. (Table 20, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32).

The findings obtained from this study in the same direction, to comment on students' critical thinking skills are included.

Keywords: Thinking, Critical Thinking, Physical Education and Sports

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	VII
TABLolar LİSTESİ	VIII
ÖNSÖZ	XII
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Düşünme.....	7
2.1.1. Düşünmenin Boyutları.....	12
2.1.2. Düşünme Türleri.....	13
2.1.3. Düşünme Becerileri.....	17
2.1.4. Düşünme Eğitimi.....	19
2.1.4.1. Türkiye’de Düşünme Eğitimi Nasıl Doğdu ?.....	20
2.1.4.2. Düşünme Eğitimi Programının Yapısal Görünümü.....	20
2.1.4.3. Düşünme Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	21
2.1.4.4. Düşünme Eğitiminde Ölçme.....	21
2.1.5. Düşünme Teknikleri.....	22
2.1.6. Düşünmenin Beş Aşaması.....	25
2.2. Eleştirel Düşünme.....	28

2.2.1. Eleştirel Düşüncenin Tarihçesi.....	31
2.2.2. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?.....	35
2.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	37
2.2.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme.....	38
2.2.5. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	39
2.2.6. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	41
2.2.7. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	42
2.2.8. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.....	43
2.2.9. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller.....	45
2.3. Beden Eğitimi ve Eleştirel Düşünme.....	47
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Veri Toplama Aracı.....	51
3.4. Verilerin Toplanması.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR.....	53
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	75
7. KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Düşüncenin Elemanları.....	11
Şekil 2: T Sembolü.....	25
Şekil 3: L Sembolü.....	25
Şekil 4: P Sembolü.....	26
Şekil 5: S Sembolü.....	26
Şekil 6: G Sembolü.....	27

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar.....	35
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Yüzdelerinin Değerleri.....	53
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarının Yüzdelerinin Değerleri.....	53
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Not Ortalamalarının Yüzdelerinin Değerleri.....	53
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarının Yüzdelerinin Değerleri.	54
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduklarının Yüzdelerinin Değerleri.....	54
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite Eğitimine Başlamadan Önce Yaşadıkları Yerlerin Yüzdelerinin Değerleri.....	55
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerini İsteyerek Seçip Seçmediğinin Yüzdelerinin Değerleri.....	55
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Yüzdelerinin Değerleri.....	56
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerinin Yüzdelerinin Değerleri	56
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerinin Yüzdelerinin Değerleri.....	57
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerinin Yüzdelerinin Değerleri.....	57

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Yapılarının Yüzdelerik Değerleri.....	58
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarının Yüzdelerik Değerleri.....	58
Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerinin Yüzdelerik Değerleri.....	59
Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılım Durumlarının Yüzdelerik Değerleri.....	59
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Etkinliklere Katılım Durumlarının Yüzdelerik Değerleri.....	60
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Yüzdelerik Değerleri.....	60
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarının Yüzdelerik Değerleri.....	61
Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	61
Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	62
Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Not Ortalamasına İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Üniversite Eğitimi Öncesi Yaşadıkları Yerlere İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Öncesi Yaşadıkları Yerlere Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	63
Tablo 25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular.....	64

Tablo 26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Aile İçindeki Kaçınıcı Çocuk Olduklarına İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm Seçimlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri	65
Tablo 28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Babalarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	66
Tablo 30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	66
Tablo 31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular	67
Tablo 32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Babalarının Mesleklerine İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Aile Yapılarına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Yapılarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	68
Tablo 35: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyoekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	69
Tablo 37: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular.....	70

Tablo 38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	70
Tablo 39: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	71
Tablo 41: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Bilimsel Aktivitelere Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	72
Tablo 43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	73
Tablo 45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Yaşlarına İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri.....	74

ÖNSÖZ

Tez çalışmam sırasında bilgi ve tecrübesi ile beni yönlendiren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. T. Osman MUTLU' ya, çalışmamın istatistiksel analizindeki yardımlarından dolayı Sayın Doç. Dr. Atilla GÖKTAŞ 'a anketlerimin dağıtılmasında emeği geçen ve çalışmamdaki yardımlarından dolayı arkadaşım Yavuz ÖNTÜRK'e bu çalışma boyunca ve öğrenim süresi boyunca benden yardımlarını esirgemeyen hocalarıma ve arkadaşlarıma, benim bu günlere gelmemi sağlayan ve bana her zaman destek olan sevgili AİLEME teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Düşünmek insanoğlunun var oluşundan beri sorgulandığı, incelendiği anlamaya gayret gösterdiği ve eğitimi ile ilgili konular bahsedildiği zaman ayrıntılarıyla tartışıldığı bir kavramdır. Düşünmek eyleminin kavranması, insana ve dolaylı olarak içinde yaşadığı topluma eğitim aracılığı ile kazandırılması öngörülen bilgi, duygu ve becerileri belirtmek yönünden son derece önem taşımaktadır (Şengül ve Üstündağ, 2009).

Düşünme insanın var olmaya başlaması ile başlayan ve sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü bir özelliktir. Düşünebilme ayrıcalığından dolayı diğer canlılardan farklı şekilde kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan, var oluşunun manasını ve nedenini anlayabilmiş ve bu yolda elde ettiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme, hak ve imkânını sağlamıştır. İnsanın, çoğu zaman yeterince önem vermeden, özen göstermeden alışkanlık üzere oluşturduğu düşünme etkinliği, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. İçinde bulunduğumuz zamanda en çok kabul gören tanımı ile düşünme; belirli bir sonuca varmak amacıyla ilgileri, kavramları analiz etmek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemlerin sonucunda oluşan zihinsel ürüne de “düşünce” denilmektedir (MEB, 2007).

Düşünme bir beceri biçiminde ele alınmış ve düşünme becerileri çerçevesinde birçok tanım ileri sürülmüştür. Bu tanımlamalardan en kapsamlı olanı Lipman (2003)'ın tanımıdır. Düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütme yeterliliğinden birbirinden uzak benzerlikleri zekice algılayabilme yeterliliğine, tüm bölümler içinde ayrıştırabilme kapasitesinden tesadüfi kelime veya düşüncelerin bir araya gelerek bir bütün oluşturma kapasitesine, sürecin nasıl oluşacağına ilişkin tahmin yürütme becerisinden tek yönlü ve benzer durumları ayırt edebilme becerisine, eşsiz ve benzersiz yönleri belirlemeden geçerli kanıtlar ve ikna edici nedenleri ortaya koymadan düşünceleri ve kavramları oluşturmayı kolaylaştırmaya, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ve genel hayalleri keşfetmeye, problem çözme kapasitesinden problemlerle ortaya çıkan engelleri atlatma kapasitesine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme kriteri oluşturma becerisine uzandığını düşünme becerilerinin birçok yönü olduğunu

ve kişiye göre farklılık gösterdiğini, çünkü her insanın zekâ işlevlerinin farklı olduğunu ve buna göre de düşünme becerilerinin farklı biçimlerde ortaya çıkacağını vurgulamaktadır (Lipman, 2003).

Eğitim sürecinden kişileri içinde yaşadıkları toplumun kurallarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırması beklenirken, aynı zamanda onlara neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilme, yeni bilgiler üretme, öğrendiği bilgileri yeni alanlara aktarabilme, eleştirme, sorgulama, sınırlamalara karşı gelme gibi bir takım özellikleri kazandırması da beklenmektedir. Nitekim 21. yüzyıl, esnek, kendi kendine öğrenebilme, olaylara geniş bir açıdan bakabilme, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme, sorunların üstesinden gelme gibi bir takım yeterliliklere sahip vatandaşlar gerektirmektedir (Kepenekçiden aktaran Argon, 2011).

Eleştirel düşünme, “analiz etme, açıklama, yorumlama, kendini düzenleme, değerlendirme ve sonuç çıkarma” gibi becerilerden meydana gelmektedir (Facione, Facione, Giancarlo, 2000).

Bu beceriye sahip olan bireylerin, düşünceleri inceleme, iddiaları belirleme, iddiaları analiz etme, sonuçları belirtme, işlemlerin haklılığını gösterme, iddiaları sunma, sınıflandırma, önemini açıklama, anlamı netleştirme, kendini inceleme, kendini düzeltme, iddiaları değerlendirme, düşünceleri değerlendirme, kanıtları sorgulama, seçenekleri tahmin etme ve çıkarım yapma gibi zihinsel süreçleri çalışmaktadır. Böylece bilgi, tüm yönleriyle analiz edilebilmektedir (Facione, 2000).

Eleştirel düşünme, bireyin hem kendinin hem de başkalarının düşünce ve fikirlerini anlama ve ifade etme yeteneklerini daha iyi kullanabilmek için oluşturulan etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç şeklinde tanımlanabilmektedir (Kökdemir, 2003). Facione’ye göre ise eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında bir takım delillerin, kavramların, yöntemlerin, kriterlerin ve bağlamların açıklanması ile birlikte bir hedef doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme şeklinde tanımlanmıştır (Facione, 2000).

Beynin en önemli özelliği düşünme becerisine sahip olmasıdır. Düşünmenin kaliteli olması bireyin aynı zamanda yaşam tarzını da etkilemektedir. Bilimin gelişimi ile düşünmenin sıradanlığı kabul edilmemektedir. Düşünme olmalıdır; ama bilinçli, seçkin, planlı, demokratik, kararlı, tutarlı... Bugünün bilim adamları seçkin olan bu düşünmeye eleştirel düşünme şeklinde ifade ederek çocuklardan tüm bireylere öğretilmesi gerekliliğine sahip olan çağın en değerli becerisinin kazandırılması üzerine çalışmaktadırlar (Karabacak, 2011).

Günümüzde ve gelecekte ihtiyaç duyulacak becerilere ve özelliklere sahip bireyleri yetiştirebilen ülkeler rekabette diğer ülkelere daha avantajlı olacaklardır. Problem çözme, eleştirel ve mantıksal düşünme becerileri günümüzde ve gelecekte bireylerin ait olmaları gerekliliği taşıyan becerilerdir. Eleştiren, sorgulayan, olayları derinlemesine analiz eden, geniş bakış açılı, problem çözme yetisine sahip ve yaratıcı insanlar günümüz toplumlarının en önemli ihtiyaçlarından birini oluşturmaktadır. Bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bu özelliklere sahip olması ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleri önem taşımaktadır (Kasımoğlu, 2013).

İpşiroğlu'na göre eleştirel düşünme düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme saplantısız, objektif ve derinlemesine düşünme manasına gelir (İpşiroğlu,1993). Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başıboş ve serbest bir düşünsel etkinlik değildir, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli yapan ise sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama yani keşfetme heyecanıdır (Aybek, 2006).

Eleştirel düşünme; kuşku kaynaklı sorgulayıcı bir bakış açısı ile konulara bakabilme, yorum yapabilme ve karar verebilme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkisini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma gibi verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (Karadüz, 2010).

Eleştirel düşünme, geçerli, kanıtlanmış, eleştirilere karşı dayanıklı tartışmalara ve sonuçlara öncülük etmektedir (Onions, 2009).

Bilim dalları ile eleştirel düşünme gücü arasında da bir ilişki mevcuttur. Eleştirel düşünme düzeylerinin; İngilizce, tarih, psikoloji gibi uygulamalı olmayan bilim dallarında, hemşirelik, eğitim, yönetim gibi uygulamalı bilim dallarına oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Walsh ve Hardy, 1999).

Eleştirel düşünme neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza ilişkin karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Nosich, 2011).

Yapılan araştırmalarda, grup etkinliklerine katılma arttıkça eleştirel düşünmenin de arttığı, öğrencilerin kendi istediği ile sosyal aktivitelere katılma durumu ve eleştirel düşünme arasında bir ilişki olduğu, risk alma, araştırmacı olma gibi özelliklerin ve eğitim görülen fakülte veya yüksekokulun eleştirel düşünmeyi etkilediği, fen ve mühendislik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme açısından daha üst seviyede oldukları belirlenmiştir (Kayabaşı'ndan aktaran Uçan, Taşçı ve Ovayolu, 2008). Adams, hemşirelik eğitiminde deneyim yılı arttıkça profesyonelliğin ve eleştirel düşünme gücünün arttığı, eleştirel düşünme becerilerinin hemşirelik eğitimi sırasında yükseltilebileceğini ifade vurgulamıştır (Adams'tan aktaran Uçan, Taşçı ve Ovayolu, 2008). Martin ise, eleştirel düşünme ve klinik karar verme ile klinik deneyim arasında pozitif yönde bir ilişki olduğundan bahsetmiştir (Martin'den aktaran Uçan, Taşçı ve Ovayolu, 2008).

Bireyin belli becerilere sahip olması, onun bu becerileri uygun durumlarda kullanabileceği anlamına gelmemektedir. Tam Tersine yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrendikleri düşünme becerilerini kullanmada yetersiz ve eksik olduklarını göstermektedir. Bu konu üzerinde yapılan araştırmalar bireylerin istenildiğinde düşünme becerilerini sergilediklerini, ancak eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıklarından ötürü sahip oldukları becerileri kullanmada genellikle başarısız olduklarını göstermektedir. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler veya sahip oldukları yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya, eleştirel düşünmeye olan yatkınlığıdır (Tishman, Jay ve Perkins'den aktaran Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Ennis, eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına ilişkin karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır (Ennis'den aktaran Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Ennis'e göre eleştirel düşünme yeteneklerden ve yatkınlıklardan meydana gelmektedir. Ennis tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş içine girme veya duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmadık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma ve diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olmayı temel eleştirel düşünme eğilimleri olarak ele almaktadır (Ennis'den aktaran Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Spora katılımın fiziksel, sosyal ve ekonomik faydalarına vurgu yapan çalışmalar; hemen her yaşta bireylerin spora katılımının önemine dikkat çekmektedirler. İnsanlar; sağlık sorunları ile mücadele etme, sosyalleşme isteğini gerçekleştirme vb. sebeplerden dolayı spora yönelebilmektedirler. Bu insanların beklentilerini karşılayabilecek sosyal ortamın gerçekleştirilebilmesi ve sağlıklı spor yapabilme bilincinin kazandırılması boyutunda spor eğitmenlerine ve yöneticilerine büyük rol bir işin düştüğü söylenebilir. Bu antrenörlerin yetiştirilmesinde ve sporu sevdirmesinde ilişki içerisinde buldukları sosyal ortamların; aile, okul, arkadaş vb. etkisinin de büyük olduğunu dile getirmek mümkündür. Bu sosyal ortamlardan birisi de üniversitelerin spor eğitimi veren bölümleridir. Üniversiteler devletin spor felsefesine uygun, toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikte çeşitli uzmanlık alanlarında bilimsel eğitim almış antrenör, öğretmen ve yönetici yetiştirmektedir. Bu kurumlarda yetişen spor bilimcilerin insanları spora sevk ettirmesinde önemli bir etki oluşturacağı kuşkusuzdur (Bavlı, 2009).

Beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi; “Bir hareket hakkında savunucu ve mantıklı kararlar alabilmek amacıyla kullanılabilen yansıtıcı düşünme” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenden ötürü, harekete yönelik etkinliklerle bilişsel zorlukların etkileşimde bulunması gerekliliği beden eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılmaktadır (McBride ve Cleland, 1998).

Beden eğitimi programlarında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar arasındaki sıkı ilişki, eleştirel düşünmeyi beden eğitimi programları için vazgeçilmez bir öge haline getirmektedir (Gillespie ve Culpan, 2000). Eleştirel düşünme becerileri özellikle Yaratıcı Dans ve Beden Eğitimi dersi öğretim programlarının temel ögesi olarak görülmektedir (Chen ve Cone'den aktaran Saçlı, 2008).

Ülkemizde de temel amacı bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olan, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alındığı beden eğitimi öğretim programları ile hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel beceriler yer almaktadır. İlköğretim ve lise eğitim öğretim programlarında beden eğitimi dersine ayrılan süre farklılık göstermekle birlikte, eleştirel düşünme becerileri öğretim programının bir parçası olmakta ve beden eğitimi dersinin amacı ile ortak bir noktada birleşmektedirler (MEB'den aktaran Arslan, Erturan İlker, Demirhan, 2013).

2.GENEL BİLGİLER

2.1. Düşünme

Düşünme aklın önemli bir fonksiyonudur. Düşünme aklın kullanılmasının adıdır, düşünme Descartes felsefesinde “Düşünüyorum o halde varım” ilkesi söz konusu durumun açıklamasıdır. Descartes düşündüğünü söylerken, düşündüğünden şüphe ettiğinden de bahsetmiştir. “Mademki şüphe ediyorum, o zaman düşünmekteyim bu durumdan ötürü düşündüğümü biliyorsam bu bilme, benim var olduğumun bir ifadesidir, kanıtıdır. Öyleyse varım” demiştir (Şahinel, 2001).

Düşünme insanın var olması ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana ait bir özelliktir. İşte bu düşünebilme durumunun ayrıcalığından dolayı diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlamış ve insanın var oluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiş ve bu yolda edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme, hak ve olanağını tanımıştır. İnsanın, çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli biçimlerle ortaya çıkar. Zamanımızda en çok kabul gören tanımı ile düşünme; bir sonuca ulaşmak gerekçesi ile bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında bağlar oluşturarak başka düşünceler üretmek işlemine denmektedir (MEB, 2007).

Düşünme; özel düşünme becerilerinin tümünü kapsayan karmaşık bir süreçtir (Demir ve Erginsoy Osmanoğlu, 2013).

Düşünme bilginin zihinsel bir şekilde olarak ortaya konuşunun işlenmesidir. Bu sunum; bir kelime olabilir, görsel bir tasarı olabilir, bir ses ya da diğer herhangi bir fikir olabilir. Düşünme eylemi, bir amaca ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Çubukçu, 2004).

Düşünme çevrenin insan zihnine yansımalarıdır. Buna ilaveten düşünme, fikri şekilde tasarlanan, şekil verilebilen, canlandırılan nesne, fikir ve idea manalarına gelmektedir (Ünal, 2000).

Düşünme bir yetenektir, hiçbir aracı olmadan öğretilbilir ve öğretilmelidir de bir bireyin düşünme yetenekleri ve etkinliği iyi düşünme araçları kullanılarak şüphesiz geliştirilebilir. İçinde bulunduğumuz toplumların geleceği, kişilerin, yaratıcı, idrak gücü yüksek, düşünebilen bireyler yetiştirebilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu durumda, eğitimin hedefi, tek başına bilginin elde edilmesi değil, ama aynı zamanda yaratıcılık ve problem çözme için üst düzeyde düşünme yollarının düzenlenmesi ve geliştirilebilmesini içine almalıdır (Çubukçu, 2004).

Düşünme, içinde bulunulan durumu kavrayabilmek amacıyla yapılan belirli bir amaca yönelik, etkin bir zihinsel süreçtir. Düşünmenin en çok kullanıldığı alanlar; sorun çözme, belirli amaçları oluşturabilme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve rastladığımız kişileri daha iyi tanıma alanlarıdır. Sorun çözümü ile ilgili düşünme beş aşamadan oluşmaktadır. Sorunu tanımlama, farklı çözüm yollarını belirleme, çözüm yollarını her yönüyle karşılaştırma, çözüm yöntemlerinden birini seçme ve seçilen çözümlerin işleminde problem olup olmadığını takip etmektir (Cevher, 2008).

Düşünme, zihnimizin sonu olmayan bir becerisidir. Düşünme evresinde zihnimizde art arda mantıklı eylemler ortaya konmaktadır. Bunlar yapılan eylemlere göre isimlendirilmektedir. Mesela sorun çözme, karar verme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme gibi. Bu işlem ve düşünceler dil vasıtası ile aktarılmaktadır. Dil, tek başına bir iletişim aracı değil aynı zamanda da düşünmenin de önemli bir aracıdır. Düşünceler dille ortaya konmakta, somut bir hale getirilmekte ve paylaşılmaktadır. Dil de düşünmenin mantığını, kavramlarını, ilkelerini ve yargılarını belirlemektedir. Düşünme dili, dil de düşünmeyi etkilemekte ve yönlendirmektedir. Kısaca düşünme ve dil arasında çok önemli bir ilişki bulunmaktadır (Güneş, 2012).

Kısacası, düşünme var olan bilgilerden başka bir bilgiye ulaşma ve eldeki bilgilerin ilerisine gitmektir; içten duyulan problemlerin üstesinden gelebilmek için zihnimizin meydana getirdiği işlemlerdir; kavramlar ya da olayların arasında anlamlı ilişkiler oluşturma ve sonuçlar meydana getirmektir (Yağcı, 2008).

Canlılar açısından yiyecek, su ve hava ne kadar önemli ise, başarılı ve sakin bir yaşam için de düşünme o kadar önemlidir. Bu sebeple düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip tatbik etmeye ve düşünme gücünü yükseltmek için gereksinimler zaman içerisinde yükselmiş, doğru ve etkin düşünme yöntemleri denenmiş ve öğretilmeye çabalanmıştır. Bunlardan farklı olarak, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesi için duyulan önem ve isteğin aşağıdaki sebeplerden meydana geldiğini ifade etmektedir:

1. Düşünme, bireyin gayretini belli bir hedefe veya sonuca yönlendirir. İnsanı kötü huyların bağımlısı olmaktan alıkoyar. Bireye, yeteri kadar bilgi elde etmeden yanlış ve taraflı kararlar alma yerine düzenli ve sistemli şekilde elde edilmiş bilgiler vasıtasıyla yön vermesini sağlar.
2. Düşünme, kişinin rastladığı zorlukları ya da problemleri önceden belirlemesine yardım ederek, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü üstlenir. En basit olaydan en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru şekilde davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden doğmaktadır.
3. Düşünme, kavramlarının ortaya çıkmasında ve gelişme sürecinde, her gelişen kavramın birey için anlam elde etmesinde de rol oynamaktadır bu yüzden Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı doğrultusunda ilerlediği bir hakikattir.
4. Düşünme hem kişilerin hem de toplumların güvenilir ve devamlı var olma biçimlerini elde etmeleri için olması gereken ortamın hazırlanması ve bu ortamın devamlılığının oluşturulmasında en önemli rolü oynamaktadır (Kazancıdan aktartan Schreglmann, 2011).

Düşünme aşamasında yürütülen zihinsel işlemler birbirlerinden farklı olmakla birlikte çeşitli bilgiler gerektirmektedir. Bu işlemlere akıl yürütme denilmektedir. Akıl yürütmenin belirli bir zihinsel yöntemle göre yapılması ise düşünme çeşitlerini meydana getirmektedir. Düşünme çeşitleri çoğu zaman zihnimizde tatbik edilen süreçlerine bağlı olarak isimlendirilmektedir. Örneğin tümden gelim düşünme (la pensée déductive) bütünden parçaya, tüme varım düşünme (la pensée inductive) parçadan tüme doğru giden zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Analitik düşünmede (la

pensée analytique) bütünün parçalara ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılması işlemleri yapılmaktadır. Sistemli düşünme (la pensée systématique) çeşitli elemanlar ve aralarındaki ilişkileri içeren karmaşık ilişkileri kapsamaktadır. Eleştirel düşünme (la pensée critique) ise bilgileri değerlendirmeye yönelik bir düşünmedir. Her düşünme türünün kendisine has süreç ve teknikleri vardır. Fakat düşünmenin bazı ortak özellikleri de var olmaktadır.

Bu özellikler;

- Bilgiyi yansız ve maharetli bir şekilde kullanmak,
- Belirli bir şekil alan fikirleri kısa, öz ve tarafsız bir şekilde belirtmek,
- Mantık itibariyle geçerli ve geçersiz sonuçları birbirinden ayırt etmek,
- Yeterince açık ve net bir şekilde olmayan benzerlik ve karşılaştırmaları fark etmek,
- Haklı olmak ile bir söz düellosunda galip gelmek arasındaki farklılığı anlamak,
- Problemlerin farklı şekillerde nedenleri ve çözüm yollarının var olduğunu kabul etmek,
- Hipotez, varsayım ve sonuç arasındaki farklılığı anlamak,
- Bir inancın doğruluğu ve güçlülüğü arasındaki farklılığı ayırt etmek,
- Aşırıya kaçma ve genelleme yapmaksızın farklı bakış açılarını göstermek ya da açıklama şeklinde sıralanmaktadır (Romano, 1992).



Şekil: 1 Düşüncenin Elemanları (Paul, R. ve L. Elder, 2008).

Paul R. ve L. Elder'e (2008) göre ayrıca düşünce elemanlarını oluşturan sorular şu şekilde özetlenmiştir:

Amaç: Neyi başarmaya çalışıyorum?

Temel amacım nedir? Hedefim nedir?

Bilgi: O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum?

Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim?

Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?

Çıkarımlar/ Sonuçlar: Bu sonuca nasıl vardım?

Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?

Kavramlar: Burada temel görüş nedir?

Bu fikri açıklayabilir miyim?

Varsayımlar: Neyi varmış gibi kabul ediyorum?

Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?

İşaretler/Sonuçlar: Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?

Bakış açıları: Konuya hangi bakı açısından bakıyorum?

Neyi ima ediyorum?

Sorular: Hangi soruyu soruyorum?

Hangi soruya cevap arıyorum?

Düşünmenin oldukça geniş bir evreni olduğundan bunu inceleyen araştırmacılar pek çok düşünme çeşitlerinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.1.1. Düşünmenin Boyutları

Düşünme süreçlerini içeriğin ana düzenleyicisi olarak, temel düşünme becerilerini de konuların aktif bir şekilde öğrenilmesinde bir araç olarak kullanmayı eğitimcilerle tavsiye eden Amerika Müfredat Geliştirme ve Denetleme Birliği (Association For Supervision And Curriculum Development). Tarafından da düşünmenin boyutları ortaya konulmuştur. Bu boyutlar şunlardır:

1. Bilişsel farkındalık: Bireyin düşünme aşamasında farkında olmasını, değerlendirmesini, planlamasını ve düzenlemesini içermektedir.

2. Eleştirel ve yaratıcı düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbiriyle bütünleştiği öne sürülen olguların denendiği yeni fikirlerin kullanışlılığı ve geçerliliğinin incelenmesidir.

3. Düşünme süreçleri: Dinamik bir biçimde birbirini etki eden sekiz düşünme süreçleridir. Bunlar; kavram oluşturma, ilke oluşturma, anlama, problem çözme, karar verme, araştırma, düzenleme ve sözel anlatımdır.

4. Temel düşünme becerileri: Düşünmede kullanılan ve birbirlerinden soyutlanmış beceriler olarak ele alınmaması gereken temel becerileri (odaklaşma,

bilgi toplama ve düzenleme, hatırlama, çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme) kapsamaktadır.

5. Alan bilgisi: Bu boyut, düşünmenin öğrenilmesiyle konu alanının öğrenilmesinin bir bütün olduğunu vurgular. (www.ascd.org/readingroom'den aktaran İşlekeller, 2011).

2.1.2. Düşünme Türleri

Düşünme, zihnimizde gerçekleştirilen işlem ve aşamalara göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bunlara düşünme türleri denilmektedir. Düşünme becerileri çeşitlendikçe düşünme türleri de artmaktadır ve bunların tamamının Eğitim ve öğretim programlarına adapte edilerek öğretilmesi zorlaşmaktadır. Bu sebepten ötürü eğitim programlarında daha çok ana düşünme becerilerini kapsayan, önemli kabul edilen ve genel kullanılmakta olan türlere yer verilmektedir. Bunların bazıları aşağıda kısaca açıklanmaktadır (Güneş, 2012).

Tümdengelim Düşünme: Bu düşünme biçimi, bütünden parçaya doğru giden ve zihnimizin genel yargılardan özel sonuçlar elde etme işlemlerini kapsayan bir düşünme biçimidir. Örneğin 'Bütün madenler ısınınca genişir. "Demir bir madendir. " "O halde, demir ısınınca genişir. "

Tümevarım Düşünme: Parçadan bütüne doğru giden zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Zihnin tek tek olgularla ilgili olarak yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşma işlemleridir. Örneğin "Ali ile Ayşe insandır ve ölümlüdür. " "O halde bütün insanlar, ölümlüdür. "

Analojik Düşünme: Bu tip düşünmede biçiminde iki saha arasındaki benzerliklerden hareketle ilişkiler kurulmaktadır. Bu ilişkilendirmeyle yeni bir karşılaştırma ve açıklayıcı bir anlam doğmaktadır (Gagnon, 2012). Bir başka şekilde belirtilirse iki olaydaki benzerliklerden faydalanarak, birinde var olan özellik diğerinde de var sayılır işte bu şekilde Analojik düşünmede zihnimiz özelden özele sonuç çıkarır, bilinen bir kavramdan hareket ederek bilinmeyen kavramları öğrenmeye çalışır.

Analitik Düşünme Bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılması doğrultusundaki işlemleri içerisine almaktadır. Çözümlemeye yönelik bir düşünme şeklidir. Doğasından dolayı somut sorunları küçük parçalara ayırır ve parçaların özelliklerinden hareketle bilgiler elde eder (mantıksal işlevsel vs. bağlantılarla) bütüne varmaya çabalar. Bilgi ve olaylar arasında ilişki kurar. Aralarındaki temel ilişkileri tanımlar, karmaşık ilişkileri inceler.

Altı Şapkalı Düşünme: Altı şapkalı düşünme tekniği kişilerin sorunlara karşı yaratıcılıklarını ve sezgilerini kullanarak çözüm üretmelerini hedeflemektedir. Bu yaratıcı düşünme tekniği altı farklı düşünme yönünün kullanılmasını temel almıştır. Bu düşünme yönleri; objektiflik, düzenleme, öznel duygular, yaratıcılık, olumlu ve olumsuz yönler şeklinde sıralanmaktadır (Schawel ve Billing, 2011).

Altı Şapkalı düşünme tekniğinin temel amaçlarından biri de öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmektir. Çünkü eleştirel düşünme insanın problemler karşısındaki tutumlarını ve problemlere göre çözüm yolları bulmalarını sağlayabilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Asıl itibarıyla bu becerinin geliştirilmesi bir zorunluluk da tanımaktadır. Zira “bazı kişiler bu yeterliliğe sahip oldukları halde çoğu zaman düşünmemektedirler ve düşünme tembelliği diye belirtebileceğimiz bir davranışı sergilemektedirler” (Aybek, 2006).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde şapkalar işlevleriyle değil renkleriyle tanımlanmaktadır. Bu teknikte bireylerden farklı renkteki şapkaları takarak her rengin özelliğine uygun yorum yapabilmeleri istenmektedir. Bu şekilde, düşüncelerin tasvip edilmeme ya da kınanma gibi bir durumu ortadan kalktığından, yapılan etkinlik oyun haline gelmektedir. İnsanlar çoğu zaman duygularını ifade etmekte çekingen davranmaktadırlar. Bu teknik aracılığıyla bireylerin bir konu hususundaki duygusal tepkilerinin ortaya konulması şapkalara gönderme yaparak kolaylaşmaktadır. Ancak öğretmenin, öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmesine dikkat etmesi gerekmektedir (Bono, 1997).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde her rengin özelliği şu şekilde belirtilmiştir (Bono, 1997).

Beyaz şapka: Tarafsız ve objektiftir. Bu şapka nesnel olgular ve rakamlarla alakalıdır. Gerçeklere objektif bir şekilde bakar ve bilinen şeylerden yola çıkar. Buradaki amaç, herkesin görüş açısının bir resmini oluşturmaktır.

Kırmızı şapka: Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırır. Duygusal zekâyı temsil eder. Sezgisel hisleri, içgüdü ve duyguları temel alarak duygusal görüş açısı vermektedir.

Siyah şapka: Karamsar, olumsuz ve kötümser bir bakış açısına sahiptir. Eleştirel zekâyı temsil eder ve muhafazakârlık, şüphecilik, zayıflıklar, riskler, problemler, eksiklikler üzerine odaklanan şapkadır. Bir şeyin neden yapılmayacağını görür.

Sarı şapka: İyimser, neşeli ve pozitif düşünme ile alakalıdır. Yapıcı zekâyı temsil etmektedir. Alışılabilirlik, problem çözme durumu, fırsatlar, olasılıkları temele almaktadır.

Yeşil şapka: Yaratıcılık ve yeni fikirlerle alakalıdır. Yaratıcılığı, seçenekleri, önermeleri, tahminleri, değişimi ve fikir üretimini yansıtmaktadır. Yaratıcı zekâyı temsil etmekte ve belli kuralların, normların reddedilmesini, kutunun dışını görmeyi temele almaktadır.

Mavi şapka: Düşünme sürecinin düzenlenmesi, kontrolü hususunda çalışır ve disiplini sağlar. İşlevsel zekâyı temsil eder. Geniş ve farklı görüş açılarının birleşimidir, evrensel bir görüş açısı kazandırır. Mavi şapka zekâsına ulaşıldığında, düşünceler olgun bir hale gelmiş olur ve öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilirler, uzlaştırabilirler ve en iyi fikirlere ulaşabilirler.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde sırasıyla beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi renkli şapkalardan söz edilir (Wetterer'den aktaran Kaya, 2013). Bunu nedeni ise; altı şapkalı düşünme tekniğinde ilk olarak olayın tanınması ve olay hususunda bilgi sağlanması için beyaz şapkadan yararlanılmaktadır. Beyaz şapka aracılığıyla

kazanılan mutlak bilgiler sergilenir ve böylece mevcut durumun haritası çizilmiş olur. Daha sonra kırmızı şapka aracılığıyla olay hususunda bireysel görüşler sunulmaya başlanır ve çizilmiş olan haritanın yönü oluşturulur.

Kırmızı şapkayı takan düşünür suçluluk hissetmeden duygularını sergileyebilecek ve karşısındaki kişilerin de hislerini öğrenme fırsatına sahip olacaktır. Siyah şapka olumsuzluklar üzerinde dururken, yeni düşüncelerin ortaya konulmasında ise sarı ve yeşil şapkalardan yararlanılmaktadır. Yeşil şapka çığınca fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar iken Sarı şapka ise olayın olumlu yanlarını mantıklı bir şekilde ortaya koyar ve yeni fikirleri destekler. Hangi şapkaya söz hakkı verileceğine ise düşüncelerin yönüne göre mavi şapka, yani kontrol şapkası karar vermektedir (Can, 2005).

Sistemli Düşünme: Çeşitli Elemanlar ve aralarındaki ilişkileri içeren karmaşık bir bakış açısını içermektedir. Sistemli bir şekilde düşünmek demek bilinçli düşünmek demektir. Sistemli düşünmekte bir amacın ve hedefin varlığı önem taşımaktadır. Sistemli düşünce, bilinenden yola koyularak, bilinmeyene varmak ve mantıklı işlemlerle onu açıklığa kavuşturmadır. Zihnimizi başboş bıraktığımız zaman amaçsız ve gelişigüzel düşünceler bizi tutsak etmektedirler. Böyle karmaşık durumdan zihnimizi disiplin altına alarak kurtulmuş oluruz. Düşüncelerimiz, irademiz ve bilincimiz ile birlikte belirli bir yönde tutulur, her sapmada tekrar tekrar aynı istikamete sevk edilirse ve bu alışkanlık devam ettirilirse bir sistem kurulmuş, daha yüksek bir titreşim alanına erişim sağlanmış olur. Bu çalışma ilk etapta zor gelse bile, yorgunluk oluştursa bile bireye büyük fayda sağlar.

Yaratıcı Düşünme: Buluşçu, yenilikçi, problemlere göre yeni ve farklı çözümler üretebilen, özgün fikirlerin meydana gelmesini sağlayan bir düşünme biçimidir. Yani esnek, akıcı, özgün, olağanın dışında olan bir düşünmedir. Yeni düşünceler ve olasılıklar oluşturmaya, birden çok doğru cevaba erişmeye imkan sağlar. Yeni fikirlerin üretilmesinde dört ana aşama söz konusudur. Bunlar hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Bunların ilk ikisi oluşum, son ikisi de uygulamayı kapsar. Oluşum sürecinde yeni düşünceler meydana getirilir ve düzenlenir. Buna yaratıcı düşünme denilmektedir. Uygulama sürecinde

fikirler değerlendirilir ve yürürlüğe konulmaktadır. Bu aşamaya da eleştirel düşünme adı verilmektedir.

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme bir düşünceyi geliştirmek maksadıyla inceleme ve değerlendirme sanatıdır. Bilgileri değerlendiren bir düşünme biçimidir. Herkes düşünür. Düşünme doğal bir durumdur. Fakat çoğu kez düşüncemiz kendi başlarına bırakılmış, bir hedeften uzak, belirli ve bozulmuş, basit düzeyde ve yeterli bilgidен uzaktır. Eleştirel düşünme sorgulayıcı bir yaklaşımla olayları ve durumları ele alan, değerlendirme, yorum yapma ve karar verme becerilerini içerisinde barındıran bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünme bireyin kendini yönetme, kendini disiplin altına alma, kendini kontrol etme ve kendini düzeltme işlemlerini kapsamaktadır.

Koşulsal Düşünme: Şimdiki verilerden yola çıkarak bireyin gelecekteki durumunu tahmin etmeyi kapsayan bir düşünme biçimidir. Süreçsel ve etkileşimsel düşünmeyle birlikte başarılı olmakta ve deneyim gerektirmektedir.

Öyküsel Düşünme: Bireyin geçmişine, yaşadıklarına, hikâyesini anlatmasına, çevresindeki kişileri ve sosyal durumunu tanımaya dayalı düşünme biçimidir.

Yararcı Düşünme: Birey için faydalı olanları, iş çevresini, kişisel bilgileri ve yeteneklerini değerlerini, sosyal ve ekonomik halini dikkate alan düşünme biçimidir (Casimiro ve Tremblay'den aktaran Güneş 2012).

2.1.3. Düşünme Becerileri

Kişinin neyi nasıl anlayacağı ve yapacağı aşamasında anahtar role sahip ana düşünme becerileri; bilgiyi işleme, akıl yürütme, sorgulama, yaratıcı düşünme ve değerlendirmedir. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir (The National Curriculum, 1999).

2.1.3.1. Bilgiyi İşleme

Hedef doğrultusundaki bilgiyi belirleyip toplamaya, ayırmaya, sınıflamaya, sıralamaya, karşılaştırmaya ve belirli ya da tüm ilişkiyi analiz etmeye olanak sağlamaktadır.

2.1.3.2. Akıl Yürütme

Düşünceleri veya eylemleri gerekçelendirmeye, akıl yürüterek sonuca ulaşmaya ve çıkarım yapmaya, düşünceleri dile getirirken itinalı bir dil kullanmaya, nedenlere ve kanıtlara dayalı yargılama yapmaya ve karar vermeye olanak sağlamaktadır.

2.1.3.3. Sorgulama

Konu ile alakalı sorular sormaya, problemi tanımlamaya, ne yapılacağını ve nasıl araştırılacağını planlamaya, çıktılarını sezinleyip tahmin etmeye, sonuçları test edip fikirler geliştirmeye olanak sağlar.

2.1.3.4. Yaratıcılık

Fikirler oluşturup geliştirmeye, hipotezler kurmaya, hayal gücünü kullanmaya ve keşfedilmemiş alternatif çıktılarını aramaya olanak sağlamaktadır.

2.1.3.5. Değerlendirme

Bilgiyi değerlendirmeye, okuduğuna, duyduğuna ve yaptığına değer belirlemeye, kendisinin ve başkalarının çalışmalarına veya fikirlerine değer belirlemek için kıstas geliştirmeye ve kararlarında kendine güven duymaya olanak sağlamaktadır.

2.1.4. Düşüme Eğitimi

Düşünce eğitimi, düşüncenin doğruluğunun ve yanlışlığının sorgulandığı bir eğitim değildir aksine bizzat düşünmenin yüceltildiği bir eğitim biçimidir. Herkesin söylediğini söyleyen değil, farklı olanı yücelten bir eğitimidir. Düşünebilen, sorabilen sorgulayabilen, eleştirebilen zihinleri eğiten bir eğitimidir. Onda zihinsel yapının çabuk bir şekilde yenilenmesi söz konusudur fakat bu yenilenme kendisini geçmişin dışında tutma şeklinde değil, bir gelenek oluşturacak şekilde geçmişe bağlama tarzında ortaya çıkar. Batı düşünce geleneği buna bir örnek teşkil etmektedir. Bu bakış açısından bakıldığında düşünce tarihi de aslında düşünme eğitimine bir katkı olarak okunmalıdır. Bu mesele, felsefe eğitimi için de bir yön oluşturur: felsefe eğitimi düşünme eğitimine sağladığı fayda oranında hedefine ulaşır (Taşdelen, 2012).

Düşündüğümüz zaman daha çok insan oluruz, daha çok insan olmanın yoluna koyuluruz. Düşünme, içimizde var olan insanlığı geliştirir, çoğaltır, bizi şiddetten korur. Toplumlar ancak düşünerek ve düşüncelerini belirterek şiddetten uzaklaşabilirler. Şiddet patlamalarının nedenlerinden biri düşünceye konulan sınırlama, düşünce karşısındaki hoşgörüsüzlük, belirli bir tarzda düşünmeye karşı baskı yapılması girişimlerinin olduğu söylenebilir. Şiddet, çözümsüzlüktür. Çözümsüzlük düşünmenin, sağduyunun ve sözün bittiği yerde başlar. Düşünebildiğimiz ve kendimizi ifade edebildiğimiz süre zarfında şiddetten uzaklaşırız. Düşünme eğitimi, sözü bitiren değil sürdüren bir eğitim olarak sosyal dünyayı şiddetten uzaklaştıracak bir eğitim de olacaktır (Taşdelen, 2012).

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkân tanımaktadır. Öğrencilerimiz hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadır. Yalnızca çocukların oyunlarında ve oyuncaklarında son elli yıl içindeki değişimleri izlemek bile bu mesafenin boyutu hakkında kolaylıkla bir fikir vermektedir (MEB, 2007).

Düşünme eğitimi, idrak gücünü eğiten bir eğitim türüdür hayatı, dünyayı, evreni ve ötesini kavrama gücünü eğitir ama yine de herkes aynı şeyi ve aynı şekilde düşünmez. Aynı şekilde düşünmeye başladığı zaman o faaliyet düşünme eğitimi içerisinde yer almaz. Düşünme demek, kendi bakış açısını bulabilmek, kendi bakış açısında yer alabilmek, kendi bakış açısını kullanabilmek demektir. Herkes aynı şeyi düşünmeye başladığı zaman kendi bakış açısından uzaklaşarak bir ideolojinin, bir siyasetin, bir otoritenin bakışına girmiş olurlar. Bu durum kişiyi yok eden bir durumdur. Buna karşın düşünme eğitimi, kendini kişinin yaşamasına borçludur. Çünkü düşünmenin merkezi kişidir. Düşünme bu merkezden uzaklaştığında kendinden de uzaklaşır, kendisi olmaktan da uzaklaşır ve giderek bir propaganda, bir aşılama eylemine dönüşür. Bireyin bizzat düşünmesi yerine hazır düşüncelerin ona yüklemesi söz konusu olur. Düşünme elde ediminin hoşgörüsü, esenliği ve özgürlüğü ile rahatlayan, gerilimlerinden doğal ritmine dönen insan dünyası, kendi sorunlarını kendi başlarına, dışarıdan bir müdahale olmaksızın düşünebilme ve çözüm yolları bulabilme yeterliliğine kavuşur (Taşdelen, 2012).

2.1.4.1. Türkiye’de Düşünme Eğitimi Dersi Nasıl Doğdu?

Düşünme Eğitimi dersinin kökenleri Haziran 2004’te Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumunun birlikteliği ile düzenlenen “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Sempozyumunda atılmıştır. İlköğretimde Felsefe Öğretimi başlıklı bir oturum sonrası, 6, 7 ve 8. sınıflara felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin konulması ilkece benimsenmiştir. Bu ilke karar doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu dersin adını “düşünme eğitimi” şeklinde kabul görmüş ve düşünme eğitimi dersi haftalık ders programında seçmeli ve haftada bir ders saati şeklinde kendine yer bulmuştur. Çizelgeye dersin eklenmesinden sonra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı içerisinde meydana getirilen komisyonca hem öğretim programı hem de öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Ülger, 2012).

2.1.4.2. Düşünme Eğitimi Programının Yapısal Görünümü

İnsan, dünya ve bilgi bir konunun alanı yada bilgisi değil, düşünmenin gerçekleştirildiği bir ilişkiler öbeğidir. Program ile öğrenciye elde edilmesi sağlanacak olan becerilerin her bir sonucu bir bilgi şeklinde değerlendirilebilir.

Becerilerin işe koşulduğu içerikler ise dünyanın ortaya koyduğu, özne, nesne, olay, olgu, boyut ve koşullardır. Bunların arasında bağlantıyı kavramlarla sağlayan ise insanın ta kendisidir. Bu üçlü yapı içerisinde insan, dünya ve bilgiyi; dünya, insan ve bilgiyi; bilgi de insan ve dünyayı etkileyerek değiştirir. İnsan, dünya ve bilgi arasındaki en güçlü bağ bilme fiili ile meydana getirilmektedir. Bilmek var olan herhangi bir yapıyı kavramsal alan ile ilişkilendirmektir. İnsanın dünya ile ilgili ilişkisi bilmek, anlamak ve kavramak sebebi için ise insan dünya ile ilişkisini birtakım düşünme becerileri ile kurar. Bu beceriler seçme, karar verme, alternatif, amaç, araç, benzerlik, farklılık ve kriter belirleme, gerekçelendirme, varsayım oluşturma, soru-cevap formüle etme, şartları göz önünde bulundurma vb. şekildedir. İnsan sosyal, psikolojik bir varlık olduğundan dolayı, düşünme eylemini ve davranışlarını çoklu neden-sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmek gerekmektedir (Ülger, 2012).

2.1.4.3. Düşünme Eğitiminde Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğretim programları içerisinde yer alan düşünme, beceri, kavram ve değerlerin kazandırılabilmesi için sınıf ortamının “sorgulama topluluğu şeklinde dönüştürülmesi gerekmektedir. Böyle bir ortamda öğretmen bir orkestra şefi veya bir spor takımının antrenörü gibi sınıfa yol göstericilik yapmalı, gerekli ve yeteri kadar müdahalede bulunmalıdır. Programda beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, tartışma, örnek olay analizi vb. yanında özellikle sınıfın soruşturma topluluğuna dönüştürülmesi ile dersin amacına hizmet edecektir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, sokratik sorgulama ve soru cevap tekniklerini ağırlıklı bir şekilde kullanmalıdır (Ülger, 2012).

2.1.4.4. Düşünme Eğitiminde Ölçme

Düşünme eğitimi dersinin merkezini sokratik sorgulama oluşturduğu ve bunun sonucunda mutlak bir doğruya ulaşma gibi bir kaygısı olmadığından dolayı sonuç odaklı bir değerlendirme yapmak yerine süreci önceleyen bütüncül bir değerlendirme anlayışı hedefe hizmet eder şekildedir. Öğrenme-öğretme sürecinde sorulan her soruya karşı alınan cevaplar aslında bir tür değerlendirme verisidir. Ders

sonunda yapılacak değerlendirme, başarı değerlendirmesi değil öğrenilenlerin tekrarı ve derlenmesi şeklinde olur (Ülger, 2012).

2.1.5. Düşünme Teknikleri

Eğitimde kullanılan bazı teknikler düşünme becerileri için de kullanılmaktadır. Bunlar genel itibari ile iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grubu düşünme becerilerinin uygulamasını sağlayan teknikler oluştururken; ikinci grubu ise düşünme becerilerini doğrudan öğretmeyi amaçlayan teknikler oluşturmaktadır. Birinci grup teknikler öğrencinin düşünmesini ve zihnini çalıştırmasını amaçlamakta ve içeriğin öğrenilmesinden çok uygulamaya ağırlık verirken; İkinci grup teknikler ise düşünme becerileri için gerekli bilgilerle teknikleri öğretmeyi amaçlamaktadır (Güneş, 2012).

Uygulama İçerikli Teknikler: Bu teknikler düşünmeye olanak sağlayan uygun çalışma şekli, düşünmeyi sağlayan ortam hazırlama, üst düzey sorular sorma, düşündürücü cevaplar verme, tartışma ağırlıklı yöntemler uygulama, düşünme becerilerini değerlendirme, biçiminde sıralanmaktadır. Uygulama içerikli tekniklerin bazıları şunlardır;

A. Uygun Çalışma Biçimi: İlk olarak öğrencilerin düşünebilmesine olanak sağlayan bir çalışma şekli belirlenmelidir. Eğer öğrenci kendi başına düşünecek ve sorgulayacaksa, bunları yapabileceği bir çalışma tarzı meydana getirilmelidir. Bunu yerine getirmek için eğitim süresi boyunca çok konu vererek öğrenci bilgiye boğulmamalıdır. Bunun tam aksine kazanılan bilgileri etkin kullanmaya yönelik etkinliklere yoğunluk verilmelidir. Çoğu zaman bir dersin değeri derste verilen konu ya da bilgiyle ilişkilendirilmektedir. Tam aksine bir dersin içeriği bilgiyi ezberleme yerine öğrencilerin öğrendikleri üzerinde düşünme ve sorgulamaya odaklanmak şeklinde olmalıdır. Ders uygulamaları, öğrencinin bilgileri etkin bir şekilde işlemesini ve bu aşamadan mesul olmasını gerektiren bir çalışma biçimine yönelik olmalıdır.

B. Ortam Hazırlama: İkinci teknik ise düşünmeye uygun bir ortam meydana getirmektir. Özellikle sınıfta sorgulamayı ve düşünmeyi sağlayan bir ortam meydana getirmek ve bunun devamlılığını sağlamak çok önemlidir. Bunun için öğrencilerin komik olma veya alay edilme korkusundan uzak bir şekilde düşüncelerini belirtmeleri sağlanmalı ve onlara hata yapma fırsatı verilmelidir. Sınıf bir çeşit düşünme laboratuvarı veya düşünme oluşturma merkezi şeklinde görülmelidir. Ortamın bir diğer belirleyicisi ise öğretmenin kabul edici ve cesaret verici tavrıdır. Öğretmen, öğrencilerle ilgilendiğini ve düşüncelerine saygı duyduğunu göstermesi yani bunu hissettirmesi gerekir. Buna ilaveten onları cesaretlendirmek için mümkün olduğu kadar düşüncelerini değerlendirmesi, araştırmaya sevk etmesi ve öğrencilerde anlamlı gördüğü her tavrı öne çıkartması gerekmektedir.

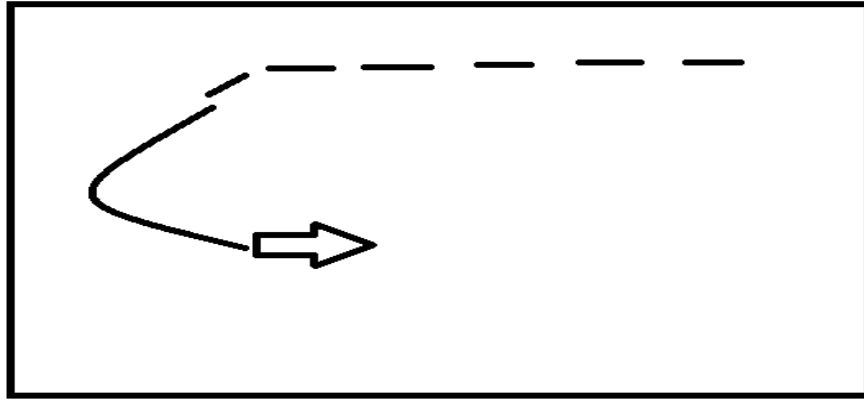
C. Üst Düzey Sorular: Düşünme becerilerini geliştirici bir diğer teknik ise de üst düzey soruların kullanılmasıdır. Çoğu araştırmacı ve eğitimci sınıfta soru sormanın önemini vurgulamaktadır. Bu tarz sorular öğrenilen bilgilerin doğrulanması ya da hatırlanmasından çok eleştirel düşünmeyi ve düşünme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Alt düzey sorular ya da düzeyi düşük sorular da mevcuttur. Bu sorular öğrenilen bilgilerin onaylanmasını ve hatırlanmasını hedeflemektedir. Bu soruların üst düzey sorulardan ayırt edici yanı öğrencinin bu sorulara cevap vermek için ön bilgilerini harekete geçirmesi ve gerekli olan bilgiyi aramasıdır. Bu hususta Bloom taksonomisi de kullanılmakta, analiz, sentez ve değerlendirme basamağına üst düzey, ilk üç basamağına da (bilgi, anlama ve uygulama) alt düzey sorular denilmektedir. Düşünme yeteneklerini geliştirmek için öğrencilere daha karmaşık zihinsel işlemleri gerektiren soruların sorulması gerekmektedir. Bunlar karşılaştırma, inceleme, tahmin etme, çıkarım yapma eleştirme gibi. Araştırmalar öğretmenlerin problemlerinin basit seviyede olduğunu, düşünmeden farklı olarak basit açıklamaları gerektirdiğini göstermektedir. Bu hususta kolej seviyesinde meydana getirilen birçok araştırmada sınıf içerisinde sorulan soruların üst düzey düşünme becerilerini nadiren ilerlettiği ortaya çıkmıştır (Romano, 1992).

D. Düşündürücü Cevaplar: Düşünmeyi ve akıl yürütmeyi sağlayan sorular sormak kadar öğrencilere verilecek cevaplar da önem taşımaktadır (Nickerson'dan aktaran Güneş 2012). Bu hususa dikkat verilmekte ve düşünmeyi geliştirmede verilen cevapların önemini vurgulamaktadır. Öğretmenin öğrenciye verdiği cevaplar sadece bilgi içerikli olmamalı aynı zamanda düşünmeyi de meydana getirmelidir. Cevap vermek için öğrencilere düşünme süresi tanımak, düşünmeyi oluşturmak için sessiz kalmalarından korkmamak gerekir. Cevap verme süresi ile birlikte öğrencinin zihinsel seçim yapma ve cevap hazırlama işlemi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu süre içerisinde öğretmen, öğrencinin cevap vermeye odaklanması ile birlikte düşünmesini de cesaretlendirmek gerekmektedir. Öğrencinin cevabını dinlerken olumlu ya da olumsuz eleştirmeden kaçınmalı, önce dinlemeli, fikirlerini almalı ve ona fikirlerini açıklaması konusunda sorular sorarak yardım edilmelidir. Öğretmenin cevapları öğrencinin fikirlerini analiz etmeyi basitleştirecektir. Örnek verilecek olursa öğrenciden fikirlerini daha iyi açıklaması, bunu bir örnekle göstermesi, cevabını zenginleştirmesi için farklı öğeler kullanması istenebilir. Bütün bu gayretler öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmesi için cesaret vermeyi amaçlamaktadır

2.1.6. Düşünmenin Beş Aşaması

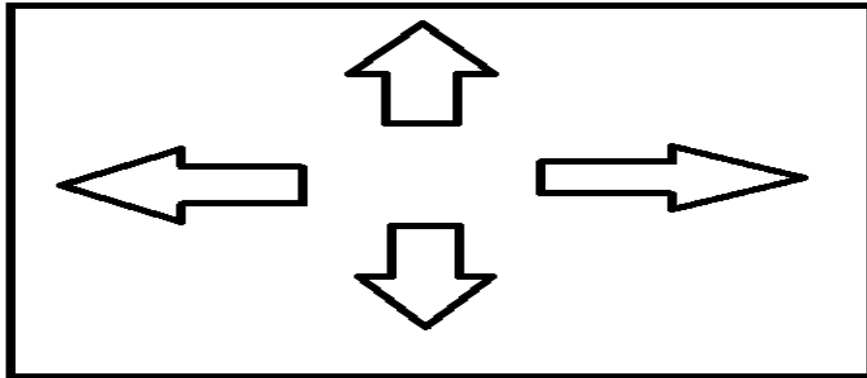
Her aşamayı tanımlayan sembol ve harflerin kullanıldığı bu beş süreçte Semboller her aşamada gerekli olan süreci görsel olarak ifade eder (Bono, 2007).

T Sembolü: Kesik çizgiler, gitmek istediğimiz yönü önceden tasarladığımızı gösterir. Amacımız bu Çizginin sağ ucudur; bizim yerimiz ise sol ucu. Bulduğumuz noktadan harekete geçerek, kesikli olmayan oklu çizgi yönünde tasarladığımız hedefe doğru hareket ederiz. O halde bu sembol, düşünme amacına ait bilgiyi ve o amacı pekiştirme isteğini gösterir.



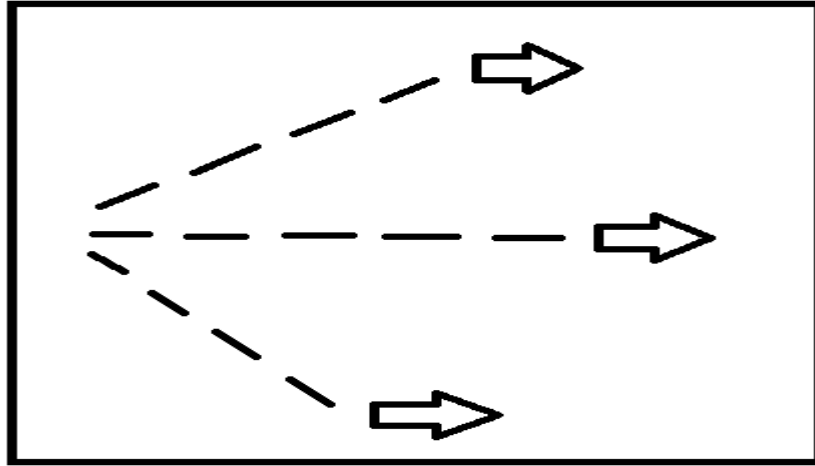
Şekil: 2 T Sembolü

L Sembolü: Bu sembol bütün yönleri bakmayı belirtir. Tasarladığımız hedefe ulaşmak için her yerden bilgi toplayıp listeliyoruz ok işaretleri her yöne bakışı belirtir. Gördüğümüz nedir? Orada hangi bilgi var?



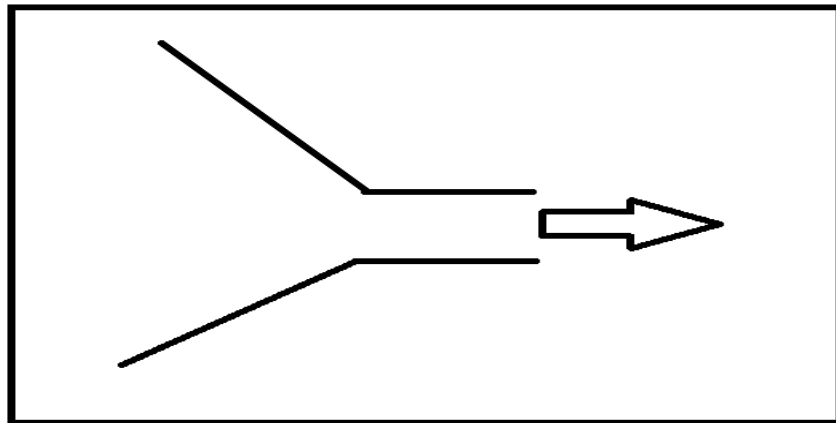
Şekil 3: L Sembolü

P Sembolü: Bu kesikli çizgiler olasılığı gösterir. Burası, listelediğimiz bilgileri kullanarak potansiyel çözümleri oluşturma aşamasıdır. Bunlar henüz eylem çizgileri değildir; üzerinde çalışılması ve kesinleştirilmesi gereken olasılıkları gösterirler. Sembollerden de görüldüğü gibi, Bu aşamada birden fazla çözüm olasılığı vurgulanmaktadır.



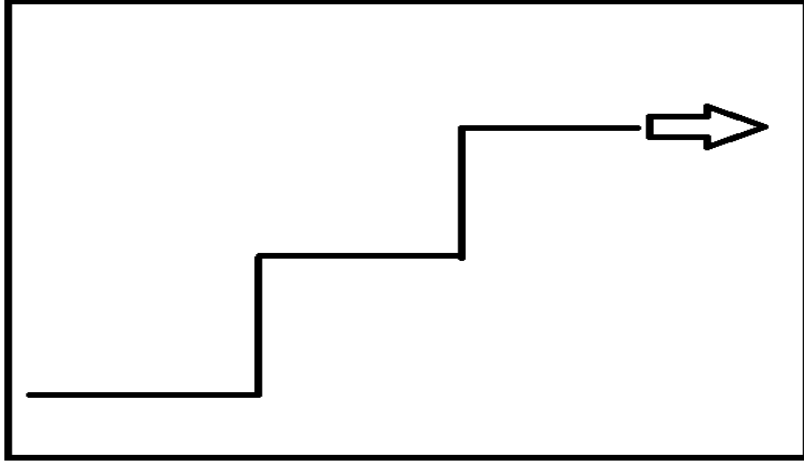
Şekil 4: P Sembolü

S Sembolü: Gitgide daralan bir çıkışı akla getiren bu sembol, potansiyel çözümlerden kullanılabilir tek bir sonucun elde edilmesini anlatır.



Şekil 5: S Sembolü

G Sembolü: Bu Sembol, Bir Önceki aşamada alınan sonuç doğrultusunda ileri ve yukarı doğru ilerlemeyi gösterir. Bu da girişim olumlu ve yapıcı eylem anlamına gelir.



Şekil 6: G Sembolü

2.2. Eleştirel Düşünme

Eleştiri (critic) sözcüğü, değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarını karşılayan yunanca “kritikos” sözcüğünden türemiştir, Latinceye ‘criticus’ olarak geçmiştir ve bu şekilde diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi veya kötü yanlarıyla değerlendirme anlamı taşımaktadır (Karadeniz, 2006).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesini, öğrenilmesini ve tanımlanmasını anlamak için öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Tüm insanların tabiatı doğrultusunda düşünen varlıklar olduğu kavramından yola çıkarak eleştirel düşünmenin kişinin fikirlerini yönlendirdiği, doğruladığı, düzenlediği, disipline ettiği ve entelektüel ölçütler getirerek kalitesini artırdığı bir düşünme yöntemi şeklinde genel bir tanımı yapılabilir (Demircioğlu, 2012).

Eleştirel Düşünme, bilgi elde edinme safhasında, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme aşamalarını etkili, tarafsız ve disiplinli bir biçimde tatbik etmeyi, yeni durum ve kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içerisine alan zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme sadece bir düşünme faaliyeti olmakla kalmamakla, birlikte bireyin kendi kendini geliştirebilmesi için neyin etki edebileceğini de düşünmesidir (Tuncer, 2013).

Eleştirel düşünme genel itibari ile gerçeği objektif bir biçimde algılama aşamasıdır. Fakat hakikatler bizim gördüğümüz gibi olmayabilir. Bundan ötürü eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hususunda bir yargıya varmaktır. Eleştirel düşünme bilgiye dayalı bir şekilde akıl yürütme sürecidir. Fakat bu süreç çok önemli bir süreçtir. Bu süreçte bilgilerin kökenlerinin sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayılıların ve önyargıların belirlenmesi gerekmektedir. Eleştirel bir şekilde düşünen birey, niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. sadece kendi düşünme süreçlerinin bilincinde değil, başkalarının düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurmaktadır (Kurnaz, 2007).

Eleştirel düşünme insanların problemleri çözmelerinde kullanmış oldukları zihinsel aşamalar, yöntemler ve de sunumlardır (Sternberg, 1999).

Eleştirel düşünme, klasik eğitim sisteminde mevcut olmayan, öğrenci odaklı yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının üzerinde durduğu temel insan özelliklerinden biridir. Eleştirel düşünme, kişinin bilgi elde edinme ve elde ettiği bilgiyi kullanma ve üretmesinde, problem çözme ile birlikte geliştirilmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsan eleştirel düşünme ile kendisini geliştirmesini ve öğrenme safhasını kişisel olarak kontrol etmesini sağlar. Bu şekilde bireyin öğrenmede özgür olmasını sağlayan bir araçtır (Hezen, 2009).

Modern eleştirel düşünme geleneğinin babası olarak görülen Dewey eleştirel düşünmeyi; bir bilgiyi destekleyen daha çok sonuç ile gerçeklerin doğrultusunda bir inancın etkili, ısrarlı ve dikkatli bir biçimde değerlendirilmesi şeklinde tanımlamaktadır ve eleştirel düşünmenin yansıtıcı bir düşünme biçimi olduğunu belirtmektedir. (Fisher, 2001).

Eleştirel düşünme, neyin yapılacağı veya yapılamayacağı, neyin kabul edilip edilemeyeceği ve birbirlerine benzer durumlarda karar vermeyi meydana getiren akla uygun, mantıklı, yansıtıcı, tutarlı ve değerlendirci bir aşamadır (Ben-Chaim, Ron ve Zoller, 2000).

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, çözümsel, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme manalarında kullanılmaktadır. Bu tarz düşünmede önemli olan yetenekler, önyargı, varsayım, tutarsızlıklar ve düşünce ve olguları tanımak üzere aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (S.D.Ü Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Raporu, 2002).

- 1) Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme
- 2) Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme
- 3) Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme
- 4) Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme

- 5) Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme
- 6) Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçları uygunluğunu ölçme

Eleştirel düşünme; bir bireyin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimi olarak tanımlanmıştır (Johnson, 2000).

Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, varsayımda bulunma, olağanın dışında düşünme, değerlendirici düşünme ve mantık kavramlarından meydana gelmektedir (Drennan, 2010).

Eleştirel düşünmenin tanımını yapmak konusunda pek çok yazar Bloom'un yapmış olduğu çalışmalara göz atmıştır. Bloom'un taksonomisinde, eleştirel düşünmenin ilgili olduğu yeteneklerin, bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düşünme kategorilerinin tersine çoğu zaman analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerilere odaklanan üst düşünme kategorileriyle olduğu belirtilmektedir (Dam ve Volman, 2004).

Eleştirel düşünme insanda doğuştan var olmayan yani sonradan yaşamımızda kazanacağımız bir beceridir. İlk olarak birey aile içerisinde elde ettiği kendine güvenle başlar ve daha sonra hayatın her aşamasında devam eder. Ancak burada eğitimcilere epey bir fazla sorumluluk düşmektedir. Çünkü kişi eleştirel düşünebilmeyi okul çağındayken yaşamına adapte ettirebilsin ki okuldan sonra hayatla baş başa kaldığı zaman yaşamı daha manalı yaşayabilmeli, sorgulayabilmeleri, sorunlara çözüm bulabilmeleri gerekmektedir. Tüm bunların olabilmesi için eğitim sisteminin buna uygun olması gerekmekte ve eğitimcilerin eleştirel düşünme yeteneklerine sahip olması, bunu karşılarındakilere aktarabilmeleri gerekmektedir. Bu şekilde vatanımızın yaşam düzeyi eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi ile ileriye taşınmaktadır (Yağcı, 2008).

2.2.1. Eleştirel Düşüncenin Tarihçesi

Eleştirel düşünme düşüncesi Antik Yunana dayanmakta, "kriticos" (anlayarak anlamı yargılama) ve "kriterion" (anamlılık standartları) sözcüklerinden türetilmiştir. Eleştirel düşünme Webster's New World Dictionary'de dikkatli analiz ve karar verme şeklinde ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme bir düşünme şeklidir, düşünmeyi geliştirmek amacıyla dikkatli bir şekilde düşünmeyi inceleme olarak tanımlanabilmektedir. Eleştirel düşünme açıkça belirlenmiş, iyi oluşturulmuş karar vermedir. Eleştirel düşünmede, düşüncedeki zayıf ve güçlü tarafları ifade edebilmek için zihinsel standartlar kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünmenin kökenleri Socrates'e kadar dayanmaktadır. Socrates, insanları mevcut bir konu içerisinde ne düşündüklerini ve neye inandıklarını belirlemek için derinlemesine sorgulama yapmaya yönelik bir yöntem geliştirmişti. Sokrates bu yöntemi kullandığı zaman, içerisinde yaşamını sürdürdüğü site devletindeki hiçbir yönetici kendilerinin hiçbir aracı olmaksızın emin oldukları bilgileri mantıksal olarak doğrulayamamışlardır.

Sokrates, toplum içerisindeki otoritesine dayanarak anlayış ve bilgiyi ilk olarak meydan getiren kişiydi. O, insanların güçlerinin, yüksek sosyal statülerinden kaynaklanmış olabileceğini, Ama düşüncelerinin karmaşık ve mantıksız olabileceğini gösterdi. Sokrates, inanmaya layık düşünceleri kabul etmeden önce esaslı bir şekilde düşüncenin sorgulanmasını sağlayarak, derinlemesine soru sormanın önemini ortaya çıkarmıştı. Kanıtların, mantık harekete geçirme biçimlerinin, varsayımların, temel kavramların analiz edilmesinin ve yalnızca bireyin ne söylediğine değil aynı zamanda ne yaptığına da dikkat etmesi gerektiğinin araştırılmasının da önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in sorgulama yöntemi, en iyi bilinen eleştirel düşünme öğretim yaklaşımıdır.

Rönesansta (15. ve 16. yüzyıllarda), bir grup skolastik düşünür dini, sanatı, toplumu, insan doğasını, yasaları ve özgürlüğü eleştirel bir gözle ele almaya başlamıştır. Colet, Erasmus ve İngiltere'de More olmak üzere bazı skolastikler insan yaşamına ilişkin pek çok bilginin araştırılması ve eleştirilmesi gerektiği varsayımını devam ettirdiler. İyi eğitim görmüş insanlardan bazıları düşünme, inanç ve rollerin

yeni biçimlerinin farkına varmak için geçmişle ilgili sorular sormaya başlamışlardır. Bu farkına varma gayreti eski yazılı metinlerin tekrar gözden geçirilmesine hız kazandırmıştır. Antik Yunan ve Roma dönemlerinde iyi düşünebilen insanların yeteneklerine ulaşılabilceği fikri ortaya çıkmış ve buda bir kişinin bu konuda desteklendiği zaman aldığı eğitimle birlikte iyi düşünme becerisine erişebileceği düşüncesi yayılmaya başlamıştır.

16. yüzyılda din savaşları, toplumun her kesiminde ve inançlar üzerinde etkili olan dogmatizme olan güvenin zedelenmesine neden olmuştur. Bundan sonra insanlar kendilerine ait düşüncelerini, inançlarını nasıl bir biçimde şekillendirebilecekleri hususunda düşünmeye başlamışlardır.

Francis Bacon insanların bilgiyi araştırmaya çalışırken akıllarını ne şekilde yanlış kullandıklarını araştırmaya başladı ve aklın kendi doğal haliyle kalmadığını açıkça ortaya çıkardı. Kainatın deneysel yol aracılığı ile incelenmesi gereğini "The Advancement of Learning" adlı kitabında ele aldı ve bilgiyi elde etme aşamalarına vurgu yaparak modern bilimin öncülerinden oldu. Bacon şu gerçeğe de vurgu yaptı: İnsanların çoğu kendilerini aldatan ve hatalı inanışlara götüren Bacon'ın idol dediği kötü düşünme alışkanlıkları geliştirilen Bacon'ın kitabı eleştirel düşünme için yazılan ilk kitaplar arasında gösterilmektedir.

Bacon'dan sonra eleştirel düşünme konusunda Descartes'in "Rules For the Direction of the Mind" adlı eseri anılmaktadır. Descartes bu eserinde aklın düşünmesinde sistematik bir disipline ihtiyacı olmasının gerekliliği üzerinde tartışmıştır. Descartes açıkça kesinlik ve doğruluk için düşünmenin önemini ele almıştır ve sistematik kuşkuyu temele olarak kabul eden eleştirel bir düşünme yöntemi geliştirmiştir. Düşünmenin her bir ögesinin sorgulanması, şüphe edilmesi ve test edilmesinin ihtiyacından söz etmiştir.

Aynı zaman içerisinde, Sir Thomas More Ütopya ile ilgili yeni bir sosyal düzen modeli geliştirdi. Ütopya'da şu an içerisinde mevcut olan tüm konular eleştiriye tutulmuştur. More'un ileri sürdüğü tez ileri derecede radikal ve eleştirel bir şekildeydi. Rönesans ve post Rönesans bu skolastik düşünürlerinin eleştirel düşünme

biçimlerini bilimde, demokrasinin, insan haklarının ve özgürlük konularında çıkış kapısı olarak açmıştır.

İtalyan Rönesans'ında Machiavelli günün politikalarını eleştirel olarak değerlendirmiş ve günümüz modern eleştirel politik düşünme anlayışının meydana gelmesine sebep olmuştur. Hükümetin gücünü kullanan bir işlevi olduğu varsayımını kabul etmedi bunun aksine hükümetin fonksiyonlarının nasıl olması gerektiğini eleştirel bir şekilde analiz etmiştir.

Hobbes ve Locke (16. ve 17. yüzyılda İngiltere'de) Machiavelli'de gördüğümüz düşünen kişinin eleştirel düşünme yapısında aynı özellikleri gösterdiği görülmüştür. Kendi yaşadıkları dönemlerde baskın olan geleneksel düşünme biçimlerini hiç biri kabul etmemiştir. Kendi kültürlerinde "normal" şekilde düşünülen durumları da kabul etmemişlerdir. Hobbes ve Locke öğrenmede yeni görüşler ortaya koymada eleştirel aklı temele almıştır. Hobbes natüralist bakış açısıyla birlikte kanıt ve akıl yürütmeyi açıklama çabasına girmiştir. Locke günlük hayatın sağduyu ile analizini savunmuştur. Temel insan hakları ve bütün hükümetlerin sorumlulukları hakkında eleştirel düşünmenin teorik alt yapısının meydana getirmesine öncülük etmiştir.

Robert Boyle ve Sir Isaac Newton gibi bilim insanları bu ruhla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Boyle "Sceptical Chymist" kitabında ondan önce gelen kimya teorilerini defalarca eleştiriye tutmuştur. Newton adam akılı bir şekilde kabul gören dünyadaki görüşleri katı biçimde eleştirmiştir. Copernicus, Galileo ve Kepler gibi oda eleştirel düşünmeyi geliştirmiştir.

Eleştirel düşünmeye yapılan diğer bir manalı yardım ise Bayle, Montesquieu, Voltaire ve Diderot gibi Fransız aydınlanmacı kişilerden gelmiştir. Bu aydınlanmacı kişiler, mantıkla disipline edildiği zaman insan aklının toplumsal ve politik dünyanın doğasını daha iyi anlayabileceklerine ilişkin öncülleri ele alarak işe koyulmuşlardır. Düşüncede yer alan zayıf ve güçlü yanları ifade edebilmek için sebebin kendine dönmesi gerekliliğini savunmuşlardır.

18. yüzyıl içerisinde düşünürler eleştirel düşünme kavramını, onun gücünü hissettiğimiz inancımızı ve onun araçlarını çoğalttılar. Eleştirel düşünmenin ekonomiye uygulanmasıyla Adam Smith'in "Wealth of Nations" ortaya çıkmıştır. Aynı yıllarda kraliyete bağlılık adına eleştirel düşünmeyle birlikte "Bağımsızlık Bildirgesi de" ortaya çıkmıştır.

19. yüzyılda içerisinde Comte ve Spencer tarafından eleştirel düşünme daha da genişletilerek sosyal alanlarda da ele alınmaya başlanmıştır. Eleştirel düşünmenin kapitalizme uygulanması ile birlikte Marx'ın sosyal ve ekonomik çalışmalar yapmasına sebebiyet vermiştir. İnsan kültürüne ve biyolojik yaşamın köklerine uygulanması, Darwin'in insan nesli ile ilgili araştırmalarını başlatmıştır. Şuur altına uygulanması Sigmund Freud'un çalışmalarına aydınlık teşkil etmiştir. Kültüre uygulanması, antropolojik çalışmaların gelişmesine ön ayak olmuştur. Dil alanında, yaşamımız içerisinde var olan semboller, manaları üzerine derin problemler meydana gelmiştir.

20. yüzyılda, bizim eleştirel düşünmeden anladığımız güç ve özellikler gittikçe daha açık ve anlaşılır formüller olarak karşımıza çıkmaktadır. 1906'da William Graham Sumner sosyoloji ve antropolojinin kaynaklarını oluşturan Folkways adlı eserini yayımladı ve bu eserinde toplum merkezli düşünme ve buna paralel olarak da okulların eleştirel düşünmeye yer vermeden nasıl hizmet verdiğini anlatmaktadır.

1970'lere gelindiğinde eğitimciler arasında eleştirel düşünme yeteneklerinin okul, kolej ve üniversitelerde öğretilmesi konusunda bir hareketlilik yaşanmaya başlanmıştır ve bu hareketlilik üç dalga şeklinde oluşmuştur. Birincisi, sınıflarında eleştirel düşünmeyen üniversite kolejlerden gelmiştir. Bunun üzerine öncelikle felsefe bölümlerinde olmak üzere, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini diğer derslere doğru aktarmalarını sağlamak amacıyla dersler açıldı. Bu ortak derslerin içeriğini formal ve informal mantıklar oluşturmaktaydı. Ne yazık ki, mantığın öğrencilerin diğer dersleri öğrenmelerinde çok az etkisinin olduğu görüldü. Gerçekten de öğrenciler mantık dersinden başarılı olmak amacıyla ezber yöntemini kullanmışlardı.

Farklı alanlar içerisinde öğrencilere daha iyi mantık yürütebilmelerine yardım etmesi amacıyla genel eğitim dersleri için de yer alan eleştirel düşünme uygulamalarından ortaya çıkan başarısızlıktan ötürü ikinci dalga meydana geldi. İkinci dalga eleştirel düşünme ile öz saygı, feminizm, çok kültürlülük, post modernizm, yaratıcılık, retorik, iletişim teorileri vb. arasındaki bağlantıyı açığa çıkarmaya çalıştı ve bu ikinci dalga karşısında teorisyenler arasında çok az ortak yön ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte politik ve ideolojik doğrular eleştirel düşünme maskesinin arkasına gizlenmekteydi, eleştirel düşünmeyle ilgili ileri sürülen görüşler teorisyenden teoriyene farklılık göstermekteydi (www.criticalthinking.org, 2014).

3.2.2. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Eleştiri kelimesi duyulduğu zaman içerisinde çoğu zaman olumsuz bir anlam çağrıştırılmaktadır ve hangi konuda eleştiri yapılıyorsa onun iyi olmayan veya yetersiz yönlerini belirtme manasına gelmektedir. Fakat eleştirel düşünme olumsuzlukları ortaya çıkarma ya da kötüleme demek değildir (Aksu, 2012).

Akar'ın (2007) da ifade ettiği gibi normalde bir bireyin herhangi bir konuda eleştiri yapması istenildiğinde genellikle onun olumsuz yönleri ifade edilmekte ve eleştirilen herhangi bir şeyin olumlu tarafları ihmal edilmektedir. Akar'ın Messina'dan (2007) aktardığına göre aşağıda yer alan tablo ile eleştirel düşünme hususunda insanların sahip oldukları yanlış anlamalar ve yanlarında ise bunların doğruları belirtilmiştir

Tablo 1: Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrusu
Tamamen negatif bir süreçtir. Var olan düşünceleri yıkar ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreçtir ve çok daha gerçekçi bir bakış açısıyla, yeni şeyler ortaya koymayı gerektirir.
Eleştirel düşünme göreceli bir bakış açısına götürür; insanlar, düşünceler ve yapılara kesin kararlar ortaya koyar.	Kesin yargılar, kişi tarafından yeniden biçimlendirilebilir.

Eleştirel düşünmenin nasıl bir anlama sahip olduğunu daha iyi bir şekilde anlayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığı üzerinde durmak daha yararlı olacaktır. Güzel (2005)'e göre eleştirel düşünmenin ne olmadığı 14 madde ile açıklanmıştır. Buna göre eleştirel düşünme:

1. Negatiflik (olumsuz yön bulma) değildir.
2. Saplantılı, öznel, önemsiz, belirsiz ve yüzeysel bir düşünme değildir.
3. Pasif olmayı gerektiren ve belirli bir düzene sahip olmayan zihinsel bir süreç değildir.
4. Kendiliğinden otomatik bir biçimde oluşan, denetimsiz bir düşünme şekli değildir.
5. Bir ürün değil, aksine bir süreç olarak nitelendirilmelidir.
6. Bir konu hakkında çabucak ve acilen kararda bulunmak değildir.
7. Süreç sonunda ulaşılan ürünleri eksik, ilişkisiz ve sıradan değildir.
8. Yalnızca problem çözme manasına gelmez.
9. Ön yargılı bir yaklaşım değildir.
10. Her şeyi “siyah” ve “beyaz”, “doğru” ve “yanlış” ya da “güzel” ve “çirkin” olarak ayırmak demek değildir.
11. Bir konu hakkında kusuru, eksiklikleri ve yanlışı bulup, sonrasında da ayıplamak demek değildir.
12. Hislerden tamamen arınıp ve hisler ile düşünceler arasında hiçbir bağ kurmamak demek değildir.
13. Her konuda düşüncelere karşı çıkış ya da her şeyi yapabileceğine inanmak demek değildir.

14. Eleştirel düşünme yalnızca bir yetenek olarak görülmemelidir. Bunun yanında bilgi ve tutum da gerektiren bir düşünme türü olarak kabul edilmelidir.

3.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi; gözlem ve bilgiye dayanarak sonuca ulaşma işidir. Eleştirel düşünmenin ön koşulu, bilgiye dayalı farklı bakış açısı oluşturmasıdır. Eleştirel düşünme; bilgiyi elde etme, değerlendirme ve bilgiyi kullanabilme tandansına dayanır. Eleştirel düşünme kuşku temelli, sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara ve sorunlara bakma, yorum yapma, değerlendirme ve karar verme yeteneğidir. Neden-sonuç ilişkilerini bulmak, farklılıkları saptamak, ölçütlere göre sıralama yapmak, sınıflamak, bilgilerin geçerliliğini analiz etmek, değerlendirmek, anlamlandırmak, çıkarımda bulunmak gibi beceriler eleştirel düşünme becerilerini oluşturmaktadır (Sünbül'den aktaran Aldemir, 2013).

Eleştirel düşünme, geleneksel eğitim anlayışında bulunmayan, öğrenci merkezli çağdaş eğitim sisteminin yapısında bulunan ancak nasıl ortaya çıkacağı bilinmeyen bir konudur. Eleştirel düşünme, bilgilerin ve verilerin sürekli eleştirilmesi veya sürekli tezatlar bulmak anlamına gelmemekte; yani okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında salt bir sonuca varmak yerine, farklı seçeneklerde açıklamalar içerebileceğini de dikkate almaktadır. Pozitif bilimler dışındaki farklı alanlarda ve özellikle de sosyal bilimler, eğitim bilimleri gibi alanlarda eleştirel düşünme fazlaca önem elde etmiştir. Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri neden-sonuç bağıntılarına ulaşmak konusunda daha fazla gösterilmesi gereken bilimlerdir. Bazı durumlarda parametrelerin birbiriyle olan ilişkisi oldukça karışık olur ve bilhassa bu iki parametre arasındaki bağlantı kaybedilmektedir. Belirsizlik durumlarında alınan hükümlerin de daha çok sorgulanmaya ihtiyacı vardır (Kökdemir, 2003).

2.2.4. Eğitimde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşüncenin tanımı ile eğitimdeki yeri ve önemi arasındaki ilişki net bir şekilde belirtilebilirse, eleştirel düşünmenin eğitim programlarındaki var olma gerekliliği de gerekçeleri ile vurgulanmış olur. Özellikle toplumlara ve kültürlerine göre değişkenlik gösteren sosyal sorunlar göz önüne alındığında, öğrencilerin düşünce becerilerinin geliştirilmesi gereksinimini açıklamak ve kanıtlamak için birçok neden ileri sürülebilir (Şahinel, 2007).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 28. maddesinde belirtildiği gibi İlköğretim kurumları hem birey hem de toplum boyutunda son derece önemli özellikler taşımaktadır. Üreten, bilimsel düşünebilen, olaylara eleştirel bakabilen, bilimselliğe ve bilimin gücüne inanan, çağın gereklerine uyum gösterebilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra genel kültür sahibi, bilinçli, bilgili, kişi ve toplum sorunlarına duyarlı, sorunlarla başa çıkabilme gücüne sahip, ülkesini seven bireylerin yetişmesi ilköğretim kurumlarının temel hedeflerindedir (Polat ve diğerlerinden aktaran Has, 2012).

Schafersman (1991)'e göre eleştirel düşünmeyi aşağıdaki yollar aracılığı ile öğretilbileceğini belirtmiştir:

1. Derslerle: Ders verme sırasında eleştirel düşünmenin ilkeleri öğretilbilir, fakat bu gerekli olmadığı gibi tavsiye de edilmez. Konu öyle işlenmelidir ki öğrenciler o konu hususunda eleştirel düşünmeye yönlendirilmelidir. Bu öğrencilere derste konuyu tek başına anlamaları değil onu çözümleyip yeni durumlara birlikte uygulamalarını sağlayacak bir yolla sorular sorularak başarılabilir.

2. Laboratuvarlarla: Öğrenciler fen derslerinde laboratuvar çalışmaları sırasında kaçınılmaz bir biçimde eleştirel düşünce egzersizleri yaparlar, çünkü bilimsel yollar öğrenirler.

3. Ödevlerle: Geleneksel okuma ödevleri özel problem oluşturma ya da sorular yazma vazifeleri eleştirel düşünmeyi ilerletebilmek için kullanılabilir.

4. Sayısal alıştırmalarla: Matematik ve sayıya dayalı kelime problemleri günlük yaşam içerisinde kullanılabilir problem çözme becerilerini ğretir. Bu durumda açıkça eleştirel düşünmeyi geliştirir.

5. Dönem devleriyle: Eleştirel düşünmeyi öğretmenin en iyi yolu ise öğrencilerin yazmasını sağlamaktır. Yazma, ğrencileri düşüncelerini düzenleme, konularını tasarlama, mantıklı bir şekilde bilgilerini değerlendirme ve bilgilerin sonuçlarını ikna edici bir biçimde sunmalarını sağlar. İyi yazma iyi eleştirel düşünmenin özelliklerindedir.

6. Sınavlarla: Sınav soruları ezberlemeye yönelik değil de eleştirel düşünmeyi ilerletebilecek yani gelişmesini sağlayacak bir biçimde düzenlenebilir. Bu, açık uçlu sorular için de çoktan seçmeli sorular için de geçerli bir durumdur.

2.2.5. Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Yeri ve nemi

Düşünme ilk olarak öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Eğitimciler ise eleştirel düşünmenin, eğitimin ana araçlarından biri olması konusunun farkındadırlar (Evcen, 2002). Öğrenci günlük yaşamında ve okul yaşamında başarılı olmak istiyorsa, reklm, propaganda gibi ikna tekniklerinin olumsuz etkilerinden kurtulmak istiyorsa veya kolay aldatılamayan, iyiyi kötüden ayırabilen, sağlıklı düşünebilen bir birey olmak istiyorsa eleştirel düşünmek zorundadır. Bunların dışında eleştirel düşünme bireyin sağlıklı bir biçimde dşnebilmesine, düşüncelerin gelişmesine ve çok daha üretici bir birey olmasına katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ilerletilebilmesi, ancak eleştirel düşünme becerilerini barındıran programları uygulamakla olur. Eğitim sistemi içerisinde bu beceriler, eğitimin her kademesinde öğrencilerin zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenecek yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılabilir. Okul ncesi eğitimden başlayarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini uygulayabileceği etkinlikler ve uygun ğretim yöntemleri seçilmelidir.

Eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip bireyler yetiştirebilmek ve eğitim sistemi içinde nasıl kazandırılabilceğinin önemi açısından, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin niçin önemli olduğunun üzerinde durmak gerekir. Konu iki şekilde ele alınabilir (Yağcı, 2008).

Bireyselleşme: Bireyin kendi yaşamında en doğru ve uygun çözümleri oluşturabilmesi, en doğru kararları verebilmesi için eleştirel düşünme gerekli ve önemli bir yer taşımaktadır. Eleştirel düşünme bireyin, kimseye bağlı olmadan düşünebilen, kendine has ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse, kesintisiz eğitim süresinin giderek artacağı da dikkate alınır, bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkar. Okul, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.

Yurttaşlaşma: Bireyler, toplumsal problemlere duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzakta, etkin, katılımı bilen ve arzulayan, bilgili, akıllı, katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarının düşüncelerini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürünü kendi bünyesinde barındıran kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi, yurttaş olmak için de son derece önemli bir yer taşımaktadır. Günümüz bireyleri için ve yurttaşlık profili için eleştirel düşünme vazgeçilmezdir.

Eleştirel düşünme gücü sadece erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur. Her yaştaki öğrenci olayların arkasında yatan durumları görebilmelidir. Her konuda farklı bakış açıları geliştirebileceğini gören öğrenciler kendi bakış açılarını oluşturmayı öğrenirler. Öğrencilerde diğer düşünme boyutlarını geliştirir. Örneğin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, empati gibi... Öğrencilerin bazı istedik tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onlara bilgiyi edinmedeki yolları gösterebilir yani eleştirel düşünebilen her öğrenci yeni düşünceler üretebilir ve üretilen düşüncelere saygı göstermesini öğrenir bunun sonucunda ise okul ve yaşam başarıları artar.

2.2.6. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşüncenin üç önemli boyutu olduğu ileri sürülmüştür Bunlar:

1. Doğru Düşünce: Dünyayı anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir.

2. Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünmeyle karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçmak için bazı düşünce öğelerinin işe koşulması gerekir.

Bunlar;

- Problemi veya soruyu,
- Düşünmenin amacını,
- Görüşleri,
- Sayıltıları,
- Temel kavramları,
- İlke ve kuramları,
- Kanıt, veri ve nedenleri,
- Yorumları ve iddiaları,
- Çıkarımları, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını Doğurguları ve bunları izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce Alanları: Düşünme bir görüşün içerisinde yer alan sorunlar veya hedefler doğrultusunda yönlendirilebilir ya da yapılandırılabilir. Bir başka ifade ile düşünme amaç ve sorunlara bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünen kişiler problemin veya alanın içeriğini göz önünde bulundurarak kendi düşüncelerini düzenlerler. Bu durum problemler arasındaki farklılıkları ortaya koyarken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşleri belirlerken açıkça görülmektedir (Paul, Binker, Jensen ve Krelau'den aktaran Şahinel, 2001).

2.2.7. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel aktiviteyi kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen bir kişi karşılaştığı problemler karşısında gerçekçi çözümler ortaya koyar, yeni fikirlere açıktır, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakması gerektiğini bilir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, paylaşımcıdır, kendisiyle ve toplumla barışıktır. Kişilerin bu yetenekleri elde etmeleri, hayatları süresince karşılaştıkları problemlere sağlıklı çözümler üretme hususunda yardımcı olacaktır.

Çünkü eleştirel düşünme; problem çözme, yaratıcı düşünme, analiz etme, karar verme gibi birçok önemli becerinin kullanılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünme yeteneğini elde etmiş kişilerin davranışları tabi ki, bu beceriyi kazanmamış kişilere göre farklılık gösterecektir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişiler hayatları süresince karşılaştıkları her durum ya da olayın nedenini anlamaya çalışırlar. Karşılaştıkları bilgiyi kabul etmeden önce çeşitli kriterlere tabi tutarlar ve karşılaştıkları problemi çözmek için çeşitli çözümler üretmeye çalışırlar.

Kısaca, eleştirel düşünme yeteneklerini kendilerinde bulunduran bireylerin rastladıkları durum ve problemleri bilimsel, analitik ve sorgulayıcı biçimde ele almalarına karşılık, eleştirel düşüneyen bireyler probleme çözüm yolu bulamayacakları gibi karşılaştıkları bilgi ve düşüneyi ya doğrudan kabul edecek veya belirli bir ölçüte tabi tutmadan reddedeceklerdir. Bununla birlikte eleştirel düşünebilen bir bireyler, eleştirel düşünme ve araştırma sürecinin en önemli unsurlarından biri olan problem çözme yöntemini de kullanırlar. Eleştirel

düşünemeyen bireyler ise, “bir bilgiyle veya olayla karşılaştıklarında genelde peşin hükümlü davranma, durumu olduğu gibi kabul etme, sorgulamadan inanma ve doğruluğuna kesin olarak güvenme ya da tamamıyla karşı çıkma gibi davranış eğilimleri içindedirler (Özdemir, 2006).

2.2.8. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Günümüz eğitim sisteminde de geçerliliğini kaybetmeyen bazı eğitimsel uygulamalar, eleştirel düşünmenin önünde engel teşkil eder. Bu uygulamalar şu varsayımlar üzerine kurulmuştur:

- Öğrenci bilginin pasif bir alıcısıdır.
- Öğrencinin vazifesi bilgiyi ezberlemek ve aynı biçimde geri vermektir.
- Öğretmenin vazifesi bilgiyi sunmaktır.
- Sınavlardaki sorular yalnızca derslerde görülen şeyleri kapsamalıdır.
- Öğrencilere verilen ödevler her zaman açık bir biçimde formüle edilmelidir.
- Her soruya uygun bir cevap vardır.
- Her şey bir bakış açısı sorunudur (Nosich, 2011).

Bu tarz uygulamalar yerine öğrencilerin eleştirel düşüncelerini destekleyen tutumların eğitim sistemine hâkim olması öğrencilerin hayatları boyunca aldıkları kararların başarı derecesini etkileyecektir ve buna ilaveten yanlış yönlendirmelere karşı koyup doğru fikirleri benimseyen kişilerin gelişmesine de katkı sağlayacaktır (Ersoy, 2013).

Çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine sahip, sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdır (Kuran'dan aktaran Gök ve Erdoğan, 2011).

(Beyer Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirterek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri aşağıdaki gibi belirtmiştir (Beyer'den aktaran Ersoy, 2013).

1. İstenilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma: Öğretmenler, verdikleri kararları ve bu kararlara nasıl ulaştıklarını öğrencilere göstermelidir. Bunu yaparken nedenlerini öğrencilere açıklamalı ve öğrencilerin gerekli düşünme özelliklerinin farkında olmalarını sağlamalıdır.

2. İstenilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme: Öğrencilerin bir konu hakkındaki kararlarını destekleyen nedenleri belirtmeleri, diğer bireylerden de bunu istemeleri, seçim yapmadan önce seçenekler oluşturmaları, farklı görüşleri araştırmaları ve sonuca varmadan önce iyi düşünceleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu davranışları sergilemesinde öğretmenler ısrar etmelidir böylelikle bu eğilimler bir süre sonra alışkanlık haline dönüşecektir.

3. Öğrencilere düşünme eğilimlerini temel alan davranışları sergileyebilecekleri etkinlikleri yaptırma: Öğrencilere farklı görüşleri araştırıp bulabilecekleri, ilave veriler toplayabilecekleri, yargılardan şüphe edecekleri, seçenekler arasından seçim yapabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır.

4. Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları pekiştirme: Eleştirel düşünmenin göstergesi olan davranışlar övgü ve not gibi güdüleme araçları kullanılarak pekiştirilmeli böylece öğrenciler bu istenilen davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

2.2.9. Eleştirel Düşünmenin Gelişmesinin Önündeki Engeller

Yirmi birinci yüzyılda problem çözebilen, hayal gücü geniş olan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan dolayısıyla topluma katkıda bulunabilen bireyler ön plana çıkmaktadır. Fakat bu özelliklere sahip olan bireylerin kişilikleri baskı altına alındığında, soru sordukları zaman cesaretleri kırıldığında dolayısıyla aşağılık duygusuna kapıldıklarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenemez. Dickens' e göre, "Yaratıcılık ve eleştirel düşünme, sürekli olarak doğruların öğretildiği bir toplumda bozulmaya mahkûmdur (Hamarta'dan aktaran Turan, 2012).

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun sosyal yapısı ve inançları, eleştirel düşüncülerinin gelişmesine doğrudan etki eder. Toplum tarafından eleştirel düşünmenin gelişim sürecinin önüne koyulan engeller, toplumun bireylere benimsetmeye çalıştığı alışkanlıklar, örf ve adetler, değerlerdir. Birey, ister istemez bu engelleri içselleştirerek bilinçsizce, eleştirel düşünmeden önlerine koyulanı almaktadır. Türkiye' de bir otoriteye, inanca veya ideolojiye bağlanma ile oluşan bağımlı bireylerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin önündeki engellerdendir (Akınoğlu, 2001).

Türkiye' deki aile yapısının aşırı baskıcı, otoriter bir tutuma sahip olması da çocuğun kendine güveninin gelişmemesine neden olmaktadır. Ailenin uyguladığı katı disiplinin bir sonucu olarak birey her kurala düşünmeden uymak zorunda bırakılmaktadır. İnsanlar yaşamlarının ilk yıllarında, nedenlerini bilmedikleri olayları ebeveynlerine sorarak öğrenme çabasındadır. Zamanla çeşitli kısıtlamalarla bu sorular giderek azalır (Hamartadan aktaran Turan, 2012).

Bu durumda çocuğun; sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasının yanında küskün, silik, çekingen, başkasının etkisinde kolay kalabilen, aşırı hassas bir yapıya sahip olduğu gözlenebilmektedir. Tüm bu özellikler eleştirel düşünmeye ters düşmektedir. Bireylerin öğrenim gördükleri öğretim kurumlarının ve uygulanan öğretim programının da eleştirel düşünmeyi kazandırmaya uygun olması gerekmektedir. Örneğin, içeriğinin geniş ve yüzeysel olduğu bir öğretim programında öğretmenin kısa bir zaman diliminde büyük bir bilgi yığını öğrencilere aktarması beklenmektedir. Ayrıca sınıfların kalabalık olduğu öğrenim

kurumlarında ise öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini ve zamanlarının çoğunu sınıfta disiplini sağlamaya çalışarak harcadıklarını söyleyebiliriz. Tüm bu sorunların temelinde öğretimin bilgi aktarımı olarak kabul edilmesi yatmaktadır. Bu da eleştirel düşünme becerisi ile çelişen bir durumdur (Şentürk, 2009).

2.3. Beden Eğitimi ve Eleştirel Düşünme

Bireysel sporlar ve takım sporları, macera içeren etkinlikler, problem çözme ya da fiziksel uygunluk etkinlikleri yoluyla bireyin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden gelişimini sağlayan fırsatlar sunan beden eğitiminin birey ve toplum açısından pek çok fayda sağladığı bilinmesine rağmen neden hala okullarda beden eğitimine yeterince önem verilmediği sürekli tartışılmış ve hala tartışılmaktadır (Martin ve Diğerlerinden aktaran Saçlı, 2013).

Post modern bir çağda olunduğu kabul edilse de edilmese de, etkileri dünya çapında hissedilen ve bireylerin günlük yaşantılarına kadar uzanan, derin sosyal ve kültürel değişimlerle nitelendirilen bir dönemde bulunulduğu konusunda sosyal araştırmacıların hemfikir oldukları bir gerçektir. Bu değişimlerin en büyük nedeni olarak görülen teknolojideki üst düzey ilerlemeye bağlı olarak, gerek aynı kültür ve ülke içinde gerekse kültürler ve ülkeler arasında bilginin kazanımı ve aktarımı büyük hız kazanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan bilgi patlaması ve toplumsal değerlerdeki değişimler, bireylerin içinde buldukları yaşam durumları ve ihtiyaçlarda görülen değişimlere yansımıştır. Değişen yaşam koşulları bağlamında ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanabilmesi için diğer eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi alanında da öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekli görülmüştür (Wright, 2004).

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

Dünya genelinde tatbik edilmekte olan beden eğitimi programları (Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Yeni Zelanda) birbirlerinden farklılık göstermekle birlikte, son zamanlarda yapılan beden eğitimi öğretim programlarındaki değişikliklere bakıldığında, iki unsurun öne çıktığı görülmektedir. Öne çıkan unsurlardan birincisi, beden eğitiminin sosyal ya da sosyokültürel yönüne giderek daha çok ağırlık verilmesi, diğer unsur ise genel eğitimde baskın duruma gelen bilişsel öğrenme kuramlarının beden eğitimi uygulamalarına yansıtılmasıdır. Örnek olarak Avustralya'nın eyaletlerinden biri olan Queensland'in ortaöğretim beden eğitimi ders programına bakıldığında kazanım, uygulama, değerlendirme, tutum ve değerler olmak üzere dört temel amaç doğrultusunda şekillendirilen programda öğrencilerin, fiziksel etkinlikler yoluyla öğrenen, akıllı uygulamalar haline gelmeleri beklenmektedir (Wright, 2004).

Beden eğitiminde öğrencilerin üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkına varılması ile birlikte bu alanda yapılan araştırmalar da eleştirel düşünmenin teşvik edilmesinde beden eğitiminin kaçınılmaz bir fırsat olduğunu ortaya koymuştur (McLeland'dan aktaran Saçlı, 2013).

Eleştirel düşünmenin bağımsız ve kendine has bir yapıya sahip olduğunu belirten McBride beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi, hareket görevleri ya da zorluklarına ilişkin savunulabilir ve mantıklı kararlar vermede kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı ifadesi ile bireyin genel ve alana özgü bilgilerinden yararlanması; mantıklı ifadesi ile mantığa uygun, akla yatkın bir düşünme süreci; savunulabilir ifadesi ile eleştirel düşünme sürecinde verilen kararlara ilişkin sorumluluk alma, kararların arkasında durabilme kastedilmektedir (McBriden'den aktaran Saçlı 2013).

Beden eğitimi ve spor ile ilgili olan eleştirel düşünme alanları tanımlandığında, beden eğitiminin pek çok yönünde eleştirel düşünmenin nasıl kullanılacağı gösterilmiş, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için beden eğitimindeki özel fırsatlar öne sürülmüştür. Eleştirel düşünmenin dört

geniş boyutunun spor ve beden eğitimi alanlarında kullanılması şu şekilde ele alınabilir (Tishman ve Perkinsten aktaran Saçlı, 2008).

Geniş ve Maceracı Düşünme

Lisede bir futbol antrenörü olduğunuzu düşünün, en parlak sağ kanat oyuncularınızdan birinin ciddi bir problemi sol ayağını iyi kullanamamasıdır. Bu durumda ne yaparsınız? Belli olan çözüm yolu sol ayağını geliştirici çalışmalar ve driller yaptırmaktır. Fakat bu genel yaklaşımdan uzaklaşın ve sizi zorlayıcı diğer seçenekleri düşünün ve sonunda oyuncunuzu tamamen yeni bir pozisyona atayın: Sol kanat. Bu durumda, oyuncu topun hareketini tahmin ederek tüm vücudunun sol tarafını kullanmak zorunda kalacaktır. Bu durum riskli olmasına rağmen etkili de olabilir. Burada antrenör olan kişinin geniş ve maceracı düşündüğünü söylemek mümkündür. Geniş ve maceracı düşünme yaratıcılığın bir boyutudur. Bu düşünme boyutu, görünenin ötesine bakmayı, olaylara farklı yönden bakmayı, değişen durumlar karşısındaki problemleri bulmayı, fikirleri ifade etmek için yeni yollar bulmayı içerir. Geniş ve maceracı düşünmeyi eleştirel düşünmenin bir parçası yapan şey, insanı daha iyi bir düşünme sonucuna ulaştırmasıdır.

Nedensel ve Değerlendirici Akıl Yürütme (Düşünme) Nedensel Düşünme

İnsanların yaşamlarının fiziksel boyutunda nasıl düşündükleri ile ilgilidir. İnsanlar, sağlık ve fiziksel uygunluğun amaçlarını, alıştırmadaki değişikliklerin sonuçlarını ve bunun gibi pek çok durumu düşünür. Bu alandaki nedensel düşünme özelliklerinin diğer alanlardaki nedensel düşünme özellikleriyle benzerlik gösterdiğini unutmamak gerekir. Nedensel düşünme, insanın geçmişteki olaylarla içinde bulunduğu olaylar arasında kurduğu ilişkilerden sonuçlar çıkardığı bir düşünme türüdür. Nedensel düşünme tüm alanlara uygulanabilir ancak bu, insanların nedensel düşünme yeteneğini bir alandan diğerine transfer edeceklerinin garantisi değildir. Salomon ve Perkins, bilişsel psikoloji alanındaki çalışmaların, insanların o şekilde yaptıklarında avantaj sağlayacakları durumda olsalar bile çoğunlukla düşünme becerilerini yeni bir duruma transfer edemediklerini gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Değerlendirici düşünme, bir fikir veya açıklamanın sonuçlarını değerlendirmeyi içerir. Örneğin, televizyondaki bir spor yorumcusunun kaybeden takımın neden kaybettiğine ilişkin yaptığı yorumları dikkatle dinleyen bir kişinin, olaya ilişkin yapılan açıklamanın yeterliliği konusunda değerlendirici düşündüğü söylenebilir.

Planlama ve Stratejik Düşünme

Beden eğitimi ve spor alanında planlama ve strateji geliştirme oldukça yaygın bir durumdur. Yarışmalar için yapılan hazırlıklar planlama ve stratejilerin önemli olduğu durumlardan biridir. Egzersiz yönetiminin planlanması ya da sakatlıklarla ilgili bir strateji geliştirmek de diğer uygulamalardır. Aynı şekilde, iş yerinde kendinize ilişkin bir tatil planı yaparken karşılaştığınız sorunları nasıl yöneteceğinizi düşündüğünüzde de günlük hayatta açıkça planlama ve stratejik düşünmeyi kullanmış olursunuz. Bir basketbol oyuncusunun faul atışlarının düzensiz olduğunu farz edin, bunu düzeltmenin en basit, belki de etkili bir çözümü daha fazla pratik yapmaktır. Fakat genelde sadece pratik yapmak yeterli olmaz. Gerekli olan şey farklı bir fiziksel ve zihinsel plan yapmaktır. Örneğin, sporcunun yeni bir duruş biçimi, zihinsel imgelerin daha fazla kullanılması, atış öncesi atışa daha çok yoğunlaşması, topun yanlış yöne nasıl gittiğinin açıkça izlenmesi daha iyi bir performans elde edilmesinde etkili olabilir.

Üst biliş-Yürütücü Biliş (Metacognition)

Genellikle beden ile zihin arasındaki ilişki hakkında yaygın bir efsane “Humpty Dumpty” “Kırılınca tamir edilemeyen şey” vardır. Buna göre, fiziksel etkinlik hakkında çok fazla düşündüğünüzde kinestetik performansınız parçalara bölünecek ve bir daha onları bir araya getiremeyeceksinizdir. Bu efsanede yalnızca yaşamdaki fiziksel yapılar dikkate alınır, oysaki eleştirel düşünmede tutumlar, zihinsel hazırlık, problem çözme ve bu tür zihinsel süreçler dikkate alınır.

Üstbiliş, antrenörlerin ve yöneticilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin akışı hakkında düşünmelerini ve bunu yansıtmasını sağlar.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ait görüşleri nicel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları oluştururken örneklemi ise; belirtilen Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören I. ve IV. sınıf Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğidir. (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini veya daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği (Doğruyu arama, açık fikirlik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk) mevcuttur fakat eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. CCTDI, kuramsal bir tabana oturduğu için faktör yapısını araştıran çalışmalarda aynı madde birden fazla boyutta görülebilir. Fakat bu durum eleştirel düşünme eğilimleri toplam puan olarak hesaplandığı için herhangi bir sorun yaratmaz (Öztürk, 2006).

Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş ve gerekli faktör, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt boyut ve 51 maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur.

CCTDI'nın değerlendirilmesinde; öğrencilerin maddelere katılma durumlarına göre her maddeye verdikleri puanlar toplanıp sonuç 306 puan üzerinden değerlendirilir. Bu şekildeki puanlama sonucunda 240'ın altında puan alanların eleştirel düşünme beceri düzeyleri düşük, 240-300 arasında puan alanların eleştirel düşünme beceri düzeyleri orta ve 300'ün üzerinde puan alanların ise yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları kabul edilmektedir (Öztürk, 2006).

3.4. Verilerin Toplanması

Anket 900 adet olarak çoğaltılmış ve İzmir, Aydın, Muğla, Manisa, Kütahya ve Denizli illerinde yer alan ilgili Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarına % 50 si posta yolu ile % 50 si ise elden uygulanmıştır Denizli ilinden toplam 50 anket geri dönmüştür ve toplam 800 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 18,0 For Windows (The Statical Package For The Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılmış ve elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları (m) ve standart sapma (ss) değerleri alınmış, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (anova) ve tukey testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Yüzdeler Değerleri

Cinsiyet	n	%
Erkek	515	64,4
Kadın	285	35,6
Toplam	800	100

Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 64,4'ünü erkekler oluştururken % 35,6'sını ise kadınların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarının Yüzdeler Değerleri

Sınıf	n	%
1.Sınıf	400	50
4.Sınıf	400	50
Toplam	800	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 50'sini 1. Sınıf öğrencileri oluştururken % 50'sini ise 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Not Ortalamalarının Yüzdeler Değerleri

Not Ortalaması	n	%
1.00-2.00	63	7,9
2.00-3.00	549	68,6
3.00-4.00	188	23,5
Toplam	800	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 7,9'unu 1.00 ile 2.00 not ortalaması arasındaki ortalamaya sahip öğrenciler, % 68,6'sını 2.00 ile 3.00 not ortalaması arasındaki ortalamaya sahip öğrenciler, % 23,5'ini ise 3.00 ile 4.00 not ortalaması arasındaki not ortalamalarına sahip öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarının Yüzdeler Değerleri

Kardeş Sayısı	n	%
1	77	9,6
2-3	539	67,4
4 ve üzeri	184	23,0
Toplam	800	100

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 9,6'sı tek çocuk iken % 67,4'ü 2 veya 3 kardeşe, % 23'ü ise 4 ve üzeri kardeşe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduklarının Yüzdeler Değerleri

Kaçınıcı Çocuk	n	%
1. Çocuk	287	35,9
2. Çocuk	278	34,8
3. Çocuk	112	14,0
4 ve üzeri	123	15,4
Toplam	800	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 35,9'u ailelerinin 1. çocuğu, % 34,8'i ailelerinin 2. çocuğu, % 14,0'ı ailelerinin 3. Çocuğu ve 15,4'ünün ise ailelerinin 4 ve üzeri çocuğu oldukları görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite Eğitimine Başlamadan Önce Yaşadıkları Yerlerin Yüzdeler Değerleri

Yaşanılan Yer	n	%
Büyükşehir	334	41,8
Şehir	169	21,1
İlçe	229	28,6
Köy	68	8,5
Toplam	800	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 41,8'i üniversiteye başlamadan önce büyükşehirlerde, % 21,1'i şehirlerde, % 28,6'sı ilçelerde ve % 8,5'inin ise köylerde yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerini İsteyerek Seçip Seçmediğinin Yüzdeler Değerleri

Meslek Seçimi	n	%
Evet	656	82,0
Hayır	144	18,0
Toplam	800	100

Tablo 8'e bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin % 82'si bölümlerini isteyerek seçerken, % 18,0'i ise bölümlerini istemeyerek seçmiş oldukları görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerinin Yüzelik Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	%
Okuryazar değil	86	10,8
Okuryazar	68	8,5
İlköğretim	402	50,3
Lise	199	24,9
Yükseköğretim	45	5,6
Toplam	800	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 10,8'inin annelerinin eğitim düzeyi okuryazar değil iken, % 8,5'inin ise Okuryazar, % 50,3'ü ilköğretim, % 24,9'u lise ve % 5,6'sının ise yükseköğretim olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerinin Yüzelik Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	n	%
Okuryazar değil	48	6,0
Okuryazar	45	5,6
İlköğretim	306	38,3
Lise	326	40,8
Yükseköğretim	75	9,4
Toplam	800	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin % 6'sının babalarının eğitim düzeyi okuryazar değil iken, % 5'si okuryazar, % 38,3'ü ilköğretim, % 40,8'i lise, % 9,4'ü ise yükseköğretim olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerinin Yüzelik Değerleri

Anne Meslek	n	%
Ev hanımı	649	81,1
İşçi	34	4,3
Emekli	52	6,5
Memur	28	3,5
Hemşire	10	1,3
Stilist	8	1
Öğretmen	18	2,3
Doktor	1	0,1
Toplam	800	100

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 81,1'inin annelerinin mesleği ev hanımı, % 4,3'ünün işçi, % 6,5'inin emekli, % 3,5'inin memur, % 1,3'ünün hemşire, % 1'inin stilist, % 2,3'ünün öğretmen ve 0,1'inin ise doktor olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerinin Yüzelik Değerleri

Baba Meslek	n	%
İşçi	151	18,9
Emekli	221	27,6
Çiftçi	69	8,6
Esnaf	69	8,6
Memur	88	11,0
Mühendis	10	1,3
Serbest meslek	160	20,0
Özel sektör	18	2,3
Öğretmen	11	1,4
Doktor	3	0,4
Toplam	800	100

Tablo 12'ye bakıldığında; araştırmaya katılan öğrencilerin % 18,9'unun babalarının mesleği işçi, % 27,6'sının emekli, % 8,6'sının çiftçi, % 8,6'sının esnaf, % 11'inin memur, % 1,3'ü mühendis, % 20'sinin serbest meslek, % 2,3'ünün özel sektör, % 1,4'ünün öğretmen ve % 0,4'ünün ise doktor olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Yapılarının Yüzdeler Değerleri

Aile Yapısı	n	%
Otoriter	132	16,5
Demokratik	346	43,3
İlgisiz	23	2,9
Aşırı ilgili	71	8,9
Koruyucu	223	27,9
Diğer	5	0,6
Toplam	800	100

Tablo 13 İncelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yapılarına ilişkin verdikleri cevaplara bakıldığında % 16,5'i otoriter, % 43,3'ü demokratik, % 2,9'u ilgisiz, % 8,9'u aşırı ilgili, %27,9'u koruyucu iken % 0,6'sı ise diğer cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarının Yüzdeler Değerleri

Sosyoekonomik Durum	n	%
Düşük	74	9,3
Orta	590	73,8
Yüksek	136	17,0
Toplam	800	100

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 9,3'ünün sosyoekonomik durumları düşük, % 73,8'i orta ve % 17,0'ının ise yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerinin Yüzelik Değerleri

Aylık Gelir	n	%
1000 TL ve altı	147	18,4
1001-2000 TL	339	42,4
2000-3000 TL	229	28,6
3000 TL ve üzeri	85	10,6
Toplam	800	100

Tablo 15'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 18,4'ünün ailelerinin aylık geliri 1000 TL ve altı, % 42,4'ü 1001-2000 TL, %28,6'sı 2000-3000 TL ve % 10,6'sının ise 3000 TL ve üzeri aylık gelire sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılım Durumlarının Yüzelik Değerleri

Sosyal Etkinliklere Katılım	n	%
Evet	496	62,0
Hayır	76	9,5
Kısmen Katılıyorum	228	28,5
Toplam	800	100

Tablo 16'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 62,0'sinin sosyal etkinliklere katıldığı, % 9,5'inin katılmadığı ve % 28,5'inin ise kısmen katıldığı görülmektedir.

Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Etkinliklere Katılım Durumlarının Yüzdeler Değerleri

Bilimsel Etkinliklere Katılım	n	%
Evet	330	41,3
Hayır	163	20,4
Kısmen Katılıyorum	307	38,4
Toplam	800	100

Tablo 17 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 41,3'ünün bilimsel etkinliklere katıldığı, % 20'sinin katılmadığı ve % 38,4'ünün ise kısmen katıldığı görülmektedir.

Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Yüzdeler Değerleri

Okullar	n	%
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	150	18,8
Adnan Menderes Üniversitesi	150	18,8
Pamukkale Üniversitesi	50	6,3
Ege Üniversitesi	150	18,8
Dumlupınar Üniversitesi	150	18,8
Celal Bayar Üniversitesi	150	18,8
Toplam	800	100

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %18,8'i Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim görürken, % 18,8'i Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, % 6,3'ü Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulunda, % 18,8'i Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, % 18,8'i Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda, % 18,8'i ise Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gördükleri görülmektedir.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarının Yüzdeler Değerleri

Yaş	n	%
18-20	187	23,4
21-23	426	53,3
24 ve üzeri	187	23,4
Toplam	800	100

Tablo 19 incelendiğinde göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 23,4'ü 18-20 yaşlarında, % 53,3'ü 21-23 yaşlarında ve % 23,4'ünün ise 24 ve üzeri yaşlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Cinsiyet	n	m	ss	t	p
Erkek	515	213,2039	55,84737		
Kadın	285	217,6982	32,27196	-1,83	0,67
Toplam	800				

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 21: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Sınıf	n	m	ss	t	p
1.Sınıf	400	211,5875	29,56921		
4.Sınıf	400	218,0225	36,32783	-2,60	0,009
Toplam	800				

Tablo 21’de araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin 1. sınıf öğrencilerinkinden yüksek olduğu görülmektedir $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 22: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Not Ortalamasına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3833,769	2	1916,884	1,736	0,177
Gruplar İçi	879873,811	797	1103,982		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 22’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile not ortalamaları arasında $P > 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 23: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Üniversite Eğitimi Öncesi Yaşadıkları Yerlere İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	25143,060	2	8381,020	7,770	0,000	1-4, 2-4, 3-4
Gruplar İçi	858564,520	797	1078,599			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 23'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile üniversite eğitimi öncesi yaşadıkları yerler arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık mevcuttur. Tukey testine göre şehirde yaşayanlar ile köyde yaşayanlar arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 24: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite Eğitimi Öncesi Yaşadıkları Yerlere Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Yaşanılan Yer	m	n	ss	min	maks
Büyükşehir	219,8413	334	32,87672	138,00	306,00
Şehir	212,4556	169	31,45158	146,00	306,00
İlçe	213,6681	229	32,31525	119,00	306,00
Köy	199,7353	68	37,52636	116,00	279,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 24 incelendiğinde üniversite eğitimi öncesi büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin diğer yerlerde yaşayan öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Kardeş Sayılarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	595,454	2	297,727	0,269	0,764
Gruplar İçi	883112,126	797	1108,045		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 25’de araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile kardeş sayıları arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 26: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Aile İçindeki Kaçınıcı Çocuk Olduklarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4229,866	3	1409,955	1,276	0, 281
Gruplar İçi	879477,714	796	1104,871		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 26 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile aile içerisindeki kaçınıcı çocuk oldukları arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 27: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölüm Seçimlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Meslek Seçimi	n	m	ss	t	p
Evet	656	213,8918	33,40552		
Hayır	144	218,9653	32,35887	-1,66	0,097
Toplam	800				

Tablo 27'ye göre bölümlerini istemeyerek seçenlerin eleştirel düşünme düzeyleri isteyerek seçenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ayrıca $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 28: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	9054,047	4	2263,512	2,057	0,085
Gruplar İçi	874653,533	795	1100,193		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 28'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve annelerinin eğitim durumları arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 29: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Babalarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	13022,303	4	3255,576	2,973	0,019	1-5
Gruplar İçi	870685,277	795	1095,202			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve babalarının eğitim düzeyleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tukey testine göre yükseköğretim düzeyine sahip babaların çocuklarının eleştirel düşünme düzeyi ile okuryazar olmayan babaların çocuklarının eleştirel düşünme düzeyleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 30: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Baba Eğitim	m	n	ss	min	maks
Okuryazar değil	203,6042	48	38,88157	140,00	290,00
Okuryazar	212,8000	45	28,72804	159,00	291,00
İlköğretim	215,2190	306	29,97334	119,00	306,00
Lise	214,1779	326	35,83877	116,00	306,00
Yükseköğretim	224,2133	75	31,16447	138,00	304,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 30'a göre yükseköğretim eğitim durumuna sahip olan babaların çocuklarının eleştirel düşünme düzeyleri, diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Annelerinin Mesleklerine İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	11180,909	7	1597,273	1,450	0,182
Gruplar İçi	872526,671	792	1101,675		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve annelerinin meslekleri arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 32: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Babalarının Mesleklerine İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	17007,471	9	1889,719	1,722	0,080
Gruplar İçi	866700,109	790	1097,089		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ve babalarının meslekleri arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 33: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Aile Yapılarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	16700,773	4	4175,193	3,828	0,004	1-2
Gruplar İçi	867006,807	795	1090,575			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 33'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri aile yapıları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tukey testine göre otoriter aile yapısı ile demokratik aile yapısına sahip öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 34: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Yapılarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Aile Yapısı	m	n	ss	min	maks
Otoriter	208,1742	132	40,31489	116,00	306,00
Demokratik	219,3295	346	32,07032	138,00	306,00
İlgisiz	204,6087	23	41,35296	148,00	295,00
Aşırı ilgili	216,0274	73	29,20900	138,00	306,00
Koruyucu	212,3938	226	29,82988	138,00	306,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 34'e bakıldığında demokratik aile yapısına sahip öğrencilerin diğer aile yapısına sahip öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 35: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyoekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	25864,470	2	12932,235	12,015	0,000	1-2, 1-3
Gruplar İçi	857843,110	797	1076,340			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tukey testine göre sosyoekonomik durumları düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile orta ve yüksek sosyoekonomik durumlara sahip öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 36: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyoekonomik Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Sosyoekonomik Durum	m	n	ss	min	maks
Düşük	197,9189	74	33,36504	138,00	289,00
Orta	215,6153	590	32,77307	119,00	306,00
Yüksek	220,4779	136	32,65396	116,00	306,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 36'ya bakıldığında kendilerini yüksek sosyoekonomik durumda gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri kendilerini orta ve düşük sosyoekonomik durumda gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 37: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	9923,274	3	3307,758	3,013	0,029	2-4
Gruplar İçi	873784,306	796	1097,719			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile ailelerin aylık gelirleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tukey testine göre aylık gelirleri 1001-2000 TL arasındaki ailelerin eleştirel düşünme düzeyleri ile 3000 ve üzeri aylık gelire sahip olan ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme düzeyleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 38: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Aylık Gelir	m	n	ss	min	maks
1000 TL ve altı	218,2925	147	32,48840	146,00	299,00
1001-2000 TL	212,5487	339	32,96501	116,00	306,00
2001-3000 TL	212,8996	229	34,28804	119,00	306,00
3000 TL ve üzeri	222,9059	85	31,68431	167,00	306,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 38'e bakıldığında aylık geliri 3000 TL ve üzeri olan ailelerin çocuklarının eleştirel düşünme düzeyleri diğer gelirlere sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 39: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	26529,608	2	13264,804	12,334	0,000	1-2, 2-3
Gruplar İçi	857177,972	797	1075,506			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 39 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılım durumları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tukey testine göre sosyal aktivitelere katılmayan öğrenciler ile katılan ve kısmen katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Tablo 40: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Sosyal Aktivitelere Katılım	m	n	ss	min	maks
Evet	216,3246	496	30,30487	116,00	306,00
Hayır	197,0921	76	40,82227	119,00	306,00
Kısmen katılıyorum	217,4035	228	34,96965	148,00	306,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 40'a bakıldığında sosyal aktivitelere kısmen katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri diğer katılım durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 41: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Bilimsel Aktivitelere Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	15453,850	2	7726,925	7,093	0,001	1-3, 2-3
Gruplar İçi	868253,730	797	1089,402			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile bilimsel aktivitelere katılım durumları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tukey testine göre bilimsel aktivitelere kısmen katılan öğrenciler ile katılan ve katılmayan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur.

Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilimsel Aktivitelere Katılım Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Bilimsel Aktivitelere Katılım	m	n	ss	min	maks
Evet	212,9485	330	31,46108	116,00	306,00
Hayır	208,7485	163	35,26922	119,00	306,00
Kısmen katılıyorum	220,0163	307	33,38696	155,00	306,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 42'ye göre bilimsel aktivitelere kısmen katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri diğer katılım durumlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	13269,567	5	2653,913	2,421	0,034
Gruplar İçi	870438,013	794	1096,270		
Toplam	883707,580	799			

Tablo 43'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile öğrenim gördükleri okullar arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Öğrenim Görülen Okullar	m	n	ss	min	maks
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	210,5600	150	31,55170	116,00	299,00
Adnan Menderes Üniversitesi	210,7267	150	32,89150	116,00	304,00
Pamukkale Üniversitesi	223,2200	50	36,88664	168,00	291,00
Ege Üniversitesi	216,3533	150	38,09017	116,00	306,00
Dumlupınar Üniversitesi	219,9467	150	33,90033	138,00	306,00
Celal Bayar Üniversitesi	213,6333	150	26,77608	119,00	283,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 44'de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda göre eleştirel düşünme düzeylerine bakıldığında Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Yaşlarına İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	24319,370	2	12159,685	11,277	0,000	1-2, 1-3
Gruplar İçi	859388,210	797	1078,279			
Toplam	883707,580	799				

Tablo 45'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaşları arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık mevcuttur. Tukey testine göre 18-20 yaş grubundaki öğrenciler ile 21-23 ve 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Yaş	m	n	ss	min	maks
18-20	205,0428	187	26,90482	119,00	275,00
21-23	218,7957	421	34,66851	116,00	306,00
24-26	216,2034	177	34,65649	138,00	306,00
27 ve Üzeri	208,0000	15	22,85357	148,00	248,00
Toplam	214,8050	800	33,25683	116,00	306,00

Tablo 46 incelendiğinde araştırmaya katılan 21-23 yaş grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri diğer yaş gruplarındaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmış olup elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Kaya (1997) ve Dil Coşkun (2001)'un öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde algıladığı ve anne-baba eğitim düzeylerinin çoğunluğunun ilköğretim mezunu oldukları saptanmıştır. Sosyoekonomik düzey, öğrencinin eğitimini sürdürdüğü okulu, teknolojiyi kullanımını, yaşamını sürdürdüğü sosyal çevreyi, kendini ifade etmede kullandığı dili, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılımına etki edebilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler genellikle eğitim düzeyi de düşük olan ailelerdir. Eğitim düzeyinin düşük olması, ailelerin çocuklarına karşı tutumlarında da farklılıklara neden olabilmekte ve daha geleneksel ve otoriter tutumlar sergilenebilmektedir (Öztunç, 1999; Tokyürek, 2001). Geleneksel ve otoriter tutum ise eleştirel düşünme becerisinin gelişimini engelleyen bir faktördür.

Araştırmamızda öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün de yükseldiği saptanmıştır (Tablo 36). Bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($P<0,05$) (Tablo 35). Kaya (1997)'nin çalışmasında bulgularımıza benzer şekilde sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyini etkilediği bulunurken, Dil Coşkun (2001)'un çalışmasında bulgularımızın aksine sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bunun sebebi ise insanın eleştirel düşünme düzeyinin sosyoekonomik ortamdan kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır doğduğu andan itibaren sosyal çevre ile iç içedir ve ekonomik düzeyinin yettiği ölçüde farklı ortamlara girip farklı insanlarla iletişimde bulunur ve karşılaştığı çeşitlilikler eleştirel düşünme düzeyinde iyi kötü ayrımı yapmasına, eğitimi için hedefler koymasına ve yaşamını devam ettirmek istediği standardı belirlemesine yardımcı olur. Kısacası insan eleştirel düzeyinin geliştiği ölçüde var olur ve buna göre bir yaşam tarzı sürdürebileceği söylenebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri yükseldikçe eleştirel düşünme düzeylerinde de artış meydana geldiği tespit edilmiştir (Tablo 21). 1 ve 4 sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri karşılaştırıldığında 4. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri 1.sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni ise sınıf seviyesi ile birlikte öğrencilerin yaşları ve almış oldukları eğitim düzeyleri, sorgulama ve eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü kişi eğitimin kendisine kattıkları ile birlikte var olan bilgi ve kültür düzeyinin farklılaşması ile olayları çok daha farklı bakış açısı içerisinde değerlendirebilir. Gülveren'in (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf seviyelerinin eleştirel düşünme seviyesi üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermezken; Dil (2001) in yaptığı çalışmada ise yüksekokul öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini araştırmış, eleştirel düşünme gücünün son sınıfa doğru giderek arttığını saptamıştır. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı söylenebilir ve çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Cinsiyetler arası eleştirel düşünme düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 20) Kürüm (2002) ve Tokyürek'in (2001) yaptığı çalışmada da cinsiyetin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Yine Akar (2007) ve Durmuş (2012) nin çalışmalarında öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bunun yanında Gülveren (2007) nin yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarından kadınların erkeklerden eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur ve çalışmamızla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyi ve eleştirel düşünme ilişkisine bakıldığında; annelerin eğitim düzeyleri ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken (Tablo 28); babaların eğitim düzeyi ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (Tablo 29).

Gülveren (2007) nin öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada da anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum çalışmamızla annelerin eğitim düzeyi ve eleştirel düşünme arasında paralellik gösterirken babaların eğitim düzeyi ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında paralellik göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin genel yapılarını daha çok demokratik olarak algıladıkları görülmüştür (Tablo 34). Aile yapıları ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 33). Bu sonuç eleştirel düşünme ve ailenin genel yapısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan Öztürk (2006) ün sonuçları ile paralellik göstermiş, öte yandan çalışmamız literatürde, çocuklarına demokratik bir ortam sağlayan ailelerin, onları karar süreçlerine kattıkları ve böylece bağımsızlığını kazanan çocuğun, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği, olaylara farklı açılardan bakabildiği, eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin geliştiği belirtilen (Kaya, 1997; Dil Coşkun, 2001) nun çalışmaları ile de paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0,05$) (Tablo 39, 41). Ayrıca bilimsel ve sosyal aktivitelere katılım durumlarına bakıldığında (Tablo 40,42) Tablo bu tür aktivitelere katılan ve kısmen katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri katılmayan öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni ise farklı tür aktiviteler olan panel, seminer, tiyatro, sinema gibi etkinlikler öğrencinin duygu ve düşünme dünyasına doğrudan etki yaparak öğrencinin olaylara karşı farklı bir bakış açısı kazanmasına ve çevresindeki durumları daha eleştirel bir gözle yorumlamasına neden olabilir. Bu durum eleştirel düşünme, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılım arasında anlamlı bir fark bulunmayan Öztürk (2006) ün çalışması ile paralellik göstermezken, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılımın öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine doğrudan bir etkide bulunduğu çalışmamızda görülmektedir.

Çalışmamızda üniversiteden önce yaşanan yer ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 23). Büyükşehirde yaşayanların eleştirel düşünme düzeyleri diğer yerlerde yaşayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 24). Bu durumun nedeni; büyük şehrin birçok sosyal fırsatı bireyin önüne sunması araştırma, inceleme ve değerlendirme yargılarını geliştirebilmesi açısından eğitim olanaklarına öncelik vermesi, sanatsal, bilimsel aktivitelere katılım gerçekleştirerek zihinsel süreci yani eleştiri ve sorgulama anlayışlarındaki gelişimi meydana getirdiği söylenebilir. Çalışmamız bu yönü ile Öztürk (2006) ün çalışması ile paralellik göstermektedir.

Kardeş sayısı ve eleştirel düşünme düzeylerine bakacak olursak çalışmamızda kardeş sayısı ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (Tablo 25). Bu durum ise Öztürk (2006) ün çalışması ile paralellik göstermektedir. Bunun sebebi ise aile içerisinde eşitsizlikler, eğitim seviyelerindeki çeşitlilik ve kalabalık ailelerin aralarındaki iletişiminin daha etkisiz bir şekilde olması ve aile içi eleştirel bakış açısının aile dışına göre daha olumsuz karşılanması sonucu meydana geldiğini söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve baba mesleği ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0,05$) (Tablo 31, 32). Bu durum Öztürk (2006) ün çalışması ile paralellik göstermektedir. Bunun nedeni ise ebeveynlerin meslekleri ile sosyal ve ekonomik faaliyetlere katılımları arasında doğru orantılı olmasıdır. Sonuçta böyle kişiler toplum içinde kendilerine uygun bir standart geliştirip, yaşadıkları çevreyi de bu doğrultuda kurmak bilincindedirler ve bu görüşlere sahip olan bireylerin çocukları onların kendilerine kazandırmış oldukları yaşam tarzı ile bilgi görgü sorgulama bilinci ile yetiştirerek daha yüksek bir sorgulama anlayışı kazanabilirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkisine bakıldığında; (Tablo 43) öğrenim gördükleri okullar ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumun nedeni ise farklı yerlerde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çevre şartları, okulların sahip oldukları sosyal ve bilimsel aktivitelere katılımı sağlayan alanların fazlalığı, nitelikli personel ile bölgenin getirmiş olduğu sosyal ve

bilimsel etkinliklere katılım düzeyi, yaşam şartlarındaki zorluk ya da daha rahat bir yaşam alanı sağlayan şehirlerin verdikleri olanaklar içerisinde yer alan okullardaki öğrencilerin algı, sorgulama ve buna bağlı olarak da eleştirel bir şekilde düşünme biçimleri arasında bir bağlantının olduğunu söyleyebiliriz.

Eleştirel düşünme düzeyi ve yaş ilişkisine bakıldığında ise; katılımcıların yaşları ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (Tablo 45). Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin yaşları ile birlikte eğitim düzeylerinin de aynı doğrultuda yükselmesi ve buna bağlı olarak kazanılan bilgi seviyesinin artması ve bunun sonucunda öğrencilerin doğruyu yanlıştan ayırabilecek bilgi ve beceri düzeyine ulaşması ile birlikte olağan düşünce yapısının dışına çıkarak daha farklı bir bakış açısı ile olaylara bakabilmelerine sebep olabilir. Çalışmamız bu özelliği açısından Özdelikara, Bingöl ve Görgeç'in (2012) yapmış oldukları çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmamızda eleştirel düşünme ve bölümleri isteyerek seçip seçmeme durumuna bakıldığında (Tablo 27) iki durum arasında anlamlı bir fark bulunmazken; bölümlerini istemeyerek seçen öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur ve bu durum göz önüne alındığında eleştirel düşünme düzeyi ile bölümleri isteyerek seçip seçme durumunda anlamlı bir farka sahip olan Öztürk (2006) ün yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermemektedir. Bunun sebebi ise araştırmaya katılan bireylerin özelliklerine bağlı olarak değişebilmesinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan ailede kaçınıcı çocuk oldukları ve eleştirel düşünme arasında ilişkiye bakıldığında; (Tablo 26) eleştirel düşünme düzeyi ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır bu durum ise Öztürk (2006)'ün çalışması ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey ile ölçek puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P < 0,05$) (Tablo 35). Bu durumun nedeni ise yüksek sosyoekonomik düzey ile birlikte insanın imkânının da artması farklı çevrelere girip çıkması, düşünmenin doğruluğunun bilinmesi açısından daha geniş imkânlara sahip olması şeklinde sosyoekonomik durumun eleştirel bakış açısı

üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzey arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin arttığı saptanmıştır. (Tablo 36).

Not ortalaması ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır Bu durumun neticesi ise öğrencilerin yüksek not ortalamasına sahip olması ile birlikte yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olmaması arasında bir ilişkinin mevcut olduğunun bir göstergesidir. ($P>0,05$) (Tablo 22).

Sonuç olarak; Öğrencilerin Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur ($M=214,805$). araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf, üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerler, babalarının eğitim düzeyi, aile yapıları, sosyoekonomik durum, aylık gelir, sosyal aktivitelere katılım, bilimsel aktivitelere katılım, öğrenim gördükleri okullar ve yaşları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0,05$) (Tablo 21, 23, 29, 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45). Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, not ortalamaları, kardeş sayısı, aile içerisindeki kaçınıcı çocuk oldukları, bölüm seçimleri, annelerinin eğitim düzeyleri, anne, babalarının meslekleri ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında $P>0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Tablo 20, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32).

6. KAYNAKLAR

- Akar, C. (2007) *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Doktora Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. , Seferoğlu, S. (2006) *Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, G. (2012). *Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Matematik Dersi Başarıları İle Derse İlişkin Tutumları, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın.
- Aldemir, B. (2013). *Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı ve Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Argon, T. , Selvi, Ç. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetim Stilleri. *Journal Of Educational And Instrutional Studies In The World*, Volume: 1 Issue: 1 Article: 13 Issn: 2146-7463.
- Arslan, Y., Erturan İlker, G., Demirhan, G. (2013). The Impact Of A Developed Measurement And Evaluation Development Program On Pre-Service Physical Education Teachers' *Perceptions Related To Measurement And Evaluation Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) Spring 1119-1124 Educational Consultancy And Research Center.

- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Adana.
- Bavlı, Ö. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Spora Başlama, Bölümü Seçme Nedenleri ve Geleceğe Yönelik Beklentilerinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi* Cilt 3, Sayı 3.
- Ben-Chaim, D., Ron, S. & Zoller, U. (2000). The Disposition Of Eleventh-Grade Science Students Toward Critical Thinking. *Journal Of Science Education And Technology*, 9 (2), 149-159.
- Bono, E. D. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (Çev. E. Tuzcular) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bono, E. D. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. İstanbul Remzi Kitabevi.
- Can, H. A. (2005). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Cevher Ö.(2008), *Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çubukçu, Z. (2004). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü.
- Dam, G. & Volman, M. (2004). Critical Thinking As A Citizenship Competence: *Teaching Strategies Learning And Instruction*. 14, 359-379.

- Demir, Ö. ,Erginsoy Osmanoğlu. D. (2013). Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi* Cilt: 3 Sayı:1
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Uyarlama Çalışması Ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Bolu.
- Dil, C.S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drennan, J . (2010). Critical Thinking As An Outcome Of A Master's Degree İn Nursing Programme. *Journal Of Advanced Nursing*, 66(2), 422- 431.
- Durmuş. M. (2012). *Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı, Ankara.
- Edginton, R.E., Chin, M.K., Demirhan, G. (2010). Beden Eğitimi Ve Sağlık: Yeni Bir Küresel Görüş Birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.
- Ersoy, R. (2013). *Biyoloji Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaöğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarına ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Evcen, D. (2002). *Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

- Facione, P. A. (2000). Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction - *Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae Ca: The California Academic Pres.
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, *Measurement, And Relationship To Critical Thinking Skill*. *Informal Logic*. 20 (1), 61-84.
- Fisher, A. (2001). Critical Thinking. An Introduction. New York: *Cambridge University Press. Journal Of Physical Education New Zealand 2000 Vol. 33 No. 3 Pp. 84-96*
- Gagnon, V. (2012). Les Types De Raisonnement Dans La Construction Du Discours, Rencontre De Développement Professionnel.
- Gillespie, L., Culpan, I. (2000). Critical thinking: ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand 2000 Vol. 33 No. 3 pp. 84-96*
- Gök, B. , Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt:44 Sayı: 2 29-51*.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Güneş, F. (2012). Öğrencelerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay*.

- Has, E. (2012). *Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Üstün Ve Normal Zihin Düzeyindeki Öğrencilerin Erişi, Eleştirel Düşünme Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Johnson, A. (2000). *Using Creative And Critical Thinking Skills To Enhance Learning*. Boston: Allyn And Bacon.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Karadeniz, A. (2006) *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2010). *Dil Becerileri Ve Eleştirel Düşünme*. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* Volume 5/3.
- Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen Adaylarında Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı Biyoloji Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2013). Coğrafya Derslerinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Konuların Öğretiminde Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Bahar 1125-1139 © 2013 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi Ve Tutumlarına Etkisi Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lipman, M. (2003). "Thinking In Education" Cambridge University Press.
- McBride R, E., Cleland, F. (1998). Critical Thinking in Physical Education: Putting theTheory Where it Belongs: In the Gymnasium, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69:7, 42-46,
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ankara.
- Nosich, G. M. (2011). Learning To Think Things Through: A Guide To Critical Thinking Across The Curriculum (Mystudentsuccesslab).

- Onions, P.E.W. (2009). Thinking Critically: An Introduction. Working Paper, Availableonlineat<http://Www.Patrickonions.Org/Docs/Academic/2009%20thinking%20critically.Pdf>. (Erişim Tarihi: Nisan 2014).
- Özdelikara, A., Bingöl, G., Görgeç, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *İ.Ü.F.N. Cilt 20 - Sayı 3: 219-226*.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini, Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir*.
- Öztunç, M. (1999). *Ailelerin Çocukların Yaratıcı Düşünme Gücü Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Sakarya*.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı, Sivas*.
- Paul R. ve. Elder, L. (2008). Minik Eleştirel Düşünme Kılavuzu Kavramlar ve Araçlar, Eleştirel Düşünme Kurumu, Çeviren: Merih Bektaş Fidan (http://www.criticalthinking.org/files/Turkish_CT_Concepts_Tools.pdf).
- Romano, G. (1992). Comment Favoriser Le Développement Des Hâbités De Pensée Chez Nos Élèves, *Pédagogie Collégiale, Vol. 6 No:1*.
- Saçlı, F.(2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

- Schreglmann, S. (2011). *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Schawel, C. ve Billing, F. (2011). *Top 100 Management Tools, Das Wichtigste Buch Eines Managers*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Schafersman, S. (1991). *An Introduction To Critical Thinking*. İnternet: [Http://Www.Freeinquiry.Com/Critical.Thinking.Html](http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html)(Erişim Tarihi: 20.14).
- S.D.Ü (2002). *Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Raporu Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü*.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook Of Creativity*. Cambridge University Press, New York.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, Ş. , Üstündağ, T. (2009). *Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36:217-248.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşdelen, V. (2012). *Düşünme Eğitimi ve İyi Hayat Kavramı*. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S. 146,, Ss. 20-28.

- The National Curriculum: Handbook For Primary Teachers In England. (1999). London: Department For Education And Employment.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Tuncer, M.(2013). *Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenle Tarafından Kullanılma Sıklıkları. Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Malatya.
- Uçan, Ö., Taşçı, S., Ovayolu, N. (2008). Eleştirel Düşünme ve Hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:3, Sayı:7.
- Ülger, M.(2012). Düşünme Eğitimi Dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S. 146, Nisan 2012, Ss.67-72.
- Ünal, Ş. (2000). Düşünme Tefekkür İbadeti ve Eleştirel Düşünme Yöntemi. <https://groups.google.com/forum/#!topic/Huzuryolu/pehSuGLia0U> (Erişim Tarihi Mart, 2014).
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Walsh, C., Hardy, R. (1999). Dispositional Differences In Critical Thinking Related To Gender And Academic Major. *Journal Of Nursing Education*, 38(4): 149-155.

Wright, J. (2004). Critical Inquiry And Problem-Solving In Physical Education. In Wright, J, Macdonald, D., Burrows, L. (Edt.) *Critical Inquiry And Problem-Solving In Physical Education*, Routledge, London

www.Criticalthinking.Org/pages-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking(Erişim Tarihi 12.01.2014).

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli arkadaşlar,

Bu çalışma Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen her bir soruyu dikkatle okumaya ve yanıtlamaya çalışınız.

Teşekkür ederim
Ahmet Yavuz KARAFİL

Yaşınız:.....

1. Cinsiyetiniz:

1. Erkek () 2. Kadın ()

2. Bölümünüz::

Spor Yöneticiliği ()

3. Sınıfınız:

1. 1. Sınıf () 2. 4. Sınıf ()

4. Şu ana kadarki transkript not ortalamanız:

5. Siz dahil kaç kardeşsiniz?

6. Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

7. Üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığınız yer:

1. Büyük şehir 2. Şehir 3. İlçe 4. Köy

8. Bölümünüzü isteyerek mi seçtiniz:

1. Evet () 2. Hayır ()

9. Annenizin eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlköğretim ()
4. Lise () 5. Yükseköğretim ()

10. Babanızın eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlköğretim ()
4. Lise () 5. Yükseköğretim ()

11. Annenizin mesleği:

12. Babanızın mesleği:

13. Ailenizin genel yapısı aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. İlgisiz ()
4. Aşırı ilgili () 5. Koruyucu ()

14. Kendinizi hangi sosyoekonomik düzeyde görüyorsunuz?

1. Düşük () 2. Orta () 3. Yüksek ()

15. Ailenizin aylık geliri (maaş ve varsa diğer gelirler toplamı)ortalama ne kadar?

- a. 1000 TL altı
b. 1001- 2000 TL
c. 2001-3000 TL
d. 3001 ve üzeri

16. İsteddiğiniz sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro...) katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen katılıyorum ()

17. İsteddiğiniz bilimsel etkinliklere (seminer, panel...) katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen katılıyorum ()

EK 2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

(KEDEÖ Tutum Ölçeği)

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, rakamları “0” içerisine alarak aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için	1	2	3	4	5	6

önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6

42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/05/2014-3210



T. C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :45295868-730.08.03-
Konu :Anket Çalışması (Ahmet Yavuz
KARAFİL)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :08/05/2014 tarihli ve 6865 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilimdalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet Yavuz KARAFİL'in Üniversitemizde anket çalışması uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza

Prof. Dr. Kaan ERARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebys.dpu.edu.tr/enVision/DoGrula/6L5M97>

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031
E-Posta : ogrisl@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: O.BATMAZ Memur

Faks: 2742652027
Elektronik ağ:<http://www.dpu.edu.tr>



CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 32410351/045 /7429
Konu : Anket Çalışması

23/05/2014

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
MUĞLA

İlgi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünün 08.05.2014 tarih ve 1219/6865 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet Yavuz KARAFİL'in "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı anket çalışmasını 05 Mayıs-15 Haziran 2014 tarihleri arasında Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda yapması Rektörlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet PAKDEMİRLİ
Rektör

GEREĞİ İÇİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğüne

BİLGİ İÇİN
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğüne

Adres : Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Manisa
Tel : (236) 237 28 86 – 237 27 74(1042)

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat : Ö.Y. KUŞÇU
Fax : (236)237 64 26

26/05/2014 14:33 025631535311110

ADU BESYO AYDIN

PAGE 01



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Sayı : 47751432-302-386
Konu : Tez Çalışması


26/05/2014

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 08/05/2014 tarihli 302.14.00.00-1219-6865 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ahmet Yavuz KARAFİL'in "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi" başlıklı anketin Yüksekokulumuzda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.


Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Merkez Kampüs Kepez Mevkii Aytepe 09100 AYDIN
Santra: (0 256) 3153538 Faks: (0 256) 3153531
e-mail: besyo@adu.edu.tr Elektronik AĞ: www.adu.edu.tr



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

SAYI : 92112210 025-7976
KONU : Etik Kurul Başvurusu Hk.

27 Mayıs 2014

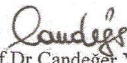
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İLGİ: 08.05.2014 tarih ve 6865 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda geçen “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünce Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmanın Üniversitemizde uygulanabilmesi için YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında alınmış Etik Kurul izni gerekmektedir.

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’na başvurmak isterseniz, koşulları ekte Başvuru Rehberi’nde sunulmuştur. Detaylı bilgi ve ilgili tüm formlar www.ege.edu.tr adresimizdeki “Bağlantılar” menüsünde bulunan “E.Ü. BAYEK” linkinde yer almaktadır. Başvurunuz tüm koşulları sağladığında toplantı gündemine alınacak ve kurul kararı tarafınıza bildirilecektir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Candegir YILMAZ
Rektör

EK: E.Ü. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başvuru Rehberi

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ahmet Yavuz KARAFİL

Doğum Yeri: İzmir

Doğum Tarihi: 25.12.1989

Medeni Hali: Bekâr

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise: 2004-2007 : Şehit Erkan Özcan Lisesi (İzmir)

**Lisans: 2008-2012 : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokulu/Spor Yöneticiliği Bölümü**

Yabancı Dil: İngilizce