

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI
SPOR YÖNETİCİLİĞİ PROGRAMI**

**AKADEMİSYENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
İLE ÖRGÜTÜN ETİK İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ebru GÜZEL KUYUCU

**Danışman
Doç. Dr. Selhan ÖZBEY**

MANİSA-2019

**T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SPOR YÖNETİCİLİĞİ ANABİLİM DALI
SPOR YÖNETİCİLİĞİ PROGRAMI**

**AKADEMİSYENLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ
İLE ÖRGÜTÜN ETİK İKLİMİNE İLİŞKİN ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ebru GÜZEL KUYUCU

**Danışman
Doç. Dr. Selhan ÖZBEY**

MANİSA-2019

	T.C. MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	Doküman Kodu	FRYL-031
	YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ FORMLARI	Yayınlanma Tarihi	26/03/2018
		Revizyon No/Tarih	2/23/03/2018
		Sayfa	1/1
Tez Savunma Sınavı Tutanağı			

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 28.05.019 tarih ve 18/Ek-36 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 9. Maddesi gereğince Enstitümüz Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı Spor Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ebru GÜZEL KUYUCU'nun " **Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Örgütün Etik İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** " konulu tezi incelenmiş ve aday 19.06.2019 tarihinde saat 10:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **.60.** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna OY BİRLİĞİ
DÜZELTME yapılmasına * OY ÇOKLUĞU
RED edilmesine ** ile karar verilmiştir.

BAŞKAN

Doc. Dr. Selhan ÖZBİT

ÜYE

ÜYE

Prof. Dr. R. Timuçin GENKER

Evet

Hayır

Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.

Tez, mutlaka basılmalıdır.

Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.

Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.

Tez, basımı gereksizdir.

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir. İkinci tez savunma sınavında da başarısız olan öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

** Bu halde adayın Enstitü ile ilişkisi kesilir.

Hazırlayan
Enstitü Sekreteri

Onaylayan
Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Örgütün Etik İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/05/2019

Ebru GÜZEL KUYUCU

ÖZET

Bu araştırma spor bilimleri alanındaki akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütün etik iklimine ilişkin algıları arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma modeli olarak nedensel-karşılaştırma ve bağıntısal yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) kısaltılmış Türkçe versiyonu ve Etik İklim Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Araştırmaya Ege Bölgesi'nde bulunan Spor Bilimleri Fakültelerindeki %30'u kadın, %70 erkek olmak üzere toplam 130 akademisyen katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; akademisyenlerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamasına göre orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde ise; doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, kendine güven alt boyutlarında orta düzeyde; analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında ise; yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile unvan değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan akademisyenlerin etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının değerlendirilmesi sonucunda; bağlı oldukları üniversitelerin etik iklimine biraz katıldıkları ve etik iklim algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan ve hizmet süresi değişkenleri ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak egoist iklim alt boyutunda, unvan değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p>0,05$).

Son olarak; araştırmaya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütsel etik iklim algıları arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani eleştirel düşünme düzeyleri artıkça örgütsel etik iklim algı düzeyleri düşmekte, etik iklim algı düzeyleri artıkça eleştirel düşünme düzeyleri düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Etik İklim, Spor

ABSTRACT

This research is done to determine relation between the level of critical thinking and ethical climate of academicians who are studying in sports area.

In the study, as a research model, causal-comperative and relational analysis were used. Personal Information Form, California Critical Thinking Dispositions Scale Turkish version of abbreviated (KEDEÖ) and Ethic Climate Scale were used as data collection instrument. In research; %30 female and %70 male, totally 130 academicians participated who work in Aegean Zone Sports Science Faculties.

According to research findings; it's determined that academicians have medium critical thinking level based on average The California Critical Thinking Disposition Inventory total score. When academicians critical thinking levels were analyzed according to sub-groups; it's determined that critical thinking level is medium for truth-seeking, open-mindedness, systematicity and self-confidence sub-groups but for analyticity and inquisitiveness sub-groups; critical thinking level is determined as high. There is no statistical meaningful difference finding between critical thinking level and personal information such as sex, marital status, service period of academicals. However there is a statistical meaningful difference finding between critical thinking level and title of academicians. As a result of academicians' ethical climate scale and sub-groups evaluation; it was seen that academicians participate in their own university ethical climate and sensation of ethical climate is in medium level. In addition to this; there is no statistical meaningful difference finding, when ethical climate scale and sub-groups scores were examined as age, sex, martial status and title. However stastical meaningful difference was found in egoist sub-group according to title factor ($p>0,05$).

In conclusion, when the relation is analyzed between critcal thinking level and organisational ethical climate sensation of academicians; it is seen that there is a meningful relation in a negative way. That means if the critical thinking level increases, organisational ethical climate perceptions decreases; if the organisational ethical climate perceptions increases, the critical thinking level decreases.

Keywords: Critical Thinking, Ethical Climate, Sports

TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren danışman hocam Sayın Doç. Dr. Selhan ÖZBEY'e, bilgi ve tecrübesi ile lisansüstü öğrenim hayatımın tüm zorlu aşamalarında her yönden yardımcı olan, tecrübeleri ile beni aydınlatan ve desteğini hiç eksik etmeyen, kendisini tanımaktan büyük onur duyduğum sevgili hocam Sayın Prof. Dr. Timuçin GENCER'e, çalıőmalarım sırasında manevi desteğini her zaman hissettiğim değerli arkadaőım Seda DUMAN'a, öğrenim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan AİLEME yürekten teşekkür ederim.

Ebru GÜZEL KUYUCU

Manisa, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
EKLER LİSTESİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI	5

İKİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

2.1.DÜŞÜNME	6
2.1.1. Düşünme Sürecinin Gelişimi.....	8
2.1.2. Düşünme Becerileri	10
2.1.2.1. Bilgiyi İşleme Becerileri.....	10
2.1.2.2. Akıl Yürütme Becerileri	10
2.1.2.3. Sorgulama Becerileri	10
2.1.2.4. Yaratıcılık Becerileri.....	11
2.1.2.5. Değerlendirme	11
2.1.3. Düşünmenin Boyutları.....	11
2.1.3.1.Bilişsel farkındalık:.....	11
2.1.3.2.Eleştirel ve yaratıcı düşünme:.....	11
2.1.3.3.Düşünme süreçleri:	11
2.1.3.4.Temel düşünme becerileri:.....	11
2.1.3.5.Alan bilgisi:.....	12
2.1.4. Düşünme Biçimleri	12

2.1.4.1.Yaratıcı Düşünme	12
2.1.4.2.Bilimsel Düşünme.....	12
2.1.4.3.Problem Çözme.....	13
2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	14
2.2.1. Eleştirel Düşüncenin Tarihçesi	18
2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	21
2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	22
2.2.4. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler.....	23
2.2.4.1. Bireysel (Kalıtsal) Faktörler	23
2.2.4.2. Çevresel Faktörler.....	24
2.2.4.2.1. Aile.....	24
2.2.4.2.2.Toplum.....	25
2.2.4.2.3. Okul (Eğitim).....	26
2.2.5. Eleştirel Düşünür Kimdir?	26
2.2.6. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri.....	27
2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi	28
2.2.7.1. John Dewey' in Eleştirel Düşünme Yaklaşımı.....	29
2.2.7.2.Benjamin Bloom'un Taksonomisi.....	30
2.2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Eleştirel Düşünme	31
2.2.9. Spor Yönetiminde Eleştirel Düşünme	33
2.2.10. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	34
2.3. ETİK KAVRAMI.....	35
2.3.1. Etik İklim (Örgütsel Etik İklim)	35
2.3.2. Etik İklim Boyutları.....	38
2.3.2.1. Etik Ölçütler Boyutu.....	39
2.3.2.1.1. Bencillik (Egoizm) İklimi.....	40
2.3.2.1.2. Yardımseverlik İklimi.....	41
2.3.2.1.3. İlkelilik İklimi	42
2.3.2.2.Analiz Düzeyi Boyutu	43
2.3.2.2.1.Bireysel Analiz Boyutu.....	43
2.3.2.2.2. Yerel Analiz Boyutu	43
2.3.2.2.3. Evrensel Analiz Boyutu	44
2.3.3. Etik İklim Belirleyicileri.....	45

2.3.4. Etik İklimin Sonuçları.....	46
2.3.5. Etik İklim İle İlgili Araştırmalar.....	48

BÖLÜM 3

YÖNTEM ve GEREÇLER

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	49
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	49
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ).....	50
3.3.2.1. Doğruyu Arama Alt Boyutu (Truth-seeking):.....	51
3.3.2.2. Açık Fikirlilik Alt Boyutu (Open-mindedness):.....	51
3.3.2.3. Analitiklik Alt Boyutu (Analyticity):.....	51
3.3.2.4. Sistematiçlik Alt Boyutu (Systematicity):.....	51
3.3.2.5. Kendine Güven Alt Boyutu (Self-Confidence):.....	52
3.3.2.6. Meraklılık Alt Boyutu (Inquisitiveness):.....	52
3.3.3. Etik İklim Ölçeği (EİÖ).....	53
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	54
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	54

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1 ARAŞTIRMAYA KATILAN AKADEMİSYENLERİN DEMOĞRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	55
4.2 ÖLÇME ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	58
4.2.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği' ne (KEDEÖ) Ait Bulgular.....	58
4.2.2. Etik İklim Ölçeği' ne (EİÖ) Ait Bulgular.....	63
4.2.3. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) ve Etik İklim Ölçeği (EİÖ) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	68

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç ve Tartışma.....	70
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	

KISALTMALAR

KEDEÖ: **K**aliforniya **E**leştirel **D**üşünme **E**ğilimleri **Ö**lçeği

CCTDI: **T**he **C**alifornia **C**ritical **T**hinking **D**isposition **I**nventory

EİÖ: **E**tik **İ**klım **Ö**lçeği

ANOVA: **A**nalysis **O**f **V**ariance

TDK: **T**ürk **D**il **K**urumu



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Olağan Düşünce ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması.....	17
Tablo 2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar.....	34
Tablo 3. Etik İklim Boyutları.....	38
Tablo 4. Sık Kullanılan İklimler	44
Tablo 5. Etik İklim İle İlgili Araştırmalar.....	48
Tablo 6. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları..	55
Tablo 7. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	55
Tablo 8. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	56
Tablo 9. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	57
Tablo 10. Akademisyenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	57
Tablo 11. Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n, min, maks, X ve SS Değerleri.....	59
Tablo 12. Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Toplam Puanlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Dağılımı	60
Tablo 13. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	60
Tablo 14. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları	61
Tablo 15. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi.....	62
Tablo 17. Akademisyenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi	62

Tablo 18. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n, min, maks, X ve SS Değerleri.....	63
Tablo 19. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	64
Tablo 20. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Sonuçları	64
Tablo 21. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 22. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	66
Tablo 23. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	67
Tablo 24. Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Örgütsel Etik İklim ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bloom'un Taksonomisi.....	30
Şekil 2. KEDEÖ Ölçeği Her Bir Boyuta Düşen İfadeler.....	52
Şekil 3. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları... 55	
Şekil 4. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	56
Şekil 5. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları	56
Şekil 6. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	57
Şekil 7. Akademisyenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları	58

EKLER LİSTESİ

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

EK 2- Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 'nin kısaltılmış Türkçe versiyonu (KEDEÖ)

EK 3- Etik İklim Ölçeği (EIÖ)

EK 4- Etik Komisyon Onay Formu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmacının amacı, araştırmacının önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünya, hızlı bir değişim göstermeye başlamıştır. Sanayi, bilim, teknoloji gibi birçok alandaki gelişmeler, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarında ülkeleri, kurumları ve toplumları zorunlu bir değişim ve gelişme sürecine sokmuştur. Gelişmiş ve çağdaş ülkeler, yaşanan bu değişimlere ve gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabilirken, gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerdeki bu uyum ve değişim bazı sancılı süreçlere neden olmaktadır. Özellikle 1980'lerden sonra, iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimler, ulaşım alanındaki yenilikler ve buna bağlı olarak artan üretim, tüketim ve bilgi ihtiyacı sonucunda, ülkeler arasındaki sınırlar ortadan kalkmaya başlamış ve toplumlararası bilgi alış veriş hızlanmıştır (Burkhart, 2006). Tüm bu gelişmeler dünyanın küçük bir köy olarak algılanmasını sağlamıştır. Buna sebeple bilgi, hızlı bir artış göstererek tüm toplumlar, kültürler tarafından anında paylaşılan, kolayca ulaşılabilir bir data haline gelmiş ve sonuç olarak oluşan bilgi yoğunluğu, devamında bilgi patlamasını meydana getirmiştir (Polat,2017:1).

Bilgi gücünün farkına varılması ile, insanları yönlendirmek için kaba kuvvet ve silah kullanımı yerini, bilgiyi etkin ve verimli bir biçimde kullanmaya bırakmıştır (Başar,2013: 19). Bu nedenle başarılı olabilmek için işbirliği yapmak, paylaşımlar da bulunabilmek, problemler karşısında bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmek, gelişen şartlara uyum sağlayabilmek, teknoloji iyi ve etkin bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Geçmiş dönemlerde bireylerden beklenen bilgi, beceriler yerini, çağımızın başlıca zorunluluğu olarak görülen eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, etkili ve verimli iletişim, işbirliği, bilgi paylaşımı, yenilik, becerileri almıştır (Saçlı,2013: 2). Ayrıca her gün farklılaşan, gelişen bilgi yoğunluğunun, kişilere eğitim aracılığıyla aktarılması ve ezberletilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bilgileri süzgeçten geçirip gerekli olan doğru bilgiyi seçebilmek (Robey, 2002), ve bu bilginin de etkili ve verimli bir biçimde

kullanabilmesi için üst seviye düşünme becerilerinin kişilere kazandırılması bir zorunluluk olmuştur (Rucks, 2001; Weinerman, 1997).

Bireyler geçmişten günümüze çevresine karşı ilgisiz kalmayıp, çevresinde olup bitenleri büyük bir merakla incelemiştir. Doğası gereği olayları kendine göre şekillendirmeye çalışıp, bulunduğu şartlarla yetinmeyip hep daha iyisinin istemiştir. Tüm bunları yaparken düşünme yetisini en iyi biçimde kullanmaya çalışmıştır. Bu durum insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olmuştur (Polat,2014:2). Düşünmenin belirli bir duygu, beceri ve bilgiye dönüşmesi için bireylerin içinde yaşadığı toplumdan, kültürden, eğitimden etkilenmesi gerekmektedir (Şengül ve Üstündağ, 2009: 245).

Bir yaşam felsefesi olarak eleştirel düşünme, kişilerin etkin bir biçimde akıl yürütebilmesi, değişik bakış açılarına sahip olabilmesi, sorunlarla ilgili çözümler üretebilmesi, soru sorabilmeleri ve vermiş olduğu kararlar ile ilgili düşünme bilmelerini gerekli kılar (Saçlı,2013: 2). Ennis eleştirel düşünmeyi, neyi nasıl yapmak ve neye inanman gerektiğine karar vermeyi sağlayan mantıksal bir düşünme şekli olarak ifade etmiş ve eleştirel düşünebilmek için bilginin doğru olup olmadığını değerlendirebilmek, problem çözme becerisine sahip olmak ve fikirlerini açıkça ifade edebilmenin de gerektiğini açıklamıştır. Mc Bride (1992) spor alanında eğitimsel olarak eleştirel düşünmeyi; bir harekete yönelik koruyucu ve savunmacı akla yatkın kararlar vermek amacıyla yansıtıcı düşünme şekli olarak açıklamıştır. Bu nedenle, harekete bağlı bilişsel etkileşimde bulunabilmek, spor eğitim ve yönetim alanların açısından da eleştirel düşünmenin önemli olduğunu göstermektedir (Mc Bride ve Cleland, 1998: 43). McBride(1992), Tishmann ve Perkins (1995)'e göre eleştirel düşünmenin beden eğitimi ve spor alanında kullanılması, detaylı ve kapsamlı düşünme, yeni farklı yöntemler bulma, değerlendirici bir akıl yürütme becerisi ile karşılaştırma yapma, planlı ve stratejik düşünme, üst-biliş becerilerini kullanma ve zorluklar karşısında mantıklı kararlar vermeye olanak sağlamaktadır.

İçinde bulunduğumuz dönemde bilişim ve iletişim teknolojilerinin artılarından biri de, kurumsal seviyede her davranışın dışarıdan izlenebiliyor olmasıdır. İşletmelerde dönem dönem karşılaşılan usulsüz davranışlar, adam kayırma ve adaletsiz olma gibi etik dışı hareketlerin böyle ortamlarda daha çok dikkat çekmektedir. Bu nedenle, işletmelerin bu konuda daha duyarlı olmaları gerekmektedir(Dönertaş,2008). Günümüzde örgütsel başarısının sağlanması amacıyla, etik değerlere uygun etkin bir çalışma ortamının sağlanması gereklidir.

Örgüt içerisindeki iş görenlerin iş tatminlerinin yüksek olması için çalışma ortamı istenilen özelliklerde olması gerekmektedir (Tiryaki ve Bahçecik 2014). Etik iklim, bir örgütte ahlaki yönden sorun çıkarabilecek konuların çözülebilmesi ve etiğe uygun olan doğru davranış biçiminin belirlenmesine ilişkin bir algı olarak ifade edilmektedir (Erdirençelebi ve Filizöz, 2016:129). Örgütsel etik iklim algılamaları, çalışanların motivasyonları, verimlilikleri ve etkinlikleri için büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple etik ile ilgili değer ve normları örgüt içerisine taşımak için etik iklimin oluşturulması gerekmektedir (Bilgen,2014). Bu bilgiler doğrultusunda, örgütlerde iş görenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve ahlaka uygun davranmalarını sağlamak için, örgütün pozitif bir etik iklim algısına sahip olması gerekmektedir. İş görenlerin algıladıkları etik iklim ile çalıştıkları kuruma karşı duymuş oldukları güvenin, iş görenlerin kurumuna yönelik olan algılarını etkileyecek önemli bir unsur olarak görülmektedir (Dönertaş, 2008).

Eğitimin içinde yer alan beden eğitiminde ve sporda, eleştirel düşünme becerisinin kullanılması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda sporun içinde bulunan sporcular, yöneticiler, öğretmenler, spor alanında çalışanlar ve antrenörlerin birbirlerine karşı çoğunlukla aşağılarcasına, kimi zaman ise seviyeli düşünceler ile birbirlerini eleştirdikleri görülmektedir. Bu eleştirilerin çoğunluğu tarafsızlığını kaybetmiş, ön yargılı ve empatiden yoksun düşünceler olarak görülmektedir. Bunun altında yatan nedenler ise, kişilerin eleştirilmeye karşı açık olamamalarından ve eleştiri yapabilme yetkinliğine sahip olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir (Gülle, 2015:4). Bu fikirden yola çıkarak öncelikle spor bilimleri alanındaki akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve bağlı oldukları örgütün etik iklimini nasıl algıladıklarının ortaya konması, son olarak bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın temel problemini ortaya koymaktadır.

1.1.1.Problem

Araştırmanın temel problemi; akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütün etik iklimine ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın problemine ilişkin belirlenen alt problemler ise;

- Akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?

- Akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
- Akademisyenlerin etik iklim algıları hangi düzeydedir?
- Akademisyenlerin etik iklim algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma akademik alanda hizmet veren bireylerin bağlı oldukları örgütlerin etik iklimine ilişkin algılarının, eleştirel düşünme düzeylerine göre değişkenlik, gösterip göstermediğinin ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Ancak, akademisyenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan farklılıklar, etik iklim ile alakalı değerlendirmelerini etkileyebileceğinden çalışmada farklılıklar ortaya çıkabilecek kişisel özelliklere ilişkin sonuçlarda yer almaktadır. Yapılan literatür taramasında akademisyenlerin, eleştirel düşünme düzeyi ve etik iklim algısı arasındaki ilişkinin incelenmesini kapsayan çalışmaların yapılmamış olması, araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşadığımız bilgi çağında bilim ve teknoloji hızlı şekilde gelişmesi, git gide kalifiye insan gücüne olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır. Bu durum sayesinde, kişiler kendilerini iyi tanıyabilen, bireysel ve toplumsal gelişimi önemseyen, düşünebilen, sorgulayabilen, araştırmacı, mantıklı kararlar veren ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler olmaktadır (Karagenç,2003; Akt: Öztürk, ve Ulusoy, 2008). Eleştirel düşünmeden kastedilen, bir konu hakkında okunmuş ya da söylenmiş bilgiler ile alakalı net bir sonuca varmaktan ziyade, alternatiflerinde olabileceğini de göz ardı etmemektir. (Bulut ve diğerleri, 2009). Eleştirel düşünebilmek ve verimli kararlar alabilmek, eğitilmiş kişilerde bulunması gereken bilişsel becerilerdir. Sahip olduğumuz ön yargılar, genellemeler, varsayımlar, sabit düşünceler dünyayı ve etrafımızı algılama şeklimizi ve davranışlarımızı etkilemektedir. (Paul, 1984; Akt: Akbıyık ve Seferoğlu,2002). Örgütsel etik iklim ise; örgütlerde doğru ve yanlışın neye göre kabul edildiği ya da

hangi davranış kabul görürken, hangi davranışların kabul edilemediğinin belirlenmesine yardımcı olan uygulamalar bütünü olarak ifade edilmektedir. (Parboteeah, Cullen, Victor ve Sakano, 2005; Akt: Eyidoğan, 2013). Örgütün etik ikliminin, doğru algılanması ve değerlendirilmesinin başarı açısından önemini kanıtlayan ve akademik başarıda eleştirel düşünme eğilimlerine sahip kişilerin avantajlı bulunduğu araştırmaların olması bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI

Araştırmada

1. Araştırmaya katılan akademisyenlerin, kendilerine uygulanan ölçekleri objektif olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile etik iklim algılarını değerlendirecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Araştırma

1. Ege Bölgesinde bulunan üniversitelerin spor bilimleri fakültelerinde görev yapan akademisyenler ile sınırlıdır.
2. Kişisel Bilgi Formu, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ), Etik İklim Ölçeği (EİÖ) ölçeklerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

Bu bölüm de düşünme, eleştirel düşünme, etik, etik iklim ile ilgili konulara yer verilmiştir.

2.1.DÜŞÜNME

İnsanların doğduğu andan itibaren sahip olduğu en temel becerilerden birisi düşünmektir. İnsanın sahip olduğu bu becerinin farkında olması ve bu beceriyi kullanmayı öğrenmesi en büyük başarıdır. İnsanlar bir sorun veya engel ile karşılaştıklarında sorunun çözümü için düşünmeye çalışmaktadır (Karalı, 2012: 10).

Geleceği planlamak ve çıkarımlarda bulunmak gibi eylemler de düşünmeyi gerektirmektedir. Kişinin başarılı ve mutlu olması düşünceleriyle alakalıdır (De Bono, 2007: 10).

Ancak yirminci yüzyıla kadar düşünmenin mantık bilgisine dayalı olduğuna inanılmış ve düşünme sadece bir mantık işlemi olarak açıklanmış, düşünmenin bireysel ya da durumsal etmenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Yirminci yüzyılda ise düşünmeye ayrı bir boyut getirilmiştir. Davranış kuramcılarının göre düşünme, öğrenme sürecinin bir ürünü veya sonucu olarak görülürken, biliş kuramcılarının göre ise, öğrenmeye benzer içsel bir süreç olduğunu belirtmişlerdir (Kaya, 1997: 6).Düşünme ile ilgili farklı tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Biliş kuramcılarının Piaget düşünmeyi bireyde iç ve dış etkenlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri sonucu oluşan zihinsel işlem, zihinsel olgunluk olarak açıklamaktadır (Pless, 1993).

Aristoteles'in ifade ettiği şekliyle insanları hayvanlardan ayıran en farklı özellik; duyum, izlenimlerden, tasarımlardan farklı olarak insanların zihinlerinin kendine özgü ve bağımsız eylem biçimi; yani kıyaslamalar yapabilme, ayırmabilme, birleştirebilme, bağlantıları ilişkilendirebilme ve şekilleri anlamlandırabilme kabiliyetidir (TDK, 2011).

Kazancı (1989), düşünmeyi bireyi iç ya da dış etkenlerden açısından rahatsız eden, bireyin fiziki ya da psikolojik bakımdan düzenini etkileyen bazı sorunların yok edilmesi için başvurulan zihinsel davranış bütünü olarak açıklamaktadır.

Morgan'a ise düşünme (1991) simge-sel aracılık olarak tanımlar. Aracılık ta düşünmedeki uyarıcı etken olay ve kişinin bu olaya göstermiş olduğu davranış

arasındaki boşluğu doldurması olarak ifade edilir. Farklı bir ifade ile düşünme çevremize ilişkin bilgilerin işlenmesinden ibarettir.

Cüceloğlu (1998) göre düşünme, mevcut durumun farkında olmak için uygulanan aktif amaca uygun, organize edilmiş bir bilişsel süreçtir.

Cole (1974) düşünmeyi tanımlarken, “mevcut durumdaki bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin daha ötesine gitme” olarak açıklamaktadır (Aktaran: Özden, 2003).

Düşünme; kavramların birbiri ile bağlantı kurma süreci olarak tanımlanır (Toprakçı, 2002).

Türk Dil Kurumu (1994) ‘na göre düşünme, bir sonuca ulaşmak amacıyla zihindeki bilgilerden yararlanma, inceleme, kıyaslama, bir olay ile ilgili titiz davranmak, değerlendirmek, detayları iyice incelemek olarak tanımlanır.

Jessop (2002), öğrencilerine düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğini sorup, düşünmenin yalnızca ev ödevlerinde X’ in ne anlam ifade ettiğini bulmaktan ziyade, beraberinde olumlu bir alışkanlık olduğunu ifade etmiştir. Düşünme ile ilgili devamlı olarak “Kim?, Ne?, Neresi?, Ne zaman?, Niçin?, Nasıl?” sorularının zihinde canlanması gerektiğini söylemektedir.

Düşünme özel bir yetenektir, hiçbir aracı olmadan öğretilbilir ve öğretilmelidir de bir bireyin düşünme kabiliyeti ve etkinliği iyi düşünme yöntemleri kullanılması ile artırabilir. İçinde yaşadığımız toplumların geleceği, kişilerin, anlama kabiliyeti yüksek, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmesi ile sağlanacaktır. Bu nedenle, eğitimdeki temel amaç, tek bir bilgiye ulaşılmasından ziyade problem çözme, yaratıcı olma ve üst seviyede düşünebilme becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır (Çubukçu, 2004).

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlamak suretiyle belirli bir amaçları doğrultusunda yapılan zihinsel bir süreçtir. Düşünmenin en yaygın olduğu alanlar; problem çözme, hedefleri belirleme, olayları anlama ve karşılaştığımız kişileri daha iyi anlama alanlarından oluşmaktadır. Sorun çözümüyle alakalı düşünme beş bölümdür. Sorunu açıklayabilme, alternatif çözümler sunabilme, çözüm yollarını bir bütün olarak karşılaştırabilme, çözüm yöntemlerinden birine karar verme ve seçilen çözüm yönteminde herhangi bir sorun olup olmadığını belirlemektir (Cevher, 2008).

Düşünmek, çeşitli olayları ya da durumları analitik yollar ile değerlendirmeye ve bu nedenle rasyonel kararlara önem veren bir yargılama yöntemidir. Bu sebeple

düşünmek, kişinin dürüst, adaletli, mantıklı, gerekli olduğunda eleştirel düşünebilen bir birey olmasına olanak sağlamaktadır. (Saban, 2002).

Düşünmenin ürün veya süreç olduğuyla ilgili tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bazılarına göre düşünme, kesin, gözlenebilen ve belirtilmesi kolay olan ürüne göre değerlendirilirken, kimilerine göre ise ürün örneğin bir soruya verilen tepki, her zaman bir düşünmenin varlığını göstermeyebilir. Yani bu sürecin gözlenmesi karmaşık ve zor olabilir ancak düşünme bir süreçtir, problem çözmeye çalışırken gösterilen çaba, etkinliklerdir ve bu durum öğretilmektedir (Ay, 2005: 5).

Farklı düşünme tanımlarındaki ortak noktayı belirtmek gerekirse, düşünmenin bilgiyi işlemek amacıyla kullanılan zihinsel etkinlik yöntemi olmasıdır. Düşünme ile ilgili farklılıklar ise düşünmenin yalnızca durumu anlamak, problem çözme süreci ve sonrasında fikrin sağlamlasının yapılmasını da kapsayan organize bir etkinlik olarak görülmektedir (Ay, 2005: 5).

2.1.1. Düşünme Sürecinin Gelişimi

Düşünme sürecinin gelişimi incelendiğinde Skinner, Watson, Thorndike ve Hull gibi davranış bilimciler düşünmeyi süreç olmaktan ziyade ürün olarak görmektedir (Kaloç, 2005:22).

Davranışçı bilim adamlarına tepki olarak ortaya çıkan Gestaltçılara göre düşünme, problem çözme ile eş anlamlı olarak tanımlanır. Problem çözme ise, bir olay ile ilgili algıların tekrar düzenlenmesini kapsayan bir süreç olarak ifade edilir. Bir problem veya sorunun nasıl çözümleneceği, problemin algılanış biçimine bağlıdır. Algılama ise kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Gestaltçı bilim adamları ile başlayan, düşünmenin bir süreç olarak algılanması bilişsel alandaki psikologlarda onaylamıştır. Bilişsel alan psikologlarının düşünmeyle ilgili görüşlerinden bahsetmek gerekirse;

Düşünmeyi bir süreç olarak açıklayan Dewey, mevcut öğretim yöntemlerinin, ezberci eğitime neden olduğu için eleştirmiş bu nedenle bireyin düşünmesini sağlayacak yaşantıların olması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden bireyin çevresi ile olan etkileşiminde, bilgiyi kişinin kendisinin keşfetmesine ve gerçek yaşamışlıklar olmasına dikkat edilmiştir. Dewey'e (1972) göre insanların beyni sünger değildir ve doldurulamazdır. Yani kişilere sınıflarda sadece kağıt

ve kalemle yapılan çalışmalardan ziyade, bireysel yaşantı imkanları sağlanması gerekmektedir (Akt: Açıkgöz, 2002:18).

Piaget'e göre bireyler birbirleri ve çevresi ile etkileşimlerinden elde ettikleri bilgileri anlamlandırıp bilgiyi şemalar oluşturup öğrenmektedir.

Şemalar oluşturup bilgiyi işlemek, "düşünme" dir ve düşünme de bir süreçten ibarettir. Piaget'e göre düşünmenin temeli; uyum, örgütlenme ve dengelemeden oluşmaktadır. Düşünme sisteminin birbirini tamamlayan 2 süreci örgütlenme ve uyumdur. Bu mevcut sürecin iç bölümünü örgütlenme, dış bölümünü uyum oluşturur. Örgütlenme, fikirlerin ve bilgilerin gruplandırılarak sistematik olarak gruplandırılmasıdır. Basit veya karmaşık şekiller düşünmenin temel taşıdır. Şekiller diğer bütün şekillerle ilişkilidir ve kendi içinde de birbiriyle ilişkili olan bölümlerden meydana gelen bir bütündür. Şekiller geliştikçe, davranışlar karmaşık bir hal alır ve bu nedenle çevre ile daha kolay uyum sağlanmaktadır (Kaloç, 2005: 23).

Bruner düşünmenin nesne olay ve olgularda belirli ipuçlarına göre gruplandırılması olarak tanımlamıştır. Gruplamalarda, farklılıklar ve benzerlikler belirlenir. Bilgi gruplarla örgütlenir ve yeni bilgiler önceki bilgilere göre yorumlanmaktadır (Açıkgöz, 2002:18). Bruner düşünmenin üç aşaması olduğunu belirtmiştir;

- Enactive düşünme evresi,
- İkonik düşünme evresi,
- Simgesel düşünme evresi

Bu evrelerden ilki çocuk nesnelere ile alakalıdır. İkinci evreye geçildiğinde artık nesnelere direk bir ilişki kurulmaz, nesnelere zihindeki semboller ile ilgilenir. Bu aşamada algılanmış olan nesnelere mevcut durumu veya özelliklerinin zihinlerinde nasıl canlandırıldığı önemlidir. Son evrede ise, düşünme üst düzey bir seviyeye ulaşmış ve çocuk sonrasında simgeler ile düşünmeye başlamıştır (Bruner, 1964).

Düşünmeyi bir ürün yerine süreç olarak tanımlayan başka bir bilim insanı Gagne 'ye göre kişiler birçok şeyi almak için hazırdır ve bu doğuştan gelir bu aşamalar ile düşünme eylemi gerçekleşir. Bütün aşamaları geçmiş olan kişi Gagne, düşünme eylemindeki son aşama olan problem çözme aşamasına gelindiğinde artık düşünme ve öğrenme eyleminin gerçekleştirmiştir. (Kaloç, 2005:25).

Düşünme ile ilgili bu yaklaşımlar, göz önünde bulundurularak öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları ile doğru orantılı bir şekilde kişilerin kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat verilmeli öğrenme yaşantılarına yön verilirken bu yaklaşımlara dikkat edilmelidir (Kaloç, 2005:25).

2.1.2. Düşünme Becerileri

Kişiler düşünme becerilerini kullanarak neyi nasıl olduğunu öğrenmeye odaklanabilir. Bu süreçte anahtar rol oynayan ana düşünme becerileri akıl yürütmek, bilgiyi işleyebilmek, yaratıcı düşünme sorgulama ve değerlendirmelerden oluşmaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.2.1. Bilgiyi İşleme Becerileri

Temel bilgiyi belirleyip toplamaya, ayırmaya, sıralamaya, sınıflamaya, karşılaştırmaya, kısmi veya bütün ilişkisiyi analiz etmeye imkan sağlamaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.2.2. Akıl Yürütme Becerileri

Bireylerin görüş veya eylemlerinin nedenlerini ortaya koymalarını, akıl yürüterek çıkarım yapmalarını, fikirlerini ifade ederken düzgün bir üslup kullanmalarını ve kanıtlara bağlı olarak yargılama yapmalarını, karar vermelerini sağlamaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.2.3. Sorgulama Becerileri

Bireylerin bir konuya ilişkin sorular sormasını, sorunu tanımlamalarını, ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini planlamalarını, sonuçları inceleyip tahmin etmelerini, sonuçları test edip fikirler geliştirmelerine imkan sağlamaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.2.4. Yaratıcılık Becerileri

Bireylerin yeni fikirler geliştirmelerini, hipotez oluşturmalarını, zihin gücünü kullanmalarını ve daha öncede ortaya konmamış olan farklı çıktıları ortaya çıkarmalarına imkan sağlamaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.2.5. Değerlendirme

Bireylerin bir bilgiyi değerlendirmelerini, okudukları, duydukları ve yaptıklarına değer biçmeleri, kendisinin ve diğer bireylerin çalışmalarına veya düşüncelerine değer vermek amacıyla ölçütsel boyutları geliştirmelerini ve kararların da kendilerine güven duymalarına imkan sağlamaktadır (The National Curriculum 1999: 22).

2.1.3. Düşünmenin Boyutları

Temel düşünme becerilerinin aktif olarak öğrenilmesini, eğitimcilere tavsiye eden ‘Amerika Müfredat Geliştirme ve Denetleme Birliği (Association For Supervision And Curriculum Development)’ düşünme ile ilgili boyutları belirlemiştir. Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

2.1.3.1.Bilişsel farkındalık: Kişinin düşünme sürecinin farkında olarak değerlendirme, planlama ve düzenleme yapmasını kapsamaktadır.

2.1.3.2.Eleştirel ve yaratıcı düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünme birbiriyle ilişkilendirildiği olguların denetiminin yapıldığı yeni düşüncelerin kullanışlılığı ve geçerliliğinin incelenmesini kapsamaktadır.

2.1.3.3.Düşünme süreçleri: Etkili bir şekilde birbirine etki eden sekiz düşünme biçimidir. Bunlar; ilke oluşturmak, kavram oluşturmak, anlamak, karar vermek, araştırmak, düzenlemek, sözel anlatım ve problem çözmekten oluşmaktadır.

2.1.3.4.Temel düşünme becerileri: Düşünme yeteneğinde birbirlerinden ayrılmış olarak ifade edilmemesi gereken temel beceriler (bilgi toplama ve

düzenleme, odaklaşma, çözümlleme, birleştirme, değerlendirme ve hatırlama) olarak ifade edilmektedir.

2.1.3.5.Alan bilgisi: Düşünmeyi ve konunun öğrenilmesini bütünüyle ele almaktadır. (İşlekeller, 2008:44).

2.1.4. Düşünme Biçimleri

2.1.4.1.Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme daha önceden bir araya getirilmemiş fikirlerin kaynaşması olarak tanımlanır. Kişinin yeni bir fikri ortaya koymak için belirttiği süreçtir. Bu süreç rastgele ya da kasıtlı olabilmektedir. Yaratıcılık bir ürün, süreç ya da fikir olarak daha önceden var olmamış bir olgunun ortaya çıkarılmasıyla başlamaktadır. Yaratıcı düşünme ise; kişilere yenilikçi fikirler, yaklaşımlar ve farklı bakış açıları hakkında yol gösterici, yenilikçi düşünme olarak ifade edilir. Yaratıcı düşünmenin belirleyici durumları farklı şekillerde oluşmaktadır (www.brainstroming.co.uk).

Bunlar;

- Önceden var olmayan bir şeyi keşfetmek,
- Önceden başka yerde bulunan fakat farkında olunmayan bir şeyi bulmak,
- Herhangi bir konu hakkında yeni bir süreç keşfetmek,
- Mevcut süreci yeni ya da değişik bir durum karşısında yeniden kullanabilmek,
- Mevcut duruma ilişkin yeni bir bakış açısı geliştirebilmek,
- Başka bireylerin bakış açılarını dönüştürme olarak ifade edilmektedir (www.brainstroming.co.uk).

2.1.4.2.Bilimsel Düşünme

Bir bireyin rastgele bilimsel bir konuda, içerikle veya problemle ilgili, düşünmenin temel yapılarını belirleyerek ve bu temel yapıları standart bir hale getirip; mevcut düşünce sürecinin kalite seviyesini artırmayı amaçlayan düşünme biçimi olarak ifade edilmektedir (Paul ve Elder, 2003: 2)

Düşünürün bu süreç içerisinde kullandığı belli başlı beceriler;

- Problemleri ve önemli bilimsel soruları açıklama,
- Problemleri kesin ve net bir şekilde edebilme,
- Bilimsel verileri ve bilgileri toparlayıp değerlendirmek,
- Fikirleri aracıyla elde edilen verileri ve bilgileri etkin bir şekilde yorumlamak,
- Sonuçlar için çözüm yollarını belirlemek,
- Sonuçları standartlara göre kontrol etmek,
- Kafa karıştırıcı problemlerin çözümlerinde farklı öneriler ile ilgili güçlü bir ilişki kurma (Paul ve Elder, 2003: 2).

2.1.4.3.Problem Çözme

Problem; bir konu hakkındaki karmaşık durumlar, kişi veya toplumların karşılaştığı, amaçlarına ulaşmaları için çözülmesi gereken zorluklardır. Kişilerin daha önceden yaşadıkları veya yaşamaları muhtemel olan bir duruma bakış açılarıdır. Çözüm yolu yaratıcı düşünmeyi gerekli kılan önemli ve güçlüdür. Dewey problem çözme, bireylerin zihinlerini karmaşık hale getiren ve inançlarını belirsiz kılan şeylerin bütünü olarak ifade etmektedir (Erdem, 2007: 82).

Bireyler sahip oldukları zihinsel süreçler aracılığıyla; bilgileri sorgulayıp, anlamlandırabilir. Bireyler problem çözmek ile ilgili yeteneklerini kullanarak hedefe ulaşabilmelerinin önündeki engellere ilişkin çözüm yollarını belirler. Problem çözme üst seviyede beceri gerektiren bir süreçtir. Aynı zamanda, bilimsel araştırma süreçlerini etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Erdem, 2007: 82).

Problem çözme ile ilgili beceriler;

- Problemin farkına varma, tanımla, problem hakkında düşünme, net olmayan konu ve kavramlara netlik kazandırmak,
- Eski bilgilere göre olası açıklamaları belirlemek,
- Çözüm odaklı hipotezleri belirlemek,
- Çözüm odaklı bilgi toplamak,
- Elde edilen sonuçlara göre problemi çözmeye ne kadar etkili olacağını belirlemek, gerekli olursa en baştan tekrar başlamak,
- Toplanan sonuçları raporlamak (Erdem, 2007: 82).

2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

İnsanların sahip olduğu en önemli özellik düşünme yeteneğidir. İnsanlar bu yeteneklerini sorgulamıyorsa bir sorun vardır. Herhangi bir şey çok iyi olsa bile kişiler, sürekli daha da iyi olanı istemelidir. Düşünme kabiliyetlerinden memnun olan bireyler, düşünmenin sadece kendi haklı olduklarını kanıtlama şekli olarak gören kişilerdir. Düşünme becerilerinin kendilerinde kusursuz olduğunu savunan bireyler, düşünmenin yapacakları ile ilgili yalnızca sınırlı bir fikre sahip bireylerdir (De Bono, 2008: 8).

Socrates tartışmanın olmasını savunur ve ancak yanlış ile mücadele edilirse nihayetinde gerçeğin ortaya çıkacağını inanırdı. Eleştiriye gösterilen ilgi socrates zamanında başlamış ve bu nedenle yanlış olanı ortaya çıkarmanın faydalı olanı meydana getirmekten daha fazla önemli olduğu savunulmuştur (De Bono,2007: 19).

Sumner'a göre eleştiri, bir konuda kabul edilmesi amacıyla bir önermeyi gerçeğe uygunluğunun öğrenilmesi için test etmektir. Eleştirel beceri eğitim-öğretimin bir sonucudur. Buda, zihinsel bir süreç ve alışkanlıktır. Bireyler ve kendimizle ilgili, yanılgıları, aldanmalara, batıl inançları, yanlış anlamaları karşı güvencemizi oluşturmaktadır. Eğitimin geliştirilmiş eleştirel düşünme becerisi ortaya sunduğu kadar iyi olduğu düşünülmektedir (Akt. Karalı, 2012:17).

Eleştiri kelimesi yunanca "kritikos" (yargılama, değerlendirme) anlamlarını içeren sözcükten türemiştir. Latince 'criticus' şeklinde geçmiştir ve bu haliyle farklı dillere dağılmıştır. Eleştirme, herhangi bir şeyi iyi veya kötü tüm özellikleri ile değerlendirebilmek olarak tanımlanmaktadır (Karadeniz, 2006).

Bir eğitim filozofu olan Stephen Norris eleştirel düşünmeyi, kişinin neye inanacağı veya ne yapacağı ile ilgili karar alırken mantıklı ve detaylı bir şekilde düşünebilmesi olarak tanımlamıştır (Demircioğlu, 2012:7).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesini, öğrenilmesini ve tanımlanmasını anlamak için öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Tüm insanların doğası gereği düşünen varlıklar olduğu için eleştirel düşünmenin bireyin fikirlerini yönlendirdiği, doğruladığı, düzenlediği, disipline ettiği ve entelektüel standartlar getirerek kalitesini artırdığı bir düşünme biçimi olarak genelleyici bir tanımlanabilir (Karanfil, 2014: 28).

Duphorne (2005), eleştirel düşünmeyi, değer yargılarını desteklemek ve fikirleri organize etmek için fırsatlar ve çeşitli düşünceler, analizler ve uygulamalar

kapsayan bir çevre olarak ifade eder. Bu öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer alması eğitimin kalitesini artırırken aynı anda eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmektedir.

Kökdemir 'e (2003) göre eleştirel düşünme, bireylerin algıladıklarından ziyade, olay veya bulguların devamlı eleştirilmesi veya devamlı yanlış anlamlar bulmak anlamına gelmez ve buna dikkat çeker. Eleştirel düşünme özünde; söylenen, bulunan ve okunan bilgiler ile ilgili nihai bir sonuca ulaşmak yerine, farklı açıklamaların da yapılabileceğinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir.

Eleştirel Düşünme, bilgi elde edinme aşamasında, farklı yönleriyle sorgulanması gereken düşünme safhalarını disiplinli, tarafsız ve etkili bir biçimde organize etmeyi, yeni duruma göre değerlendirmeyi ve yenilemeyi kapsayan bilişsel bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akınoğlu, 2001: 29).

Eleştirel düşünme genel itibari ile gerçeği objektif bir biçimde algılama aşamasıdır. Ancak gerçekler bizim gördüğümüz gibi olmayabilir. Bu sebeple eleştirel düşünme, gerçek olanı tamamıyla ele alıp bütün olumlu ya da olumsuz, bizim gördüğümüz ve ya göremediğimiz şekliyle araştırarak, sonrasında bir karara ulaşmaktır. Eleştirel düşünme bilgiye bağlı bir şekilde akıl yürütme becerisi olarak tanımlanır ve bu nedenle çok önemli bir süreçtir. Bu süreç içinde bilgilerin temellerinin sorgulanması, bilgileri değişik kaynaklar ile sorgulayıp kontrol edilmesi, ve önyargıların belirtilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen bireyler, nasıl, neden ve niçin düşündüğünün farkında olan kişilerdir. Sadece kendi düşünme şekillerinin bilincinde değil, aynı zamanda başka bireylerinde düşünme şekillerini de göz önünde bulundurmaktadır (Kurnaz, 2007: 21).

Modern eleştirel düşünme becerilerinin kurularından olan Dewey'e göre eleştirel düşünme; bir fikri destekleyici sonuçlar ile, gerçeklerin ışığındaki inancın etkili, dikkatli ve ısrarcı bir biçimde değerlendirilmesidir ayrıca eleştirel düşünmenin yansıtıcı olan bir düşünme biçimi olduğunu savunmuştur. (Fisher, 2001: 84).

Chaffe (1994), eleştirel düşünmeyi, fikirlerimizi ve başkalarına ait olan fikirleri daha iyi anlamak ve düşüncelerimizi ifade edebilme kabiliyetimizi geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiğimiz etkin ve sistematik bir süreç olarak tanımlamıştır (Kökdemir, 2003a).

Cüceloğlu 'da Chaffe'ye benzer şekilde eleştirel düşünmeyi, "kişinin kendi düşünme biçimlerinin bilincinde olarak, başka kişilerin görüşlerini de dikkate alarak,

kendimizi ve çevremizdeki olayları anlamamızı sağlayan bilişsel bir süreç” olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme; bağımsız, aktif, yeni fikirlere açık, farklı görüşleri destekleyeci ve önem veren, farklı boyutlar içeren bir düşünme şeklidir (Cüceloğlu, 1998: 216).

Eğitim alanında eleştirel düşünme ile ilgili birçok araştırması bulunan Ennis "Eleştirel Düşünme Kavramı" başlıklı çalışmasında "durumlar veya sorunlar ile ilgili düzgün değerlendirmeler yapma" şeklinde eleştirel düşünmeyi açıklamıştır. Benzer şekilde "neye inandığımız ya da ne yaptığımıza karar vermek için yaratıcı ve akla yaktın düşünme" dir. Bu tanım eleştirel düşünmenin biçimlerini ve pratik etkinlikleri içermektedir (Ennis 1985:45).

Ennis eleştirel düşünmeyi üç boyuta gruplandırmıştır bu boyutlar: mantıksal, eleştirel ve pragmatik boyuttan oluşmaktadır.

Mantıksal boyut, sözcüklerin anlamları arasındaki ilişkilerden ve tahmini konuşmalardan oluşur. Mantıksal boyutta yeterli olduğu düşünülen bir birey bazı sözcüklerden sonra olan kelimeyi veya ifadeyi anlamları sebebiyle tahmin eder. Birey “hepsi, bazı, hiçbiri, değil, ya da, ancak ve ancak” gibi mantıksal kelimeleri nasıl kullanması gerektiğini bilmektedir. Ölçütsel boyut, mantıksal boyutla ilgili ölçütü kabul edebilmek ve ifadeleri yargılamak amacıyla ölçütlere karşı olan boyuttur. Pragmatik boyutta ise, ifadenin amaçları gerçekleştirmek için yeterli olup olmadığına karar vermeye olanak sağlamaktadır (Rogers, 1990:5).

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, neye inanıp inanılmayacağına mantık yoluyla karar verme olarak tanımlamıştır.

Maiorana (1992) eleştirel düşünmeyi bir konuyu anlamak, değişik bakış açılarını değerlendirmek ve problem çözme süreci olarak tanımlamıştır. Anlama, değerlendirme ve çözme sorgulamayı gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi de sorgulama veya araştırma olarak ifade edilebilir.

Ellis'e göre (2002) eleştirel düşünen bireyler; gerçek ile düşünceleri birbirinden ayırabilir, sorular sorup araştırır, gözlemler yapar, hipotezler oluşturur onların sınırlarını belirler, sağlam delilere ya da akla yatkın olan iddiaları ileri sürmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir temsilcisi olan John Dewey, eğitim-öğretim sonucunda ortaya çıkan ürüne değer vermektense ya da kesin doğru cevaplardan ziyade özellikle eleştirel düşünme sürecinin önemine dikkat çeker. “Eleştirel düşünmenin temeli yargılama yapmaktan kaçınmak ve bir probleme çözüm

bulmaya kalkışma sürecinden önce, problemin ne olduğunu öğrenmek için sorgulama yapmaktır.” şeklinde eleştirel düşünmeyi açıklamıştır.

Eleştirel düşünmenin, sıradan (olağan) düşünmeden farkı yönlerini Demirci (2002) aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Tablo 1. Olağan Düşünce ile Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etmek	Karar vermek
Tercih etmek	Değerlendirmek
Gruplandırmak	Sınıflandırmak
İnanmak	Varsaymak
Anlamak	Mantıksal olarak anlamak
Kavramları çağrıştırmak	İlkeleri kavramak
Bağlantıları not etmek	Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları not etmek
Ölçüte dayanmayan kararlar almak	Kanıtı dayalı düşünceleri sunmak
	Kanıtı dayalı kararlar almak

Dewey’e göre düşünme bir dönüşümdür. Dönüşümlerin eğitim programların da yer alması da belirli karakteristik özelliklerin öğretmen ve öğrencilere sunulmasını gerektirmektedir.

Paul, Elder ve Bartell (1997), Dewey’in eleştirel düşünme anlayışının gerçek olgu ve amaçların olduğu insan düşüncesinin doğasına odaklandığını belirtmektedirler.

Eleştirel düşünme insanların doğuştan sahip olmadığı ancak sonrasında kazanılması mümkün olan bir kabiliyettir. Başlangıçta bireyler aile içerisinde edindikleri güvenle başlar ve sonrasında hayatın tüm aşamasında devam eder. Bu nedenle eğitimcilerin sorumluluğu çok daha fazladır. Çünkü bireyler eleştirel düşünebilme becerisini okul dönemlerinde yaşamlarına adapte edebilirse okul sonrasındaki dönemlerde yalnız kaldıkları zaman hayatı daha anlamlı yaşayabilir, sorgulayabilir, sorunlarına çözüm bulabilirler. Bütün bu süreçlerin sağlanabilmesi için de eğitim sisteminin düzenlenmesi uygun hale getirilmesi ve eğitmeni

bireylerinde eleştirel düşünme kabiliyetine sahip olması, bunu farklı bireylere de aktarabiliyor olmaları gerekmektedir (Yağcı, 2008: 35).

2.2.1. Eleştirel Düşüncenin Tarihçesi

Eleştirel düşünme düşüncesi antik yunan dönemine uzanmakta, "kriticos" (anlayarak anlamı yargılama) ve "kriterion" (anlam 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 bulunmaktadır.

Eleştirel düşünmenin kökenleri incelendiğinde Socrates'e kadar uzanmaktadır. Socrates, bireylerin mevcut bir konu hakkındaki düşüncelerini ve neye inanmış olduklarını anlamak için detaylı bir şekilde sorgulamak için bir yöntem geliştirmiştir. Sokrates bu yöntemi kullandığı zaman, içerisinde yaşadığı devletin hiçbir yöneticisi bir aracı olmaksızın emin oldukları bilgileri mantık açısından doğrulayamamışlardır.

Sokrates, toplum içerisindeki otoritesine güvenerek anlayış ve bilgiyi ortaya çıkaran kişi olmuştur. Sokrates bireylerin güçlerini, üst düzey sosyal statülerinden kaynaklanabileceğini, ancak fikirlerinin mantık dışı olabileceğini de göstermiştir. O, düşünceleri inanmadan önce düşüncenin sorgulanmasını sağlayarak, detaylı soru sormanın önemini vurgulamıştır. Kanıtların, harekete geçirme biçimlerinin, varsayımların, ana kavramların analizlerinin yapılmasının ve bireyin ne söylediğinden ziyade ne yapmış olduğuna da dikkat etmesi gerektiğini vurgulamıştır. En iyi bilinen eleştirel düşünme öğretim yaklaşımı olarak Sokrates'in sorgulama biçimi görülmektedir.

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 kişilerin yaşamına ilişkin birçok konunun 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 ulaşılabileceği 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 gerektiğini "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 o zamanki politikaları eleştirel olarak incelemiş ve günümüz çağdaş 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 akli 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 göstermektedir (www.criticalthinking.org, 2016).

2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Ennis eleştirel düşünmenin özelliklerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır;

- Soruların açık, net ifadelerini arama
- Nedenlerinin araştırılma

- Yeterli bilgiye ulaşabilme
- Güvenilir kaynaklardan yararlanma ve atıfta bulunma
- Farklı seçenekleri arama
- Açık görüşlü olma

McKnown (1997) ise eleştirel düşünmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır;

- Eleştirel düşünme geçerli ve güçlü kanıtlara dayalı olmalı, akıl yürütmeye bağlı olmalı ve rasgele olmamalıdır
- Eleştirel düşünme detaylı ve derin düşünme gerektirir
- Eleştirel düşünme odaklanılmalıdır.

Winocut ise, üç kategoride sıralamıştır;

- Becerileri kullanmayı mümkün kılma: Gözlem yapma, karşılaştırma/eşleştirme, gruplama/sınıflama, sıralama, yapılandırma, öncelik tanıma
- Süreç Becerileri: Soruları analiz etme, gerçekler/düşünceler, bilginin ilişkisi ve bilginin güvenilirliği becerilerini kapsamaktadır.
- İşlemler: Mantıksal akıl yürütme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinden oluşmaktadır.

2.2.3. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünmenin boyutlarıyla alakalı araştırmacıların farklı görüşleri bulunmaktadır.

Demirel (1999) eleştirel düşünmeye ilişkin 5 temel boyut belirlemiştir;

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi, düşünce içerisindeki zıtlıkları yok edebilmelidir.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen kişi düşünmenin bütün boyutlarından faydalanmalıdır.
3. Uygulanabilme: Birey anladıklarını birleştirerek bir şekle uyarlamalıdır.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünebilen bireyler tecrübelerini ve sonuçlarını güçlü bir şekilde uygulayabilmelidir.
5. İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi, düşüncelerini tek bütünde toplayıp ve sonrasında anladıklarını etrafındakilere verimli bir biçimde aktarabilmelidir.

Watson ve Glasser'e (1964) eleştirel düşünmenin boyutlarını 5 tanedir. Bu boyutlar ise;

1. Problemi belirlemek
2. Problemin çözmek için bilgileri toplamak ve seçmek
3. Olumlu veya olumsuz hipotezleri tanımak
4. Sonucu belirleyecek varsayımlarda bulunmak
5. Geçerli sonuçları belirleme ve geçerli olup olmadığını tartışma (Watson ve Glasser 1964 akt. Gülveren, 2007).

2.2.4. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireyin düşünmesini, bilinçli davranışlar göstermesini ve duyguları dahilinde hareket etmesini sağlayan iki ana faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri bireysel (kalıtımsal), bir diğeri ise çevresel faktördür. Psikolojide, bireyin gelişimini daha çok etkileyenin çevre mi kalıtım mı olduğu sorusu hep var süregelmiştir. Ancak ne sadece kalıtımın ne de çevrenin etkili olduğunu söylemek doğru olur. Çünkü bireyin bazı özelliklerini çevresi şekillendirirken; bazılarını ise kalıtımsal mirası şekillendirir. Bireyin zekasının daha çok kalıtımdan etkilendiği ve buna karşılık dışadönüklük veya kaygı düzeyinin ise daha çok çevrenin belirlediği bu duruma örnek gösterilmektedir (Bacanlı, 1999: 21).

Kişilerin zihinsel, duygusal ve psiko-motor gelişimleri kalıtımsal ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu yüzden eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler ikiye ayrılır. Bunlar bireysel (kalıtımsal) ve çevresel faktörlerdir (Özyurt, 2010).

2.2.4.1. Bireysel (Kalıtımsal) Faktörler

Eleştirel düşünme eğilimi, kalıtımsal faktörlerden etkilenmektedir (Çelik, 2017:38). Kalıtımsal faktörler, kişilerin doğuştan gelen ve zihinleriyle ilgili faktörlerdir. Kişinin düşünebilmesi için zihinsel bir kapasitesinin olması gerekir. Ancak, bazı kişiler kapasiteye sahip iken çoğu kez düşünmemekte ve düşünme tembelliği olarak adlandırılan bir durum sergilemektedir (Gander ve Gardiner, 1993).

Eleştirel düşünme becerisini kullanmak için üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması gereklidir. Bu becerileri yerine getirmek için bireyin doğuştan sahip olduğu zekâsını kullanması gerekmektedir. Bireyin düşünebilmesi ve belirli zihinsel

becerileri yerine getirmesi için belirli düzeyde zihinsel kapasiteye sahip olması gerekmektedir (Polat, 2017: 11)

Kazancı (1989), zeka düzeyinin yüksek olması durumunun düşünme yeteneğine olan etkisini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Diğer şartlar eşit tutulduğu takdirde zeka seviyesi yüksek olan bir bireyde eleştirel düşünme kabiliyeti daha hızlı gelişmektedir. Zihinsel esnekliğin varlığı da aynı şekilde olumlu bir faktördür. Çünkü zihinsel katılık ve dik başlılık düşünme gücüne, özellikle de eleştirel düşünmeye karşı bir özelliktir” (Akt. Bakır, 2018:33)

Kalıtımsal faktörler aynı anda bireysel faktörleri de kapsamaktadır; bundan dolayı Luis E. Raths ve arkadaşları eleştirel düşünmeye duygusallığın da etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu bağli olarak, birey duygusal olarak bağımlı ise, fazla duygusalsa, kompleksliyse, fazla heyecanlıysa veya özgüveni ile ilgili sorun söz konusu ise bu duygusal faktörlerin eleştirel düşünme becerisine olumsuz bakımdan etki ettiğini belirtmişlerdir (Akt. Kazancı, 1989:22).

2.2.4.2. Çevresel Faktörler

Bireyin bir düşünceye, bir inanca, bir görüşe nasıl tepki vereceği; kendinden başka düşünenlere karşı nasıl davranacağı; okuduğu bilgileri ya da kendinde taşıdığı ön kabulleri sorgulayıp sorgulamayacağı; çetin zihinsel süreçlerde pes edip etmeyeceği, tabularının farkına varıp bunları test edip etmeyeceği gibi durumlarda bireyin çevresi oldukça etkilidir. Bireyin çevresi ise genellikle ailesi, eğitim çevresi, içinde yaşadığı toplum, ait olduğu alt kültür ve arkadaşlarından oluşmaktadır (Çelik, 2017:39).

2.2.4.2.1. Aile

Aile, okuldan farklı olarak informal bir eğitim şekliyle bireyin düşünmeyi öğrenmesinde sorumluluk sahibidir. Bir çocuğun düşünmeyi öğrenmesi ve geliştirebilmesi öncelikle ailenin yarattığı ortama bağılıdır. Çocuğun gelişimini destekleyen bir aile ortamı, çocuğun kalıplara bağılı olmadan özgürce düşünebilmeyi öğrenmesi için ideal bir ortamdır (Cüceloğlu, 1998: 17).

Ailelerin fazla otoriter yapıda veya baskıcı olması çocuklarda öz güven duygularının zarar görmesine sebep olmaktadır. Bu durum ilerler ise çocuklarda içe

dönük, çekingen bir karakter oluşmasına neden olmaktadır. Bu karakterdeki çocuklar kolay bir şekilde başkalarından etkilenir ve yönlendirilebilir. Ne yazık ki silik karakter özellikleri taşıyan bir çocuğun eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi beklenemez. Fazla hoşgörülü olan ailelerde yetişmiş olan çocuklar ise, olmayacak isteklerde ve beklentilerde bulunabilir, şımarık ve bencil olabilmektedir. Çocuklarda kıyaslama ve karşılaştırma yapmakta eleştirel düşünme becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Yavuzer, 1991, Akt. Yıldız, 2011:22).

Hoşgörülü ve güven verici aileler çocuklarına bazı sınırlar belirlemektedir. Çocuklar bu sınırlar dahilinde özgürdür. Söz hakkına sahiptir. Sevgi görürler ve teşvik edilirler. Bu ortamdaki çocukların kendine olan güvenleri, araştırmacı ve girişimcilik yetenekleri gelişmekte ve çocuklar sorgulamayı ve sorumluluk almayı öğrenir. Bu durum çocukların eleştirel düşünmesinin gelişmesine olumlu etki sağlar. Ailenin, çocukların eleştirel düşünme becerisine olumlu yönde katkıda sağlaması dengeli ilişkiler kurmasında da etkili olmaktadır (Yavuzer, 1991, Akt. Yıldız, 2011: 22).

2.2.4.2.2. Toplum

Toplum, bir bireyin dünyaya bakışını, etrafını anlamlandırışını, kendisini nasıl var edeceğini belirleyen güçlü faktörlerden biridir (Tezcan, 1996:102). Tüm toplumların kendine özgü yaşayış şekli bulunmaktadır. Toplumlarda bulunan özellikler; özgürlük, adalet, eleştiri, eşitlik kültürü gibi toplumları yansıtmaktadır. Böylece bireyler eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecektir. Bu durumun tam aksi olan demokrasinin ilkeleriyle örtüşmeyen otoriter yapıları toplumlarda birçok bireydeki gibi çocukları da olumsuz etkilemekte ve çocukların eleştirel düşünmeye olan eğilimlerini de olumsuz biçimde etkilemektedir (Alkaya, 2006: 49).

Bazı kültürler, itaati salık verirken; diğer bazıları bağımsız olmayı ve başkalarından bağımsız olarak kendini var etmeyi önemser. Din temelli konular dinin izin verdiği ölçüde özgür düşünebilirken, dini bir baskı aracı olarak görmeyen toplumlar özgür düşünmekte bir kaygı yaşamamaktadır (Sungur, 1997: 35).

McCann ve Moore'e (1985) göre, bireyler zaman içerisinde yaşadıkları toplumda inanç, bilgi ve tecrübeler edinir ve bu tecrübeler ışığında etrafındaki olay ve olgulara anlamlandırır. Fakat, bu kazanımlar önyargılar üzerine oluştu ise bireyler de zaman içerisinde eleştirel bir bakış açısından ziyade ön-yargılı ve taraflı bir bakış

açısı geliştirebilir ve çevresine bu şekilde anlam vermeye çalışır. Böylelikle bireyin olaylar karşısında nasıl karar alacağı da etkilenmektedir (Tümekaya ve Aybek, 2008:391).

2.2.4.2.3. Okul (Eğitim)

Okul, bireyin aileden sonra gelen eğitim yuvasıdır. Bu nedenle okul, bireyin nasıl düşünmesi gerektiği ile ilgili etkilendiği bir çevredir. Modern toplumlarda eğitim, bireye kendini yönetmesi konusunda yardımcı olmayı hedeflemektedir. Buna ilaveten okul, topluma katkı sağlayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen birey yetiştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda okulun kişiye özgürce düşünebileceği bir ortam sağlaması gerekmektedir (Yavuzer, 1993: 75).

2.2.5. Eleştirel Düşünür Kimdir?

Birçok eğitimci ve filozofun vizyonlarını, tanımlamalarını ve araştırma modellerini sürekli geliştirmeye devam etmelerine rağmen eleştirel düşünme basit tanımlarla sınırlandırılmadığından çok karmaşık yapısını korumaktadır. 1990 yılında 46 uzman tarafından ideal eleştirel düşünürün tanımlanmasında fikir birliğine varılmıştır(Demircioğlu, 2012:13).

Amerikan Felsefe Birliğine (1990) göre ideal eleştirel düşünür aşağıdaki gibidir:

“İdeal eleştirel düşünür; her zaman meraklı, bilgili, sebeplere inanan, açık fikirli, kendi fikirlerini değiştirebilen, değerlendirme yaparken tarafsız olan, kişisel önyargılara karşı dürüst, hüküm verirken tedbirli, yeniden düşünmeye istekli, konular hakkında net, karmaşık konularda sistematik, ilişkisiz bilgileri araştırmada gayretli, kriterlerin de mantıklı, sorgulamaya odaklı ve sorgulama izninin durumuna ve koşullarına göre sonuçları araştırmada ısrarlıdır.” (Akt. Demircioğlu, 2012:13).

Taşocak ve Cüceloğlu'na göre eleştirel düşünen birey, düşüncelerinin altında yer alan sebepleri iyi tanımlar. Öne sürdüğü düşüncelerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilmelidir. Kendisine, “ neden böyle düşünüyorsun” diye soruldu zaman, hiç sinirlenmeden ve gücenmeden, “çünkü...” şeklinde açıklama yapabilmelidir. Şayet neden ve kanıtları zayıf ise, güçlü nedenlere ve kanıtlara bağlı bir başka düşünceye sahip olmaktadır.

Cüceloğlu, (1998), Karagenç, (2003) ise eleştirel düşünürleri; sorgulama alışkanlığına sahip, açık görüşlü, esnek, ilgili bilgiyi aramada istekli, konulara hakim ve kişisel ön yargılarını yüzleşmede dürüst, organize, sistematik ve amaçlı değerlendirme yapan, var olan kanıtlara dayanarak neden-sonuç ilişkisi kurabilen, iç görülü ve meraklı kişilerdir. Eleştirel düşünen bireyler, özellikle aktif iletişim becerisine sahip, açık görüşlü, sabırlı ve güvenilir olarak ifade edilebilirler (Öztürk,2006:21).

2.2.6. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri

Eleştirel düşünme kabiliyetine sahip olan kişiler karşılaştıkları durumlara farklı açılardan bakabilmeli, başka kişilerin fikirlerinin farkında olmalı ve olayları sorgulama yapmadan, olaylar arasındaki bağlantıları analiz edebilmelidir. Herhangi bir konuda ortaya atılan iddiaların güvenilirliğini test edebilmeli, çelişki ve tutarsızlıkları yakalayabilmelidir. Eleştirel düşünebilen bireyler doğru gözlemler ve çıkarımlar yapabilmelidir. Böyle bireyler; tümevarım ve tümdengelim li yargılama yapabilme, verilerin doğruluğunu test edebilme, tartışmalardaki kanıtların farkına varabilme özelliklerine sahip bireylerdir (Deniz, 2009: 21)

Cüceloğlu, kişilerin eleştirel düşünme becerilerini uygulamayabilmeleri için üç adım olduğunu vurgulamıştır. Bunlar:

- Kişiler düşünme sürecinin farkında olmalı. Düşünmeyi, kendi denetimleri dışında kalan bir yöntemden ziyade, düşünme sürecinin farkında olmalı, bilinçli bir biçimde yönlendirmelidir.

- Kişiler diğerlerinin düşünce sürecini kontrol edebilmeli. Başka kişilerin düşünce süreçlerini inceleyebilen bireyler, kendi düşünceleri ile başkalarının düşüncelerini kıyaslayabilir.

- Kişiler öğrendikleri bilgileri günlük yaşantısında kullanmalı. Uygulama yapmadan eleştirel düşünme becerisi geliştirilemez (Cüceloğlu, 1998:226).

“Amerikan Felsefeciler Birliği (Facione ve Facione,1996)”, eleştirel düşünürlerin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Her zaman araştırır
- Her zaman neden arar
- Açık görüşlüdür
- Ön yargılı davranmaz

- Mütevazidir
- Konularla ilgili kesin bir bakış açısına sahiptir
- Ölçüt kullanımında mantıklıdır
- Değerlendirmede adildir
- Kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüsttür
- Karmaşık durumlarda düzenlidir
- Tekrar gözden geçirmeye isteklidir
- Kusursuz sonuçlara ulaşmada ısrarlıdır (Akt. Soğukpınar,2017:19)

Kısaca, eleştirel düşünme yeteneklerini kendilerinde bulduran kişilerin herhangi bir durum veya sorun ile karşılaştıklarında bilimsel, analitik ve sorgulayıcı davranmalarına karşılık, eleştirel düşünemeyen kişiler problemle ilgili bir çözüm yolu bulamazlar ve karşılaşmış oldukları bilgi ve fikri kabul edecek ya da direk olarak reddedeceklerdir. Buna ek olarak, eleştirel düşünebilen bir kişi, eleştirel düşünmenin ve araştırmanın en önemli etkenlerinden bir tanesi olan problem çözebilme tekniğini de kullanmaktadırlar. Eleştirel düşünme becerisine sahip olamayan kişiler ise, “bir konu ya da olayla karşılaştıklarında genellikle peşin hükümlü davranabilir, olayı olduğu gibi kabul edebilir, sorgulama yapmadan doğruluğuna kesin inanabilir ve ya tamamen karşı çıkabilirler (Özdemir, 2006 ve Yağcı,2008:47)

2.2.7. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Eleştirel düşünme öğretimi, her yaşta edinilebilecek bir beceridir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretiminde 4 tane yaklaşım bulunmaktadır (Vural ve Kutlu, 2005). Bunlar:

- 1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Glaser (1984) ve McPeck’ in de (1981) savundukları bir yaklaşımdır, öğretilmesi amaçlanan konuyla beraber eleştirel düşünmenin de öğretilmesini planlanmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri net bir biçimde, konu ile paralel şekilde öğrencilere aktarılmaktadır.
- 2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** İlk yaklaşıma benzer bir yaklaşımdır. İçerikler eleştirel düşünmenin ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önerir. Fakat bu kurallar ve ilkeler net bir şekilde belirtilmemektedir.

3. Genel Yaklaşım: Kruse & Prensesisen (1987) ve Sternberg & Bhana (1986) bu yaklaşımın öncüleridir. Konu tabanlı yaklaşımdan bütünüyle değişik bir şekilde yapılanmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okullarda verilen ders içeriklerinin yanında bir içerik esas alınarak geliştirilmiş olan beceri esaslı bir program şeklindedir.

4. Karma Yaklaşım: Ennis (1989), Perkins ve Solomon'un (1989) da benimsemiş oldukları bu yaklaşım ise, hem konu tabanlı bir yaklaşım hem de genel yaklaşımın beraber kullanılmasını önermektedir (Akt. Deniz,2009:9).

Kökdemir (2003) ise, eleştirel düşünme öğretimi için iki temel yaklaşım olduğunu belirtmektedir:

1.Genel Yaklaşım: Bu yaklaşımın genel özelliği derslerin tek bir derse veya bir konuya bağlı olarak anlatılmaması farklı konular ve egzersizlerle de desteklenmesidir. Eleştirel düşünme biyoloji, matematik, kimya, fizik, psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve benzeri gibi derslerde uygulaması kolay ve uygun derslerdir.

2.Eleştirel Düşünme Dersi: Süreci genel yaklaşım çerçevesinde yürütmek zor bir durumdur onun için farklı alternatif olarak eleştirel düşünme dersi öğrencilerle birlikte yaratıcı düşünce yapısında yürütülmelidir. Bu derslerin ya da bu konuya ilişkin derslerin ilköğretim seviyesinde öğrencilere verilmesi eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kökdemir, 2003: 9-64).

2.2.7.1. John Dewey' in Eleştirel Düşünme Yaklaşımı

Filozof, psikolog ve eğitimci olan John Dewey yirminci yüzyılın en etkili beyinlerinden biridir. Onun eğitime olan yaklaşımı amaçlarına uygun bir şekilde sanatsal ve eğitimsel olarak merak uyandıran çağın gerçeklerini arayan bir yapıdır. Dewey'e göre düşünce tamamen dürtüsel ya da tamamen rutin bir eylemden kaçış biçimidir. Eğitimin kaliteli bir biçimde devam etmesi için eğitim mekanizması içinde bulunan herkes de olması gereken ihtiyaçtır. Düşünme eğitimin ve bilginin devamlılığı sağlarken eleştirel düşünme de bilginin sorgulanmasına ve sürekliliğinin sağlanması bakımından önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme kişilerde meraklanma, doğruyu arama, analitik düşünme ve kendini anlama gibi davranışların gelişmesine olanak sağlamaktadır (Dewey 1910: 36).

2.2.7.2. Benjamin Bloom'un Taksonomisi

Bloom Taksonomisinin en önemli özelliklerinden birisi alt düzey eleştirel düşünme ile üst seviyedeki eleştirel düşünme becerilerini ayırt etme özelliğine sahip olmasıdır. Deneysel araştırmaları sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Alavi ve diğerleri, 1995: 293-312 Akt. Güllü,2015:30).

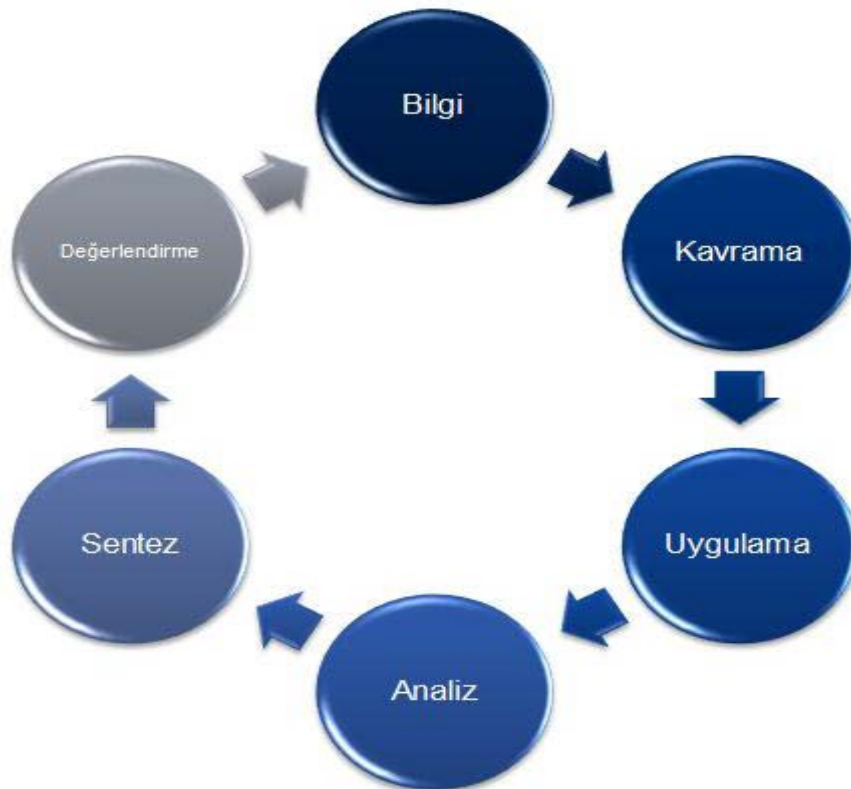
Harrison yaptığı çalışmada, Bloom'un Taksonomisi' nin eleştirel düşünmenin sürecini geliştirici ve destekleyici bir yapıda olduğunu ifade etmiştir (Akt. Güllü, 2015:30).

Taksonomi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak üç öğrenme bölümünden oluşmaktadır. Bilişsel alan, bilgiyi kavrama ve düşünme becerilerinin zihinsel sonuçları olarak kabul edilir; duyuşsal alan ise alaka, tutum, beceri gibi duygusal çıktılar olarak kabul edilir. Devinişsel alan işin eyleme geçirilmesi, dönüştürülmesi durumudur. Eleştirel düşünme öğrenmenin bilişsel alanıyla alakalıdır.

Bloom Taksonomisi'nde bulunan Bilişsel Alan (Paul 1985) kategorisi kısaca şöyledir:

1. Bilgi: İnsanın zihinsel sürecinde hatırlama ve doğrulama sonucunda elde edilen gerçeklik olarak ifade edilmektedir.

Şekil 1. Bloom'un Taksonomisi



2. Kavrama: Verilen bilgiyi anlama yetisidir. Durumu veya herhangi haberi soyut veya somut bir bakış açısı ile kişinin üzerinde düşünüp yoğunlaştığı psikolojik bir süreçtir. Bilgiye anlam yükleme olarak ifade edilmektedir.

3. Uygulama: Öğrenilenlerin eyleme dökülmesi ve farklı durumlar esnasında öğrenilenleri kullanabilme yetisi olarak adlandırılır. Gerçekleştirilecek eylemlerin, kurallar veya fikirlere uygun bir şekilde kullanılmasıdır.

4. Analiz: Bilginin ana parçasına ulaşmak için öğrenilen bilginin öğelere ayırarak sonuca ulaşma biçimidir. Elde edilen çıktılar bilgiyi tamamlıyorsa zihinsel düzeyde çıkarımlar yapılmıştır.

5. Sentez: Bir çok kaynaktan gelen fikirlerin yaratıcı ve zihinsel süzgeçten geçilmesi sonucunda bilginin entegre olma durumudur. Bir bütün oluşturacak biçimde elementlerin ve parçaların bir araya getirilmesidir.

6. Değerlendirme: Zihinsel süreçte elde edilen bilginin doğruluğunu yargılama sürecidir. Fikir veya malzemenin değeri hakkında yargılarda bulunmaktadır (Akt. Gülle,2015:31).

2.2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Eleştirel Düşünme

Dünyada hissedilen ve kişilerin günlük yaşantılarında var olan, sosyal araştırmacıların ortak fikirde olduğu sosyal ve kültürel yenilikler ile dolu modernize bir çağda bulunduğumuz bir gerçektir. Bu değişimlerin en önemli ve en büyük nedeni ise; teknolojideki üst düzey ilerlemeye bağlantılı olarak, gerek aynı ülke ve kültür içinde gerekse ülkeler ve kültürler arasında bilginin elde edilmesi ve aktarılması büyük hız kazanmıştır. Bu durum sonrasında meydana gelen bilgi patlaması ve toplumsal değerlerdeki değişimler ve yenilikler, kişilerin içinde buldukları yaşamlarında ve ihtiyaçlarında değişimlere de yansımıştır. Farklılaşan hayat koşulları ile meydana gelen yeni ihtiyaçların karşılanabilmesi için diğer farklı eğitim alanlarında olduğu gibi beden eğitimi ve spor bilimleri alanında da öğretim programlarının incelenmesi ve değiştirilmesi gereklilik olmuştur (Wright, 2004:1).

Ayrıca beden eğitimi ve spor alanındaki eğitimcilerinde modern değişen yaşam koşullarına ayak uydurabilmesine adına eğitim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, spor bilimleri alanındaki eğitimcilerin beceri kazanmalarını geliştirebilmek için sadece psiko-motor alana değil, aynı anda hareketin arka planında olan düşünme sürecini de önemseyerek zihinsel alana

odaklanmaları, zihinsel zorluklar ile harekete yönelik olan etkinlikleri birleştirerek eleştirel düşünebilmeye teşvik etmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Bu sayede eleştirel düşünme becerisine sahip eğitimci beden eğitimi ve spor alanında öğrencilerini de eleştirel düşünme ye teşvik ederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Beden eğitiminde ve spor alanlarındaki öğrencilerin üst seviye düşünme ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkına varılması ile bu alanda yapılan çalışmalar da eleştirel düşünmenin teşvik edilmesinde beden eğitiminin bir fırsat olduğunu göstermektedir (Saçlı, 2013: 32).

Bireylerin sosyal, fiziksel, zihinsel, ruhsal, bilişsel ve duygusal becerilerine ilişkin eylemlerin hareket yoluyla ortaya koyulması beden eğitimi ve sporun, eleştirel düşünme kabiliyeti ile birlikte sürdürülebileceğini göstermektedir. Çünkü sportif aktivitelerin birçoğunda zihinsel, duygusal, ruhsal, fiziksel ve bilişsel faaliyetlerin kullanılması insanların fiziksel aktivite yaparken düşüncelerini sağlamaktadır. Aktiviteler esnasında insanların yapacakları eylemlere karşılık alacakları kararlar düşünme mekanizmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Zihinsel, duyuşsal ve motorsal gelişim alanlarına ilişkin öğrenme etkinliklerinin çoğunda düşünme eylemi gerçekleştiğinden eleştirel düşünme faaliyetlerinin bu alanlar içerisinde de kullanılması beklenmektedir. Beden eğitimi spor faaliyetlerinin, her alanında eleştirel düşünmeye ilişkin becerilerin ortaya konduğu sportif faaliyetler sonucunda görülmektedir. Örnek; Fair-play davranışı sergileyen bir sporcunun eleştirel düşünmeyi kullanarak empatik bir eğilim sergilemesi düşünmeyle ilgili bir ürün olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülle, 2015:34).

McBride (1992), beden eğitimi ve sporda eleştirel düşünmeyi açıklarken; yapılacak hareket hakkında mantıklı olarak karar alabilmek için kullanılan düşünme becerisi şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle, yapılmakta olan hareketlere bilişsel zorunlulukların eklenmesi ile eleştirel düşünme bakımından beden eğitimi ve sporu önemli kılmaktadır (Gülle, 2015:34).

Gabbard ve McBride göre öğrencilere beden eğitimi ve spor dersinde yakalama, fırlatma, vurma gibi çok temel becerilerin yanında, problem çözebilme, tüm-dengelem ve bilginin gruplandırılması gibi temel eleştirel düşünme becerilerinin de öğretilmesi gerekmektedir. Beraberinde, açık fikirli olmak, bilgiye dayalı konuşabilmek, başkalarının düşüncelerine duyarlılık göstermek, olaylara bütünsel olarak bakabilmek, alternatif çözüm yolları bulabilmek gibi düşüncelerden mantıksal çerçevede uygun olanları kabul etmek ve işbirliği içinde çalışabilmek gibi bazı

eğilimlerin ortaya çıkması için eleştirel düşünmeye yönelik yüksek motivasyon oluşturulmalı ve isteklilik sağlanmalıdır. Underbakke, Borg ve Peterson eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde büyük önemi sahip öğretmenlere, eleştirel düşünmenin kazandırılması amacıyla eğitim verilmesi ve hatta en büyük önceliğin buna verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Çünkü ezberden uzak, özgür ve esnek, modern öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildiği, düşüncelerini özgürce tartıştığı, korku ve otoriteden uzak bir sınıf ortamında düşünebilen, sorgulayabilen kişilerin yetiştirileceği ortamı sağlayacak en önemli kişiler öğretmenlerdir (Saçlı, 2013: 3-4).

2.2.9. Spor Yönetiminde Eleştirel Düşünme

Boucher'a göre spor yönetiminden mezun olan bireylerin başarılarını ölçmenin doğru yolu, aldıkları derslerdeki başarıları değil, değişen spor dünyasında ki spor girişimlerinde, kuruluşlarında görev aldıkları sırada karar alma süreçlerinde nasıl zekice düşündükleri ve problemleri nasıl ele aldıklarıdır. Benzer şekilde Harris'in 1993 yılında yaptığı çalışmasında spor yönetimi eğitmenlerinin öğrencileri üzerindeki etkileri ve öğrencilerine kazandırdıkları esas donanımın öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek olması gerektiğini ileri sürmüştür. Eğitimcilerin öğrenciler üzerinde yarattığı bu etki, profesyonel yöneticiler gibi ' karşılaştıkları problemleri tanımlamakta ve çözmekte geleneksel yöntemlerin dışına çıkıp yeni bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamaktadır. Edwards 1999 yılında yapmış olduğu çalışmasında eleştirel düşünme yaklaşımını spor yönetiminde şu an olduğundan daha fazla öneme sahip olmalıdır. Böylece, spor yönetimi konusunda yeni yöntemler bulunabilir. Frisby spor yönetimi eğitimcilerinin zaman içinde eleştirel sosyal bilim teorileri konusunda daha deneyimli hale geldiğini belirtmiştir. Böylelikle yetiştirilen öğrenciler güçlü birer eleştirel düşünme becerisine sahip olarak topluma daha iyi katkı sağlayabilmektedir (Doğu, Sevimli, Durusoy, 2003:47).

2.2.10. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Tablo 2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Araştırmalar

Çalışmanın Yazarı	Çalışmanın Başlığı	Örneklem Grubu	Çalışmanın Sonucu
Karanfil (2014)	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören 1 ve 4. sınıf spor yöneticiliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.	Öğrencilerin Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği' den aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur.
Kökdemir (1999)	Eleştirel Düşünmenin Öğretiminin Psikoloji Dersinde Uygulanıp Uygulanmayacağını Araştırılması	Bilkent Üniversitesinde Psikolojiye Giriş dersini alan 105 öğrenci oluşturmaktadır.	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kolay uygulayabildikleri ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye açık oldukları görülmüştür.
Özdemir (2003)	Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 128 öğrenci oluşturmaktadır.	Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi açısından orta seviyede oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının cinsiyet, doğum yeri, öğrenim durumu vb. değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
Gülveren (2007)	Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerini ve Bu Becerileri Etkileyen Faktörler	Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 1302 öğrenci oluşturmaktadır.	Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük seviyede olduğu yaş, sınıf düzeyinin, anne-baba iş ve eğitim düzeyinin eleştirel düşünmede düzeyinde etkisi olmadığı
Facione ve Facione (1994)	Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerini Belirlemek	Üniversitelerin 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.	Öğrencilerin %13'ünde bütün ölçeklerde olumlu yönde sonuçlar çıkmıştır. Farklı bir bulgu ise, sistematiklik ve gerçeği arama alt boyutunda ise zayıf oldukları görülmüştür.
Öztürk (2006)	Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda okuyan 312 öğrenci oluşturmaktadır.	Öğrenciler eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalaması 229,05 olarak belirlenmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.
Karimi ve Eskafi (2014)	Üniversite Öğrencisinin Eleştirel Düşünme Düzeylerini ve Yeteneklerini Karşılaştırılması	350 İran üniversitesi öğrencisinden oluşmaktadır.	Öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını belirlenmiştir
Gülle (2015)	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi	3847'si erkek 2449'u kadın toplam 6296 beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır.	Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi vb. değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Polat (2017)	Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8 ilköğretim okulunda görev yapan 189 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.	Eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet , eğitim durumları ve anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığı ve sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%55) ise eleştirel düşünme eğiliminin ve yaratıcılık düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.
Çelik (2017)	Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi	Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümünde öğrenim gören 401 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.	Her iki ölçeğin alt boyutları açısından bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme eğiliminin kariyer uyum yeteneğini %44 oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. ETİK KAVRAMI

Basit bir ifadeyle insanların neler yapması veya nasıl yaşaması gerektiğini belirten etik, ahlaki değerleri, insan davranışlarını ve bunların özünde yer alan sebepleri araştırmaktadır (Şahin ve Dündar, 2011:130).

Ünlü (2005)'ye göre etik; bir bireyin ya da grubun davranışına rehberlik etmek üzere doğru veya yanlış, iyi veya kötü aşamaları düzenleyen ahlaki kuralları olarak açıklanabilir. Özetle etiğin amacı bireylerin farklı hareket şekilleri hakkında seçim yapmalarına yardımcı olan davranış kuralları belirlemektir (Saygan, 2011:61).

Etik, bir pusulaya benzetilmektedir. Çünkü pusula gidilecek yeri tarif etmez ancak gidilecek yerin yönünü belirtirse etik de bireylere bir takım eylem veya davranıştan ziyade, doğru olduğu varsayılan davranışı gösterir. Kişiyi bu davranışa zorlamaz fakat kişi kendisi isteyerek bu davranışı gerçekleştirir. Böylelikle etik, bireye neyi yapması veya neyi yapmaması gerektiğini belirten değerlerdir (Saygan, 2011:61).

Etik ve ahlak birbirlerine yakın kavramlar olarak ele alınmaktadır. Etik kelimesinin ahlak biliminde yer alan bazı kavramların yerine kullanılması, literatür de kavram kargaşasına neden olmuştur. Ahlak ve etik kavramları sık sık birbirleri yerine kullanılmaktadır. İşletme ve yönetim alanında ise daha çok etik kavramının kullanıldığı görülmektedir (Çalışlar, 1983:135)

Etik, doğru yada yanlış bir hareket olarak ele alınırken, ahlak ise, pratik olarak görülmektedir. Ahlaki yerine etik ilkelere; etik yerine de ahlaki davranış şeklinden bahsetmek daha uygun görülmektedir. Kısaca etik; bireyin bir durum hakkında açıklamak istediği değerlerle ilişkiyken ahlak ise, hayata geçirme biçimidir. Başka bir ifadeyle ahlak, örgütte algılanan etiğin kurumsallık kazanması amacıyla örgütün değerlerini ve amaçlarını belirten, alınan kararların ilkelere uygun olup olmadığını belirleyen bütündür (Pehlivan, 2001:74).

2.3.1. Etik İklim (Örgütsel Etik İklim)

Etik İklim literatür incelendiğinde etik çalışma iklimi, ahlaki atmosfer, bireysel ahlak kavramları şeklinde de ifade edilmektedir. Bu kavramlar anlam olarak birbirlerine yakın olsalar da etik iklim, ahlaki atmosfer ve bireysel ahlak kavramlarından farklıdır (Dönertaş, 2008:8).

Etik iklim tanımını yapmadan önce, “etik” ve “iklim” kavramlarından söz edilmelidir. Etik kelimesi, Yunancada karakter anlamına gelen ethos kelimesinden türetilmiştir. Etik, soyut ve idealde olana vurgu yaparak, ahlaki yargıların incelenmesi olarak ifade edilir (Büte,2011:172). İnsanların ne yapması veya nasıl yaşamasını yansıtan etik, ahlaki değerleri inceleyerek bireylerin bütün davranışlarını ve temellerini incelemektedir (Eyidoğan, 2013:3).

İklim (climate) kelimesi kökeni ise; Yunanca bir sözcük olup yönelme ve eğilim anlamlarını taşımaktadır. Aynı zamanda sıcaklık, ısı, basınç, gibi fiziksel olayları ifade etmek içinde kullanılmaktadır. Literatürdeki anlamı ile iklim; işletmedeki bireylerin örgütün içini ve dış çevresini nasıl algıladıklarını ifade eder (Büte, 2011:172). Bu bakımdan iklim; örgüt içerisindeki koşulların, iş görenler açısından algılanış şekli belirtir. Özetle iklim, psikolojik olarak örgütte bulunan kişilerin insan ilişkilerini tanımlayan bir kavramdır (Şişman, 2001:47).

“Victor ve Cullen tarafından geliştirilmiş olan Etik İklim Teorisi (Ethical Climate Theory)” göre etik, problemlerle nasıl başa çıkılması gerektiği ve etik olarak doğru olan tutumun ne olduğuyla ilgili ortak bir düşüncenin benimsenmesini kapsamaktadır. Bu sebeple, iş görenlerin örgüt içerisinde kabul gören yada kabul edilmeyen davranışlarıyla ilgili düşüncelerinin, beklentilerinin belirlenmesini önemsemektedir. Etik iklim örgütlere doğru olarak kabul edilen davranışı göstermenin yanı sıra etik sorunlara karşı neler yapılması gerektiğini belirtmektedir. Kısaca etik iklim, iş görenlerin örgütlerde bulunan temel ilkelerle bağlantılı olan ortak yargı olarak tanımlanabilir. Etik iklimin örgüt için yararı etik dışı olan davranışların azaltmasıdır (Şahin ve Dündar, 2011:132).

Etik iklim, örgüt içerisinde olması gereken, ödüllendirilen ve desteklenen davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Büte, 2011:173)

Etik iklim, yalnızca örgütte bulunan bireylerin etik konuları nasıl algıladıklarıyla kalmaz, aynı anda örgütteki bireylerin karşılaşmış oldukları konuları etik açıdan nasıl değerlendireceklerine ve çözümleyeceklerini belirler (Mert, 2017:7)

Diğer bir tanımıyla etik iklim, doğru davranışı neyin oluşturduğunun belirlenmesidir. Bu nedenle etik sorunların yönetildiği psikolojik bir mekanizma haline gelmiştir. Etik iklim, etik ikilemlere cevap olarak hem karar vermeyi, hem de daha sonraki davranışları etkiler. Dolayısıyla, sadece örgüt üyelerinin hangi sorunların etikle ilgili olup olmadıklarını irdelemez, ayrıca üyelerin böyle sorunları

anlamada, incelemede ve çözüme yolu bulmada kullanacağı ahlaki kriterleri de belirtmektedir (Dönertaş, 2008:9)

Etik iklim; örgütsel kültür ve iş iklimi kavramları ile ilişkilidir. Victor ve Cullen da iş iklimi ve örgütsel kültür kavramları ile etik iklimi ilişkilendirerek açıklamışlardır. Örgütsel kültür ise; değerler, inançlar alışkanlıklar ve örgütün gelenekleri alışkanlıklarından oluşur. Etik iklim ve örgütsel kültür ile birleştiği zaman; örgütsel kültürün etik boyutları da açıklanmaktadır. Schmeider iş iklimini, örgütün teknik ve yöntemleri ile ilgili algıların paylaşılmasıdır. Bu kavramlar birleştirildiğinde örgütsel etik iklim, örgüt kültürünün etik boyutuna ilişkin paylaşılmış olan algılar şeklinde ifade edilmektedir (Sayğan, 2011:77).

Örgütsel etik iklim; çalışanların örgütteki etik kurallar ile ilgili ortak ve manevi açıdan anlamlı olan fikirlerdir. Ortak beklentiler, örgütün ya da grupların etik sorunlarla karşılaştıklarında olay nasıl algıladıkları ve çözüm yolları hakkında iş görenlerin tutum ve düşüncelerinden ziyade gözlemleri ve fikirleri ile ilişkilidir (Şahin ve Dündar, 2011:133).

Bir örgütün etik iklimi; davranışların hangilerinin doğru olarak algılandığı ve ahlak açısından sorunların çözümü ile ilgili düşünceleri kapsar (Savran, 2007:16).

Örgütte kişilerin örgüt kültürünün öğeleri olan inanç, değer, ve normlarla alakalı algıları örgütün etik iklimini meydana getirir (Sayğan, 2011:77). Ayrıca örgütsel etik iklim, örgütteki etik sorunlarını nasıl algıladıklarına ilişkin üyelerin görüşlerini kapsamaktadır (Elçi, 2005:7).

Cohen (1995), Etik iklim ile ilgili yapılmış olan araştırmaları aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

- Etik iklim, müdahale edici bir değişkendir. Bu nedenle iş gören davranışını etki eden örgütsel bir fonksiyondur.
- Etik iklim, yönetsel beklentileri yansıtmaktadır.
- Aynı şirket içerisinde farklı şekilde etik iklimler olabilir.
- Etik iklim, kişisel çıkarları ifade eder.
- Etik iklim, devamlılık sağladığı için çok boyutludur (Elçi, 2005:7; Eser, 2007:11)

Peterson, etik iklim boyutları ile örgüt içerisindeki etik dışı davranışlar arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmasında net bir biçimde ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma sonucunda, kişisel çıkarın ön planda olduğu örgütlerde,

etik dışı davranışların fazlaca görüldüğü ancak, yardımseverliğin olduğu örgütlerde ise, özellikle etik kurallara uygun hareketler görülmektedir (Eser, 2007:19).

Victor ve Cullen, davranışlar, normlar, kalıplar ve örgüte özel faktörlerin örgütün etik iklimini etkilediğini ve geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Savran, 2007:17).

2.3.2. Etik İklim Boyutları

Etik iklim hakkında yapılan ilk araştırma 1988 tarihinde Victor ve Cullen tarafından felsefi, sosyo-kültürel, örgütsel temellerden oluşmaktadır. İki açıdan meydana gelen Etik İklim modelini belirten Victor ve Cullen (1988) araştırmalarını çoğunlukla “Ahlaki Gelişim Felsefesine (The Philosophy of Moral Development)” dayandırmaktadır (Victor and Cullen 1988:101).

Victor ve Cullen birlikte yaptıkları çalışma Tablo 1’de belirtildiği gibi 2 temel boyuta bağlı olduğu görülmektedir. Birinci boyut, karar almadaki etik ölçütler, ikinci boyut ise, ahlaki kararın odak veya analiz noktasını ifade etmektedir. Bu iki boyutun kesişmesi noktasında, 9 tane alt boyut ortaya çıkmıştır (Mert, 2017:9).

Tablo 3. Etik İklim Boyutları

ETİK ÖLÇÜLER		ANALİZ DÜZEYİ		
		BİREYSEL	YEREL	EVRENSEL
BENCİLLİK(EGOİZM)	Bireysel Çıkar	Örgüt Çıkarı	Yeterlilik	
YARDIMSEVERLİK	Arkadaşlık	Ekip Ruhu	Sosyal Sorumluluk	
İLKELİLİK	Kişisel Ahlak	Örgüt kuralları ve Yöntemleri	Yasalar-mesleki İlkeler	

Kaynak : Victor and Cullen, 1988:22.

İlk boyut, örgütte karar almada kullanılan etik ölçütler (egoistlik, iyilikseverlik, ilkelilik); ikinci boyut ise, etik karar almada referans gösterilen (bireysel, örgütsel, evrensel) analiz düzeylerini açıklamaktadır. Bu iki boyut tablo olarak düzenlendiğinde çaprazlamasından dokuz alt boyut ortaya çıkmıştır.

Bunlar :

- Bireysel çıkar
- Örgüt çıkarı
- Yeterlilik
- Arkadaşlık
- Ekip çıkarı
- Sosyal sorumluluk
- Kişisel ahlak
- Örgüt prosedürleri ve kuralları
- Yasalar ve mesleki kodlar olarak ifade edilmektedir (Eser,2007: 10).

Victor ve Cullen (1987,1988,1993) yıllarında yaptıkları çalışmalarında üç ilkelilik ikliminin hepsini, bireysel çıkar iklimini desteklemiştir. Örgüt çıkarı ve arkadaşlık iklimleri tek bir iklim olarak benimsenmiş ve öyle ele alınmış, kurum çıkarı iklimi ise, yaptıkları çalışmalarda yer almamıştır. 1987 ve 1993 yıllarında yapmış oldukları çalışmalarda ise, verimlilik iklimi ortaya çıkarken, 1993 yılındaki çalışmalarında ise; sosyal sorumluluk iklimi de uzak bir iklim olarak ifade edilmiştir. Yapılan deneysel araştırmalar birden fazla etik iklimin var olduğunu onaylamaktadır. Fakat bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde dokuz etik iklimin hepsini bir arada ortaya çıkaran olmamıştır. Bu sebeple geçerli olan iklimlerin kaç tane olduğu tam olarak net değildir (Eser,2007: 12).

2.3.2.1. Etik Ölçütler Boyutu

Kişiler, iyimser olsalar bile yasa ve kurallardan haberdar değillerse kural ve ilkelere daha az uyabilme eğilimindedir. Tam tersine kural ve ilkeli olanlarda, diğerlerinden daha az duyarlı olma eğilimi gösterebilir. Bu nedenle örgütlerin farklı etik iklim türleri göstermeleri beklenmektedir. Bir örgütte genellikle baskın bir iklim tipi olsa bile, örgütlerde tek bir iklim tipinin var olmadığı bir gerçektir (Victor ve Cullen, 1988:105.)

Ahlak felsefesi; bencillik(egoizm), yardımseverlik ve ilkelilik olmak üzere üç temel etik teori olarak gruplandırılır. Bu teoriler, ahlaki düşüncede kullanılan ölçütler bakımından farklılık göstermektedir. Ahlaki gelişime ilişkin psikolojik

teoriler, etik düşüncenin gelişiminde kişilerin benzer ölçütler kullandığını ifade etmektedir. Bunlar teorilerden en etkili olan ise Kohlberg teorisi. Bu teoriye göre ahlaki gelişim, ben merkezlik den itaate, cezadan evrensel ilkeye altı aşamadan meydana gelmektedir. Bu altı gelişim evresinin üçü ahlaki yargıların diğer üçü ise etik teorilerin temel sınıflandırılmasıdır. Bu ortak çerçeveye bağlı olarak örgütsel etik iklim türleri, bencillik(egoizm), yardımseverlik ve ilkelilik olarak sınıflandırılmıştır. Kohlberg, bir organizasyondaki sosyo-ahlaki atmosferin, bireylerin ahlaki kararlarında önemli bir etkisi olduğuna inanmıştır. Ayrıca Kohlberg, bireylerin kendi ahlaki gelişim düzeylerinden ayrı olarak, grup içinde farklı ahlaki gelişim aşamalarında olabildiğini belirtmektedir (Savran, 2007: 24).

2.3.2.1.1. Bencillik (Egoizm) İklimi

Bu iklim türünde karar alan birey öncelikle kendi çıkarını düşünür ve başka bireylerin çıkarlarını önemsemez. Egoizm, kişinin kendisi için en çok fayda sağlayan davranışı yapmasını belirtir. Bu sebeple egoist iklim içerisinde karar alma aşamasında etiği belirleyen faktör, kişinin kendi çıkarıdır. Aynı birimde veya örgütteki başka bireylerin çıkarları ve ihtiyaçları önemsenmez. Bundan dolayı, bencil ve çıkarıcı davranışlarda bulunan örgütlerde, dedikodu yapmak, yalan söylemek ve hatta hırsızlık gibi davranışlarda görülmektedir (Akbaş, 2010:122).

Egoizm ikliminde, mevcut durumlarını geliştirmek için çalışan bireylerin ekonomik durumlarına bağlı bir sonuç olarak meydana geldiğini belirtirken, kişisel çıkarların ön planda olmasının iyi sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. (Eyidoğan, 2013: 15).

Toplumsal faktörler içerisinde bencillik ve egoizmi teşvik eden faktörler ise; sosyo-kültürel ortam, aşırı kazanç isteği, sosyal duyarsızlık, maddiyatçı yaklaşım olarak sınıflandırılmıştır (Dönertaş, 2008: 23-24).

Egoist iklimlerde çalışan bireyler, örgütün kabul edilmiş etik sınırların dışında çalışıldığını ve toplumsal etiğe aykırı davranıldığını düşünebilir (Cullen vd., 2003 :130).

a-) Kişisel Çıkar: Bencillik, ihtiyaçların, bireysel ihtiyaçların (kişisel kazanç, kendini savunma gibi) tercihlerin ve kişinin öz benliğini her kararın merkezine alınması olarak açıklamaktadır. Bencillik kişinin isteklerini ve çıkarları doğrultusunda geliştirilen sağlık, mutluluk, güç, haz ya da diğer kriterler olarak ifade edilir. Karar

alan birey, diğ er bireylerin ihtiyaç larını göz ardı ederek, kendi ihtiyaç larının tatmin edilmesine odaklanır.

b-) Kurum Ç ık arı: Bencillik, ortak ç ık arı ön plana ç ık armıştır. Mevcut ç alış ma grubunun kararlarının örgüt ün ç ık arlarına uygun olması gerektiğ ine fikrine dayanır. Kısaca örgüt ç ık arlarının düşünülmesi olarak da tanımlanabilir (örneğ in, ortak kar, ş irket ç ık arı, rekabet avantajı vb).

c-) Yeterlilik: Evrensel odakta, daha büyük sosyal veya ekonomik sistemlerin ç ık arları (ülke, bölge, tüm insanlık vs) olarak açıklanabilir (Elçi ve Alpkan, 2006:145).

2.3.2.1.2. Yardımseverlik İklimi

Yardımseverlik iklimi, bencillik ikliminden oldukça uzak ve farklıdır. Bu iklimde, baş ka bireylerin ç ık arları da çok önemlidir (Cullen vd., 2003:129).

İyiliksever iklimde beklenti, aynı birimdeki bireylerin örgüt içinde ve dışında birbiriyle olan ilgi ve ilişkileridir. İyiliksever iklimin özellikleri birlik, beraberlik gibi olumlu duygular ile olumlu sonuç lar ortaya ç ık arılmasıdır (Cullen vd., 2003:130).

Yardımseverlik kriterin de, inceleme yeri örgütteki bireyler için biz kimiz? sorusunu cevaplar ken diğ er taraftan da bizi ilgilendiren şeylerin sınırlarını belirlemektedir. Bireysel alanda, yardımseverlik iklimi, baş ka insanların önemsenmesi olarak ifade edilmiştir. Örneğ in; dostluk gibi.Yerel alanda, yardımseverlik kriteri ise, örgütsel ortaklık olarak açıklanmaktadır. Örneğ in takım oyunları gibi. Bu ise, somut örgütsel yapıların önemsenmesi anlamına gelen yerel egoizm alanı ile zıtlık arz etmektedir. Evrensel alanda ise yardımseverlik kriteri örgüt ün dış ındaki seç menlerin önemsenmesi olarak açıklanmaktadır. Örneğ in sosyal sorumluluk gibi (Victor ve Cullen, 1988:107).

İyilikseverliğ in hakim olduğ u örgütlerde, birey diğ er önemli kişilerin ç ık arlarını maksimize etmeye odaklanır. İyilikseverlik baş kalarına dönük ilgiye dayanır. Bireyler, baş ka bireyleri olumlu veya olumsuz olarak etkileyecek sonuç ları düşünerek etik karar verir (Elçi ve Alpkan, 2006:144). Bir kişinin iyiliksever iklimi tam olarak algılaması demek, karar aş amasında en fazla sayı da bireyin ç ık arlarının en üst düzeyde tatmin edilmesi ile alakalıdır. Bu kişiler örgütlerini, baş ka bireylerin ç ık arlarına önem veren yönleriyle ele alır. İyiliksever bir iklimde beklenen, birim

içindeki bireylerin, örgüt içerisindeki ve örgüt dışındaki her bireyin çıkarlarına önem gösterilmesidir (Bulut, 2012:52).

a-) Arkadaşlık: Analizin Kişisel merkezinde, İyilikseverlik örgütsel üyelik (arkadaşlık, ikili ilişki vb.) dışında başka bireylerin önemsenmesi olarak ifade edilir.

b-) Takım Çıkarı: Analizin Örgütsel merkezinde, İyilikseverlik, örgütsel çıkarların bütünlüğün (takım çalışması ve takım ruhu vb.) sağlanması olarak açıklanmaktadır. Bu durum örgütsel egoizm ile zıttır.

c-) Sosyal Sorumluluk: Analizin Evrensel merkezinde, İyilikseverlik, örgüt dışında kalan (sosyal paydaşlar, sosyal sorumluluk, müşteriler, vb.) diğer faktörlerinde önemsenmesi olarak ifade edilir (Elçi ve Alpkan, 2006:146).

2.3.2.1.3. İkelilik İklimi

İkelilik iklimi kurallara, yasalara, prosedürlere ve politikalara bağlı olmak amacıyla örgütte bulunan etik kod, toplum yasaları veya hükümet politikaları gibi faktörlere ve ahlak ilkelerine dayanmaktadır (Victor ve Cullen, 1988:107).

Victor ve Cullen, ikeliklik etik ölçütü sosyal yapı içindeki beklentilerin yasalar, kurallar ve standartlar açısından tanımlanması olarak açıklamıştır.(Savran, 2007:28). Bu iklim türünde, etik bir sorun ortaya çıktığında, grup normları veya örgütsel normlar bireyin karar vermesinde tamamen kurallara bağlı olması gerektiğini savunmaktadır (Akbaş, 2010:122). Örgütsel karar verme aşamasında, evrensel etik kurallarına göre hareket edilmelidir (Savran, 2007:25).

Victor ve Cullen, ikeliklik ikliminde, kuralların ya da kanunların uygulanması baskın bir yapıda sağlanabilir (Dönertaş, 2008:24) . İkelilik teorisinde, ahlaki açıdan yanlış görülen bir davranışın, başka kişiler açısından olumlu sonuçlar doğursa bile onu haklı çıkarmayacağı fikrine dayanmaktadır Diğer iki etik kritere zıt olarak ikeliklik iklimi kanunlar, kurallar, politikalar ve prosedürler bağlı bir yapıdadır (Eser, 2007:13).

İkelilik teorisinde; kanun, yasa, kurallar ve prosedürler başkalarının iyiliğinin düşünüldüğü kararları ve davranışları etkiler. Egoizm, yardımseverlik ve ikeliklik iklimlerinde; etik kararlar net ve kesin olarak belirlenmektedir. Victor ve Cullen'in çalışmasında, örgütte baskın bir kriter oluştuğunu ve bu kriterinde örgütün etik iklimini belirlediğini ifade etmektedir (Dönertaş, 2008: 23-24).

Özetle bu türde olan iklimlerde, yasa ve kurallara bağlı hareket edilerek sorunlar ile başa çıkılması planlanmaktadır (Sayğan, 2011:86).

a-) Kişisel Ahlak: Analizin bireysel merkezinde, ilkeler ben merkezlidir. Yani, bireyin bu iklimde bireysel etiğe göre davranması beklenir.

b-) Örgüt Kuralları ve Yöntemleri: Analizin örgütsel merkezinde, ilkeler örgütü kapsar yani; örgütün kuralları ve yönetmelikleridir.

c-) Yasalar ve İlkeler: Analizin evrensel merkezinde kural ve ilkelerin kaynağı örgüt dışındadır yani; yasal sistem, mesleki örgütlerdir. Etik bir karar, örgüt dışındaki bulunan etik kodlardan oldukça etkilenmektedir (Elçi ve Alpkan, 2006:146).

2.3.2.2. Analiz Düzeyi Boyutu

Analiz boyutu, örgütteki etik açıdan kararları uygulamak amacıyla kullanılan bir boyuttur (Dündar, 2010:57). 1988 yılında Victor ve Cullen tarafından analiz düzeyi temelli bir etik iklim çeşitleri gruplandırılması yapılmıştır. Yapılan sınıflandırmaya göre bireysel, yerel ve evrensel olarak 3 tanedir (Sayğan,2011 :86).

2.3.2.2.1. Bireysel Analiz Boyutu

Bireylerin kendi ahlaki düşüncelerine dayanmaktadır. Örgütte verilen kararlar kişilerin ahlaki inançlarına bağlı olarak verilir. Bu boyut kişisel tercihlere bağlıdır ve bireysel etik ikliminin oluşması bakımından rehber olmuştur (Akbaş, 2010: 123-124).

2.3.2.2.2. Yerel Analiz Boyutu

Örgütteki diğer kişilerin mevcut konumlarını nasıl değerlendirdikleriyle alakalı, karar almalarına bağlıdır ve düşündükleri durumun doğruluğunu sorgulamalarını ifade eder. Kararlar, takım arkadaşları ya da örgütün politikalarından etkilenebilir. Yerel boyut için önemli olan bireylerin ilişkili olduğu daha yakın sosyal sistemlerle ilişkilidir (Mert, 2017 :13).

2.3.2.2.3. Evrensel Analiz Boyutu

Meslek ya da toplum gibi örgüt ya da grup dışında kalan (meslek örgütleri ve hukuk sistemi gibi) kaynaklara rehberlik eden bir boyuttur. Evrensel analiz boyutu, örgüt ve grubun temeline dayanır. Etik düşüncenin evrensel kaynakları, soyut kavramlar olup örgütün dışında genelleştirilir ancak kurumsallaşmış normatif sistemin parçası olarak örgütlerde kullanılır. Davranışlara yön veren mesleki normlarının kaynağı genellikle dışardan örgüte girer, çalışma normlarını belirler ve mesleki iş örgütlerinde bir iklimin parçası olmayı devam ettirir. Buna ilaveten evrensel düzey, başka bir düzey olarak dışardan bir örgütün veya grubun merkezinde yer alabilmektedir (Savran, 2007 :28)

İklimlerin boyutlarından açıkladıktan sonra birbiriyle olan ilişkisini incelediğimizde yerel ve bireysel boyutların evrensel boyutu tetiklediği görülmektedir. Bu durum çalışanın, şirketin kamuya nasıl davrandığına dair algısına bireysel ve yerel boyutlar karar vermektedir. Çalışan, kurumun kendisini önemseydiği düşünür ise sosyal sorumluluk iklimi de baskın olmaktadır. Çalışanlar kurumda bireysel ahlak iklimini algılamaktaysa, kurumunun yasal davranışlar sergilediğini düşünmektedir. Kural ve prosedür iklimini algılıyor ve kurumunda kural ve prosedürlerin sert bir şekilde takip edilmesi gerektiğini düşünüyorsa da aksine kurumun yasa dışı davranmakta olduğunu düşünmektedir (Eser, 2007:13).

Tablo 4. Sık Kullanılan İklimler

ETİK ÖLÇÜLER	ANALİZ DÜZEYİ		
	BİREYSEL	YEREL	EVRENSEL
BENCİLLİK(EGOİZM)	Araçsallık		
YARDIMSEVERLİK	Önemseme		
İLKELİLİK	Bağımsızlık	Kurallar	Yasa ve Kodlar

Kaynak: Martin vd Cullen, 2006: 178.

Victor ve Cullen (2006) yaptıkları çalışmalarında bazı iklimlerin birlikte algılanma eğilimi gösterdikleri düşüncesiyle, en sık rastlanan iklimleri şekildeki gibi

açıklamışlardır. Bun iklimler egoizmin bireysel ve yerel alanının birleşmesinden doğan araçsallık iklimi, yardımseverlik ikliminin bireysel ve yerel alanının birleşmesinden doğan önemseme iklimidir. İlkelik kapsamındaki iklimlerde ise bir değişiklik yoktur (Eser, 2007:14).

Bencilik (egoizm) iklimine benzer şekilde, araçsallık iklimde kişiler başkalarının zararı pahasına kişisel çıkarlarını korumaya çalışmakta ve diğerlerinin etik bir tavır sergileyeceklerine dair iyimser bir tutum göstermemektedir. Önemseme ikliminde ise kurum üyeleri, başkaları için kaygılanıldığının ve başkalarını göz önünde bulundurmanın politika, uygulama ve firma stratejisi ile desteklendiğini düşünmektedir. Bağımsızlık (kişisel ahlak) ikliminde kişiler kendi ahlaki kanaatlerine göre hareket etmeleri gerektiğine inanırlarken, kurallar ikliminde kurumun kural ve prosedürlerine göre davranılması gerektiği düşünülmektedir. Son olarak yasa ve kodlar ikliminde kararlarda dış sistemlerin etkisi varlığı göstermektedir (Martin ve Cullen, 2006:179). (Eser, 2007: 14).

2.3.3. Etik İklim Belirleyicileri

Örgütlerdeki etik iklimin belirleyenlerin açıklanması için, etik iklim teorisi örgüt teorisi ve ekonomik teoriden geliştirilmiştir. Çevre, örgütün yapısı ve örgütün geçmişinin etik iklimin belirlenmesinde etkileyici ve önemli olduğu ifade edilmektedir. Örgütsel etik iklimin oluşmasında ayırt edici özellikte olan sosyal normların, örgütsel formların, etik kodların etkili olduğunu açıklamışlardır (Victor ve Cullen, 1988: 101).

Etik iklim teorisi, örgütlerin etik iklimindeki belirleyicileri açıklamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Özellikle sosyo-kültürel çevre, organizasyon yapısı ve organizasyona özgü geçmiş organizasyonlardaki etik iklimlerin belirleyicileri olarak tanımlanır (Dönertaş, 2008:29) . Victor ve Cullen (1988), hem örgütün geçmişinin hem de bireylerin örgütteki geçmişinin etik iklimin belirlenmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Biçer, 2017:26)

“Biçer (2005) ‘e göre ise, bir örgütün etik iklimini belirleyen faktörler iş görenlerin örgüt içinde kabul edilen ve edilmeyen davranışları anlamalarında yardımcı olur. Örgüt yapısı, sosyal çevre, örgütün geçmişi ve sahip olduğu etik değerler örgütün etik iklimini belirlemede önemli faktörlerdir. İş görenlerin sergilediği davranışlar da etik iklimi oluşturan bir diğer unsur olarak görülmektedir” (Dündar, 2010:60).

Farklı bir görüşte ise, örgütün etik iklimini belirleyen etik değerlerdir. Bu etik değerler örgüt içerisindeki bireylerden beklenen davranışlardır. Bu nedenle örgüt içerisindeki kişilerin etik değerlere verdiği önem ile etik iklim arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Etik değerleri örgütün amaçları ile birleştirmenin bir yolu da etik iklimin oluşturulmasıdır (Biçer, 2017:26). Etik değerler, insanlara yardım etme ya da zarar verme gibi konuları kapsar. Özellikle karar verme durumunda etik değerler önemli bir konudur. Bir bireyi işe almak veya korumak, ihalelere belirlemek, fiyatları düzenlemek, kaynakları tahsis etmek, kar payını belirlemek, iş görenleri disipline etmek, gibi faaliyetlerin tamamı etik açısından oluşan kararlardır (Dönertaş, 2008: 29).

Bir örgütte bulunan lider de, örgütün etik iklimi için önemli bir diğer unsurdur. Liderin ahlaki gelişimi aynı zamanda, iş görenlerin ahlaki gelişimi içinde önemlidir. Bu nedenle, liderlerin örgütün etik ikliminin belirlenmesinde sahip oldukları etkinin bilincinde olmaları önemlidir. Çünkü üst düzey yöneticileri, örgüt üyelerinin etiğe aykırı ve yasa dışı olan eylemlerden muhafaza edecek bir etik iklim oluşturmak ile yükümlüdür (Eser, 2007 :15)

Literatürdeki etik çalışmalar incelendiğinde birçoğunun etik davranışın belirleyicileri üzerine çalıştıkları görülmektedir. Bu belirleyicileri genellikle kişisel özellikler (din, milliyet, cinsiyet, yaş, v.b.), eğitim ve çalışma yaşamı (eğitim aldığı kurum, süre, çalıştığı kurum, süre, v.b.), inançlar, kişilik ve sahip olduğu değerler (makyavelizm, kontrol odağı, role belirsizliği veya çatışması, v.b.), referanslar ve diğer (etik düşünce şekli, etik kodlar, v.b.) özellikler den meydana gelmektedir (Eyidoğan, 2013:25).

Biçer (2017) 'e göre etik iklimin oluşturulmasında belirleyici etkenler ise;

- Etik Kodlar
- Sosyal Normlar
- Örgüt Yapıları
- Örgüte Özgü Faktörler olarak 4 başlık altında toplanmıştır(Direk, 2018: 28).

2.3.4. Etik İklimin Sonuçları

Etik iklimin sonuçları açıklamak gerekirse, örgütlerde etik bir iklim var olması sağlanarak etiğe uygun tutumlar belirlenerek, etiğe uygun kararlar verilmesi

mümkündür. İş görenlerin örgütlerini etiğe uygun olarak algılamaları, örgütün etkililiğini ve verimliliğini açısından önemlidir (Dönertaş, 2008:30).

Bütün örgütler, davranış ve kararlarını etkileyecek etik değerlerden oluşan bir kültüre sahiptirler. Bir örgütteki etik iklim boyutunun biliniyor olması;

- Örgüt içindeki bireylerin sorunları etik konusu ile birlikte algıladıklarının belirlenmesine
- Sorunları çözümü için hangi kriterleri kullandıklarının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Eser.2007 :16)

Örgütlerde pozitif bir etik iklim sağlanması etiğe uygun olan kararlar verilmesini ve çalışanların örgütlerini etik açısından anlamalarını sağlarken aynı zamanda örgütün verimliliğini de arttırmaktadır. Buna ilaveten iş gören performansını, yönetim kalitesini, örgüte bağlılığı ve sosyal sorumluluk seviyesini de artıran etik iklim örgüte farklı açılardan da katkı sağlamaktadır (Şahin ve Dündar, 2010: 132).

Örgütlerde pozitif bir etik iklim oluşturulması sonucunda, etik olmayan davranışlar, ahlaki olarak sorunlarla nasıl başa çıkılması gerektiği ve doğru etik davranışların ne olduğu ortaya çıkacaktır (Erdirençelebi ve Filizöz, 2016:129).

İş görenlerin ve yöneticilerin olumlu etik iklim algılamaları üretici yeteneklerini geliştirir ve performans düzeyini olumlu etkilemektedir (Çevirgen ve Üngüren, 2009:276).

Etik iklim çalışanların davranışlarını şekillendirerek aidiyet duygusunu artırır ve örgüte bağlılığı geliştirmektedir (Yeşil, Mavi ve Ceyhan, 2017:25) .

Etik iklim iş görenler arasında ilişkinin niteliğini ve örgüte duyulan güveni etkiler ve verimliliği artırır (Bilgen, 2014: 29).

Genel olarak etik iklim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, örgütlerde oluşturulan pozitif bir etik iklim; etik davranışların varlığı, verimliliği, etkinliği, bireysel ve kurumsal performans, iş tatmini, örgütsel güven, örgüt kültürü, işten ayrılma, örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet üzerinde önemli bir değişime neden olmaktadır. Aksi bir durum söz konusu olduğunda ise, yani etik bir iklimin var olmaması durumunda; etik olmayan davranışlar, adam kayırma, rüşvet, liyakatsizlik, performans kaybı, adaletsizlik, verimsizlik, güvensizlik vb. problemler meydana gelmektedir (Direk, 2018:31).

2.3.5. Etik İklim İle İlgili Araştırmalar

Tablo 5. Etik İklim İle İlgili Araştırmalar

Çalışmanın Yazarı	Çalışmanın Başlığı	Örneklem Grubu	Çalışmanın Sonucu
Wittmer ve Coursey (1996)	Özel ve kamu kurumlarının üst düzey yöneticilerinin etik iklimine bakış açılarının karşılaştırılması.	Özel ve kamu kurumlarında çalışan 412 yönetici oluşturmaktadır.	Kamu kurumu yöneticilerinin diğerlerine göre örgütlerinin etik iklimini daha az olumlu algıladıklarını göstermiştir.
Cullen, Parboteah ve Victor (2003)	Etik iklimle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.	Araştırmaya 139 kişi katılmıştır.	Bireysel çıkar iklimi ile örgütsel bağlılık arasında negatif, yardımseverlik ve ilkelilik iklimleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu sonucuna varılmıştır.
Bilgen (2014)	Etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi.	İstanbul'da faaliyet gösteren kamu ve özel olmak üzere 32 farklı işletmede çalışan 1588 kişiden oluşmaktadır.	Etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılığı arttırdığı ayrıca etik liderlik algılamalarının da etik iklimi olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
Yeşil, Mavi ve Ceyhan (2017)	Akademik ortamda etik iklim algısının bireysel sonuçlar üzerindeki etkilerinin incelenmesi.	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesindeki 100 akademisyen oluşturmaktadır.	Etik iklim algısının, akademisyenlerin iş tatminini, yenilikçi davranışını, örgütsel vatandaşlık davranışını ve bilgi paylaşımını pozitif yönde etkilediği fakat; işten ayrılma niyeti ve performans üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.
Eser (2007)	Etik iklimin ve yöneticiye güvenin, örgüte bağlılığa olan etkisinin incelenmesi.	Farklı departman ve kademelerden 491 iş görenden oluşmaktadır.	Duygusal bağlılık ve ahlaki bağlılık faktörleri üzerinde, etik iklim faktörlerinden “önemseme” ile yöneticiye güven faktörlerinden “çalışan odaklı” faktörlerinin daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Akbaş (2010)	Örgütsel Etik İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sanayi Büyük Ölçekli İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma	20 büyük ölçekli mobilya imalat sanayi firmasında çalışan 409 kişiden oluşmaktadır.	Örgütsel bağlılık boyutları üzerinde örgütsel etik iklim türlerinden; sosyal sorumluluk etik iklim türünün olumlu, firma çıkarı örgütsel etik iklim türünün olumsuz etkisi olduğu görülmektedir.
Biçer (2017)	Etik iklim, örgütsel öğrenme ve yenilikçi davranış ilişkisi üzerine bir araştırma.	Sanayi kuruluşlarında çalışan 526 beyaz yakalı oluşturmaktadır.	Etik iklimin araççılık alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutları ile örgütsel öğrenme ve yenilikçi davranış arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.
Mert (2017)	Yönetici ve yönetici olmayan hemşirelerin etik iklim algılarının karşılaştırması	Medipol Üniversitesi ve bünyesine bağlı üç hastanede çalışan 64 yönetici, 238 yönetici olmayan hemşire den oluşmaktadır.	Yönetici olan hemşirelerin, yönetici olmayan hemşirelere göre etik iklim algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Dönertaş (2008)	Etik İklimin Kuruma Güven Üzerindeki Etkisi	İstanbul'da Endüstriyel Mutfak Sektöründe faaliyet gösteren özel işletmelerdeki 185 iş gören oluşturmaktadır.	Etik iklimin kuruma karşı duyulan güveni bazı alt boyutlar açısından etkilediği belirlenmiştir.
Eyidoğan (2013)	Etik İklimin Örgütsel İletişim Üzerindeki Etkisi	Farklı hastane ve meslek kademelerinden 331 çalışandan oluşmaktadır.	Etik iklimin örgütsel iletişim üzerinde farklı boyutlarda açıklayıcı etkisi olduğu ve bu boyutlar açısından bakıldığında hastane çalışanlarının en çok algıladıkları etik iklim “yasalar, kodlar ve kurallar”, en az algıladıkları etik iklim türü ise; “arkadaşlığı önemseme” boyutudur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM ve GEREÇLER

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin ve örgütün etik iklimine ilişkin algılarının çeşitli demografik faktörler açısından incelemek amacıyla nedensel-karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırma yöntemi; belirli bir değişken açısından farklı olan grupların birbirleriyle karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütün etik iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bağıntısal yöntem kullanılmıştır. Bağıntısal yöntem; iki veya ikiden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan yöntemdir (Gurbetoğlu,2018:12).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini; Ege Bölgesinde bulunan üniversitelerdeki akademisyenler oluştururken, örnekleme ise; Ege Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Uşak Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde bulunan akademisyenlerden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada akademisyenlerin, kişisel özelliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 7 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda akademisyenlerin kişisel özellikleri ile ilgili yaş, cinsiyet, medeni durum,

kurumdaki ünvan, hizmet süresi, bağlı oldukları kurumda çalışmaya başladıkları yıl, yönetici pozisyonları gibi sorulara yer verilmiştir (Ek-1).

3.3.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)

Araştırma da, akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için, literatürde yaygın olarak kullanılan, orijinali Facione, P.A., Facione, N.C. ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen, Türkçeye geçerlik-güvenirlilik çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmekte kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (The California Critical Thinking Disposition Inventory) kısaltılmış Türkçe versiyonu (CCTDI) kullanılmıştır (EK-2) (Kökdemir, 2003:68).

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği “1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin” düzenlediği Delphi Projesi sonucunda ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmekten ziyade, bireyin eleştirel düşünme eğilimini veya daha detaylı bir ifadeyle eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi ya da becerisini geliştirme için hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği (Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitiklik, Sistematiçlik, Kendine güven, Meraklılık ve Olgunluk alt ölçekleri) bulunmaktadır. Fakat eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. CCTDI, kuramsal bir tabanda olduğu için faktör yapısını araştıran çalışmalarda aynı madde birden fazla boyutta görülebilir. Ancak bu durum eleştirel düşünme eğilimleri toplam puan olarak hesaplandığı için herhangi bir sorun teşkil etmemektedir (Öztürk, 2006: 35).

Orijinal dili İngilizce Ölçeğın CCTDI, Türkçeye geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören ve 17-28 yaş aralığında olan 913 öğrenci tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlama sonrasında, ölçek 7 faktörden 6 faktöre ve 75 maddeden 51 maddeye düşürülmüştür. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Fakat bazı

maddelerin faktörler arasında yer değiştirmiş olduğu ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği gözlemlenmiştir (Gülle, 2015:56).

Bu alt boyutlar;

3.3.2.1. Doğruyu Arama Alt Boyutu (Truth-seeking): Bu alt boyut, alternatifleri veya farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma bireyin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma kabiliyetinin ve kendi fikrine ters bir düşünce söz konusu olduğunda bile nesnel davranabilme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Toplam 7 madde (06, 11, 20, 25, 27, 28, 49) doğruyu arama ölçeğini ölçmek için kullanılmaktadır.

3.3.2.2. Açık Fikirlilik Alt Boyutu (Open-mindedness): Açık fikirlilik, bireyin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörülü olma durumunu ve kendi hatalarına karşı duyarlı olma durumunu belirtmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık, kişinin karar verirken yalnızca kendi fikirlerine göre değil diğer kişilerinde görüş ve fikirlerine de dikkat etmesidir. Olgunluk ölçeği ise orijinalinde, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak açıklanmaktadır. Birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünülen bu iki alt ölçek faktör analizi sonucunda birleşmiştir. Bu alt ölçeği oluşturan toplam 12 maddenin (05, 07, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50) 5 tanesi orijinal çalışmadaki olgunluk alt ölçeğinden, 3 tanesi ise açık fikirlilik alt ölçeğinden alınmıştır. Geriye kalan 4 madde ise doğruyu arama, sistematiklik ve kendine güven ölçeklerinden gelmektedir. Eklenen bu maddeler faktörün genel yapısı ile uyumludur. Olgunluğa dair maddelerin sayısı daha fazla görünse de, maddelerin tümünün içeriklerine bakıldığında bu faktörün temel olarak açık fikirliliği ölçtüğü düşünülmektedir. Bu sebeple, bu ölçeğe açık fikirlilik alt ölçeği denmiştir.

3.3.2.3. Analitiklik Alt Boyutu (Analyticity): Potansiyel açıdan sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden analitik alt ölçeği toplam 11 maddeden (02, 03, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40, 46) oluşmaktadır.

3.3.2.4. Sistemiklik Alt Boyutu (Systematicity): Sistemiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimi olarak ifade edilmektedir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedüre bağlı bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü

düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 madde (04, 09, 10, 21, 23) sistematiklik ölçeğini ölçmek için kullanılmaktadır.

3.3.2.5. Kendine Güven Alt Boyutu (Self-Confidence): Kendine güven, bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçek toplam 7 maddeden (14, 29, 35, 39, 44, 48, 51) oluşmaktadır.

3.3.2.6. Meraklılık Alt Boyutu (Inquisitiveness): Meraklılık veya entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç veya çıkar beklentisi olmadan bireyin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini ifade etmektedir. Meraklılık alt ölçeği toplam 8 maddeden (01, 08, 30, 31, 32, 34, 38, 42) oluşmaktadır (Balcı,2015: 78-81). California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği için her bir alt boyuta düşen ifadeler Şekil:3’de özetlenmiştir:

Şekil 2. KEDEÖ Ölçeği Her Bir Boyuta Düşen İfadeler

KEDEÖ Alt Boyutlar	Her Boyutu Belirleyen İfadeler
Doğruyu arama	7 madde (06, 11, 20, 25, 27, 28, 49)
Açık fikirlilik (Olgunluk)	12 madde (05, 07, 15, 18, 22, 33, 36, 41,43, 45,47, 50)
Analitiklik	11 madde (02, 03, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40, 46)
Sistematiklik	6 madde (04, 09, 10, 21, 23)
Kendine güven	7 madde(14, 29, 35, 39, 44, 48, 51)
Meraklılık	8 madde(01, 08, 30, 31, 32, 34, 38, 42)

Uyarlanan yeni ölçeğin toplam varyansı % 36.13 olarak tespit edilmiş, alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .61 ile.78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak belirlenmiştir (Kutlu ve Schreglmann, 2011:118).

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin değerlendirilmesi için, 6’lı Likert tipi kullanılmıştır. Yapılan anket uygulamasında karar verme ölçütleri; “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Her bir madde 1 ve 6 arasında (Hiç katılmıyorum: 1 puan, katılmıyorum: 2 puan, kısmen katılıyorum: 3 puan, kısmen katılmıyorum: 4 puan, katılıyorum: 5 puan, tamamen katılıyorum: 6

puan) değerlendirilmiştir. Alt ölçeklerin değerlendirmesinde, bir alt ölçekte yer alan sorulardan elde edilen toplam puan, soru sayısına bölünmekte ve 10 ile çarpılmaktadır. Alt ölçeklerin toplamı eleştirel düşünme eğilim puanını vermektedir. Alt ölçeklerin minimum değeri 10, maksimum değeri 60'dır. (Örneğin doğruyu arama alt ölçeği: $(06+11+20+25+27+28+49) / 7 \times 10$) Orijinal ölçek 7 alt ölçekli olduğu için değerlendirmede en az 70, en fazla 420 puan, Türkçe uyarlamasında 6 alt ölçek olduğu için en az 60 en fazla 360 puan alınmaktadır. Bir alt ölçekten 40 puan altı düşük eleştirel düşünme eğilimini, 50 puan üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimini göstermektedir. Bu bağlamda CCTDI ölçeğinin orijinal halinde 280 puanın altı düşük, 350 puanın üstü yüksek, Türkçe uyarlamasında ise 240 puanın altı düşük, 240-300 arasında puan alanların orta 300 puanın üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ölçekteki 05, 06, 09, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50 numaralı maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır.

Çalışmada kullanılan CCTDI'nın literatürdeki benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, bireylerin eleştirel düşünme eğilimini ve ya daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Balcı,2015: 78-81).

3.3.3. Etik İklim Ölçeği (EİÖ)

Araştırmada, Victor ve Cullen (1993) tarafından geliştirilmiş olan, literatür de örgütteki etik iklimi belirlemek için yaygın olarak kullanılan, 36 sorudan oluşan etik iklim ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye çevrilmesi Eser (2007) tarafından yapılmış ve "Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması da Eser (2007) tarafından yapılmış ve güvenilirliği $\alpha: ,9065$ bulunmuştur (Eser, 2007:41-42).

Ölçekteki soruların egoist iklim, yardımseverlik iklimi ve ilkelilik iklimleri ile ilgili 12 sorudan oluşan 3 alt boyut bulunmaktadır.

Ölçeğin ;

1,2,4,6,8,10,17,19,25,29,33 ve 36. maddeleri egoist iklim,

5,12,16,21,26,27,28,30,31,32,34, ve 35. maddeleri yardımseverlik iklim,

3,7,9,11,13,14,15,18,20,22,23 ve 24. maddeleri ise ilkelilik iklim türü ile ilgidir.

Etik iklim ölçeğinde yer alan 1, 6 ve 10 numaralı sorular ters kodlanır.

5' li Likert ölçeği puanlandırması aşağıdaki gibidir:

“1” Tamamen Katılıyorum

“2” Oldukça Katılıyorum

“3” Biraz Katılıyorum

“4” Çok Az Katılıyorum

“5” Hiç Katılmıyorum.

Her bir soru için verilebilecek minimum değer “1” ve maksimum değer “5” dir. İklim Ölçek değeri her bir katılımcı için 36 soruya verilen değerlerin toplamının 36'ya bölümüdür. Böylece akademisyenlerin çalıştıkları üniversitenin etik iklimi ile ilgili değerlendirmelerinin ortalama değerinin 1'e yaklaşması akademisyenlerin çalıştıkları üniversitenin etik iklimi ile ilgili görüşlere katılmadıklarını, 5'e yaklaşması ise üniversitenin etik iklimini onayladıklarını göstermektedir (Şahin ve Dündar, 2011:137).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması amacıyla 200 adet anket formu çoğaltılmış ve Ege Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Uşak Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinde görev yapan akademisyenlere elden uygulanmıştır. Anket formlarından eksik olanlar çıkarılarak toplamda 130 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 For Windows (The Statical Package For The Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri alınmış, frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (anova), mann whitney u testi, kruskal-wallis h testi , post hoc testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

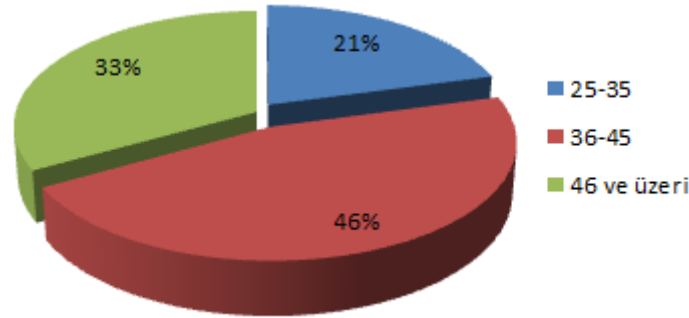
4.1 ARAŞTIRMAYA KATILAN AKADEMİSYENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş, cinsiyet, ünvan, hizmet süreleri değişiklerine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları tablolar ve şekiller halinde aşağıda sırası ile verilmiştir (Tablo 6, Şekil 3, Tablo 7, Şekil 4, Tablo 8, Şekil 5, Tablo 9, Şekil 6, Tablo 10, Şekil 7).

Tablo 6. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	n	%
25-35	27	20,8
36-45	60	46,2
46 ve üzeri	43	33,1
Toplam	130	100

Şekil 3. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

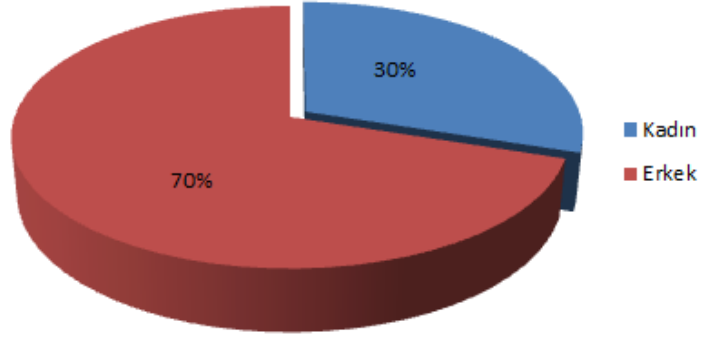


Tablo 6 ve Şekil 3’deki bulgulara göre, araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %46,2 (n=60)’sinin 36-45 yaş, , %33,1 (n=43)’inin 46 ve üzeri, %20,8 (n=27)’sinin 25-35 yaş grubunda yer aldığı gözlenmiştir.

Tablo 7. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	39	30
Erkek	91	70
Toplam	130	100

Şekil 4. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

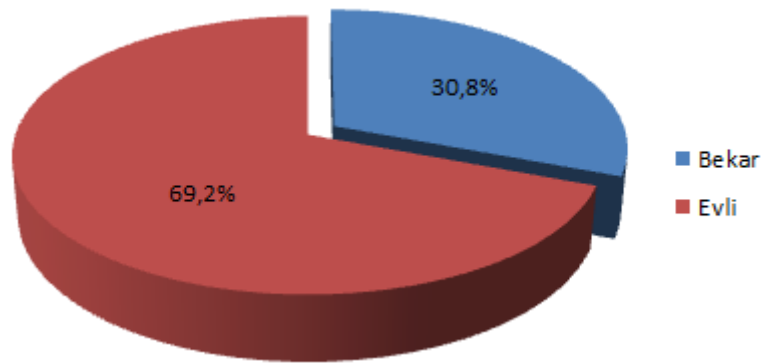


Tablo 7 ve Şekil 4'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %30 (n=39)'unun kadın, %70 (n=91)'inin ise erkek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Medeni Durum	n	%
Bekar	40	30,8
Evli	90	69,2
Toplam	130	100

Şekil 5. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

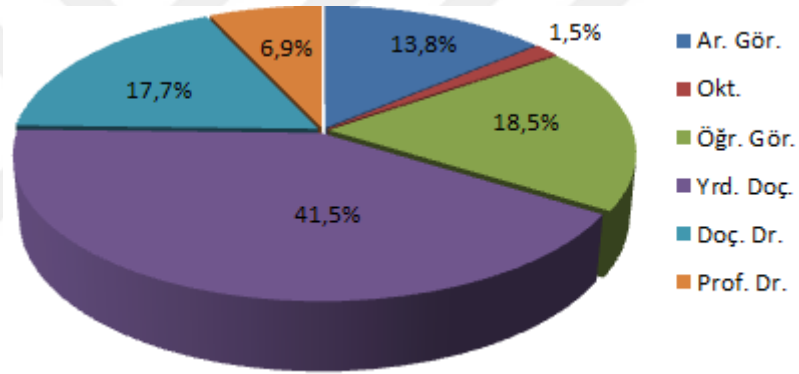


Tablo 8 ve Şekil 5'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan akademisyenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %30,8 (n=40)'inin bekar, %69,2 (n=90)'sinin ise evli olduğu gözlenmiştir.

Tablo 9. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Ünvan	n	%
Ar. Gör.	18	13,8
Okt.	2	1,5
Öğr. Gör.	24	18,5
Yrd. Doç.	54	41,5
Doç. Dr.	23	17,7
Prof. Dr.	9	6,9
Toplam	130	100

Şekil 6. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

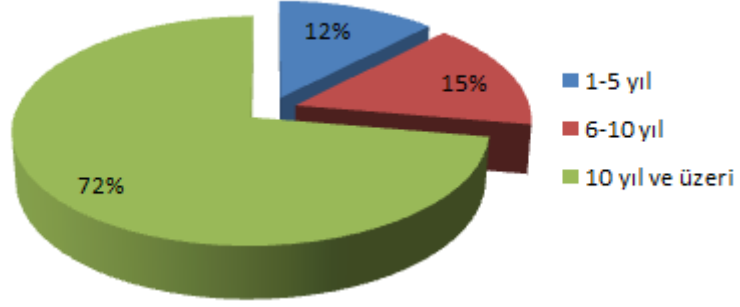


Tablo 9 ve Şekil 6'daki bulgulara göre; araştırmaya katılan akademisyenlerin ünvan değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %41,5 (n=54)'inin Yrd.Doç., %18,5 (n=24)'inin Öğr.Gör., %17,7 (n=23)'sinin Doç.Dr., %13,8 (n=18)'inin Ar.Gör., %6,9 (n=9)'unun Prof.Dr., %1,5 (n=2)'inin Okt., olduğu gözlenmiştir.

Tablo 10. Akademisyenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Hizmet Süresi	n	%
1-5 yıl	16	12,3
6-10 yıl	20	15,4
10 yıl ve üzeri	94	72,3
Toplam	130	100

Şekil 7. Akademisyenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları



Tablo 10 ve Şekil 7'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan akademisyenlerin hizmet süreleri değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %72,3 (n=94)'ünün 10 yıl ve üzeri, %15,4 (n=20)'ünün 6-10 yıl arasında, %12,3 (n=16)'ünün 1-5 yıl arasında hizmet süresince çalıştığı gözlenmiştir.

4.2. ÖLÇME ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan akademisyenlerin KEDEÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara, KEDEÖ toplam puan ile yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet sürelerine ilişkin bulgulara, EİÖ ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara, EİÖ ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet sürelerine ilişkin bulgulara, KEDEÖ ve EİÖ arasındaki ilişkiye ait bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği' ne (KEDEÖ) Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan akademisyenlerin KEDEÖ ve alt boyut puan ortalamalarına, KEDEÖ toplam puanlarına göre yüzde ve frekans dağılımları, KEDEÖ toplam puan ile yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet sürelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17).

Tablo 11. Akademisyenlerin KEDEÖ ve Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n, min, maks, X ve SS Değerleri

	n	Min.	Maks.	\bar{x}	SS
Doğruyu Arama	130	14,29	58,57	41,46	7,32
Açık Fikirlik	130	16,67	55,83	46,44	6,53
Analitiklik	130	41,82	57,27	50,99	3,48
Sistematiklik	130	22,00	58,00	47,48	7,71
Kendine Güven	130	27,14	60,00	45,96	5,86
Meraklılık	130	36,25	60,00	50,13	4,86
KEDEÖ	130	191,00	275,00	241,58	16,31

Tablo 11’de KEDEÖ ve alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları bulunmaktadır. Araştırma kapsamındaki akademisyenlerin eleştirel düşünme ölçeği, doğruyu arama boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=41,46$, açık fikirlik boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=46,44$, analitiklik boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=50,99$, sistematiklik boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=47,48$, kendine güven boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=45,96$, meraklılık boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=50,13$ ve ölçeğin toplamına ait puan ortalamaları $\bar{x}=241,58$ olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre; akademisyenlerin eleştirel düşünme ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmesin de orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Eleştirel düşünme ölçeği alt boyutlar açısından incelendiğinde ise; doğruyu arama, açık fikirlik, sistematiklik, kendine güven alt boyutlarının orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip iken, analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Tablo 12. Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Toplam Puanlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları Dağılımı

Puan Aralığı	n	%
240 altı	66	50,77
240-300 arası	64	49,23
300 ve üzeri	0	0,00
Toplam	130	100

Tablo 12’deki bulgulara göre, araştırmaya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin toplam puanlarına göre dağılımları incelendiğinde; %50,77 (n=66)’nin, 240 puan altında, %49,23 (n=64)’nün 240-300 puan arasında olduğu 300 ve üzeri puan aralığında bir değer olmadığı gözlenmiştir.

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan 66 akademisyenin düşük düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları, 64 akademisyenin ise orta düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca 300 ve üzerinde puan alan olmadığı için yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip kimsenin olmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 13. Akademisyenlerin Yaş Değişkenine Göre KEDEÖ’nin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Yaş Grupları	n	\bar{x}	SS	Min.	Maks.	F	P
25-35	27	244,63	11,79	225	264		
36-45	60	240,63	17,48	191	275	0,599	0,551
46 ve üzeri	43	240,98	17,15	215	269		
Toplam	130	241,58	16,31	191	275		

$p > 0,05$

Tablo 13’deki akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Çalışmaya katılanların yaş grupları arasında KEDEÖ’ne ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 14. Akademisyenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre KEDEÖ'nin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	P
Erkek	91,00	240,81	16,86	0,814	0,417
Kadın	39,00	243,36	15,00		
Toplam	130				

$p>0,05$

Tablo 14'de akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan kadın akademisyenlerin, erkek akademisyenlerden daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkeni ile KEDEÖ'ne ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15. Akademisyenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre KEDEÖ'nin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

Medeni durum	n	\bar{x}	SS	t	P
Bekar	40,00	244,28	12,15	1,452	0,149
Evli	90,00	240,38	17,78		
Toplam	130				

$p>0,05$

Tablo 15'de akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Çalışmaya katılanların medeni durum değişkeni ile KEDEÖ'ne ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16. Akademisyenlerin Ünvan Değişkenine Göre KEDEÖ'nin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Ünvan	n	\bar{x}	SS	Min.	Maks.	F	P
Ar.Gör.	18	241,61	12,68	225,00	260,00	1,194	0,316
Okt.	2	249,50	2,12	248,00	251,00		
Ögr.Gör.	24	241,92	14,60	218,00	265,00		
Yrd.Doc.	54	238,91	18,26	191,00	275,00		
Doc.Dr.	23	242,57	14,80	215,00	268,00		
Prof.Dr.	9	252,33	18,03	216,00	269,00		
Toplam	130	241,58	16,31	191	275		

$p>0,05$

Tablo 16'da akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin ünvan değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Çalışmaya katılanların ünvan değişkeni ile KEDEÖ 'ne ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$). Ancak Prof.Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ortalama puanları $\bar{x}=252,33$ en yüksek iken; Ar.Gör. ünvanına sahip akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ortalama puanları $\bar{x}=241,61$ en düşük olandır. Bu bakımdan Prof.dr ünvanına sahip olanların Ar.gör. ünvanına sahip akademisyenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimde olduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 17. Akademisyenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre KEDEÖ'nin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi

Hizmet Süresi	n	\bar{x}	SS	Min.	Maks.	F	P
1-5 Yıl	16	247,25	12,50	229,00	265,00	1,33	0,325
6-10 Yıl	20	241,55	10,72	225,00	260,00		
11 Yıl ve üzeri	94	240,62	17,72	191,00	275,00		
Total	130	241,58	16,31	191	275		

$p>0,05$

Tablo 17'de akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer

almaktadır. Çalışmaya katılanların hizmet süresi değişkeni ile KEDEÖ'ne ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

4.2.2. Etik İklim Ölçeği' ne (EİÖ) Ait Bulgular

Bu bölümde EİÖ ve alt boyut puan ortalamalarına, EİÖ ve alt boyutlarının yaş, cinsiyet, medeni durum, unvan, hizmet sürelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n, min, maks, X ve SS Değerleri

	n	Min.	Maks.	\bar{x}	SS
Etikiklim	130	1,67	4,11	2,72	0,46
Egoistiklim	130	1,75	3,42	2,77	0,40
Yardımseveriklim	130	1,42	4	2,78	0,70
İlkelilikiklim	130	1,67	3,75	2,61	0,55
Toplam	130				

Tablo 18'de etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamındaki akademisyenlerin etik iklim ölçeği toplamına ait puan ortalamaları $\bar{x}=2,72$, egoist iklim alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=2,77$, yardımsever iklim alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=2,78$, ilkelilik iklim alt boyutuna ait puan ortalamaları $\bar{x}=2,61$ olarak bulunmuştur.

Etik iklim ölçeğinin değerlendirilmesinde her bir soru için verilebilecek minimum değer "1" ve maksimum değer "5" dir. Etik İklim Ölçek değeri her bir katılımcı için 36 soruya verilen değerlerin toplamının 36'ya bölümüdür. Yani akademisyenlerin çalıştıkları üniversitenin etik iklimi ile ilgili değerlendirmelerinin ortalama değerinin 1'e yaklaşması akademisyenlerin çalıştıkları üniversitenin etik iklimi ile ilgili görüşlere katılmadıklarını, 5'e yaklaşması ise üniversitenin etik iklimini onayladıklarını göstermektedir. Tablo 18'deki sonuçlara göre; akademisyenlerin etik iklim ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarının ortalamalarına göre bağlı oldukları üniversitelerin etik iklimine biraz katıldıkları söylenebilir.

Tablo 19. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	p
Etikiklim	25-35 Arası	27	60,02	0,818	0,664
	36-45 Arası	60	67,91		
	45 Üstü	43	65,58		
Egoistiklim	25-35 Arası	27	56,98	5,368	0,068
	36-45 Arası	60	73,68		
	45 Üstü	43	59,43		
Yardıms severiklim	25-35 Arası	27	62,17	0,561	0,755
	36-45 Arası	60	68,08		
	45 Üstü	43	64,00		
İlkelilikiklim	25-35 Arası	27	59,69	2,839	0,242
	36-45 Arası	60	62,58		
	45 Üstü	43	73,23		

$p > 0,05$

Tablo 19’da etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Akademisyenlerin, yaş değişkeni ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 20. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	U	p
Etikiklim	Erkek	91	64,77	1708,0	0,735
	Kadın	39	67,21		
Egoistiklim	Erkek	91	64,77	1753,5	0,915
	Kadın	39	67,21		
Yardıms severiklim	Erkek	91	64,77	1669,5	0,593
	Kadın	39	67,21		
İlkelilikiklim	Erkek	91	64,77	1739,5	0,858
	Kadın	39	67,21		

$p > 0,05$

Tablo 20’de etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Akademisyenlerin, cinsiyet değişkeni ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 21. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuç

	Medeni Durum	n	Sıra ort.	U	p
Etikiklim	Bekar	40	63,01	1700,5	0,615
	Evli	90	66,61		
Egoistiklim	Bekar	40	63,01	1742,5	0,771
	Evli	90	66,61		
Yardımsaveriklim	Bekar	40	63,01	1680,5	0,546
	Evli	90	66,61		
İlkelilikiklim	Bekar	40	63,01	1377,5	0,324
	Evli	90	66,61		

$p>0,05$

Tablo 21’de etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Akademisyenlerin, medeni durum değişkeni ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 22. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ünvan Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Ünvan	n	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Etikiklim	Ar.Gör.	18	69,03	5,151	0,398	-
	Okt.	2	55,00			
	Ögr.Gör.	24	66,31			
	Yrd.Doc.	54	67,44			
	Doc.Dr.	23	68,70			
	Prof.Dr.	9	38,83			
Egoistiklim	Ar.Gör.	18	72,25	12,776	0,026 *	(5-6)
	Okt.	2	36,25			
	Ögr.Gör.	24	53,15			
	Yrd.Doc.	54	71,95			
	Doc.Dr.	23	72,48			
	Prof.Dr.	9	34,89			
Yardımseveriklim	Ar.Gör.	18	63,75	5,494	0,359	-
	Okt.	2	69,50			
	Ögr.Gör.	24	72,21			
	Yrd.Doc.	54	64,23			
	Doc.Dr.	23	72,17			
	Prof.Dr.	9	40,78			
İlkelilikiklim	Ar.Gör.	18	68,97	3,430	0,634	-
	Okt.	2	58,75			
	Ögr.Gör.	24	66,96			
	Yrd.Doc.	54	69,67			
	Doc.Dr.	23	58,43			
	Prof.Dr.	9	49,22			

* p<0,05

Tablo 22’de etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının ünvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Akademisyenlerin, ünvan değişkeni ile etik iklim ölçeğine ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (p>0,05). Ancak egoist iklim alt boyutunda, ünvan değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Akademisyenlerin egoist iklim alt boyut algılarına ilişkin farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden games-howell testinden yararlanılmıştır. Buna göre; Doç.Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin, Prof.Dr. ünvanına sahip akademisyenlere göre egoist iklim algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. Akademisyenlerin Etik İklim Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	n	Sıra Ort.	χ^2	p
Etikiklim	1-5 yıl	16	75,44	2,236	0,327
	6-10 yıl	20	56,60		
	11 yıl ve üzeri	94	65,70		
Egoistiklim	1-5 yıl	16	64,69	0,033	0,984
	6-10 yıl	20	66,80		
	11 yıl ve üzeri	94	65,36		
Yardımseveriklim	1-5 yıl	16	79,66	4,467	0,107
	6-10 yıl	20	53,03		
	11 yıl ve üzeri	94	65,74		
İlkelilikiklim	1-5 yıl	16	68,75	1,936	0,380
	6-10 yıl	20	54,83		
	11 yıl ve üzeri	94	67,22		

$p > 0,05$

Tablo 23’de etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Akademisyenlerin, hizmet süresi değişkeni ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

4.2.3. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) ve Etik İklim Ölçeği (EİÖ) Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde KEDEÖ ve EİÖ arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24. Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Örgütsel Etik İklim ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

		KEDEÖ	Etik iklim	Egoist iklim	Yardıms sever iklim	İlkelilik iklim
KEDEÖ	r	1	-,245**	-,299**	-,082	-,289**
	p		,005	,001	,355	,001
Etik iklim	r	-,245**	1	,826**	,895**	,745**
	p			,000	,000	,000
Egoist iklim	r	-,299**	,826**	1	,719**	,415**
	p		,000		,000	,000
Yardıms sever iklim	r	-,082	,895**	,719**	1,000	,430**
	p	,355	,000	,000		,000
İlkelilik iklim	r	-,289**	,745**	,415**	,430**	1
	p		,000	,000	,000	

* $p < 0,05$

** $r < 0,01$

Tablo 24 incelendiğinde KEDEÖ ile yardıms sever iklim, arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$). Buna karşılık; KEDEÖ ile etik iklim, KEDEÖ ile egoist iklim, KEDEÖ ile ilkelilik iklimi arasında, etik iklim ile egoist iklim, etik iklim ile yardıms sever iklim, etik iklim ile ilkelilik iklimi arasında, egoist iklim ile yardıms sever iklim, egoist iklim ile ilkelilik iklimi arasında, yardıms sever iklim ile ilkelilik iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$).

KEDEÖ ile etik iklim ($r = -,245$) KEDEÖ ile egoist iklim ($r = -,299$), KEDEÖ ile yardıms sever iklim ($r = -,082$), KEDEÖ ile ilkelilik ($r = -,289$) iklimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça örgütsel etik iklim düzeyleri düşmekte, etik iklim düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri düşmektedir, araların ters bir ilişki olduğu söylenebilir.

Etik iklim ile egoist iklimi ($r = ,826$), etik iklim ile yardıms sever iklimi ($r = ,895$), etik iklim ile ilkelilik $r = ,745$) iklimi, egoist iklim ile yardıms sever iklimi ($r = ,719$), egoist iklim ile ilkelilik ($r = ,415$), iklimi, yardıms sever iklim ile ilkelilik

($r = ,430$), iklimleri alt boyutları arasında ise pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani bir alt boyut azalırken diğeri de azalır, bir alt boyut artarken diğeri de artar yorumu yapılabilir.



BÖLÜM 5

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, elde edilen bulguların literatür ışığında yapılan tartışma ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin KEDEÖ'nin toplam puan üzerinden değerlendirilmesi incelendiğinde, orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 11). KEDEÖ alt boyutlar açısından incelendiğinde ise; doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, kendine güven alt boyutlarının orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip iken, analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir (Tablo 11).

Araştırmaya katılan akademisyenlerin %50,8'sinin düşük düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları, %49,2'sinin ise, orta düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir (Tablo 12). Benzer şekilde; Polat (2014) yılında 'eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi' başlıklı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonuçları, alan yazındaki (Mangena ve Chabeli, 2005; Korkmaz, 2009; Lee, 2004, s:31, Pithers ve Sodden, 1999, Akt. Paul vd. 1997, Özdemir, 2005; Akt. Gündoğdu, 2009) Saçlı ve Demirhan (2011), Baydar (2012) ve Şen'in (2009) Akt. Polat,2014: 94) yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, araştırma sonucunda, yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip akademisyenin olmaması dikkat çekicidir. Örneğin; Şahin, Çakmak ve Hacımustafaoğlu 2015 yılında "Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi" başlıklı çalışmalarında akademisyenlerin KEDEÖ'den aldıkları toplam puanları değerlendirdiklerinde, yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu sonuç araştırmamız ile farklılık göstermektedir.

Spor bilimleri alanındaki, Güle (2015) "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi" Çetin (2014) tarafından 615 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapılan çalışma, Leaver-Dunn ve diğerler (2002) tarafından sporcu sağlığı ve spor hekimliği öğrencileri yönelik yapılan çalışma sonuçları, araştırmamızla paralellik

göstermektedir. Aynı zamanda Saçlı ve Demirhan (2008) tarafından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerindeki 530 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçları ile de çalışma sonuçlarımız uyuşmaktadır. Karanfil (2014), tarafından 800 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada KEDEÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur bu sonuç araştırmamızla farklılık göstermektedir.

Farklı bölümlerde ise; Gülveren (2007), eğitim fakültesinin beş farklı öğretmenlik bölümünde okuyan 1302 öğrenci ile; Çekiç (2007), 167 ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf ve ortaöğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri ile; Özden (2005) tarafından eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören 450 birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile; Dayıoğlu (2003) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışma ile, Shin ve diğerleri (2006: 183) Kore'de hemşirelik ön lisans, lisans ve lisans sonrası programlarında öğrenim gören 301 öğrenci ile, Kürüm (2002) tarafından eğitim fakültesinde öğrenim gören 11 farklı programında eğitim alan 1047 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile; Walsh ve Hardy (1999), Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995), Wangensteen, Johansson, Björkström ve Gun Nordström (2010), Korkmaz (2009), ve Beşoluk ve Önder'in (2010) tarafından öğrencilere yönelik yapılan çalışma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir (Akt. Gülle, 2015:96).

Akademisyenlerin orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalarının nedeni; rekabetçi bir ortamda çalışmaları ve bireyler tarafından eleştirel düşünmenin olumsuz olarak algılanmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin yaş değişkeni ile KEDEÖ arasında elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 13). Adams, Stover ve Whitlow (1999), Gülveren (2007) ve Kürüm (2002) tarafından eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçları ile Leaver-Dunm ve diğerleri (2002) tarafında antrenörlük eğitimi öğrencileri ne yönelik yapılan çalışma sonuçları ve Çıkrıkçı'nın (1996), lise öğrencilerine yönelik yapmış oldukları araştırma sonuçlarında yaşın eleştirel düşünme düzeyi üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Gülle, 2015: 99). Bu çalışmalar araştırmamızla paralellik gösterirken, Scott ve Markert (1994)' in çalışmasında eleştirel düşünme düzeyi ile yaş arasında negatif

yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Martin (2002)'in çalışmasında ise bu bulgunun aksine, yaş ile eleştirel düşünme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yaş arttıkça deneyimlerin zenginleşmesi nedeniyle eleştirel düşünme düzeyinin artması beklendiği halde, bu araştırma da yaş değişkenine özgü herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni; yaş gruplarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin cinsiyet değişkeni ile KEDEÖ arasında elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$) (Tablo 14). Kürüm (2002) ve Tokyürek'in (2001) yapmış oldukları araştırmada cinsiyetin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Yine Akar (2007), Durmuş (2012), Karanfil (2014), Öztürk (2006), Leaver-Dunn ve diğerleri (2002), Loken (2005), Saçlı ve Demirhan (2008) ve Korur (2014) beden eğitimi ve spor öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmalar ile Kawashima ve Shiomi (2007), Korkmaz (2009), Ekinci ve Aybek (2010), Narin (2009), Şen (2009) ve Khandaghi ve diğerleri (2011) tarafından farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarında eleştirel düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bu bulguların aksine bazı çalışmalarda cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olan çalışmalar bulunmaktadır (Adams, Stover ve Whitlow, 1999; Walsh ve Hardy, 1999 akt. Öztürk, 2006: 63).

Eleştirel düşünme eğilimini öğrenebilen bir beceri olduğundan dolayı kadın ve erkekler benzer şekilde bu beceriyi öğrenebilir. Bu nedenle cinsiyetin eleştirel düşünme düzeyini etkilemediğini söylemek mümkündür.

Benzer şekilde araştırmaya katılan akademisyenlerin medeni durum, unvan ve hizmet süresi gibi demografik değişkenler ile KEDEÖ arasında elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 15,16,17). Bu durum medeni durum, unvan ve hizmet süresi değişkenlerinin araştırmaya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyinde bir değişikliğe neden olmadığı göstermektedir. Yani eleştirel düşünme eğilimi bu demografik faktörlerden etkilenmemektedir.

Ancak Prof.Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ortalama puanları $\bar{x}=252,33$ en yüksek iken; Ar.Gör. ünvanına sahip

akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ortalama puanları $\bar{x}=241,61$ en düşük olandır (Tablo 16). Bu bakımdan Prof.dr ünvanına sahip olanların Ar.gör. ünvanına sahip akademisyenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimde olduklarını söyleyebiliriz. Bu beklenen bir sonuçtur çünkü; Prof.dr ünvanına sahip akademisyenlerin yılların getirdiği tecrübe donanımlar ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş oldukları söylenebilir buna karşılık; Ar.gör. ünvanına sahip akademisyenlerin, henüz yolun başında oldukları için yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarından kaynaklanabilir.

Akademisyenlerin etik iklim ölçeği ve alt boyutlarının ortalamalarına göre bağlı oldukları üniversitelerin etik iklimine biraz katıldıkları ve olumlu olarak algıladıkları söylenebilir. Yani araştırmaya katılan akademisyenlerin etik iklim algılarının orta düzeyde olduğunu görülmektedir (Tablo 18). Mert (2017) yılında yapmış olduğu çalışmasında hemşirelerin etik iklim algılarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Çalıştıkları kurumun etik iklimini olumlu algılamalarının, aynı zamanda çalışanları örgüte olan bağlılığını arttırdığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Ay ve diğerleri, Akbaş, 2010; 2009; Başar, 2009; DeConinck 2011; Cullen ve diğerleri, 2003; Eser, 2007; Eren ve Hayatoğlu, 2011; Huang ve diğerleri, 2012; Ünal, 2012; Martin ve Cullen, 2006; Ögüt ve Kaplan, 2011; Okpara ve Wynn, 2008; Valentine ve diğerleri, 2002; Schminke ve diğerleri, 2005; Ünal, 2012; Akt. Demir, 2018).

Örgütlerde etik bir iklimin oluşturulmasıyla birlikte, örgütteki üyelerin birbirlerine nasıl davranmaları gerektiğini açıkça ifade eder. Cullen ve diğerleri (2003) etik iklim pozitif algılanan bir örgütte, üyelerin birbirlerine yardım ettiklerini, birbirlerine karşı daha hassas davrandığını, kararlar alınması aşamasında kurallar ve gerekli düzenlemelere uygun davrandıkları belirtilmiştir. Örgüt içerisinde oluşturulan bu olumlu etkinin kuruma ilişkin iyi bilgilerin ve olumlu tutumların yayılmasını ve hatta örgüte yönelik tehditlerden örgütün korunmasını sağlar. Bağlı oldukları örgütte kendilerine değer verildiğini hisseden akademisyenler bağlı oldukları kurum ile özdeşleşirler ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünde çaba sarf ederler (Demir, 2018:10). Sonuç olarak, etik iklim algısının olumlu olması akademisyenlerin kuruma olan bağlılıklarını, kuruma duydukları güvenlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini ve kurumun amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirme anlamında alınan kararlarını etkilediğini söylenebilir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin; yaş, cinsiyet, medeni durum ve hizmet süresi değişimleri ile etik iklim ölçeği ve alt boyutlarına ait elde edilen puanlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 19, 20, 21, 23). Bu sonuçlar Eyidoğan (2013)'nın yılında yapmış olduğu çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada yaş, cinsiyet, medeni durum gibi değişkenlere ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Mert (2017)'in yılında yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak aynı çalışmada yaş, medeni durum ve hizmet süreleri değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Yaşlarının artıkça etik iklim algısının arttığı, evli olanların etik iklim algılarının bekar olanlara göre daha yüksek olduğu ve hizmet süresi artıkça etik iklim algısının arttığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmamız Şahin ve Dündar (2011)'in 514 sağlık çalışanı ile yaptığı çalışma ile farklılık göstermektedir. Bu çalışmaya göre egoist etik iklimi, ilkelilik etik iklimi ve yardımseverlik iklimlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Medeni durum değişkenine göre ise sadece ilkelilik iklim türünün medeni durumla arasında bekar çalışanların etik iklim algısının evli olan çalışanlara göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Parboteeah ve Kapp (2008) yaptıkları çalışmada ise etik iklimi değerlendirilmesinde cinsiyetin anlamlı bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. Fakat; Lemmergaard ve Lauridsen (2008) yılında yaptıkları çalışmada cinsiyetin etik iklimi değerlendirme üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmişlerdir (Akt. Eyidoğan, 2013:144).

Bu sonuçlara göre yaş, cinsiyet, medeni durum değişimlerinde anlamlı farklılık olmaması literatür incelendiğinde daha olası bir durum olarak görülebilir ancak hizmet sürelerine göre farklılık olmaması dikkat çekicidir. Çünkü akademisyenlerin bağlı oldukları kurumdaki hizmet süreleri artıkça örgütün etik iklim algılarının olumlu olmaları beklenebilir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin, ünvan değişkeni ile etik iklim ölçeğine ait elde edilen puanlar bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$) (Tablo 22). Ancak egoist iklim alt boyutunda, ünvan değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Akademisyenlerin egoist iklim alt boyut algılarına ilişkin farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla post hoc testlerinden games-howell testinden yararlanılmıştır. Buna göre; Doç. Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin, Prof. Dr. ünvanına sahip akademisyenlere göre egoist iklim algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Egoist iklim, bireyin kendisi için en çok fayda sağlayan davranışı yapması gerektiğini belirtir hatta kişisel çıkarların ön planda olmasının iyi sonuçlar doğuracağını belirtmektedir. Ayrıca aynı birim veya örgüt içindeki başka bireylerin ihtiyaçları ve çıkarları önemsenmez. Bu tanımdan yola çıkarak Doç. Dr. ünvanına sahip akademisyenlerin rekabetçi çalışma ortamında önceliklerinin kendi ihtiyaçlarını olduğu ve kurumdaki diğer bireylerin ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri söylenebilir. Prof. Dr. ünvanına sahip akademisyenler içinde tersi durum söylenebilir. Bunun nedeni; Prof. Dr. ünvanına sahip akademisyenler statü olarak ulaşmak istedikleri en üst seviyede olduklarından dolayı kendi ihtiyaçlarını daha az önemsedikleri söylenebilir.

Araştırma ya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ile örgütsel etik iklim ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi tablo 24'de verilmiştir. KEDEÖ ile etik iklim ve alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, bu alandaki korelasyon katsayılarının genel olarak istatistiksel düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$) (Tablo 24). Ancak KEDEÖ ile yardımsever iklim, arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$) (Tablo 24).

KEDEÖ ile etik iklim ($r = -,245$) KEDEÖ ile egoist iklim ($r = -,299$), KEDEÖ ile yardımsever iklim ($r = -,082$), KEDEÖ ile ilkelilik ($r = -,289$) iklimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani, eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça örgütsel etik iklim algıları düşmekte, etik iklim algıları arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri düşmektedir, araların ters yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 24).

Etik iklim ve alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, bu alandaki korelasyon katsayılarının genel olarak istatistiksel düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$) (Tablo 24). Etik iklim ile egoist iklimi ($r = ,826$), etik iklim, ile yardımsever iklimi ($r = ,895$), etik iklim ile ilkelilik ($r = ,745$) iklimi, egoist iklim ile yardımsever iklimi ($r = ,719$), egoist iklim ile ilkelilik ($r = ,415$), iklimi, yardımsever iklim ile ilkelilik ($r = ,430$), iklimleri alt boyutları arasında ise pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani bir alt boyut azalırken diğeri de azalır, bir alt boyut artarken diğeri de artmaktadır.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan akademisyenlerin eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olduğunda, örgütün etik iklimini düşük olarak algıladıklarını ve etik iklim algıları yüksek olduğunda ise; eleştirel düşünme becerilerinin düşük olduğunu

sonucuna ulaşılmıştır. KEDEÖ ile etik iklim arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğumuz araştırma aralarında güçlü ve ters yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.



ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olması, eleştirel düşünme konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bireyler tarafından eleştirel düşünmenin bir tartışma veya olumsuz olarak algılanmasının önüne geçirilerek spor bilimleri ve diğer alanlarda eleştirel düşünmenin ders olarak verilmesi ve eleştirel düşünmenin öğretilmesi, bireylerin farklı görüşlere, fikirlere açık olmaları veya düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Etik iklim günümüzde gittikçe önem kazanan bir konu haline gelmesine rağmen yapılan literatür taraması sonucunda etik iklim ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Hatta eleştirel düşünmenin etik iklimi ne yönde etkilediğine dair çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılan araştırma sonucunun gelecek araştırmalara ışık tutacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Gelecekte araştırmacılar eleştirel düşünme ve etik iklim konularını farklı konular ilişkilendirilerek veya farklı örneklem grupları üzerinde araştırmanın sınırlılıkları değiştirilerek farklı çalışmalar yapabilir. Ayrıca eleştirel düşünmenin alt boyutları ile etik iklimin alt boyutlarının ilişkilendirilmesini kapsayan daha kapsamlı çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, T. (2010). *Örgütsel Etik İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Mobilya Sanayi Büyük Ölçekli İşletmelerinde Görgül Bir Araştırma*. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 12 (19): 121-137.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(32):91.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Okul Sağlığı Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, F. (2015). *Yönetici Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim?* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, Ş. ve Dündar, T. (2011). Sağlık Sektöründe Etik İklim ve Yıldırma (Mobbing) Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 66 (1):130.
- Biçer, M. (2017). *Etik İklim, Örgütsel Öğrenme ve Yenilikçi Davranış İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Osmaniye: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilgen, A. (2014). *Çalışanların Etik Liderlik Ve Etik İklim Algulamalarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Özel Ve Kamu Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bruner, S. Jerome. (1964). The Course of Cognitive Growth. *American Psychologist*. (19): 1-15.

Bulut H. (2012). *Etik Liderliğin ve Etik İklimin Çalışanların Örgütsel Bağlılığına ve İş Performansına Etkileri*.(Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü

Bulut, S., Ertem, G., Sevil, Ü., (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 2(2): 28.

Burkhart, L. M. (2006). *Thinking Critically About Critical Thinking: Developing Thinking Skills Among High School Students*. California: Claremont Graduate University.

Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 25 (2): 103.

Cevher Ö.(2008), *Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Costa, A. (1985). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Association for Curriculum and Supervision. Arlington. 262968.

Cullen, J.B., K.P. Parboteeah, and B. Victor, (2003). The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two-Study Analysis. *Journal of Ethics* 46: 127-141.

Cüceloğlu, D. (1998). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çalışlar, A. (1983). *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Çelik, Ö. (2017). *Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, M. Ç. (2014). Evaluation of the Correlation Between Learning Styles and Critical Thinking Dispositions of The Students of School of Physical Education And Sports. *Educational Research and Reviews*. 9(18): 680-690.

Çevirgen A. ve Üngüren E. (2009). Konaklama İşletmelerinde Etik İklim ve İş Tatmini İlişkisi. *10.Ulusal Turizm Kongresi*. 21-24 Ekim 2009, Mersin.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilllerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.

De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. (S. Arıbaş, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi

De Bono, E. (2008). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (E. Tuzcular, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi

Demir, S. (2018). Etik İklim ve Okuldan Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(201):10.

Demirci, C. (2002). Eleştirel Düşünme (<http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>, 09.02.2017 tarihinde erişildi).

Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' nin Uyarlama Çalışması ve Faktör Yapısının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*. (4. baskı) Ankara: Pegem Yayınevi.

Deniz, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Company.

Dewey, J. (1910/1997). *How We Think*. Mineola. NY: Dover.

Direk, H. (2018). *Etik Liderlik Davranışının Etik İklim ve Örgütsel Güvene Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dönertaş, C. F. (2008). *Etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duphorne P., G., C. (2005). The Effect of Three Computer Conferencing Designs on Critical Thinking Skills of Nursing Students. *The American Journal of Distance Education*. 19 (1): 37-50.

Durmuş. M. (2012). *Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Dündar T. (2010). *Sağlık Çalışanlarının Yıldırımaya Maruz Kalmalarında Hastane Etik İklimi ile Sosyo-Demokratik Özelliklerinin Rolü: Bolu İli Hastanelerinde Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*.9(2): 816-827.
- Elçi M. (2005). *Örgütlerde Etik İklimin Personelin Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*.(Doktora Tezi). Kocaeli: Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü
- Elçi, M. ve L. Alphan. (2006).Etik İklimin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 24(1): 141-170.
- Ellis, D. (2002). *Becoming a Master Student*. Houghton Mifflin Company; 10th edition.
- Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*. 43 (2).
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W.H. Freeman. Pp. 9-26.
- Erdem, E. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Dü.) içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdirençelebi M., Filizöz B. (2016). Mobbingin Etik İklim ve Çalışanların İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (35): 127-139.
- Eser, G. (2007). *Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgütsel Bağlılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyidoğan, Ö. (2013). *Etik İklimin Örgütsel Güven Üzerindeki Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Facione, P. A., Facione, N. C. (1994). *Are College Students Disposed To Think?* California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking. An Introduction*. New York: Cambridge University Press. *Journal Of Physical Education New Zealand*. 33(3): 84-96.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*.(Çeviren: B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gurbetoğlu, A. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ders Notları*.
- Gülle, M. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Düşünme Faktörleri (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1): 57-74.

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: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaloç, R. (2005). *Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*.(Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) .Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İnönü Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karanfil, A.Y. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karimi, A. and Eskafi, M.(2014).Towards Assessing Critical Thinking Cognitive Ability in Varied University Majors: Evidence for EFL Students Dominance. *English Language Teaching (ELT)*. 1(2): 67- 89.

Kawashima, N., & Shiomi, K. (2007). Factors of The Thinking Disposition of Japanese High School Students. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. 35(2):187-194.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*.(Doktora Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul:Kazancı Kitap A.Ş.

Khandaghi, M. A., Pakmehr, H., & Amiri, E. (2011). The Status Of College Students Critical Thinking Disposition in Humanities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 15.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1): 1-13.

Korur, E.N. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimleri*. (Doktora tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *Pivolka*. 2(4): 3-5.

Kökdemir, D. (2003a). Eleştirel Düşünme. www.baskent.edu.tr/elyad

Kökdemir, D. (1999). Psikolojiye giriş ve genel psikoloji derslerinin içeriğinin değiştirilmesi hakkında eleştirel bir yaklaşım. *Türk Psikoloji Bülteni*.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, M.O. ve Schreglmann, S.(2011). Üniversitelerde Görev Yapan Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Fakülte ve Ünvanlarına Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(40): 116-121.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., & Wyatt, T. (2002). Critical-Thinking Predisposition Among Undergraduate Athletic Training Students. *Journal of Athletic Training*. 37(4):147.

Loken, M. L. (2005). *Critical Thinking Abilities of Undergraduate Entry-Level Athletic Training Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of South Dakota, USA.

Martin, K.D. ve J.B. Cullen. (2006). Continuities and Extensions Of Ethical Climate Theory: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Business Ethics*. 69: 175-194.

Mert, N. (2017). *Yönetici ve Yönetici Olmayan Hemşirelerin Etik İklim Algılarının Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

McBride, R. E. (1992). Critical Thinking – An Overview with Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, (2), 112-125.

McBride, R. E. & Cleland, F. (1998). Critical Thinking In Physical Education: Putting the Theory Where it Belongs: *In The Gymnasium. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 42-46.

McCann, H.-J. McCann-W.E. Moore (1985). *Creative And Critical Thinking*, Boston: Houghton Mifflin Company.

McKnown, K. (1997). *Fostering Critical Thinking. A Research Paper to Air Command And Staff College, USA.*

Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye Giriş*.(Çev. Sirel Karataş, Rükzan Eski). Ankara: Eğitim Yayınevi.

Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Norris, S.P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinkimng. *Educational Leadership*. 42 (8): 40-45.

Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. Malatya. 6-9 Temmuz 2004.

Özdemir, D. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini, Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S.M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3: 297-316.

Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*. 1(1): 6.

Özyurt, E. B. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Parks, J.B., Quarterman, J. Ve Thibault, L. (2013). *Çağdaş Spor Yönetimi*. (Çev. Gazanfer Doğu, Dilek Sevimli ve Engin Altan Durusoy). Ankara: Akademisyen Kitapevi.

Paul, R., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Sacramento, CA: Commission on Teacher Credentialing.

Paul, R., Elder, L. (2003). *A Miniature Guide For Students And Faculty To Scientific Thinking*. Foundation For Critical Thinking.

Pehlivan, İ. (2001). *Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Pless, B. S., Clayton, G. M. (1993). Clarifying the concept critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education*. 32(9): 425-428

Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Konya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Robey, J. A. (2002). *The Impact of Belief Bias and Epistemological Beliefs on Critical Thinking in Pre-service Teachers*. (Doctoral Dissertation). USA: The University of Minnesota.

Rogers, P. (1990). Discovery, Learning, Critical Thinking and The Nature of Knowledge. *British Journal of Educational Studies*. 38(1).

Rucks, M. G. (2001). *The Effects of Academic Achievement on the Critical Thinking Skills of College Students*. (Doctoral Dissertation). Michigan: Wayne State University.

Saban A., (2002). *Öğrenme-Öğretme süreci "Yeni Teori ve Yaklaşımlar"*. Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Kitabevi.

Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Programı

Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*.19(2): 92-110.

Savran G. (2007). *Etik İklim ve Tükenmişlik Sendromunun Kalite Yönetim Sistemleri Üzerine Etkileri: Bir Laboratuvar Uygulaması*. (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sayğan, S. (2011). *Whistleblowing ve Örgütsel Etik İklim Üzerine Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Soğukpınar, İ. (2017). *Müzik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünme*. İstanbul: Motif Basım.

Şahin B. ve Dünder T. (2011). Sağlık Sektöründe Etik İklim ve Yıldırma (Mobbing) Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 66(1):130-159.

Şahin, Ç. Çakmak, N. ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin ve Eleştirel Düşünme Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.16 (2): 51-66.

Şengül, Ş. Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (36): 217-248.

Şişman, T. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaacılık.

The National Curriculum: Handbook For Primary Teachers In England. (1999). London: Department For Education And Employment.

Tiryaki ŞH, Bahçecik N. (2014) Üniversite Hastanesinde Çalışan Yönetici Hemşire ve Hemşirelerin Kurumsal İklimi Algılayışları, *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*; 1-5.

Tishman, S., Perkins, D.N. (1995). Critical Thinking and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24-31.

Toprakçı, E. (2002). *Eğitimin Bilimsel Temelleri*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya S. ve Aybek, B. (2008).Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.17(2): 387-402

Türk Dil Kurumu. (1994). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Matbaası.

Victor B.I. ve Cullen J.B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*. 33(1): 101-125.

Victor B., Cullen J. B., Parboteeah K. P., (2003), The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two Study Analysis, *Journal of Business Ethics* 46: 127-141.

Vural, R. Ve KUTLU O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2): 189–199.

Wienerman, I. (1997). *Creativity in the Classroom: An Examination of Student Teacher Personality and Perceptions of the Classroom Setting*. (Doctoral Dissertation). Newyork: Fordham University.

Wittner, D. and Coursey, D. (1996). Ethical Work Climates: Comparing top Managers in Public and Private Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 6(4): 559-572.

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*.

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). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yavuzer, H. (1991). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, S., Mavi, Y. ve Ceyhan, S. (2017). Etik İklim Algısı ve Bireysel Sonuçlar Üzerine Etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 51(1)25.

Yıldız, N. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/creativethinking.html>

www.Criticalthinking.Org/pages-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking (15.04.2017).

EKLER



EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı'na bağlı yüksek lisans tez projesi olarak yürütülen bu çalışma “Akademisyenlerin, Eleştirel Düşünme Düzeyleri İle Örgütün Etik İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amacıyla gerçekleştirilmektedir. Anket formu sonucunda elde edilecek bilgiler tamamen gizli kalacak ve bu çalışmaya vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi sizin iş birliğinize ve içten katkınıza bağlıdır. Bize zaman ayırdığınız için çok teşekkür eder saygılar sunarız.

Ebru GÜZEL

Celal Bayar Üniversitesi, Spor Yönetimi A.B.D.

1. Yaşınız :.....
2. Cinsiyetiniz : Erkek () Kadın ()
3. Medeni Durumunuz: Bekar () Evli ()
4. Kurumdaki Ünvanınız :
Uzm () Ar.Gör. () Okt () Öğr.Gör. () Yrd.Doç. () Doç.Dr. ()
Prof.Dr. ()
5. Hizmet Süreniz :.....
6. Bulduğunuz kurumda çalışmaya başladığınız yıl :.....,
7. Yönetici pozisyonunuz var mı? : Hayır ()
Evet ()* lütfen yazınız :.....

EK-2: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI 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 dahil 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 yüzyüze 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 önemlidir.	1	2	3	4	5	6
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 anolojiler 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

EK-3: Etik İklim Ölçeği

Lütfen aşağıdaki soruları çalıştığınız kurumunu dikkate alarak; (olmasını istediğiniz gibi değil var olan durumu düşünerek) cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplarda samimi olmanız bizim için çok önemlidir. Lütfen aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katıldığınızı ölçek üzerinde belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Biraz katılıyorum	Çok az katılıyorum	Hiç katılıyorum
1. Bu kurumda, çalışanlar çoğunlukla kendilerini düşünürler.					
2. Bu kurumda çalışanların başlıca sorumluluğu, öncelikle verimliliği göz önüne almaktır.					
3. Bu kurumda, çalışanlardan kendi kişisel ve ahlaki inançlarına göre davranmaları beklenir.					
4. Bu kurumda çalışanlardan, kurumun menfaatleri için her şeyi yapmaları beklenir.					
5. Bu kurumda, çalışanlar birbirlerinin iyiliğini gözetirler.					
6. Bu kurumda, çalışanların kendi şahsi ahlaki ve etik değerlerine yer yoktur.					
7. Bu kurumda, kural ve prosedürlere sıkı sıkıya uymak çok önemlidir.					
8. Bu kurumda, yapılan iş sadece kurumun menfaatlerine zarar verirse yetersiz kabul edilir.					
9. Bu kurumda çalışanlar neyin doğru neyin yanlış olduğuna kendileri karar verirler.					
10. Bu kurumda, çalışanlar kendi çıkarlarını her şeyin üstünde tutarlar.					
11. Bu kurumda, her çalışanın kendi doğru ve yanlış anlayışının var olduğu önemle göz önünde bulundurulur.					
12. Bu kurumda en önemli husus tüm çalışanların iyiliğinin gözetilmesidir.					
13. Bu kurumda, bir kararın ilgili olarak ilk göz önünde bulundurulmuş husus kanunları ihlal edip etmediğidir.					
14. Bu kurumda, çalışanlardan en önemli beklenti her şeyden önce mesleki standart ve kurallara uymalarıdır.					
15. Bu kurumda, çalışanların kurum kural ve prosedürlerinden ayrılmaması beklenir.					
16. Bu kurumda, çalışanlar, öncelikle bir başka çalışma arkadaşları için en iyi olanı göz önünde bulundururlar.					
17. Bu kurumda, çalışanlar kurum menfaatlerini her şeyin üstünde tutarlar.					
18. Bu kurumda, başarılı çalışanlar, yazılı talimatlara göre hareket edenlerdir.					
19. Bu kurumda en verimli yol, her zaman en doğru yol olarak kabul edilir.					
20. Bu kurumda, çalışanların yasal ve mesleki standartları sıkı sıkıya takip etmeleri beklenir.					
21. Bu kurumda çalışanlar diğer çalışanlar için en iyi olanı göz önüne alırlar.					
22. Bu kurumda, çalışanlara kendi kişisel etik değerleri yol göstermektedir.					
23. Bu kurumda başarılı çalışanlar, kurum politikalarına sıkı sıkıya uyanlardır.					
24. Bu kurumda, mesleki kanun ya da etik kurallar öncelikli olarak göz önünde bulundurulurlar.					
25. Bu kurumda, çalışanlardan beklenen her şeyden önce verimli bir şekilde çalışmaktır.					
26. Bu kurumda, her zaman müşteri ve toplum için doğru olanın yapılması beklenir.					
27. Bu kurumda çalışanlar açısından takım ruhu önemlidir.					
28. Bu kurumda çalışanların dış çevreye karşı güçlü bir sorumluluk anlayışları vardır.					
29. Bu kurumda alınan kararların öncelikli olarak kara olan katkısı göz önünde tutulur.					
30. Bu kurumda çalışanlar aktif olarak müşterinin ve halkın menfaati ile ilgilenirler.					

31. Bu kurumda herkes, çalışanlar için genelde en iyisi ne ise onunla ilgilenirler.					
32. Bu kurumda her bir çalışan için en iyisini yapmak öncelikli öneme sahiptir.					
33. Bu kurumda çalışanlar kendileri için en iyi olanla çok ilgilidirler.					
34. Bu kurumda, alınan kararların öncelikli olarak müşteri ve halk üzerindeki etkisine dikkat edilir.					
35. Bu kurumda kararlar alınırken her bir çalışanın düşünülmesi beklenir.					
36. Bu kurumda sorunlara daima etkin çözümler aranır.					



EK-4: Etik Komisyon Onay Formu

Sub 08 2017 13:37 HP Faks

syf. 1

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/01/2016-E.3812



CELAL BAYAR
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 27697707-050.03.04
Konu : Ebru GÜZEL Etik Komisyon Başvurusu
Hk.

SPOR YÖNETİCİLİĞİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 22.12.2015 tarih ve 50840136-311 sayılı yazıları.

İlgi tarih ve sayılı yazınız Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonumuzun 11.01.2016 tarih ve 1/11 sayılı kararında görüşülmüş olup; karar örneği ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Halit EV
Enstitü Müdürü

Ekte: Ebru güzel karar örneği (1 sayfa)

18/01/2016 Ambar Memuru
18/01/2016 Enstitü Sekreteri

Elif Gamze ÖZAL KİMRAN
Emine KADRON

Adres: CbÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Muradiye Kampüsü 45140 - Yunusera/Manisa
Telefon:(0 236) 201 2754 Faks:(0 236) 2330949
Elektronik Ağı: <http://sbc.cbu.edu.tr>

Bilgi İçin: Elif Gamze Özal Kimran
Uyumu: Ambar Memuru



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Bvrak Tarih ve Sayısı: 18/01/2016-E.3812

KARAR TARİH / NO	11/01/2016 - 1/11						
ARAŞTIRMANIN ADI	"Akademisyenlerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Örgütün Etik İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"						
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Ebru GÜZEL						
ARAŞTIRMA EKİBİ	Ebru GÜZEL - Doç.Dr. Selhan ÖZBEY						
ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ	YÜKSEK LİSANS - DOKTÖRA TEZİ <input type="checkbox"/> AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>						
KARAR BİLGİLERİ	Araştırma dosyası ile Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı Başkanlığının 22.12.2015 tarih ve 50840136-311 sayılı yazısı incelenmiş; Etik açıdan UYGUN OLDUĞUNA / UYGUN OLMADIGINA oy birliği ile karar verilmiştir.						
Unvanı/Adı /Soyadı		Araştırma İle İlişkisi Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye	Unvanı/Adı /Soyadı		Araştırma İle İlişkisi Olan Üye	Toplantıya Katılmayan Üye
Prof.Dr. Ayşe İLKER FEF Türk Dili ve Edebiyatı ABD.	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç.Dr. Selhan ÖZBEY Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç.Dr. Tulin CANBAY İİBF Maliye ABD	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doç.Dr. C. Erdem HEPAKTAN İİBF İktisat ABD	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrd.Doç.Dr. Kadir ADAMAZ Eğitim Fakültesi İkiöğretim Bölümü	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrd.Doç.Dr. Nejdet BİLGİ FEF Tarih ABD.	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yrd.Doç.Dr. Papatya ALKAN GENCA FEF İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD.	<i>[İmza]</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Etik Kurulumuzun kararı yukarıda belirtilmiştir.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p> <p><i>[İmza]</i> Prof.Dr. Ayşe İLKER Başkan</p>							

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır