

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ, AKADEMİK GÜDÜLENME VE
MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Çetin DENİZ**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Şubat 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ, AKADEMİK GÜDÜLENME VE
MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Çetin DENİZ**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi
tarafından SYL-2018-7936 kodlu proje ile desteklenmiştir.**

**Şubat 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Çetin DENİZ

“Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Akademik GÜdülenme ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Çetin DENİZ

Danışman

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ


Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

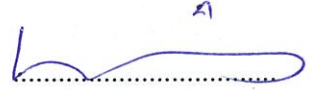
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında Çetin DENİZ tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Akademik Güdülenme ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


15/02/2019

JÜRİ:

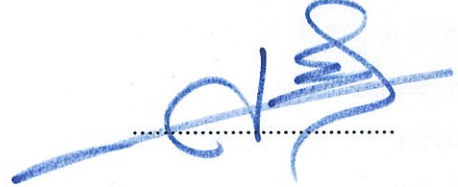
Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Üye : Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ



Üye : Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 22/02/2019 tarih ve10-02..... sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi 22/02/2019.'dur.

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

Ülkemizde yapılandırmacı temelde eğitim anlayışı uygulanmaya başladıktan sonra eğitim sistemimiz içindeki öğrencilerin, üst düzey bilişsel becerilere sahip bir şekilde eğitim öğretimi tamamlayarak mezun olmaları beklenen bir sonuç olmuştur. Öğrencilerin akademik anlamda başarıya ulaşmış bir şekilde eğitimleri tamamlamaları, eğitim hedefi olarak ortaya konan üst düzey düşünme becerilerine sahip, karşılaştıkları hayat problemleriyle başa çıkma becerileri ele etmiş olduklarını göstermesi beklenir. Eğitsel anlamda üst düzey düşünme becerileri olarak anlamlandırılabilir bu durum eleştirel düşünme eğilimi kavramı içerisinde değerlendirilebilmektedir. Ancak eğitim sistemimizde öğrenciler ve aileler için önemli olan akademik başarının ortaya konulmasıdır. Akademik başarıyı ortaya koyacak diğer değişkenler üzerinde durmamaktadırlar. Akademik başarıyı ortaya çıkan farklı etkenler vardır. Her ne kadar eğitim sistemi sonunda eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaç iken, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin akademik başarısının olumlu etkilendiği durumunun da ortaya konulması gerekmektedir. Akademik başarı üzerinde etkili olacağı düşünülen diğer değişkenler akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik olmak üzere iki değişken vardır. Mükemmeliyetçiliğin akademik başarı üzerindeki etkisini, hangi mükemmeliyetçilik türünün ne şekilde başarı üzerinde etkisi üzerinde çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçiliğin eğitimde beklenen akademik başarı üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur.

Tez çalışmam boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, değerli fikirleriyle her zaman bana destek olan ve akademik anlamda değerli katkılarını sağlayan saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim. Çalışmalarımı yakından takip eden, sevgisi ve ilgisini esirgemeyen ve yaşadığım sorunları aşmam konusunda beni cesaretlendiren eşim Afra Sümeyra DENİZ'e, canım oğlum Mustafa Taha'ya sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım. Doğacak oğlumuza ithafen.

Çetin DENİZ

Şubat 2019, KAYSERİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ, AKADEMİK GÜDÜLENME VE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Çetin DENİZ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2019
Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bu araştırmada lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algıları ile akademik başarı arasındaki ilişki lise öğrencilerinin sahip olduğu farklı demografik (cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi) değişkenlere göre incelenmiştir. 2004 yılından eğitim sistemimizde uygulanmaya başlayan öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışının verimliliği hakkında katkı sağlayacağı görülmüştür.

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla, eğitim sistemimizde ezberci ve öğretmen merkezli eğitim anlayışından vazgeçilmiş olup öğrenciyi merkeze alan, yapılandırarak öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine katkı sağlayan, güdülenmelerini sağlayacak bir anlayış ortaya konmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgularla, eğitim sisteminden beklenen öğrenci değişimlerinin olup olmadığı konusunda yeterli bilgi sahibi olunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencide eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik güdülenme neticesinde mükemmeliyetçilik algısı ortaya çıkıp çıkmayacağı, ortaya çıkan mükemmeliyetçilik algısının olumlu yada olumsuz etkisi de ortaya konulmuştur. Eleştirel düşünme eğilimi, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algısı kavramlarının tanımı ve önemi belirtilirken, akademik başarı ile değişkenler arasındaki ilişkinin de teorik boyutları ortaya konulmuştur.

Çalışmada genel tarama modeli olarak gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında, eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünmenin farklı boyutları, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişki, akademik güdülenme, akademik başarı ve akademik güdülenme düzeyi ile ilişki akademik güdülenmenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçilik türleri, mükemmeliyetçiliğin akademik başarı üzerindeki etkisi,

mükemmeliyetçiliğin farklı değişkenler açısından incelenmesi, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği, akademik güdülenme ölçeği ve mükemmeliyetçilik ölçeği ve bunlarla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları; Ricketts ve Ruds tarafından (2005) geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (EMI), Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “ Akademik Güdülenme Ölçeği” (AGÖ) ve Flett ve arkadaşları tarafından (2001) geliştirilen, Uz Bas ve Siyez tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği”dir. Bu ölçeklerin uyarlama bölümünde lisede öğrenimine devam eden farklı lise türlerinde ve farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerin akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak derecelendirme ölçeği ve okuldan edinilen öğrencilerin akademik başarı durumlarının karşılaştırılması kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 yılında lisede öğrenime devam eden farklı lise türlerinde ve farklı kademelerdeki 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için 5 farklı lise türünde araştırma yapılmıştır. Bu lise türleri, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise ve Güzel Sanatlar Lisesi olarak belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algısının akademik başarı açısından, farklı lise türünde öğrenime devam etme, bulunduğu kademe, cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencisi, Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik Algısı.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING TENDENCIES,
ACADEMIC GUIDANCE AND EXCELLENCE LEVEL AND ACADEMIC
ACHIEVEMENTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

Çetin DENİZ

**Erciyes University, Graduate School of Educational Sciences
Master Thesis, February 2019
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

ABSTRACT

In this research, the relationship between high school students' critical thinking dispositions, academic motivation and perceptions of perfectionism and academic achievement were examined according to different demographic variables (gender, high school type, class level) of high school students. It is thought that student-centered constructivist education approach, which started to be implemented in our education system in 2004, will contribute to the efficiency.

With the concept of constructivist education, in our education system, rethinking and teacher-centered education concept is abandoned and an understanding is provided to students who take the student to the center and contribute to their critical thinking level by learning by structuring. With the findings obtained in this research, it is thought that there will be enough information about the student changes expected from the education system. In addition to this, it is revealed whether there will be a perception of perfectionism as a result of critical thinking tendencies and academic motivation and the positive or negative effect of the perception of perfectionism . While the definition and importance of the concepts of critical thinking tendency, academic motivation and perfectionism perception are mentioned, the theoretical dimensions of the relationship between academic achievement and variables have been put forward.

The study was carried out as a general screening model. In the literature review, critical thinking tendency, different dimensions of critical thinking, development of critical thinking skills, relationship between critical thinking and academic achievement, relationship with academic motivation, academic achievement and academic motivation are examined in terms of various variables, the effect of perfectionism in terms of different variables, scale of critical thinking trends, academic motivation scale and

perfectionism scale and the related researches were examined. Measurement tools used in the research; By Ricketts and Ruds (2005) developed "Critical Thinking Dispositions Scale" (EMI), Bozanoglu (2004) "developed by the Academic Motivation Scale" (AMS) and by Flett et al (2001) developed, Uz Bas and by Siyaz Turkish, Child and Adolescent Perfectionism Scale uyar . In the adaptation section of these scales, the relationship between academic achievement and critical thinking tendencies, academic motivation and perfectionism levels were investigated in different high school types and different grade levels. In the study, the rating scale as a data collection tool and the comparison of the academic achievement status of the students obtained from the school were used.

The sample of the study consisted of 450 students in different high school types and in different levels who were studying in high school in 2017-2018. Research has been conducted in 5 different high school types. These high schools were determined as Anatolian High School, Science High School, Anatolian Imam Hatip High School, Vocational and Technical High School and Fine Arts High School. It has been examined whether the perception of critical thinking, academic motivation and perfectionism differ in terms of academic achievement, in terms of variables such as attendance, gender and gender.

Key Words: High School Student, Academic Achievement, Critical Thinking Disposition, Academic Motivation, Perfectionism Perception.

İÇİNDEKİLER

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ, AKADEMİK GÜDÜLENME VE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
ONAY	iii
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.1.1. Alt Problemler.....	6
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Sayıtlar.....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Eleştirel Düşünme Kavramı.....	11
2.2. Akademik Başarı Kavramı:.....	22
2.3. Akademik GÜDÜLENME Kavramı.....	24
2.4. Mükemmeliyetçilik Kavramı.....	29
2.5. Alanda Yapılan Araştırmalar.....	33
2.5.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar.....	33
2.5.2. Akademik GÜDÜLENME ile İlgili Araştırmalar.....	35
2.5.3. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar.....	37
3. YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Metodu.....	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	38

3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EMI)	40
3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)	40
3.3.4. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği.....	41
3.3.5. Verilerin Analizi	41
4. BULGULAR	42
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Tartışma.....	64
5.1.1. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum.....	64
5.1.2. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum.....	66
5.1.3. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum.....	69
5.1.4. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarıları Arasında Anlamli Bir İlişki Olup Olmadığına Ait Tartışma ve Yorum	70
5.1.5. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri, Akademik Başarıyı Anlamli Düzeyde Yordayıp Yordamadığına Ait Tartışma ve Yorum.....	71
5.2. Sonuç.....	72
5.3. Öneriler	74
KAYNAKÇA	76
ÖZGEÇMİŞ.....	85

KISALTMALAR

- AB** : Avrupa Birliği
- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- AGÖ** : Akademik GÜdülenme Ölçeği
- APA** : American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Derneği)
- EMI** : Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OGM** : Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
- PISA** : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- PIRLS** : Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Okuma Yazma Çalışmasında İlerleme Programı)
- TIMSS** : Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı	38
Tablo 3.2.	Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımı	39
Tablo 3.3.	Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı	39
Tablo 4.1.	Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları	42
Tablo 4.2.	Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	45
Tablo 4.3.	Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	46
Tablo 4.4.	Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	46
Tablo 4.5.	Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	47
Tablo 4.6.	Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	48
Tablo 4.7.	Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	50
Tablo 4.8.	Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	50
Tablo 4.9.	Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	51

Tablo 4.10. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	54
Tablo 4.11. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	55
Tablo 4.12. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	56
Tablo 4.13. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	56
Tablo 4.14. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	57
Tablo 4.15. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	58
Tablo 4.16. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	59
Tablo 4.17. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	60
Tablo 4.18. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki	61
Tablo 4.19. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları	62
Tablo 4.20. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları	62
Tablo 4.21. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Anlama Süreci (Basitleştirilmiş model).....	15
Şekil 2.2.	Eleştirel düşünme becerileri.....	19
Şekil 2.3.	Akademik Güdülenmemiş ve Güdülenmiş Öğrenci Karşılaştırması	25



1. GİRİŞ

Yapılandırmacı eğitimin 2004 yılından itibaren benimsenmeye başlanmasıyla ülkemizde Cumhuriyet tarihinden beri süregelen davranışçı yaklaşımın bilgiyi yükleyen, öğretmen merkezli anlayışı da değiştirmeye başlamıştır. MEB 2004 yılında ilköğretim programlarından başlayarak, sonraki süreçte ise ortaöğretim programlarını yeniden düzenleyerek uygulamaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bu zamana kadar eğitim sistemimizin temelini oluşturan davranışçı psikolojik yaklaşımı ve daimici esasici eğitim felsefelerini değiştirerek yerine pragmatik felsefenin eğitimdeki uygulaması olan ilerlemecilik eğitim felsefesi ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşımını benimsemiştir (Baş, 2011).

Bu doğrultuda yapılandırmacı eğitim anlayışının ortaöğretim programlarına yansıtılması ve geliştirilmesi, programların içinde küresel değerler içinde yer alan değerlerimizin geliştirilmesi, bu anlayış doğrultusunda geliştirilmesi ihtiyacı, zorunlu eğitim süresinin ortaöğretimde 4 yıl olarak belirlenmesiyle uygulanan eğitim programlarının bu süreye göre yeniden düzenlenmesi ve uygulanacak yeni eğitim programına uyumlu hale getirilmesi, disiplinler arası ve disiplinlerin kendi içinde kavramsal olarak bütün oluşturması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Ortaöğretim projesi kapsamında eğitim programlarının yeniden yapılandırılması, AB süreci ile uyum, PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde ülkemize yönelik elde edilen sonuçların istenen nitelikte olmaması, ortaöğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden hazırlanmasını ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulamaya konulması sonucunu ortaya çıkarmıştır (MEB, 2009).

Ülkemizde son yıllarda okullaşma oranlarına bakıldığında, 1997-1998 yılında ortaöğretimde okullaşma oranı %37,87 iken 2000-2001 yılında %43,95 ve 2004-2005 yılında %54,87 olarak karşımıza çıkmaktadır (TUİK, Eğitim İstatistikleri, 2016). 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim

bilimlerinde ortaya konan yeni yaklaşımlar, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler, ölçme değerlendirmeye yönelik değişen anlayış, eğitimde kaliteyi artırma ve bireylerin eşitliğini sağlama ihtiyacı, demokrasi ve ekonomi temelli bir eğitim ihtiyacı ortaya koymuştur. Bu yıllardan itibaren bakıldığında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı %56,63, sonraki beş yıllık dönemde bu oran, 2010-2011 yılında %66.07' yükselmiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılına kadar ilk ve ortaokul birleşik şekilde ilköğretim kademesi olarak devam ederken, 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren kademeler tekrar ilkokul, ortaokul ve lise (ortaöğretim) olarak devam etmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında okullaşma oranı %70,06 iken, 2015-2016 yılında okullaşma oranı %79,79 olmuştur (TUIK, Eğitim İstatistikleri, 2016). Özellikle Yapılandırmacı eğitime geçilmesinden sonra, zorunlu eğitiminde etkisiyle okullaşma oranında ciddi artış olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi öğrencinin yapılandırılması temeline dayanır. Öğrenci öğrendiklerini, içeriği, hem kendine yönelik hem de toplumsal olarak yapılandırır. Öğrenmeden kastedilen de, öğrencinin anlamlandırma yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda, ön plandaki unsur öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Bağımsızlık ve girişimcilik konusunda, öğrenci cesaretlendirilir. Öğrencide öğrenmeye yönelik hedef ortaya koymak ve öğrenme isteği yaratmak önemlidir. Öğrenci sorgulayıcı olmalıdır (MEB, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım, bireysel farklılıkları dikkate alan, merkezde öğrencinin olduğu, öğrencinin güdülenmesine ve eleştirel düşünmesine katkı sağlayan yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Baş, 2011).

Descartes, Platon, Socrates gibi önemli düşünürlerce temelleri atılan eleştirel düşünmeyi J. Dewey'in modern çağda temsil ettiği kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme yapılan araştırmalarda bireylerin inandığı şeylere ve yaptığı işlere dair mantıklı ve yansıtıcı düşüncenin ortaya konulduğu bir süreç olarak ele alınmaktadır (Ennis, 1996; Howard, Tang ve Austin, 2014; Lipman, 2003; Paul, 1993; Lai, 2011). Lai (2011) Eleştirel düşünmeyi parçadan bütüne ya da bütünden parçaya doğru akıl yürütme yaparak çıkarım yapma, karara varma, problem çözebilme gibi becerilerin bütünü olarak tanımlamıştır. Türkiye'de eğitim felsefesinde yaşanan değişikliklerle birlikte eleştirel düşünmeye yönelik ilgi artmıştır. Yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme, beceri ve eğilim kavramları temelinde birbirinden farklı olduğu, bireylerin beceriye sahip

olmasına rağmen, becerilerinde süreklilik gösteremeyeceği belirtilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ortaya koyan bireylerin, olaylara sistematik ve ilişkisel perspektifle yaklaşımda sürekliliği olan, her koşulda objektif olmaya gayretli, özgüven sahibi, fikirlerini ortaya koyan ve öğrenmeye meraklı kişiler olduğu belirtilmektedir (Evin, Gencel ve Güzel, 2014).

Motivasyon kavramı bir zaman diliminde belirli bir şekilde davranış ortaya koymamıza sebep olan psikolojik ve fizyolojik faktörler olarak tanımlanır.

Motive olmuş bireyler genellikle üç özellik gösterir:

1. Hareketlerinin bir kısmını ortaya koymak için enerji yüklenir.
2. Enerjisini belirlediği hedeflere ulaşmak için kontrol eder.
3. Hedeflerine ulaşmak için değişen şiddet düzeylerinde duygulara sahiptir.

Üniversiteye girmek için, neden bir sürü şeyden vazgeçip sadece ders çalıştığımızı sorulduğunda motivasyon konusu kişisel bir hal alır. Artık üniversiteye girdiğinize göre onca sınav için ders çalışmaya ve o kadar ödevi hazırlamaya sizi motive eden nedir? Bunun cevaplarından bir tanesi, çok büyük bir teşvik olan üniversite diplomasını almaya motive olmuş olmanızdır. Bizim için değerli olduğunu düşündüğümüz ve ulaşmak için motive olduğumuz somut ya da düşünsel şekilde ortaya konulan hedeflerdir (Plotnik, 2009).

Öğrenme güdüsünü, Carrol (1963) işe vuruk olarak öğrenme ünitesine girdiği haliyle, öğrenmeye dönük çaba göstermedeki kararlılığı yani onun eldeki öğrenme ünitesini öğrenme amacıyla harcamaya gönüllü olduğu çabanın derecesi şeklinde tanımlanmıştır (Bloom, 1979).

Akademik güdülenme akademik işlerin başarılmasına yönelik enerjinin ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır. Akademik güdülenme öğrencilerde akademik konuları öğrenmeye gösterilen sebatın, gayretin, istekliliğin gücünü belirleyen, öğrenci başarısında etkili bir kavramdır. Öğrencinin düşük akademik güdülenme seviyesine sahip olması durumunda ise, devam etme konusunda isteksizlik bunun devamında devamsızlık sorunları, akademik başarıda düşüklük, okulu devam etmeme gibi

sorunlarla karşılaşılabilmektedirler. Buna karşın akademik olarak güdülenmiş öğrenciler okul sürekliliği, akademik başarıya ulaşma gibi amaçlar ortaya koymaktadır (Ünal, 2013).

Literatürde mükemmeliyetçilik kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Freud mükemmeliyetçiliği, süper egonun başarılı olmaya yönelik yoğun isteğinin ortaya çıkardığı bir özellik olarak tanımlamıştır (Geçtan, 2006). Hollander'e (1965) göre, kişinin kendisinin ve diğer insanların sahip olduğu özelliklerden daha fazlasını ortaya koymasının beklenmesidir. Burns (1980) ise, insanların belirli amaçlar için, gayret göstermesi normal iken, ulaşmasında zorlanacağı amaçlar için sürekli gayret göstermesinin ve potansiyelinin üstünde performans ortaya koymasının anormal olduğunun ve bu durumun mükemmeliyetçilik kavramıyla ilişkilendirilebileceğinden bahsetmiştir (Acuner, Camadan, Türkan; 2014).

Tek ve ortak bir tanımından ziyade mükemmeliyetçilik farklı zamanlarda farklı boyutlarıyla ortaya konmuştur. Hamachek (1978) “nörotik mükemmeliyetçilik” ve “sağlıklı mükemmeliyetçilik” kavramlarıyla mükemmeliyetçiliğin iki farklı boyutuna dikkat çekmiştir.

Frost (1990) çok boyutunu ortaya koyarak mükemmeliyetçiliğin, “kişiye yönelik ortaya konulan standartlar”, “anne baba beklentilerinin nasıl algılandığı”, “anne baba eleştirilerinin nasıl algılandığı”, “ortaya konan düzen”, “davranışların geri planında ortaya konulan şüphe”, “hatalara yönelik ortaya konulan yoğun ilgi” adlı 6 boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür. Hewitt ve Flett'e (1991) göre mükemmeliyetçilikte 3 boyut vardır. “kendine odaklı mükemmeliyetçilik”, “diğerlerine odaklı mükemmeliyetçilik”, “soysal odaklı mükemmeliyetçilik” şeklindedir. Slade ve Owen'ın (1998) ortaya koyduğu “Mükemmeliyetçiliğin Çift Yönlü Modeli”ne göre mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda özel yetenekli çocuk ve ergenlerde görülen mükemmeliyetçiliğin oranları ile mükemmeliyetçi tutumların normal ve anormal boyutlarının çoğunlukla ele alındığı görülmektedir. Schuler (2000), “normal mükemmeliyetçi ergenlerin” düzenli ve sistemli olmalarının başarıya ulaşmasında önemli olduklarına yönelik inançlarını ortaya koyarken, “nörotik mükemmeliyetçi ergenler”in hatalı olma takıntıları ve bunun

sonucunda ortaya çıkan kaygı yüzünden sınırlandıklarını öne sürmüşlerdir (Toplu, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim alanında yeni gelişmelere öncülük edeceği düşünülebilir. Öncelikle yapılandırmacı anlayışın sahip olduğu özellikler öğrencileri öğrenme ortamındaki aktif kılan, bağımsız düşüncesini ortaya koymasını sağlayan ve karşılaştığı problemlerin üstesinden gelen bireyler haline getirmesi beklenir. Bireylerde bilişsel gelişimini geliştirmeye yönlendirildiğinden ezber ve hazır bilgileri kullanması teşvik edilmez. Böylece öğrenen, öğrenmeyi aşılması güç bir engel olarak değil, keşfedilmesi gereken bir dünya olarak tanımlar. Bu da öğrencilerde güdülenmeyi artırarak öğrencilerin yeni öğrenmelere yönelik isteklerini artırır (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı eğitim, öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk ederken bu sistemde başarıya ulaşmış kişilerin motivasyonu artarak yeni öğrenme etkinlikleri için istek uyanmaktadır.

Ülkemiz eğitim sisteminde her ne kadar yapılandırmacı veya süreç odaklı eğitim anlayışı uygulanmaya çalışılsa da genel değerlendirme, yapılandırmacı eğitimin sonunda ortaya konulan başarı performansına bakılmaktadır. İstenilen hedefler içerisinde başarının en istenilen, mükemmel olması gerek eğitimcilerin gerekse de eğitimin en önemli ayağının bir diğer olan ailelerin beklentisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında 2004 yılından itibaren eğitim sistemimizde uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayış ile eğitim öğretime devam eden lise öğrencilerinin, yapılandırmacı eğitime ilişkin kazanımları ile eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algıları arasındaki ilişkinin farklı demografik değişkenlere (cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi) göre ortaya konulmuştur.

1.1. Problem Durumu

“Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi nedir?” sorusu araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

1.1.1. Alt Problemler

Bu amaca ulaşmak için cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

1. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçilik düzeyleri, akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimizde yapılandırmacı eğitim anlayışı 2004 yılından itibaren aşamalı olarak tüm örgün eğitim kademelerimizde uygulanmaya başlamıştır. Araştırmamızda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte, yapılandırmacı eğitim sisteminde eğitim öğretimine devam eden öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimi, akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik değişkenlerinin arasındaki ilişkinin ortaya konması sağlanmıştır. 2004 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim sisteminin uygulanmaya başlaması ve aşamalı olarak tüm eğitim öğretim kademelerinde uygulanmaya başlaması, şuan eğitim öğretimde devam eden tüm öğrencilerin okul öncesini de kapsayacak şekilde ortaöğretim son sınıfta okuyan tüm öğrencilerin baştan ortaöğretim sonuna kadar yapılandırmacı eğitim anlayışlı bir sistemin içinde geldiği söylenebilir.

Bilgiyi temelden kurmaya dayanan yapılandırmacılık öğrenme ve bilgiyle ilişki bir kuramdır. Öğretimle ilgisi yoktur. İlk başlarda öğrenenlerin bilgiyi öğrenmede nasıl bir

yol izlediklerine dair kuramsal olarak ortaya konmuş ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmada nasıl bir yol izlediklerine dair bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci merkezde olduğu için öğrencilerin etkin şekilde sürece katılması esastır. Öğrenci konuşarak, yazarak, tartışarak, önceki tecrübelerle ilişkilendirerek, kazanımları pratik hayatına uygulayarak, karşılaştığı sorunların üstesinden gelerek ve özgür düşünerek öğrenirler (MEB, 2009). Bu durum öğrencide üst düzey zihinsel becerileri geliştirir. Öğrencide yapılandırmacı eğitimin içinde eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir.

Eleştirel düşünme günümüz eğitim programlarında ulaşılmak istenen bir hedeftir. Bu doğrultuda öğrencilerden eleştirel düşünmenin etkili bir şekilde yaşamlarında kullanılması, eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine yönelik davranışlar göstermesi beklenir. Bundan dolayı yeni eğitim programlarının hedeflerinde eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması programların temelinde düşünme becerileri öğrenme sürecinde olmalıdır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Akbiyık ve Seferoğlu tarafından yapılmış ‘Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı’ adlı araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimleri düşük olan öğrencilere göre akademik başarılarında daha yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Eğitimle süreciyle birlikte öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesi beklenebilir.

İnsanlar, gözlem yoluyla yeni davranış ve beceriler kazanabilirler ancak davranışı ortaya koyması için güdülenmesi ya da ihtiyacının ortaya çıkması gerekir. Güdülenme ve ihtiyaç ortaya çıkmazsa performans ortaya çıkmamaktadır. Güdülenme bireyin öğrendiklerini performansa şeklinde ortaya koymasını sağlayan bir süreçtir (Senemoğlu, 2004). Öğrenme güdüsü öğrencinin dikkatine ve çabasına komuta eder. Öğrenme güdüsü bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren güçtür ve bu güç özellikle okul öğrenmelerinde çok önemlidir (Özçelik, 1992-3). Okul öğrenmelerinde bireyi eğitim hedefe ulaştıran güdülenme bireyin akademik güdülenmesini temsil edebilir diyebiliriz. Öğrenci kendi iradesine bırakıldığında kişinin belli bir öğrenme için gönüllü olarak ne kadar zaman harcayacağı, yani bu öğrenmeye azmetme derecesi, öğrencinin öğrenme güdüsünün bugüne kadar bulunabilmiş en önemli göstergesidir. Bu ölçü sadece

öğrenmeye ne kadar zaman ayıracağını değil, aynı zamanda onun, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek güçlüklerle ne ölçüde göğüs gerebileceğini, öğrenme sürecinde başarısızlığa düşmesi halinde bunun verdiği sıkıntıya ne kadar direnebileceğini, öğrenme uğruna nelerden vazgeçebileceğini ve ne kadar özveride bulunabileceğini vb. de gösterir (Özçelik, 1992-3).

Kendilik değeri psikologlar tarafından önemli bir güdü olarak kabul edilse de, incelenen güdü genel olarak bireyin başarıya olan gereksinimidir. Yapılan araştırmalarda, bu güdü başarı gereksinimi (achievement need) olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 2009).

Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik şeklinde iki boyutu olan mükemmeliyetçilik, öğrencinin gayretlerinde harekete geçirici bir konumda pozitif etkilere kaynaklık ediyorsa olumlu mükemmeliyetçilik, öğrenci başarısızlıklarına odaklanmasının ortaya çıkardığı kaygının yükselmesi, erteleme davranışı ve kaçınma tepkileri gibi negatif etkilere kaynaklık ediyorsa olumsuz mükemmeliyetçilik olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonunun, içsel motive formu kendine yönelik mükemmeliyetçilikte, dışsal motive formu da sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte kavramsallaştırılmıştır. İlişkisel bağlamda değerlendirildiğinde içsel güdülenmenin kendine yönelik mükemmeliyetçilikte dışsal güdülenmenin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte ilişki ortaya konması beklenebilir (Ünal, 2013).

Literatür incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik üzerine farklı araştırmalar yapılmıştır. Akademik başarı ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi farklı gelişim düzeyi açısından ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak tüm örgün eğitim sürecini yapılandırmacı eğitim sistemi içerisinde almış ve lise seviyesinde okumakta olan öğrencilerin akademik başarılarıyla, eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algısını ortaya koyan geniş kapsamlı bir araştırma yapılmamıştır.

Bu araştırmanın önemi, lise öğrenimine devam eden öğrencilerin akademik başarı ile araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkisinin ortaya konulmuş olmasıdır. Akademik başarı yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik güdülenmelerinin arasında ne gibi bir ilişkinin olduğu, akademik güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisinin olup olmadığı, yapılandırmacı öğrenci merkezli eğitim sisteminde eğitim gören öğrencilerin akademik başarı ve

eleştirel düşünme eğilimleri arasında ne gibi ilişkilerin olduğu, öğrencilerin akademik başarıyla mükemmeliyetçilik algısının arasındaki ilişkiler ve öğrencilerde akademik başarıya göre hangi tür mükemmeliyetçilik ortaya çıkmaktadır. Tüm bu değişkenler demografik özelliklere göre ne şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda uygulanan eğitim sisteminde elde edilen akademik başarıyla öğrencide beklenen ve tüm hayatında kullanabileceği eleştirel düşünme eğilimi ve akademik güdülenmeye ne kadar katkı sağladığı, olumlu mükemmeliyetçilik algısını ne düzeyde ortaya çıkardığı ve lise türlerine göre sonuçların ne şekilde farklılaştığına dair veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar uygulanan eğitim programının lise öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimi, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algılarının geliştirilmesinde ne kadar katkı sağlamaktadır? Akademik başarıyla ilişkilendirerek değerlendirildiğinde uygulanan eğitimin, eleştirel düşünme eğilimi, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik konularına ilişkin verimliliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Araştırma kapsamında alınan öğrencilerin verilen bilgi formunu ve araştırma için kullanılan ölçekleri, gerçek durumlarını ortaya koyacak şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın yordanan değişkenleri eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik algısı araştırmada kullanılacak olan, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği”nin kapsadığı maddelerde yer alan niteliklerle sınırlıdır.
2. Akademik başarı, okul öğrenci işlerinden alınan ve öğrencinin dönem başarı ortalamalarının temsil ettiği şekliyle sınırlıdır.
3. Araştırmada kişilere ait bilgiler araştırma için hazırlanan “Kişisel Bilgi Formunda” yer alan sorularla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Akademik Başarı: Önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, plan ve program dahilinde görev ve sorumlulukları yerine getirerek sonuca ulaşma işidir. Yani başarı, kişinin istediği durumu yaratabilmesidir. Bir başka deyişle başarı, insanın hayatta istediği sonuçları elde edebilmesidir. Bunun içinde kişinin ne istediğini bilmesi gerekir (Elmacıoğlu, 2007).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Eleştirel düşünme, bir işin nasıl yapılacağına ve inanç kriterlerinde sonuca yönelik mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünmeyi bireyin ortaya koyduğu yeteneklerinin ve eğilimlerinin oluşturduğu belirtilmektedir (Ennis, 1985).

Akademik Güdülenme: Güdülenme, bir güdüyü harekete geçirerek bireyin eyleme yöneltilmesi, eylemin yönünü, gücünü ve önceliğini iç ya da dış bir dürtücünün etkisiyle eyleme geçirmesi olarak tanımlanabilir. Bireyin harekete ve öğrenmeye geçme isteği olarak bir sonuç çıkarılabilir (Hançerlioğlu, 1993). Akademik Güdülenme, bireyin ürettiği enerjinin akademik işler için harcanması olarak tanımlanırken, kuramdan kurama göre enerjinin kaynağına ilişkin görüşler değişmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Mükemmeliyetçilik: Hollender'e (1978) göre çevrenin ya da bireyin bir işe yönelik ortaya konması gereken beklentiden daha yüksek bir performans ortaya konması bekleniyorsa bu durum mükemmeliyetçilik, olarak tanımlanabilir. Burns (1980) olaylara ilişkin değerlendirme ve yorumlarda bireyin ya da diğerlerinin beklentilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin içerildiği bir 'bilişsel ağ' olarak tanımlanmıştır (Ünal, 2013).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eleştirel Düşünme Kavramı

Felsefe ve psikoloji disiplinlerine bakıldığında eleştirel düşünme kavramının açıkladığı görülür. Felsefe disiplininde iyi düşünmenin kuralları, düşüncesi ve tarafsız bir gerçekliğe sahip bir dünya görüşü için bireyin sahip olması gereken zihinsel becerilere odaklanırken, temeline düşünme ve düşünceyi alan deneysel çalışmalar, psikoloji disiplini ise, bireysel farklılıklardan kaynaklanan karışık görüşlerin öğrenilmesi ve eleştirel düşünmede önemli bir yere sahip olan problem çözme becerisine odaklanmıştır (Gibson, 1995).

Sokrates'ten günümüze kadar uzanan bir süreçte eleştirel düşünce tartışılmış, değerlendirilmesi yapılmıştır. Eleştirel düşünmeye ilişkin araştırma yapanlar için farklı anlamlar ifade ettiğinden kavram üzerinde ortak bir fikir ortaya konulmamıştır. Eleştirel düşünmeye dair çok farklı niceliği fazla tanımlar yapılmasına rağmen eleştirel düşünme süreç içinde değişmiş ve gelişmektedir. Sonuç olarak eleştirel düşünme ile ilgili anlaşılabilir ortak bir noktanın olmadığı görülmektedir (Söylemez, 2016: 671).

1960'lardan itibaren eleştirel düşünmeye ilişkin ilk ciddi çalışmalar ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda değerlendirme genel olarak yazılı anlatımların yargılanmasına yönelik yapılmıştır. Günümüzde, eleştirel düşünmenin tanımlanmasına yönelik ortaklaşa bir tanım vermek mümkün görülmemektedir (Akıncıoğlu, 2003: 13).

Her ne kadar ortak bir tanım vermek mümkün olmasa da eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimine dair literatürde birçok tanım ve ortak tanım yapma çalışmalarına rastlanmaktadır. Eleştirel düşünme kavramını ele aldığımızda Kaya (1997) eleştirel kelimesini, latince criticus olarak diğer dillerde yer edinen yargılama, değerlendirme, ayırt etme anlamlarını ortaya koyan bir kavram olarak ifade etmiştir.

APA tarafından ABD ve Kanada'dan kuramcılarının katılımıyla yapılan çalışmada eleştirel düşünme; ne yapılacağına ve neye inanılacağı konusunda bireyin bilinçli bir şekilde çözümlenmeye odaklı, değerlendirme kriterli bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları düşünce şeklinde ortaya koyması olarak tanımlanmıştır (Evancho, 2000).

Eleştirel düşünceye dair ortak tanım yapmaya yönelik çalışmalar olduğu gibi, bunun yanında eleştirel düşünceye dair araştırma yapan birçok araştırmacı araştırmalarında eleştirel düşünme tanımı yapmıştır. Literatür araştırmasında Söylemez (2016) eleştirel düşünmeye ilişkin yapılmış tanımları aşağıdaki şekilde sıralamıştır. Alfabetik olarak sıraladığı ve farklı kaynaklarda yer alan 85 tanımdan hareketle eleştirel düşünmeye dair ifadeleri aşağıdaki şekilde derlenmiştir:

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak zihinsel faaliyetler, ispat, soru sorma, öngöründe bulunma, deneyimleme, çıkarımda bulunma, delil sunma, üst bilişsel davranışlar, karar verme mekanizması, analiz yapma, mantıksal yaklaşım, özdenetim sağlama, empati kurma, nesnellik, bağımsızlık, şüpheyile yaklaşım, özgüvenli olma, geçerlik, hedefler oluşturma, bağlama duyarlılık, nedensel ölçütler, esnek olma; seçme, yorum yapma, değerlendirmeye dönük olarak kavram temelli metoda dayalı bilgiyi elde etme ölçütleri, değerlendirme ve bilgiyi kullanma, bilgi elde etme, görüşleri yargılama, kavramsal yapılar arasında ilişki kurma, yaşantı temelli düşünme, düşünce ortaya koyma, örgütlenmiş düşünce yapısı kurma, sağlam kaynaklar, düşünce süreçlerinin farkına varma, ölçütlerle temellendirme, düşünerek karar verme, öze inme, araştırma, gözlem yapma, tartışma, açıklama, belirsizliğe karşı toleranslı olma, yaratıcı düşünme, problem çözme, açıklık-seçiklik, tutarlılık, karşılaştırmada bulunma, alternatifler üretme, fikir, tahminde bulunma, yargı yapma, bilgi sunma, sonuçları değerlendirme, test etme, sınama, ayırt etme şeklinde kavramsal olarak ortaya konulmuştur. Bu kavramlardan hareketle eleştirel düşünme aşağıdaki başlıklar altında açıklanmaya çalışılmıştır.

- 1- Eleştirel düşünme tesadüfe bırakılmayacak amaçlı ve kasıtlı bir eylemdir: Düşünenin isteği ve kontrolü altında gerçekleşen eleştirel düşüncede önceden ortaya konmuş eylemleri bir amaç ve plan doğrultusunda gerçekleştirmek esastır.
- 2- Bilgi Toplama: Soruların cevapları öncelikle önbilgilerde aranır, gözlem yapma, deneyimleme veya araştırma yoluyla bilgi toplanır.

- 3- Akıl Yürütme: Nesnel ve şüpheli bir tavırla, mantık ve akıl yürütme yolu temel alınarak, soruların cevaplarını bulmak için özüne inilerek farklı bakış açılarıyla irdelenir.
- 4- Esneklik: Belirsizliğe karşı toleranslı olarak yargısını geciktirerek alternatif sonuçlar olacağını kabul edebilir.
- 5- Çıkarımda Bulunma: Eleştirel düşünme için toplanan verilerden ve ön bilgilerden hareketle taban oluşturmak, ölçütler oluşturmak ve bu doğrultuda değerlendirildikten sonra, genel bir durum ortaya konularak sürekli kullanacak modeller elde edilmesidir.
- 6- Değerlendirme: Bilgi toplanırken elde edilen kaynaklar, ortaya konulan ölçütlerde doğru bilgiye ulaşılmaya çalışılır. Bilgi ve düşünceler test edilir. Doğruluk derecesi tespit edilir.
- 7- Uygulama: Eleştirel düşünen birey bilgiyi yapılandırırken eleştirel düşünme süzgecinden geçirir, günlük hayatta ne zaman ve ne şekilde kullanacağına karar verir. İhtiyacı oldukça bu çıkarımlardan yararlanır.

Bu tanım ve açıklamalardan hareketle eleştirel düşünme kavramı birçok boyutuyla ortaya konmaya çalışılsa da eleştirel düşünme gibi kapsamı çok geniş bir kavram için ortak bir tanım yapmaya yeterli olmadığı görülmektedir. Bu tanımların geniş bir kapsamda eleştirel düşünmenin birçok özelliğini ve boyutunu ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

Demirel'e (1999) göre eleştirel düşünmenin 5 ana kuralı vardır:

- 1- Tutarlılık: Bireyin düşüncedeki çelişkileri fark ederek ortadan kaldırması tanımlanmaktadır.
- 2- Birleştirme: Bireyin düşüncenin farklı boyutlar arasındaki ilişkiyi kurabilmesi tanımlanmaktadır.
- 3- Uygulanabilme: bireyin bir model üzerinde düşüncesini uygulayabilmesi tanımlanmaktadır.
- 4- Yeterlilik: Bireyin ulaştığı sonuçları ve deneyimlerini bir model üzerinde uygulayabilmesi tanımlanmaktadır.
- 5- İletişim Kurabilme: Bireyin etkili bir iletişimle düşünceler arasındaki ilişkiyi anlaşılabilir bir şekilde paylaşması tanımlanmaktadır.

Kökdemir (2003)'e göre, ortaya konulan gerçekler ve iddialar arasındaki farkı yakalamada elde edilen bilgilere art kaynakların güvenilirliğini test etme, ilişkisi olmayan bilgileri ayıklama, önyargı ve bilişsel hataları fark etme, tutarsız yapıların farkında olma, soru sorma becerisinde etkili olma, yazılı ve sözlü dili etkili kullanabilme, bireyin düşüncelerine yönelik farkına vardığı üst bilişsel becerileri kullanabilme eleştirel düşünme sürecini oluşturan temel beceriler olarak ifade edilmektedir. Yukarıda bahsedilen eleştirel düşünmenin detaylı boyutlarının bir değerlendirmesi, derlenmiş bir tanımı olarak kabul edilebilir.

Tanımı ne şekilde yapılırsa yapılsın öğrenilebilir ve öğretilebilir olma eleştirel düşünme becerilerinin özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygun durumlarda doğru kullanıldığı zaman öğrencilerin daha etkili düşündüğü söylenebilir. Eleştirel düşünme, üst bilişsel becerilerin ortaya konulmasını gerektiren zihinsel bir süreçtir (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007).

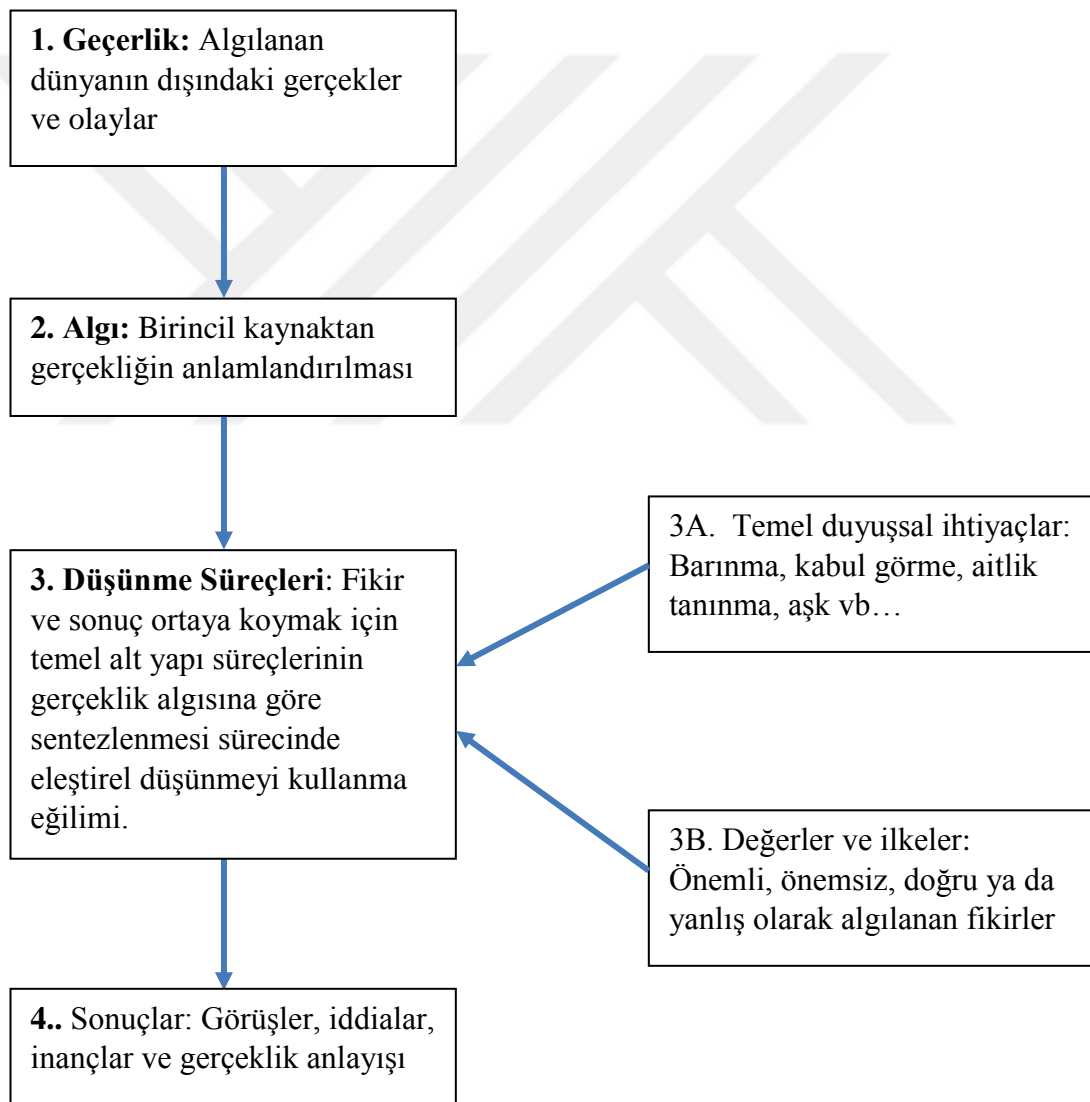
Öğrencilerin eleştirel düşünceyi ortaya koyması sonucunda önyargı, varsayımlar, verilen bütün bilgileri test etmesi ve değerlendirmesi, farklı boyutları ve ortaya çıkan sonuçları tartışması ve karar vermesi beklenir. Eleştirel düşüncenin üst bilişsel süreçleri gerektiren yapısından dolayı eleştirel düşünce karmaşık ve kapsamlı bir süreç olarak değerlendirilir (Güven ve Kurum, 2006).

Eleştirel düşünen bireylerde aşağıdaki özellikleri ortaya koyması beklenmektedir:

- 1- Probleme ya da öne sürülen soruna dair iddiaların açık bir şekilde ortaya konulması
- 2- Bir konuya dair ifadelerde açık bir dil kullanılmasını isteme
- 3- Düşünerek hareket etme
- 4- Çalışmalarında kontrol mekanizmasını işlevsel etme
- 5- Azimli bir şekilde düşüncelerin oluşturulması
- 6- Ortaya atılan iddialara dair nedenlerin ve kanıtların araştırılarak sonuçların sunulması
- 7- Sorun amaç ve sonuçları doğruların ve önyargı içeren düşüncelerin önünde tutarak yargılaması
- 8- Var olan bilgilerin kullanılması
- 9- Kesinliğe dair kanıt ortaya konulana kadar düşüncelerden şüphe duyma eğilimi içindedirler (Beyer, 1991).

Verilen bu bilgiler Branch (2000)'in eleştirel düşünen bireylerin kullanması beklenen yedi özellik olarak açıkladığı: merak, açık görüşlülük, sistematiklik, çözüme dayalı sonuçlar ortaya koyma, entelektüel gelişim seviyesi, özgüven, doğruya odaklı olma özellikleri ile örtüştüğünü ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünmeye ilişkin en basit haliyle anlama süreci aşağıdaki şekilde ifade edilerek eleştirel düşünce ve eleştirel olmayan düşünce ayrımı ortaya konmaya çalışılmıştır (Haskins, 2006).



Şekil 2.1. Anlama Süreci (Basitleştirilmiş model)

Yapılan tanımlardan ve yorumlardan hareketle eleştirel düşünmenin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Anlamsız bağlantıları eleyerek mantıksal açıdan değişkenler arasında anlamlı ilişkiler kurma
2. Önceki bilgilerden yeni bilgiler ortaya koyarak, sunulan çözümlerin geçerliklerinin doğrulanması ya da yanlışlanması
3. Bireyin düşünme becerisi ortaya koyarken yaratıcılığını, esnekliğini ve geliştirilebilirlik becerisini yansıtması
4. Bütünsel ve çok boyutlu bir şekilde sorunların ele alınması
5. Değişkenlerin yapısında tutarlılığı yansıtarak ve anlamsal ilişkiler kurarak sayı ve nitelikleri gözlemlenerek sıralı bir şekilde test etme
6. Doğruluğu ortaya konulan denence sonuçlarına göre problem çözme alanını aşamalı olarak sınırlandırma, sorunun tanımlanması ve geçerli çözümleri raporlaştırma (Aydın, 2000).

Eğitim sistemimizde Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan hedefler değerlendirildiğinde ulaşılmak istenen bireylerin özellikleri ile eleştirel düşünen bireylerde beklenen özelliklerin örtüştüğü, demokratik ve özgür düşünen bireylerin oluşturduğu bir topluma ulaşmada bilgi ve teknolojinin bireylere sunduğu bilginin çok çeşitli olması karşısında, eleştirel seçim yapabilmek için öğrencilerinde eleştirel düşünmeyi edinmiş olarak mezun olmaları gerektiği belirtilmektedir (Şahinel, 2001).

Eğitim hedefi eleştirel düşünmeye ulaşmaya çalışıyorsa, buna yönelik üç gerekçe ortaya konulmaktadır:

1. Bireylerin vermiş oldukları kararların sonucunda ortaya çıkan başarı süreçte ortaya konulan eleştirel düşünme becerileriyle paralel olacaktır.
2. Propaganda, reklam gibi tekniklerin olumsuz etkilerine yönelik olarak bireyleri korumak için kullanılacak en önemli araç eleştirel düşünme gücüdür.
3. Erken yaşlardan itibaren kullanılan ya da kullanılması öğretilen eleştirel düşünme etkili olurken, ilerleyen yaşlarda eleştirel düşünme gücünün kullanılması zorlaşmaktadır (Kazancı, 1979).

Smith (2003) ve Bailin (2002), eğitimin tüm kademelerinde uygulanan programda eleştirel düşünceye yer verilmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Eleştirel düşünmenin formal eğitim yoluyla kazandırılabilirliğini belirten Schafersman (1991)'a

göre eleştirel düşünmenin profesyonel, gelişmiş, nitelikli ve etkili bir düşünme becerisi olduğunun altını çizerek arkadaş ya da aileler tarafından öğretilmesinin mümkün olmadığı belirtmiştir (Demir ve Uluçınar, 2012).

Eleştirel düşünme, düşünme süreçlerimizin farkına vararak, başkalarının düşünce süreçlerini dikkate alarak öğrendiklerimizin uygulanarak, kendimizi ve çevremizi anlama temelinde organize edilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel düşünme birçok parçanın oluşturduğu bir bütünden meydana gelmektedir. Eleştirel düşünme aktif, bağımsız, yeni fikirlere açık ve fikirleri destekleyen, nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutan, düşüncelerin organize yapısına önem veren bir yapıdadır (Cüceloğlu, 1994). Schafersman düşüncesini ele aldığımızda yukarıda bahsedilen becerilerin kazandırılmasının ancak formal eğitimin profesyonel yönü ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme kusursuz düşünceyi ortaya koyan öz denetimli ve disiplinli bir şekilde belli bir alandaki düşünce alanına ya da biçimine ilişkin düşünme şekli olarak tanımlanmaktadır (Paul, 1984).

Ennis (1985)'e göre Eleştirel düşünme yetenek ve eğilim olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ortadaki problemi netleştirmeye çalışma, nedenleri arama, sağlam bilgi edinme çabası, kullanılan kaynakların güvenilir olması ve belirtilmesi, bütüncül yaklaşım, temel sorunu akılda tutma, konunun merkezinde kalma, kaynakların yeterli olduğu durumu görebilme ya da bu duruma göre yeni araştırmalara girme, kesinlik arama bütünden parçaya gitme ve karmaşık durumların bir düzen içinde ele alınması, diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür seviyelerine duyarlı olma eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımlanabilir (Ulusoy ve Karakuş, 2018).

Eleştirel düşünme bir beceri olarak üst düzey zihinsel becerileri gerektirirken, eleştirel düşünme eğilimi ise, kişinin kişisel özellikleri ve güdülenmesi ile ilgilidir. Eleştirel düşünme eğiliminin ortaya çıkabilmesi için eleştirel düşünme becerilerine sahip olunması gerekirken bunu kullanma isteği de diğer bir önkoşul olarak kabul edilebilir (Lee, 2009).

Eleştirel düşünme eğilimi, insanları inandıkları konularla ilgili ve ne yapacakları konusunda karar vermelerini sağlayan döngüsel bir süreç olmakla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin ortaya konması için gereklidir (Facione ve Facione, 1996).

Eleştirel düşünme eğitim programcılar ve eğitimciler tarafından 4 boyutta ortaya konulacağı belirtilmiştir (How ve Warren, 1989). Bunlar:

1. İçerik
2. İşlevsellik
3. Düşünmeyi kontrol etme, kullanma ve gösterme
4. Bilgiyi kullanmaya ve düşünme becerilerine yönelik tutum.

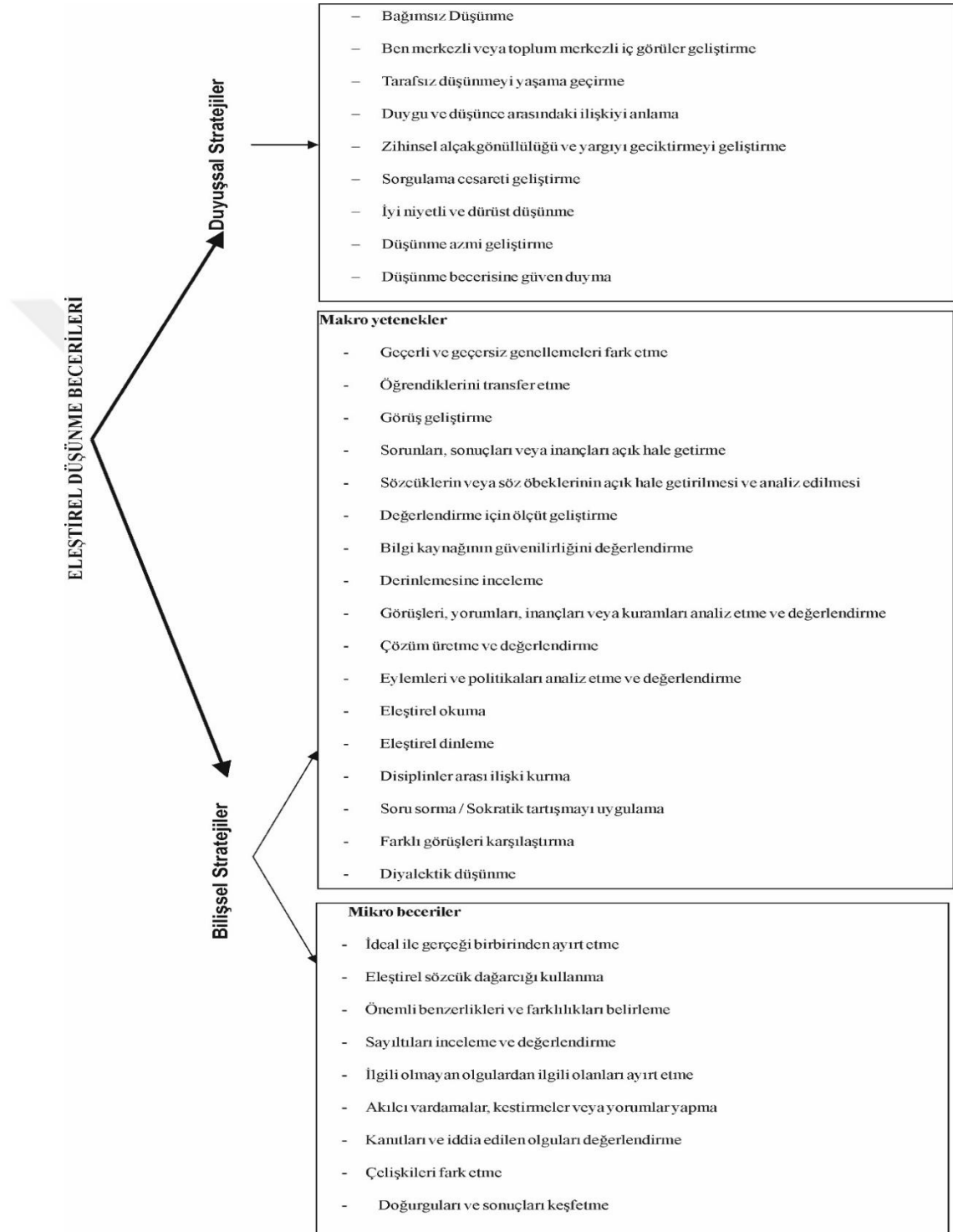
Eleştirel düşünme becerilerinde uygulanan öğretim programıyla bir bütün halinde ortaya konulması, öğretim programlarına farklı bir boyut getirmektedir. Bu da öğrencilerde ortaya konan öğrenmeye dönük örtülü kalmış potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak bir bağımsızlık edinebilmeleri, hayatta karşılaşacakları genel ve özel problemlere karşı başa çıkma becerileri gösterebilecek yeterliliğe ulaşabilmeleri, kendilerine ve topluma faydalı birey olmaları ne kadar eleştirel düşünceye sahip olduklarıyla orantılıdır (Gega, 1986). Bu durum da eğitim sisteminde öğrencilere, eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimleri, hangi özelliklere sahip insanların eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya istekli ve yatkın olduğu meselesini gündeme getirir. Bu anlamda eleştirel bir ruha (critical spirit) sahip olmak, derinlere inen meraklılığı, zihinsel bir çaba harcamaya olan hevesi, akla olan inancı ve güvenilir bilgiye olan bir arzuyu ifade etmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlere yatkın bireylerde aşağıdaki davranışların gösterilmesi beklenir: (Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları).

1. Neye inanacağına, ne yapacağına ve ne düşüneceğine dair karar verme cesaretini gösterme
2. Alternatifleri ve farklı görüşleri göz önünde bulundurma noktasında esnek olma, akıl yürütme becerilerini kullanma konusunda kendine güvenme
3. Akıl yürütürken duygusal olarak tavırlı davranmama
4. Kendi ön yargıları ve benmerkezci yönelimleri konusunda dürüst olma
5. Yargıda bulunurken ya da yargılarını değiştirirken tedbirli ve özenli olma
6. Başka insanların iddia ve görüşlerini anlama çabasında samimi olma

Eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimini incelediğimizde eleştirel düşünme eğiliminin ortaya konulabilmesi için bireylerin duyuşsal ve bilişsel anlamda

bu becerileri ortaya koyması gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin duyuşsal ve bilişsel boyutları Paul, Binker, Jensen, Kreklau tarafından otuz beş farklı boyutta ortaya konulmuştur. Bu boyutlar aşağıda verilmiştir:



Şekil 2.2. Eleştirel düşünme becerileri

Bu yönüyle bakıldığında eleştirel düşünme becerilinin ortaya konulması için formal bir yapı içinde profesyonel bir sürecin yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizde eleştirel düşünme eğitimi ile birlikte bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgi üretme ve problem çözme becerisi ile birlikte ulaşılması hedeflenen bilişsel ve duyuşsal özelliklerden kazanması amaçlanmaktadır. Eleştirel düşüncenin öğrenilmesiyle ortaya konulan bu özellikler, bireyin kendini geliştirme ve öğrenme sürecini kontrolü altına almasını sağlayan bir güç olarak değerlendirilir. Ortaya konan bu özellikler ve eleştirel düşünmenin uygulanan programlarda farklı yönlerine ağırlık vererek geliştirilmesi ile eleştirel düşünen bireyin gelişimine katkı sağlanabilir (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005).

Eleştirel düşünce bugün eğitim yaklaşım ve faaliyetlerinin en önemli yanlarından birini oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim faaliyetlerinde paradigmatik bir değişime giderek, klasik eğitim anlayışının hakim olduğu öğretmen merkezli eğitim anlayışından çıkarak yapılandırmacı görüşün olduğu öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelini oluşturan bir öğretim programı değişikliği gerçekleştirdi (OGM, 2005).

Yenilikçi eğitimde, bireylerde hazır bilgilerin sorgulanmadan kabul edilmesinden ziyade öğrenmeyi gerçekleştirirken neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri işlevsel kılan, bilgiyi geliştiren ve üzerine ekleyen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bundan dolayı günümüz eğitim sisteminde ortaya konulan en temel hedeflerden biri öğrencilerin mezun olduktan sonra içinde bulunduğu topluma eleştirel düşünen bireyler olarak kazandırılması bulunmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002).

Günümüz eğitim sisteminde eleştirel düşünme önemli bir eğitim hedefi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinde temel amaç olarak ortaya konan eleştirel düşünme demokrasinin de temelinde olan önemli kavramdır (Kuzgun, 2001).

Eleştirel düşünme, eğitim programlarının ortaya koyduğu temel hedeflerin düşünme becerisi olarak eğitim sisteminde okul öncesi eğitimden başlayarak iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile yükseköğretime kadar her kademedede devam eden bir süreç olarak yer almaktadır. Eleştirel düşünen bireyler sorunların nedenlerini derinlemesine ve farklı açılardan inceleyen, anlamlandıran, gerekli durumlarda karşı duruş sergileyen, olayları

objektif değerlendirebilen, iyi ile kötü doğru ile yanlış ayrımı yapabilen özellikler ortaya koymaktadır. Bireyler düşünme özgürlüğünü eleştirel düşünme sayesinde kazanmakla birlikte, keşif ve kendini geliştirme duygusu hissetmektedir (İpşiroğlu, 2014).

Bireylerin günümüzde eleştirel düşünme becerilerine sahip olması çağdaş dünyanın getirdiği gereksinimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın sürekli değişim içinde olması ve teknoloji alanındaki gelişmeler sadece bilgiye sahip bireylerin bu yapıya uyum sağlamakta güçlük çekeceğini ortaya çıkarmaktadır. Önemli olan bireylerin sahip olduğu bilginin niceliği değil, bilgiyi edindiği süreçte ne kadar etkin olduğudur. Artan bilgi birikiminin günümüzde eğitimle aktarılmasının olanaksız olduğunu göz önünde bulundurursak, bireylerin bilgiye kendilerinin ulaşması ve karşılaştığı sorunları üstesinden gelme zorunluluğu üst düzey bilişsel becerilerin önemini ortaya koymaktadır (Demirel, 1995). Bu kapsamda eğitim programlarının kazandırmak istediği eleştirel düşünmenin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemine yön veren eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandıracak şekilde hazırlanması ayrıca önem kazanmaktadır.

Eğitimin her kademesinde ve aşamasında düşünme becerilerinin öğretilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için eğitimin en temel ögesi olan öğrencilerin, derinlemesine okumaya, sorgulama yapmaya, yaratıcı düşünmeye odaklanmalarına, fikirler arası ilişkileri aramaya ve gerçek hayat konularına yönelik birbirleri ile tartışmalara yönlendirilmesini sağlamak gerekmektedir. Bu şekilde oluşturulan program neticesinde öğrencilere verilen derslerle, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi mümkün olacaktır (Obay, 2009). Eleştirel düşünme becerisi kazandırılmış öğrencilerde bilgiyi nasıl kullanabileceğine yönelik bir yeterlilik durumu söz konusu olmakta ve eleştirel düşünme eğitimi eğitim sürecinin bir parçası haline gelmekte, bu şekilde eğitim sisteminde eleştirel düşünme becerilerini kazanmış öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmaları doğal bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Elias ve Kress, 1994).

2.2. Akademik Başarı Kavramı:

Akademik başarı, akademik yönden okul ortamında okutulan belirli bir ders ya da uygulanan eğitim programı sonucunda öğrencinin test puanlarıyla belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilere ne derecede sahip olduğu olarak ifade edilebilir (Carter ve Good, 1973). Başarı deyince akla genel anlamda akademik başarı yani öğrencilerin okuldaki ders başarısı geliyor olsa da başarı genel olarak insan hayatının her alanında vardır. Başarılı kavramı düşünüldüğünde başarılı kişilerin şu davranışları göstermesi beklenir:

- 1- Kendini tanıma
- 2- Amaç belirleme
- 3- Zamanını verimli kullanılması
- 4- Durumu hakkında nesnel değerlendirme
- 5- İyi dinleyici olma ve gözlem yapma
- 6- İhtiyaç halinde yardıma başvurma
- 7- Gerekli durumlarda susabilme (Baltaş, 1998).

Ancak akademik başarı kavramı daha çok eğitim öğretim kademeleri için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Formal eğitim süresi içinde öğrencilere yönelik verilen eğitim programının amaçlarına ya da ders kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığının kontrolüne yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler neticesinde öğrencinin program ya da derslerden aldığı niceliksel sonuçların ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007).

Bireyin formal eğitim içinde göstermiş olduğu akademik başarısı, topluma kazandırılması için önemli bir yeri oluşturmaktadır. Akademik anlamda ortaya konan başarı ya da başarısızlık günümüzde öğrenci, aile ve toplum için büyük önem taşımaktadır. Bir toplumun kalkınmasında nitelikli insan gücü potansiyelinin yansıtılmasında akademik başarısı yüksek bireyler temel bir gücü oluşturmaktadır. Akademik başarısı düşük olan bireylerde okul terk etme davranışlarının sonucunda, bireylerin kendine özgüveni azalmakta, işe yaramazlık duygusu oluşmakta ve bunun sonucunda insan gücü potansiyeli açısından toplum kalkınmasına zamanında ve olumlu yönde katılımı engellenebilmektedir (Yıldırım, 2000).

Ülkemizde yeni öğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla ölçme ve değerlendirme süreci de farklılaşmıştır. Yapılandırmacı anlayışın hakim olduğu bu sistemde notla değerlendirilen öğrenci başarısının yanında her öğrencinin sahip olduğu bireysel özelliklerinin, eğitim sürecindeki gelişiminin, öğrenci ve velilere dönüt verilmesinin öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde aktif bir şekilde yer almasının önemli bir nokta olduğunu ön plana çıkarmıştır. Bundan dolayı portfolyo, performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemler ile rubrik, proje, kavram haritaları, vb. tamamlayıcı değerlendirme araçlar öğrencilerin değerlendirilmesinde uygulanan programlarda bir gereklilik oluşturmuştur (Sezer, 2006). Eğitim öğretim ortamlarında planlanmış derslerin başarılı bir şekilde işlenebilmesi için bulunması gereken beceriler aşağıdaki şekilde verilmiştir (Parlakyıldız, 2008).

- 1- Girişin yönlendirilmesi, bilişsel yapının tesisi,
- 2- İletişim,
- 3- Uyaran değişimi sağlama,
- 4- Pekiştirme,
- 5- Soru sorma,
- 6- Sınıf yönetimi,
- 7- Kapanış
- 8- Dersin hedeflerinin değerlendirilmesi

Akademik başarısı yüksek olan bireyler incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerinin de yüksek olduğu araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ortaya koyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortaya koyamayan bireylere göre okul derslerinde daha başarı olduğu görülmektedir. Sayısal ve sözel alandaki derslerde de akademik başarının yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma da İngilizce dersindeki akademik başarı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Akbiyık, 2002). Bu durum eğitim sisteminde ve eğitim programlarında eleştirel düşünme eğiliminin öğretimini önemli hale getirmektedir. Eğitim sistemimizde önemli olan bir unsurun da eleştirel düşünme eğiliminin sonucunda ortaya konulan akademik başarı olduğunu söyleyebiliriz. Akademik başarı genel olarak okulun temel öğelerinin bir araya gelerek işlevsel bir bütün oluşturmalarının sonucu olarak

değerlendirilebilir. Okul ortamında yer alan bütün öğeler doğrudan ya da dolaylı olarak akademik başarıyla ilişkilendirilebilir.

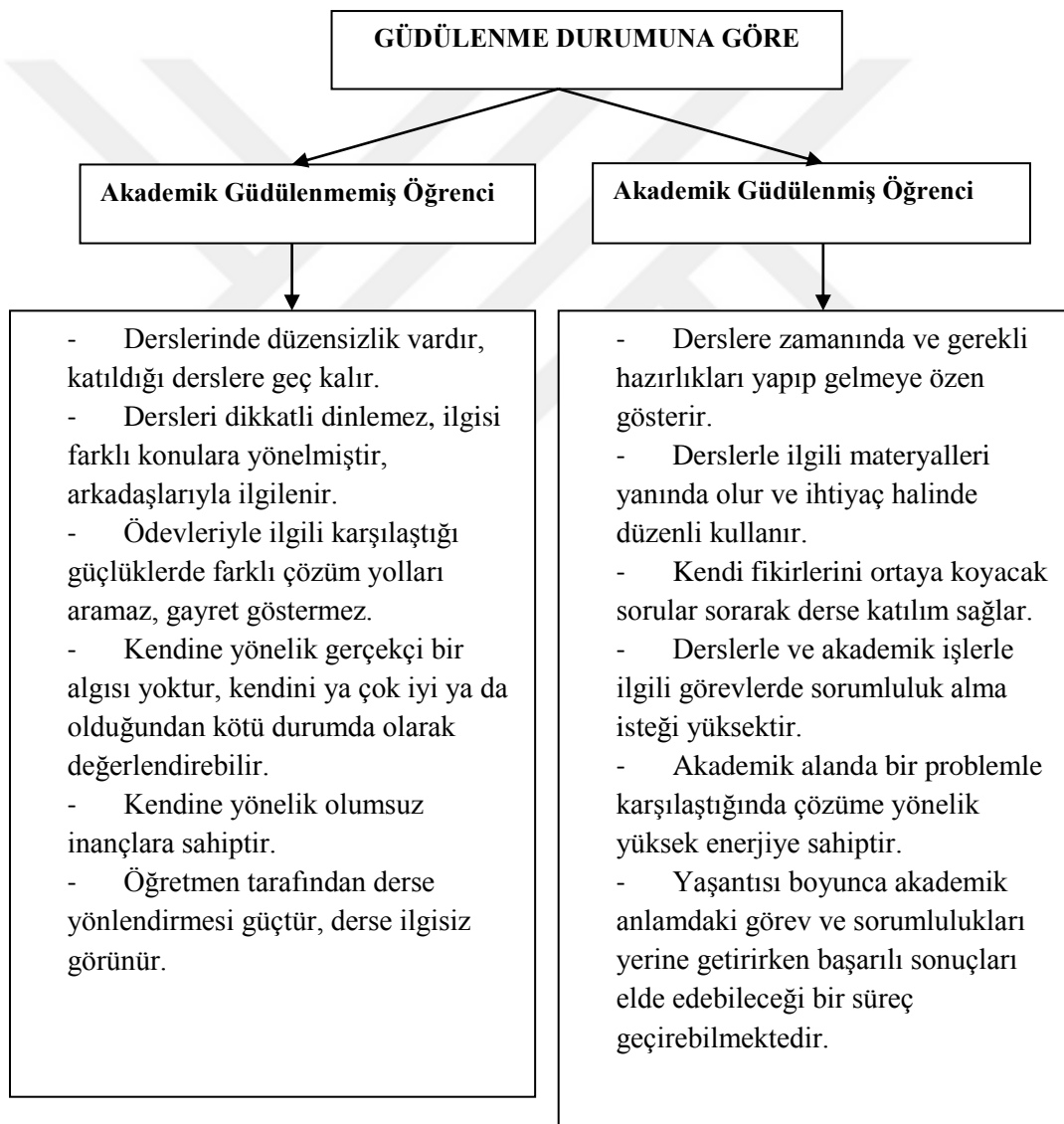
2.3. Akademik GÜdülenme Kavramı

Güdülenme ve motivasyon kelimeleri dilimizde aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesinin kökeninde latince ‘movere’ yani harekete geçirme harekete geçirme kelimesinden gelmektedir. Güdülenme kavramının tam bir tanımı olmamakla birlikte davranışları ortaya çıkaran ve davranışlara yön veren içsel bir güç olarak tanımlanmaktadır (Ertem, 2006). Güdülenme bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen içsel ya da dışsal bir dürtücünün etkisi ile harekete geçmesi olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2012). Güdülenme modern hayatın her alanında sıklıkla karşılaşılan bir olgudur. Psikoloji, güdü (motive) ve güdülenme (motivation) kavramlarıyla ilgili yeni kuramlar geliştirmektedir. İnsan ve hayvan davranışlarının kökeninde birçok güdünün var olduğu söylenebilir. Güdüler bilinen ve açık bir biçimde anlaşılabilen ya da anlaşılmayan yapıda olabilir. Ancak her davranışın kökeninde güdüler ya da güdüler zinciri yattığı bilinmektedir (Cüceloğlu, 1997). En genel tanımıyla güdülenme, organizmanın bir nesne ve duruma ulaşması yönünde eyleme iten güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Budak, 2003).

Güdülenme konusunu açıklamak amacıyla psikoloji biliminde birçok kuramsal görüş bulunmaktadır. Bunlar arasında öne çıkan kuramlar; dürtü indirimi, ihtiyaçlar hiyerarşisi, başarıma ihtiyacı, içsel-dışsal güdülenme, sosyal karşılaştırma, bilişsel çelişki ve güdülenme-bilimsel öğrenme döngüsü kuramlarıdır.

Maslow’un kuramındaki ihtiyaçlarından üst tabakada yer alan özelliklerin benzer faktörleri ve özellikle başarı etkenini içeren ve Başarıma İhtiyacı kuramında başarıma ihtiyacı çalışan bir kişide performansı belirleme de önemli bir yere sahiptir. Başarıma ihtiyacı sonradan kazanılan bir ihtiyaçtır ve duygu hiyerarşisinin en üstünde yer almaktadır (Önen ve Tüzün, 2005). O halde öğrencilerin başarıya ulaşmaları için güdülenmeleri ve eğitim öğretim ortamlarında başarımayı bir ihtiyaç olarak sonradan öğrenmeleri önemli bir yere sahiptir.

20 yüzyıldan itibaren güdülenmenin akademik olarak eğitimin çıktıları ve öğrenme üzerinde etkisinin olduğunun düşünölmeye başlamasıyla günümüzde daha bir önem kazanmıştır. Güdülenme formal eğitim sistemi içindeki öğrencilerin göstermiş olduğu davranışlardaki yönü, şiddeti ve kararlılığı belirleyen önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir (Fidan, 1986). Güdülenme belirlenen akademik amaçlara ulaşmak için öğrencilerin göstermiş olduğu istek olarak değerlendirildiğinde, akademik olarak güdülenmemiş ve güdülenmiş öğrencilerin karşılıklı olarak aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir (Yörük, 2007).



Şekil 2.3. Akademik Güdülenmemiş ve Güdülenmiş Öğrenci Karşılaştırması

Eğitim sistemindeki öğrencilerin akademik başarı elde edebilmeleri için akademik güdülenme kavramının önemli bir yere sahip olduğu görölmektedir. Gdülenmiş öğrenci okul yaşantısı boyunca ‘uyumlu akademik davranışlar’ olarak kabul edilen, sınavlar, proje hazırlama, ödev sorumluluğunu yerine getirme gibi göstermesi gereken sorumlulukları yerine getirirken daha başarılı bir süreç geçirmektedir. Gdünlüğün yetersiz olması durumunda ise güçlükler karşısında hemen pes etme, sabır ve sebat eksikliği, yaptığı işlerden destek almama şeklinde kendini gösteren uyumsuz davranışları göstermektedir (Colengelo, 1997). 1930’lu yıllardan bu güne güdü kavramının gelişimine bakıldığında, öğrenme kuramlarıyla paralel olarak davranışçı bakıştan bilişselci yaklaşıma doğru bir gelişim göstermektedir. Güdü kavramı ilk çalışmalar zamanında içgüdü ya da dürtü gibi kavramlarla temellendirilirken son yıllarda özyeterlik veya özyetkinlik, nedensel yüklemeler, amaç ve kontrol düşünceleri şeklinde kavramlarla temellendirilmektedir (Açıkgöz, 2007). David McClland ve John Atkinson akademik güdülenme alanında ilk bilimsel çalışmaları yapan bilim adamları arasındadır. McClland’ın çalışmalarına kaynaklı eden Henry A. Murray’a göre başarı güdüsü yapılan işte ustalık ve mükemmel olarak başarma, diğerlerinden daha iyi yapma olarak tanımlanmaktadır (Engür, 2002). Yapılandırmacı eğitim anlayışında eğitimin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciyi başarıya götüren en önemli faktörün öğrencinin güdülenmesi ve öğrencide güdülenme eksikliğinin başarısızlığa neden olan faktörler arasında olduğu söylenebilir (Karagüven, 2012). Akademik güdülenme, uzmanlar tarafından sürekli olarak ilgi çeken bir konudur. Gdülenmeye dair süreçlerin ve güdülenmenin diğer psikolojik-eğitsel değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Bu psiko-eğitsel değişkenler: (Bozanoğlu, 2004).

- Benlik Saygısı
- Sınav kaygısı
- Başarı
- Yeterlik Algısı
- Yükleme Stilleri

Yüksek ve düşük başarma güdüsüne sahip bireyler arasındaki fark gösterilen gayret noktasında birbirinden ayrılmaktadır. Başarma güdüsü yüksek olan bireyler sonuca ulaşmak için aşırı gayret gösterirken, başarı güdüsü düşük bireyler sonuca ulaşılması

gereken işlerden, başarıdan kaçınmaktadır (Arık, 1996). GÜdülenme, başarıya ulaşmak için gereken bilişsel ve davranışsal etkinlikler için gereken enerji miktarını belirlemektir. Öğrencinin başarıya olan gereksinimi, öğrenmeye ilgisi, kendisine bir hedef koyup koymama durumu, program amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmişteki elde edilen başarı durumunun öğrenci tarafından hangi nedenlere yüklendiği öğrenme konusunda kendine dönük yeterlilik algısı, öğrenme kaynağına ilişkin bilişlerinin tamamı bireyin güdülenme düzeyinde etki etmektedir (Bozanoğlu, 2005). GÜdülenmede bilişsel özelliklerin yanı sıra duyuşsal özelliklerde akademik başarıda önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Tutum, öz yeterlik, kaygı gibi duyuşsal özelliklerin başta öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteği olmak üzere birçok faktörü etkileyeceği, bundan dolayı öğrencilerin başarı performanslarının da etkilenebileceği düşünülebilir (Kan ve Akbaş, 2005). Öğrencilerinin güdülenmelerinin yüksek olduğu durumda beklentilerinin, beklentilerine yönelik arzulama oranının ve bu beklentilerini gerçekleştirebilme ihtimalinin yüksek olduğu durumlarda işe yaradığı görülmüştür (Varol, 2007). Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin etkilenmesinde kişilik, öz yeterlik, başarılı olma ihtiyacı ve mükemmeliyetçilik gibi faktörler önemli bir yere sahiptir (Ünal, 2013).

Akademik başarıyla ilişkili olan bir diğer kavramında öğrencilerin sahip olduğu yaşam kalitesi olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Okulunda yaşam standardı yüksek olan öğrencilerin, okuluna gitmeyi daha çok istedikleri zorunlu eğitimini bitirdikten sonra da eğitime devam etme yönünde eğilimlerinin olduğunu belirtmiştir. Başarı üzerinde okul ortamına ve okulun etkililiğine yönelik yapılan araştırmalarda okulun sahip olduğu imkânların akademik başarıya önemli katkılar sağladığı ortaya konulmaktadır (Sarı, 2006). Bireye davranışlarından istedik hedefler gerçekleştirmeyi amaçlayan eğitim öğretim sürecinde güdülenme önemli bir noktaya sahiptir. Öğrencide akademik yaşamın gerektirdiği etkinliklerine yönelik güdülenme düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Öğrencinin başarıya olan ihtiyacı, öğrenme ve okuma ilgisi, ileriye dönük olarak hedef ortaya koyma durumu, gerçekçi amaçlar ve amaçların işlevselliği, geçmişteki elde edilen başarı durumunun hangi değişkenlere yüklendiği, öğrenme konusunda kendine yönelik yeterlilik algısı, neden öğrendiğine yönelik bilişler güdülenmesini etkilemektedir. GÜdülenme başarıya ulaşmak için gerekli olan bilişsel faaliyetlere ayrılan enerji miktarını belirlemektedir (Bozanoğlu, 2004). Veliler çocuklarının

akademik olarak güdülenmelerini istemektedirler. Bunun yanında birçok aile çocuklarının derslere karşı ilgi duymadığından şikâyet etmektedirler. Öğrencilerde derse karşı ilgi duymama nedenlerinden önemli bir etken, öğrencilerin akademik olarak güdülenmemiş olmasıdır. Öğretmenlerinde eğitim öğretim ortamında karşılaştığı bir güçlükte, akademik güdülenmesi yetersiz öğrencilerin derse ilgisiz tavırlarıdır (Ünal,2013). Normal zekâya sahip öğrencilerin ve bu grup içinde bazı öğrencilerinde kendilerinden beklenen başarıyı gösterememelerinde zekâ dışında başka faktörlerinde başarıyı etkilediğini düşündürmektedir. Zekâ faktörünü dışarıda tuttuğumuzda aklımıza gelen başarıyı etkileyen ilk faktörün akademik güdülenme olduğu söylenebilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Öğrencinin akademik başarıya ulaşabilmesi için eğitim öğretim kurumlarında aktarılan dersleri öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle derslerin öğrencilerin ilgisini çeken ve merak duygusunu harekete geçiren özellikler taşıması önemlidir (Aydın, 2010). Her ne kadar zekâ faktörü olsa da öğrenci eğer akademik güdülenme sağlayamadığı durumunda akademik başarıdan bahsedilmesi mümkün değildir. Başarısı düşen öğrencinin öğrenme isteği, çabası ve heyecanının azalması ihtimal dâhilindedir (Aktaş, 2017). Güdülenmenin, biyolojik-sosyal ya da öğrenilmiş güdü olarak iki boyutunun olduğunu düşündüğümüzde başarıya sonucuna götüren güdünün sosyal ya da öğrenilmiş güdü olduğu görülmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Akademik güdülenmede bireyin ihtiyaçları önemli bir yere sahiptir. Bireyin akademik düzeyde ihtiyaçları bireyin akademik güdülenmesini ortaya çıkaracaktır. Çünkü bireyin bir davranışı gerçekleştirebilmesi o davranışla ilgili olan güdülenmesine bağlıdır (Balaban, 2016). Öğrencinin güdülenmesinin olabilmesi içinde eğitim öğretim sürecinden aktif şekilde yer alması, bu süreçteki görev ve sorumluluklarda istekli olması yani güdülenmiş olması ve bu sürecin sonunda başarıya ulaşması, eğitim öğretim sürecine bağlı olduğu kadar sürecin içindeki öğrencinin de niteliklerine büyük oranda bağlıdır. Bu süreçte ortaya çıkacak isteksizlik öğrenciyi başarısızlığa götürebilir. Güdülenme eğitim öğretim sürecinde başarıya dönük etkisi olan en önemli faktör olarak kabul edilebilir (Kellecioğlu, 1992).

Eğitim sisteminde ortaya konulan hedefe ulaşma, amaç olarak belirlenen güdüye erişme, istenilene ulaşma olarak kabul gören bir başarı tanımı yapılabilir. Bu manada başarıyı düşündüğümüzde, eğitim programında belirlenen hedeflerle tutarlı davranışlar bütünü diyebiliriz. Öğrencinin programdaki kazanımlara ulaşması halinde öğrenci başarılı

olarak sayılabilir. Okul başarısı öğrencinin okul sınıf ortamı ve ders içeriklerinde belirlenen kazanımlara ulaşmada gösterdiği ilerlemedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). GÜdülenme ve başarı arasındaki açıklamalardan hareketle, formal eğitim sistemindeki bir öğrencinin gerek eğitim sistemi içinde gerekse eğitim haricinde yaşamının tüm alanlarında başarıya ulaşması, kendi için belirlediği hedefleri gerçekleştirebilmesi için güdülenmeye ihtiyacı vardır. GÜdülenme tanımlarından hareketle bir birey hangi alanda ihtiyacı varsa o alandaki ihtiyacı karşılaması için güdülenmesi gerekir.

Formal eğitim sistemindeki öğrencilerinde gerek kendileri gerekse ailesi ve sosyal çevresi akademik başarı beklentisi içinde olduğundan akademik başarıya ulaşabilmesi için öğrencinin akademik olarak güdülenmesi gerekir. Öğrencinin akademik olarak güdülenmesi için gerekli olan durum ise, eğitimle ilişkisi olan tüm unsurların birlikte işe koşulmasıdır. Böyle bir işbirliğinin neticesinde öğrencinin akademik olarak güdülenmesi için gerekli ortam sağlanacaktır ve bunun sonucunda öğrenciden beklenen akademik başarıya ulaşılacaktır.

2.4. Mükemmeliyetçilik Kavramı

Aşırı çabasını, belirlediği bir alanda mükemmele ulaşma yolunda sarf eden kimse olarak tanımlanan mükemmeliyetçilik (Türk Dil Kurumu) yetkinci kişilik özellikleri olarak ortaya konmaktadır. Türk dil kurumunda yetkinci (perfeksiyonist) olarak karşılığı verilen mükemmeliyetçilik kavramıyla ilgili olarak farklı tanımlar yapılmıştır. Mükemmeliyetçilik bireyi sahip olduğu özelliklerinden, ortaya koyabildiklerinden daha fazlasının beklenmesi olarak tanımlanmıştır (Hollander, 1965). Kişinin kendine yönelik aşırı yüksek standartlar belirlemesi, kusursuzluk için yoğun gayret göstermesi, eleştirel bir biçimde kendi davranışlarını değerlendirilmesi mükemmeliyetçilik olarak tanımlanmaktadır (Hewitt ve Flett, 2004). Bireyin kendine ve çevresindekilere yönelik yüksek standartlar belirlemesi ve her şeyin sürekli bir düzen içinde olmasını istemesi de mükemmeliyetçilik olarak tanımlanmıştır (Litauer ve Litauer, 1997). Freud mükemmeliyetçiliği, yüksek başarıya ulaşmak için, süper egonun abartılı katı istekler belirlemesinin bir göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Mısırlı, 2004). Mükemmeliyetçilik bireyin ortaya koyduğu bir çeşit açlık olarak tanımlanmakta ve bu açlığın giderilmesi için bireyin onaylanması ve yaptığı işlerin doğrulanması gerekir. Çevresindeki insanların ilgi odağı olması ve dikkatlerini çekmesi gerekir. Son olarak da

yaptığı işlerden emin olma ve bunun için kendini sürekli kontrol etme ve kesinliği sağlaması gerekir (Somov, 2010). Bilimsel süreç içinde mükemmeliyetçilik kavramının gelişimine bakıldığında, ilk olarak tek boyutlu olarak ele alınmıştır (Stöbar ve Joormann, 2001). Sonraki yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısı olduğu ileri sürülmüştür (Hewitt ve Flett, 1991).

Mükemmeliyetçiliği tek boyutuyla ele alan yaklaşımlarda mükemmeliyetçilik kavramının olumsuz yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımlarda mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip bireylerin işlerde kendilerine yönelik aşırı yüksek standartlar koydukları ve bu standartlara ulaşamadığından kendilerine yönelik aşırı eleştirel yaklaştıkları ve bu durumun sonucunda birçok olumsuz duygular yaşamışlardır (Stöbar ve Joormann, 2001).

Yapılan sonraki çalışmalarda mükemmeliyetçilik çok boyutlu olarak ele alınmaya başlamıştır. Çok boyutlu ele alınan yaklaşımlarda mükemmeliyetçiliğin 3 temel boyut ortaya konulmuştur:

- 1- Kendine yönelik mükemmeliyetçilik: Bu mükemmeliyetçilik kişilik özelliğini yoğun yaşayan kişilerin hata yapmaya tahammülleri yoktur. Kendilerine yönelik belirledikleri hedefleri mantık dışı ve gerçekçi olmayan bir eğilimi yansıtmaktadır. Kendilerine yönelik eleştirileri çok acımasızca olabilmektedir.
- 2- Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik: bu mükemmeliyetçilik kişilik özelliğini yoğun yaşayan kişilerde başkaları için yüksek hedefler belirlemekte ve bu hedeflere, çevresindeki kişilerin ulaşmalarını bekleme eğilimindedirler.
- 3- Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik: kişiler arası ilişkilerde öneme sahip olan bu mükemmeliyetçilik özelliği yoğun olan kişiler, diğer kişilerin kendileri için beklentilerinin gerçek dışı ve ulaşılamaz olduğunu düşünmektedirler. Kusursuz olmaları konusunda sosyal çevresinden baskı gördüklerini düşünürler (Hewitt ve Flett, 1991).

Mükemmeliyetçi kişilik özelliklerini ortaya koyan bireylerde ya hep ya hiç şeklinde gösteren temel düşünce kalıpları bulunmaktadır. Bu düşünce yapısı bireyin, doğru ile yanlış arasındaki birçok derece olduğunu düşünmesine engel olarak, olayları sadece doğru ve yanlış görme eğilimine sahiptirler (Antony ve Swinson, 2000). Yukarı tanımlardan hareketle mükemmeliyetçi kişilerin özelliklerine baktığımızda, aşağıdaki ortak özellikleri göstermesi beklenir:

- Hep ya da hiç düşünce biçimi yoğun olarak gözlemlenir. Başarılı başarısız deneyimlerinin ve iyi insan – kötü insan gibi kendilik değerinin kutuplaşmış biçimleri görülür.
- Bireyin kendi için belirlediği hedefleri kendine yönelik özsaygının gerekleri olarak katı şekilde ortaya konulur. Güdülendiren standartlar olarak düşünülmediğinden, kesinlikle yapmalıyım veya ihtiyacım var olarak algılanır.
- Bireyin bir davranışa yönelik istekleri kesin beklentiler şeklinde ortaya konur. Yapmak isterim yerine, yapmak zorundayım ya da kesinlikle yapmalıyım biçiminde düşünceler ortaya konur.
- Mükemmeliyetçi kişilerde zaman algısı genellikle, aşırı derecede geleceğe dönüktür. Bu özellik kişide engele neden olur. Birey üstesinden geldiği, başarılı olduğu engellere yoğunlaşmak yerine gelecekteki engellere dikkatini yoğunlaştırır. Bireyin odaklandığı bu durum engel etkisi olarak düşünülebilir.
- Gerçekleşmeyen hedefler gereğinden fazla büyütülür. Bir zaman çarpıtması olarak değerlendirilebilecek bu özellik dürbün bakışı olarak tanımlanabilir.
- Mükemmeliyetçi dikkat olarak seçici dikkat çalışmaktadır. Gerçekleştirilmeyen hedefler çok büyütülür, en ince ayrıntısına kadar detaylandırılır. Gerçekleştirilen hedefler ise, göz ardı edilerek önemsizleştirilir.
- Kendileri için önemli olan işlerde, ortalama ya da sıradan olmak kabul edilemez bir şeydir. Kişi, yaptığı işlerde elde ettiği sonuca göre ya mükemmel, müthiş biridir ya da tam bir başarısızlık örneği olarak kendini değerlendirir.
- Mükemmeliyetçi standartlarda takıntılı döngü durumu ortaya çıkar. Belirlenen standartlar kişide olumsuz duyguları ortaya çıkarır. Performansı önünde engel olan sonuçlar ortaya çıkarır. Mükemmel ulaşmamış performans ve oluşan negatif duygulara sahip olan birey, bir sonraki seferde daha fazla gayret göstermeyi ve mükemmeliyetçilik çitasını yükselterek mükemmel olmayı seçebilir (Tuncer, 2006).

Mükemmeliyetçi kişiler kontrolü sürekli ellerinde tutmak isterler. Bunu yapmalarındaki temel amaçları kendileri için daha güvenli ortam ve durum sağlamaktır. Bir iş yaparken kendilerini aşırı derecede zorladıkları için sonuçlara yönelik olası belirsizlikleri beraberinde getirme ihtimali olan riskleri tamamen ortadan kaldıracak kadar mükemmel olma çabası gösterirler. Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip kişiler iş koliktirler. En ufak bir hatayı düzeltmek için günlerce çalışabilir, gayret gösterirler. Eleştirilere karşı

aşırı hassastırlar, çok fazla eleştiri kabul etmezler (Bencik, 2006). Ailesi tarafından maruz kaldığı baskı, kendine yönelik uyguladığı baskı, toplum tarafından uygulanan baskı, medyanın yaptığı baskı ve gerçekçi olmayan rol modeller bir araya gelince, bireyde yaşamı boyunca aşırı çalışma, kaygı yüksekliği ve suçluluk duymaya zorlanma, mükemmele ulaşmadıkça kabul görmeyeceği ve sevilmeyeceği düşüncesi oluşmaktadır. Bu düşünceler çocukluk yıllarından itibaren bireyin yaşamına yerleşmeye başlamaktadır (Adderholt ve Golberg, 1992).

Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyutunun olduğuna dikkat çekilmiştir. Bütün yaratıcı eylemlerin geri planında insanlarda var olan üstünlük çabasını harekete geçiren dürtüdür. Olumlu mükemmeliyetçilik özelliğine sahip bireyler bu çabayı toplum yararına kullanır, sadece kendine yönelik değil diğer insanların kazançlı çıkmasını sağlayacak biçimde davranırlar. Olumsuz mükemmeliyetçilik (nevrotik) özelliğine sahip bireyler ise, üstünlük kurmada yanlış yol izleyen ve hayata yönelik gösterdikleri çabaları yaşamın yararsız tarafına yöneltenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Adler, 2004). Olumlu mükemmeliyetçilik özelliği olan kişiler daha iyisini üretmek, ortaya koymak için sahip olduğu sınırları zorlarken buna karşın olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğine sahip kişilerde sonucu kötü olan problemler ortaya çıkabilmektedir (Benk, 2006).

Mükemmeliyetçilik örgün eğitim sisteminde eğitim öğretime devam eden öğrencilerde görülmesi muhtemel bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerdeki mükemmeliyetçilik özelliği net bir şekilde ortaya konularak olumlu bir şekilde yönlendirildiği takdirde öğrencinin başarıya ulaşmasında katkı sağlayacak ve başarısını artıracaktır. Öğrencide başarıya ulaşmasının yanında eğitime yönelik olumlu üretimi ortaya koymasını da sağlayacaktır. Ancak iyi yönetilmeyen mükemmeliyetçilik durumlarının sonucunda öğrencinin olumsuz düşünceleri ortaya çıkarması hem öğrencide akademik başarıyı düşürecek hem de öğrencinin eğitim sisteminde sağlıklı bir şekilde ilerlemesine engel olacak bir takım sorunları beraberinde getirecektir. Bu nedenle mükemmeliyetçilik kavramı eğitim sistemimizde üzerinde önemle durulması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5. Alanda Yapılan Araştırmalar

2.5.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme 2004 yılında değişen eğitim sistemimizle birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünmenin farklı boyutlarını ele alan bir çok araştırma yapılmıştır.

Şenşekerci ve Bilgin'in (2008) yılında yapmış olduğu araştırmasında, Eleştirel Düşünme ve Öğretimiyle ilgili olarak; ontoloji bağlamında düşünmek ne derece önemliyse, bireyin bilişsel sağlığı açısından biçimsel olarak o derece kaçınılmaz ve zorunludur. Klasik eğitimde süreç içinde yeri olmamasına karşın, karmaşık yapısından dolayı çağdaş eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme, eğitim programlarında uygulanan yöntem, teknik ya da ders içerikleriyle kazandırılmaz. Yapılan araştırmada kronolojik yapısı ortaya konan eleştirel düşünme, kapsamlı kuramsal sorgulaması yapılırken, J. Dewey tarafından ortaya konulan 'Tepkisel Düşünce'den hareketle örnekleriyle birlikte eleştirel düşünmenin öğretiminde uygulanan çeşitli modeller birlikte ele alınmıştır. Alan yazınına sağlanan katkının detaylandırılabilmesine yönelik farklı hedef gruplarının gösterdiği düşünme becerileri, tutum ve yeterliliklerini ölçmek amacıyla yapılan ve eleştirel düşünmenin ortaya çıkarılmasına yönelik uygulanan eğitim programlarının ve yöntemlerin ya da deneysel çalışmalarla ortaya konmaya çalışılan yeni yöntemlerin artmasının gerekliliği araştırmadaki önemi vurgulanan temel nokta olmuştur.

Semerci'nin (2003) yılında Fırat Üniversitesi Enstitülerinde yaptığı Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi adlı araştırmasında, doktora tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünmeye sahip olup olmadıkları ve dönemde gördükleri eğitim bilimleri alanında iki dersinin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada öğrencilere 14 hafta boyunca bu iki eğitim bilimleri dersleri verilmiştir. Seçilen bu dersler "Gelişim ve Öğrenme" ile " Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersleridir. Verilen bu derslerin doktora öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Cooper ve McIntyre'nin (1994) araştırmasında öğrenme etkinliklerine katıldığı zaman daha iyi öğrenmenin gerçekleştiği sonucu çıkmıştır. Wade'in (1994, 231-243) araştırmasında elde ettiği sonuçlarla, doktora öğrencilerinin kurmuş olduğu ilişkilerde düşünce paylaşımında bulunmaları,

farklı düşüncelere yönelik gösterilen saygı ve iyi dinleyici olmaları eleştirel düşüncelerin geliştirilmesindeki önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamızın için önemli olan nokta; bu araştırmada eleştirel düşünme ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmaların yapılması gerektiği sonucunun çıkarılmış olmasıdır.

Korkmaz'ın (2008) yılında Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmada, eleştirel düşünme eğilimleri konusunda öğretmenlerin düzeyleri orta bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin yüksek olan öğretmenler oranı çok düşük olarak bulunmuştur. Buna göre, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin öğretmenlerde yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Helpert'n'a (1988) göre, son yapılan araştırmalar göstermektedir ki özellikle öğretmenler başta olmak üzere toplum içerisindeki birçok insanın istenilen düzeyde eleştirel düşünmediğini ya da kusurlu düşündüğünü ortaya koymaktadır. Helpert elde edilen sonuçtan hareketle, öğrencilerin eğitim ortamında eleştirel düşünebilmeleri ve elde ettikleri bilgileri karşılaştıkları yeni ve farklı koşullarda uygulayabilmesi için eleştirel düşünme konusunda öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Tümekaya'nın (2011) Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerini incelediği araştırmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye bakıldığında kız öğrenciler lehine analitik alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrenciler lehine ise açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadaki bulgular bu konulara yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmemektedir. Genç (2008) yaptığı araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinde kız öğrenciler lehine açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde; Çelik, Gündüz, Karaca ve Karaca (2009) yaptıkları araştırmada, eğitim fakültesi anaokulu ve sınıf öğretmenliği okuyan kız öğrenciler lehine açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutları toplam puanında anlamlı bir sonuç bulmuşlardır. Facione, Giancarlo ve Gainen (1995) üniversite öğrencileri arasında yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında, erkek öğrencilerin çözümleyici düşünme eğiliminde anlamlı bir fark ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Kökdemir (2003) belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözmeye yönelik çalışmasında, üniversitede okuyan erkek öğrencilerin kız

öğrencilere göre toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak, cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam puanlara bakıldığında farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Toplam puan üzerinden eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirildiği birçok araştırmadaki elde edilen sonuçlarda eleştirel düşünme ve akademik başarı arasında doğrusal ilişkinin olduğu şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

2.5.2. Akademik Güdülenme ile İlgili Araştırmalar

Akademik güdülenme ile ilgili araştırmalar daha çok son yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara baktığımızda;

Ünal'ın (2013) yılında Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanmasına yönelik yapmış olduğu çalışmada, akademik güdülenmenin lise öğrencilerindeki düzeylerini yordama gücünü tespit etmek amacıyla değişkenler (kişilik özellikleri, öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve öğrenilmiş çaresizlik) ele alınmıştır. Akademik güdülenme ile ilgili olarak literatüre bakıldığında yeterince deneysel çalışmaların olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırma bulgularına göre, akademik güdülenmeyi en fazla etkileyen değişken kişilik değişkeni olmuştur. Lise öğrencilerinin akademik güdülenmesini yordamak amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda, kişilik özelliklerinden sorumluluk değişkeninin lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin en iyi yordayıcısının olduğu, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve öz yeterlik değişkenlerinin bunu izlediği şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Kapıkıran ve Özgüngör'ün (2009) Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile ilişkilerini araştırdığı çalışmada, ergenler tarafından algılanan sosyal desteğin, arkadaş ve özel insan alt boyutları ve sahip olduğu cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, anne-babanın eğitim seviyesinin akademik başarı ve güdülenme düzeylerini yordama düzeylerinin belirlenmesi temel amaçtır. Ayrıca okul türüne göre algılanan sosyal desteğin, akademik güdülenme ve başarıyı yordama gücünün değişip değişmeyeceği denencelerinin test edilmesidir. Araştırmanın bulguları, akademik başarı düzeyini en iyi yordayan araştırma değişkenlerinin sırasıyla devam edilen okul türü, güdülenme, ailenin öğrenciye gösterdiği desteğin ne şekilde algılandığı

ve öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı olduğunu göstermektedir. Benzer bulgulara sahip olan araştırmalarda güdülenmenin en önemli belirleyicilerinin geçmiş yıl başarı puanı, ailenin öğrenciye gösterdiği desteğin ne şekilde algılandığı ve annenin eğitim seviyesi olduğu görülmüştür. Daha önemlisi devam edilen okul türüne göre güdülenme ve akademik başarının en önemli yordayıcıları farklılık göstermiş, öğrencilerde aile desteğinin ne şekilde algılandığı akademik başarı ve güdülenme düzeylerini yordamada önemli olarak bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, okul türündeki farklılığın öğrencilerin başarı ve güdülenme düzeylerini yordayan değişkenlerin farklılaştırdığını ve genel lise türüne devam eden ergenlerin akademik davranışlarında algılanan sosyal desteğin olumlu etkileri olduğu şeklinde ortaya konulmuştur.

Demir ve Arı'nın (2013) Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine yönelik yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin cinsiyet, lisans bölümü, devam edilen öğretim türü, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bir yılda okunan kitap sayısı ve anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, araştırmamızı ilgilendiren konu daha çok güdülenmenin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bilgiler olduğu için cinsiyete dair sonuçları incelemek daha yararlı olacaktır. Yapılan araştırmada, akademik güdülenme düzeylerinin aritmetik ortalaması kız öğrencilerde yüksek olmasına rağmen, akademik güdülenme düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre arasındaki farkı anlamlı bulunmamıştır. Bazı araştırmalar, cinsiyete göre eğitim fakültesi öğrencilerinin güdülenmeleri açısından anlamlı bir fark ortaya konulmadığını belirtirken; bazı araştırmalar ise, akademik güdülenmede kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren çalışmalarda (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008; Saracaloğlu, Kanmaz ve Kumral, 2008; Şahin ve Çakar, 2011), cinsiyete göre akademik güdülenmelerine dair puanları açısından anlamlı bir fark ortaya konulmazken; (Ellez, 2004; Akdemir, 2006; Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007) araştırmalarında akademik güdülenme düzeyleri kız öğretmen adayları lehine yüksek olduğunu belirten çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır.

2.5.3. Mükemmeliyetçilik ile İlgili Araştırmalar

Mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırmalar daha çok son yıllarda ilgi çekmeye başlamıştır. Literatür incelendiğinde mükemmeliyetçilik ile ilgili farklı boyutları ele alan araştırmalar karşımıza çıkmaktadır.

Acuner, Camadan ve Türkan'ın (2014) yılında, Ahlaki Gelişim Düzeyleri ile Mükemmeliyetçiliğin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesini ele almıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim programına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Yapılan bu araştırma sonucuna göre ortaöğretime devam eden öğrencilerde uygulanan eğitim programının mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı, bu durumun üniversite öğrenimi süresince devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere okutulan program ve verilen eğitimin mükemmeliyetçilik düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Ebeveyn tutumuna göre öğrencilerde algılanan mükemmeliyetçilik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Mükemmeliyetçilik ve algılanan ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar incelendiğinde; ebeveynlerine yönelik otoriter (Flett ve Diğerleri, 1995; Yıldız, 2007) ve koruyucu (Gwen ve Ewa, 2005) olduğu algısına sahip bireylerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin, ebeveynlerine yönelik otorite olmadığı algısına sahip bireylere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üniversiteye başlayana kadar hayatlarını geçirdikleri yerleşim yeri ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyete göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Araştırmaların bazılarında elde edilen bulgulara göre (Baker, 1996; Mısırlı ve Taşdemir, 2003) kız öğrenciler lehine; bazılarında (Başer, 2007; Oral, 1999; Tuncer, 2006) ise erkek öğrenciler lehine mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ortaya konan bu sonuçların, araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda (Koroğlu, 2008; Sapmaz, 2006; Stöber ve Joormann, 2001) ise bireylerin cinsiyete göre mükemmeliyetçilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçların araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik ortaya koyduğu söylenebilir. Cinsiyete göre bireylerin kendine yönelik algılarının, diğer insanların ve sosyal olarak kendilerinden beklentilerinin anlamlı bir farklılığı ortaya koymadığı şeklinde açıklanabilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Metodu

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin kapsayan araştırma, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılan betimsel bir çalışmadır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2013, s.81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında güz döneminde Kayseri ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Yapılan araştırma için 450 lise (9,10,11 ve 12. sınıfa devam eden) öğrencisinden veri toplanmıştır.

Tablo 3.1. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	185	41,1
Erkek	265	58,9
Toplam	450	100,0

Araştırmaya 185 kız öğrenci 265 erkek öğrenci katılmıştır. Kız öğrenciler %41.1, erkekler % 58.9'unu oluşturmaktadır. Araştırma 5 farklı okul türünde eğitime devam öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır. Kız öğrenci sayısının az olmasının nedeni araştırma yapılan İmam Hatip Lisesi'nin öğrencilerinin erkek olması ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ağırlıklı erkek öğrenci olması nedeniyle araştırmada erkek öğrenci sayısı fazla olmuştur

Tablo 3.2. Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türlerine göre dağılımı

Okul Türü	N	%
Fen lisesi	95	21,1
Anadolu Lisesi	99	22,0
Anadolu İHL	79	17,6
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	16,4
Güzel Sanatlar Lisesi	103	22,9
Toplam	450	100,0

Araştırma 5 farklı okul türünden eğitime devam eden öğrencilerin katılımıyla yapılmıştır. Öğrencilerin 95'i fen lisesinde, 99'u Anadolu lisesinde, 79'u Anadolu imam hatip lisesinde, 74'ü mesleki ve teknik Anadolu lisesinde, 103'ü güzel sanatlar lisesinde okumaktadır. Fen Lisesi %21.1, Anadolu Lisesi %22.0, Anadolu İmam Hatip Lisesi %17.6, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi %16.4, Güzel Sanatlar Lisesi %22.9'unu oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf	N	%
9	132	29,3
10	105	23,3
11	110	24,4
12	103	22,9
Toplam	450	100,0

Araştırmada lisede öğrenimde devam öğrencilerden her sınıf seviyesinde öğrenci ile araştırma yapılmıştır. 5 farklı okul türünde tüm sınıf seviyelerinde öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 132'si 9. sınıf, 105'i 10. sınıf, 110'u 11. sınıf, 103'ü de 12. sınıf seviyesinde eğitime devam etmektedir. 9 sınıf öğrencileri %29.3, 10. Sınıf öğrencileri %23.3'ü, 11. Sınıf öğrencileri %24.4'ü, 12. Sınıf Öğrencileri %22.9'u oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, bilgilerini içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EMI)

Ölçeğin temeli Facione'nin (1990) çalışmasından hareketle 2005 yılında eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla Ricketts ve Ruds tarafından geliştirilmiştir. Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik kavramlarından oluşan yapısını içeren Ricketts ve Ruds yeni bir ölçme aracı oluşturmak için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör analizi verilerini kullanmışlardır. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. EMI 5'li Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Maddeler 1 ile 5 arasında puanlanır. Beş puan kişinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olduğunu, bir puan ise eleştirel düşünme eğiliminin düşük düzeyde olduğunu gösterir. Güvenirlik katsayısı ölçek için toplamda .93'tür. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesinde John Ricketts ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınarak orijinali İngilizce olan ölçek, dil alanında uzmanların çalışmalarıyla Türkçe'ye çevrilmiştir.

3.3.3. Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)

20 Maddeden oluşan ve 2004 yılında Bozanoğlu tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), akademik güdülenme düzeylerine göre öğrenciler arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan 20 madde, her biri için yanıtlayıcının kendisine uygun olan seçenekleri işaretlemesi amacıyla Likert tipi 5'li dereceleme imkanı sunmaktadır (5= Kesinlikle Uygun, 1= Kesinlikle Uygun Değil). Ölçekte en düşük puan ve 20 en yüksek puan 100 olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte 4. madde tersine puanlanmaktadır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .841 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçiliği Ölçeği

2009 yılında Türkçe'ye uyarlaması Uz Bas ve Siyez tarafından yapılan, 2001 yılında Flett ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve 'Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği' çocuklarda ve ergenlerde mükemmeliyetçilik özelliklerini değerlendiren bireyin kendini ifade etmesini sağlamaya yönelik bir ölçektir. 18 maddeden oluşan Türkçe'ye çevirisi yapılmış ölçekte, 9 madde kendine yönelik mükemmeliyetçiliği diğer dokuzu ise sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği ölçmektedir. Güvenirlilik katsayıları kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu için .82, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik için .64 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için katılımının sağlanması istenen bireylere ulaşmak için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra belirlenen okullara gidilmiştir. Lise 9, 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine kişisel bilgi formuyla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ölçekleri verilmiş olup, öğrencilerden verilen ölçekler ve formu kendilerine uygun olarak şekilde doldurmaları istenmiştir. Uygulama sırasında bireylere gerekli açıklamalar yapılmış ve istenilen bilgiler verilmiştir. Veri toplama araçlarına verilen cevapların içten, samimi ve kendi durumlarını yansıtacak şekilde olmasının araştırma için önemli bir nokta olduğu araştırmacı tarafından öğrencilere belirtilmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi kullanılmıştır. Okul türü ve sınıf değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçiliğin akademik başarının anlamlı yordayıcıları olup olmadığına çoklu regresyon analizi tekniği ile bakılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınacaktır.

4. BULGULAR

1. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.1. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	Kız	185	24,05	4,84	1,788	,074
		Erkek	265	23,20	5,04		
	Bilgiyi Kullanma	Kız	185	24,51	3,41	2,177*	,030
		Erkek	265	23,68	4,34		
	Keşif	Kız	185	24,20	4,59	1,683	,093
Erkek		265	23,44	4,70			
Akademik güdülenme toplam	Kız	185	72,89	11,34	1,781	,076	
	Erkek	265	70,83	12,53			
Mükemme liyetçilik	Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Kız	185	33,48	6,75	4,156*	,001
		Erkek	265	30,96	5,99		
	Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Kız	185	31,42	7,55	-,583	,560
		Erkek	265	31,81	6,55		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Öngörüsellik	Kız	185	42,9	6,67	2,710*	,007
		Erkek	265	41,1	6,95		
	Yenilikçilik	Kız	185	26,3	4,25	1,563	,119
		Erkek	265	25,6	4,58		
	Bilişsel olgunluk	Kız	185	27,9	4,42	4,825*	,001
Erkek		265	25,8	4,51			

*p<,05

Tablo 4.1'deki bulgular incelendiğinde akademik güdülenme değişkenine ait kendini aşma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=24,05$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=23,20$ olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,788$, $p>,05$), $,05$ düzeyinde gruplar arasında $,05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=24,51$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=23,68$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,177$, $p<05$) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrenciler bilgiyi kullanma konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Keşif alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=24,20$ erkek öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{x}=23,44$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,683$, $p>05$) gruplar arasında, 05 düzeyinde manidar bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Akademik güdülenme toplam puanına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=72,89$ erkek öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{x}=70,83$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1781$, $p>05$) gruplar arasında ,05 düzeyinde manidar bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4.1.'deki bulgular incelendiğinde mükemmeliyetçilik değişkenine ait kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda, kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=33,48$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=30,96$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,156$, $p<05$) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçilik konusunda erkek öğrencilerden daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=31,42$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=31,81$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,583$ $p>05$) gruplar arasında ,05 düzeyinde manidar bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4.1.'deki bulgular incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi değişkenine ait öngörüsellik alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=42,9$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=41,1$ olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,710$, $p<,05$) ,05 düzeyinde gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız

öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha fazla öngörüsellik eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Yenilikçilik boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=26,3$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=25,6$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,563$ $p>05$) gruplar arasında, 05 düzeyinde manidar bir farkın olmadığını ifade etmektedir.

Bilişsel olgunluk alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının $\bar{x}=27,9$ erkek öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=25,8$ olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,825$ $p<05$) gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişsel olgunluk eleştirel düşünme becerisine daha fazla sahip olduğu görülmektedir.

2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.2.'deki okul türlerine göre bulgular incelendiğinde kendini aşma alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,27$ ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=24,02$ ile Fen Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=23,70$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=23,02$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri izlemektedir. Kendini aşma boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 22,55$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Bilgiyi kullanma alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,40$ ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=24,40$ ile Fen Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=24,16$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=23,82$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri izlemektedir. Bilgiyi kullanma boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 22,95$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Keşif alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,49$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=24,46$ ile Anadolu Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=23,69$ ile Fen Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=23,29$ ile Mesleki ve Teknik

Anadolu Lisesi öğrencileri izlemektedir. Kendini aşma boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=22,90$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	Std. Sapma
Kendini Aşma	Fen lisesi	95	24,02	4,41
	Anadolu Lisesi	99	24,27	5,39
	Anadolu İHL	79	23,70	4,93
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	22,55	4,75
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	23,02	5,14
Bilgiyi Kullanma	Fen lisesi	95	24,40	3,56
	Anadolu Lisesi	99	24,57	4,27
	Anadolu İHL	79	24,16	4,22
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	22,95	4,08
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	23,82	3,80
Keşif	Fen lisesi	95	23,69	4,27
	Anadolu Lisesi	99	24,46	4,88
	Anadolu İHL	79	24,49	4,71
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	23,29	4,34
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	22,90	4,88
Akademik güdülenme toplam	Fen lisesi	95	72,64	10,68
	Anadolu Lisesi	99	73,22	12,92
	Anadolu İHL	79	72,94	12,52
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	69,14	12,01
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	70,15	11,93

Akademik güdülenme değişkenine genel olarak baktığımızda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=73,22$ ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=72,94$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=72,64$ ile Fen Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=70,15$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri izlemektedir. Kendini aşma boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=69,14$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme ölçeğinin üç alt boyutunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı					
	KT	df	KO	F	p	
Kendini Aşma	Gruplararası	176,126	4	44,031	1,792	,129
	Grupiçi	10935,094	445	24,573		
	Toplam	11111,220	449			
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	133,049	4	33,262	2,092	,081
	Grupiçi	7075,575	445	15,900		
	Toplam	7208,624	449			
Keşif	Gruplararası	183,589	4	45,897	2,130	,076
	Grupiçi	9591,009	445	21,553		
	Toplam	9774,598	449			
Akademik güdülenme toplam	Gruplararası	1164,300	4	291,075	2,010	,092
	Grupiçi	64431,620	445	144,790		
	Toplam	65595,920	449			

Tablo 4.3.'deki bulgular incelendiğinde akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade etmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	Std. Sapma
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Fen lisesi	95	32,04	6,46
	Anadolu Lisesi	99	33,55	6,31
	Anadolu İHL	79	33,05	5,53
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	30,75	6,38
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	30,55	6,78
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Fen lisesi	95	30,25	7,79
	Anadolu Lisesi	99	32,94	5,97
	Anadolu İHL	79	33,15	6,57
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	31,51	7,13
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	30,64	6,94

Tablo 4.4.'deki bulgular incelendiğinde mükemmeliyetçilik değişkenine ait kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda okul türlerine göre en yüksek ortalamanın $\bar{x}=33,55$ ile Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla

$\bar{x}=33,05$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=32,04$ ile Fen Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=30,75$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri izlemektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 30,55$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın $\bar{x}=33,15$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=32,94$ ile Anadolu Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=31,51$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=30,64$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri izlemektedir. Bilgiyi kullanma boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 30,25$ ile Fen Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Mükemmeliyetçilik ölçeğinin iki alt boyutunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Gruplararası	656,849	4	164,212	4,081*	,003
	Grupiçi	17907,151	445	40,241		
	Toplam	18564,000	449			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Gruplararası	637,168	4	159,292	3,341*	,010
	Grupiçi	21215,057	445	47,674		
	Toplam	21852,224	449			

* $p<,05$

Tablo 4.5'deki bulgular incelendiğinde çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutlarında okul türlerine göre arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar arası fark (I-J)	P	
Kendine yönelik Mükemmeliyetçilik	Fen lisesi	Anadolu Lisesi	-1,5135	,599	
		Anadolu İHL	-1,0085	,896	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1,2853	,789	
	Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	1,4887	,606	
		Anadolu İHL	,5049	,991	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2,7988	,085	
	Anadolu İHL	Güzel Sanatlar Lisesi	3,0022*	,025	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2,2939	,289	
		Güzel Sanatlar Lisesi	2,4972	,142	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	,2034	1,000	
	Sosyal kaynaklı Mükemmeliyetçilik	Fen lisesi	Anadolu Lisesi	-2,6969*	,007
			Anadolu İHL	-2,8993*	,006
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi			-1,2609	,240	
Anadolu Lisesi		Güzel Sanatlar Lisesi	-,3881	,693	
		Anadolu İHL	-,2024	1,000	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1,4360	,767	
Anadolu İHL		Güzel Sanatlar Lisesi	2,3087	,229	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1,6384	,708	
		Güzel Sanatlar Lisesi	2,5111	,208	
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Güzel Sanatlar Lisesi	,8727	,953	

*p<,05

Tablo 4.6.'daki bulgular incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeğinin alt boyutları olan kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte okul türlerine göre scheffe değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığına bakıldığında;

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencileri ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak

($p < ,05$; $,025$) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Anadolu Lisesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine göre daha fazla kendine yönelik mükemmeliyetçilik ortaya koyduklarını göstermektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte diğer okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p > ,05$; $,007 - ,006$) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ortaya koyduklarını göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte diğer okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

Tablo 4.7.'deki bulgular incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri değişkenine ait kendine öngörüsellik alt boyutunun okul türlerine göre ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın $\bar{x}=44,18$ ile Fen Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=42,58$ ile Anadolu Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=41,54$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=40,48$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri izlemektedir. Öngörüsellik boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 40,08$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Yenilikçilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=27,37$ ile Fen Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=26,11$ ile Anadolu Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=25,93$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=25,39$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri izlemektedir. Öngörüsellik boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 24,32$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	Std. Sapma
Öngörüsellik	Fen lisesi	95	44,18	6,32
	Anadolu Lisesi	99	42,58	7,14
	Anadolu İHL	79	40,48	7,07
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	40,08	6,45
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	41,54	6,76
Yenilikçilik	Fen lisesi	95	27,37	4,10
	Anadolu Lisesi	99	26,11	4,41
	Anadolu İHL	79	25,39	4,24
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	24,32	4,71
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	25,93	4,42
Bilişsel olgunluk	Fen lisesi	95	28,45	3,71
	Anadolu Lisesi	99	27,12	4,94
	Anadolu İHL	79	25,47	4,20
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	74	24,78	4,49
	Güzel Sanatlar Lisesi	103	26,93	4,62

Bilişsel olgunluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=28,45$ ile Fen Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=27,12$ ile Anadolu Lisesi öğrencileri, $\bar{x}=26,93$ ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri ve $\bar{x}=25,47$ ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri izlemektedir. Öngörüsellik boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=24,78$ ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin üç alt boyutunda okul türlerine göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Öngörüsellik	Gruplararası	955,572	4	238,893	5,222*	,001
	Grupiçi	20358,928	445	45,750		
	Toplam	21314,500	449			
Yenilikçilik	Gruplararası	413,332	4	103,333	5,399*	,001
	Grupiçi	8517,459	445	19,140		
	Toplam	8930,791	449			
Bilişsel olgunluk	Gruplararası	706,373	4	176,593	8,999*	,001
	Grupiçi	8732,818	445	19,624		
	Toplam	9439,191	449			

* $p<,05$

Tablo 4,8.'deki bulgular incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin kendine öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında okul türlerine göre arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar arası fark (I-J)	p	
Öngörüsellik	Fen lisesi	Anadolu Lisesi	1,603	,100	
		Anadolu İHL	3,698*	,000	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	4,098*	,000	
		Güzel Sanatlar Lisesi	2,635*	,006	
	Anadolu Lisesi	Anadolu İHL	2,095*	,041	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	2,495*	,017	
		Güzel Sanatlar Lisesi	1,032	,279	
	Anadolu İHL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	,400	,715	
		Güzel Sanatlar Lisesi	-1,063	,294	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	-1,463	,157	
	Yenilikçilik	Fen lisesi	Anadolu Lisesi	1,257*	,046
			Anadolu İHL	1,976*	,003
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi			3,044*	,000	
Güzel Sanatlar Lisesi			1,436*	,021	
Anadolu Lisesi		Anadolu İHL	,719	,277	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	1,787*	,008	
		Güzel Sanatlar Lisesi	,179	,771	
Anadolu İHL		Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	1,068	,132	
		Güzel Sanatlar Lisesi	-,540	,410	
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Güzel Sanatlar Lisesi	-1,608*	,016	
Bilişsel olgunluk		Fen lisesi	Anadolu Lisesi	1,331*	,037
			Anadolu İHL	2,984*	,000
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.		3,669*	,000	
	Güzel Sanatlar Lisesi		1,521*	,016	
	Anadolu Lisesi	Anadolu İHL	1,653*	,014	
		Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	2,337*	,001	
		Güzel Sanatlar Lisesi	,189	,762	
	Anadolu İHL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lis.	,685	,340	
		Güzel Sanatlar Lisesi	-1,464*	,028	
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	-2,148*	,002	

Tablo 4.9.'daki bulgular incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutları olan öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk açısından okul türlerine göre scheffe değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığına bakıldığında;

Öngörüsellik alt boyutunda Fen Lisesi öğrencileri, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,000 - ,006 - ,000) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Fen Lisesi öğrencilerinin; Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla öngörüsellik ortaya koyduklarını göstermektedir. Öngörüsellikte Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencileri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$). Öngörüsellik boyutunda Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine, istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,041 - ,017) düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum Anadolu Lisesi öğrencilerinin; Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla öngörüsellik ortaya koyduklarını göstermektedir. Öngörüsellikte Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$). Öngörüsellik boyutunda diğer okul türleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

Yenilikçilik alt boyutunda Fen Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,046 - ,003 - ,000 - ,021) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçilik ortaya koyduklarını göstermektedir. Yenilikçilik boyutunda Anadolu Lisesi öğrencileri ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,008) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Anadolu Lisesi öğrencilerinin Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçilik ortaya koyduğunu göstermektedir. Anadolu Lisesi ile Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$). Yenilikçilikte Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında, Güzel Sanatlar Lisesi

öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,016) düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin daha fazla öngörüsellik ortaya koyduğunu göstermektedir. Yenilikçilik alt boyutunda, diğer okul türleri arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

Bilişsel olgunluk düzeyi açısından Fen Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$: ,037 - ,000 - ,000 - ,016) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluk ortaya koyduklarını göstermektedir. Bilişsel olgunlukta Anadolu Lisesi öğrencileri Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,014 - ,001) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçilik ortaya koyduğunu göstermektedir. Bilişsel olgunluk boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,028) düzeyinde anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durum Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluk ortaya koyduğunu göstermektedir. Bilişsel olgunluk açısından Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p < ,05$; ,002) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluk ortaya koyduğunu göstermektedir. Bilişsel olgunluk alt boyutunda, diğer okul türleri arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

3. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.10. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Std. Sapma
Kendini Aşma	9. Sınıf	132	23,67	4,97
	10. Sınıf	105	23,83	5,45
	11. Sınıf	110	22,60	5,18
	12. sınıf	103	24,12	4,09
Bilgiyi Kullanma	9. Sınıf	132	23,68	4,12
	10. Sınıf	105	24,25	3,98
	11. Sınıf	110	23,68	4,27
	12. sınıf	103	24,60	3,52
Keşif	9. Sınıf	132	24,81	4,62
	10. Sınıf	105	23,75	4,95
	11. Sınıf	110	22,71	4,72
	12. sınıf	103	23,51	4,10
Akademik güdülenme toplam	9. Sınıf	132	72,14	12,15
	10. Sınıf	105	72,35	12,80
	11. Sınıf	110	69,51	12,55
	12. sınıf	103	72,70	10,54

Tablo 4.10.'daki bulgular incelendiğinde sınıf seviyesine göre akademik güdülenme değişkenine ait kendini aşma alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,12$ ile 12. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=23,83$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=23,67$ ile 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. Kendini aşma alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 22,60$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Bilgiyi kullanma boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,60$ ile 12. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=24,25$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=23,68$ ile 9. sınıf öğrencileri ve aynı ortalama değerine sahip olan ise $\bar{x}= 23,68$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. 9. ve 11. Sınıf öğrencileri bilgiyi kullanma alt boyutunda aynı ortalamaya sahip olarak bulunmuştur.

Keşif alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=24,81$ ile 9. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=23,75$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=23,51$ ile 12. sınıf

öğrencileri izlemektedir. Keşif alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 22,71$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme değişkenine genel olarak bakıldığında en yüksek ortalamanın $\bar{x}=72,70$ ile 12. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=72,35$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=72,14$ ile 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. Akademik güdülenme değişkenine ait en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 69,51$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Akademik güdülenme ölçeğinin üç alt boyutunda sınıf düzeylerine göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Kendini Aşma	Gruplararası	144,221	3	48,074	1,955	,120
	Grupiçi	10966,999	446	24,590		
	Toplam	11111,220	449			
Bilgiyi Kullanma	Gruplararası	67,759	3	22,586	1,411	,239
	Grupiçi	7140,866	446	16,011		
	Toplam	7208,624	449			
Keşif	Gruplararası	273,408	3	91,136	4,278*	,005
	Grupiçi	9501,190	446	21,303		
	Toplam	9774,598	449			
Akademik güdülenme toplam	Gruplararası	698,967	3	232,989	1,601	,188
	Grupiçi	64896,953	446	145,509		
	Toplam	65595,920	449			

*p<,05

Tablo 4.11'deki bulgular incelendiğinde akademik güdülenme ölçeğinin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade edip etmediğine bakıldığında keşif alt boyutunda (p<,05) anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Keşif alt boyutunda sınıf düzeylerine göre arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz tekniği olarak Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar arası fark	
			(I-J)	p
Keşif	9. Sınıf	10. Sınıf	1,0658	,078
		11. Sınıf	2,1000*	,000
		12. Sınıf	1,3036*	,032
	10. Sınıf	11. Sınıf	1,0342	,101
		12. Sınıf	,2378	,710
	11. Sınıf	12. Sınıf	-,7964	,209

*p<,05

Tablo 4.12.'deki bulgular incelendiğinde akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutu olan keşif alt boyutunda sınıf düzeylerine göre scheffe değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığına bakıldığında;

Keşif alt boyutunda 9. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencileri arasında 9. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak (p<,05; ,000 - ,032) düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum 9. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla keşif alt boyutunda akademik güdülenme ortaya koyduklarını göstermektedir. Keşif alt boyutunda diğer sınıf düzeyi öğrencileri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p<,05).

Tablo 4.13. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Std. Sapma
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	9. Sınıf	132	32,36	6,60
	10. Sınıf	105	32,58	6,51
	11. Sınıf	110	31,97	6,04
	12. sınıf	103	30,97	6,48
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	9. Sınıf	132	32,31	7,04
	10. Sınıf	105	31,29	7,09
	11. Sınıf	110	33,64	5,75
	12. sınıf	103	29,02	7,19

Tablo 4.13.'deki bulgular incelendiğinde sınıf seviyesine göre çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=32,58$ ile 10. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları

sırasıyla $\bar{x}=32,36$ ile 9. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=31,97$ ile 11. sınıf öğrencileri izlemektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 30,97$ ile 12. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=33,64$ ile 11. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=32,31$ ile 9. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=31,29$ ile 10. sınıf öğrencileri izlemektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}= 29,02$ ile 12. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliğinin alt boyutları değerlendirildiğinde sınıf seviyesine göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	Gruplararası	162,062	3	54,021	1,309	,271
	Grupiçi	18401,938	446	41,260		
	Toplam	18564,000	449			
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	Gruplararası	1217,655	3	405,885	8,773*	,001
	Grupiçi	20634,569	446	46,266		
	Toplam	21852,224	449			

*p<,05

Tablo 4.14.'deki bulgular incelendiğinde çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade edip etmediğine bakıldığında sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik açısından anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutu incelendiğinde sınıf seviyeleri arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz tekniği olarak Scheffe testi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar arası fark	
			(I-J)	p
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	9. Sınıf	10. Sınıf	1,0229	,251
		11. Sınıf	-1,3273	,131
		12. Sınıf	3,2891*	,000
	10. Sınıf	11. Sınıf	-2,3502*	,012
		12. Sınıf	2,2661*	,017
	11. Sınıf	12. Sınıf	4,6163*	,000

*p<,05

Tablo 4.15.'deki bulgular incelendiğinde çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin alt boyutu olan sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte sınıf seviyelerine göre scheffe değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı olup olmadığına bakıldığında; 9. sınıf öğrencileri ve 12. sınıf öğrencileri arasında 9. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ortaya koyduklarını göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte 10. sınıf öğrencileri ve 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında 10 ve 11 sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durum 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ortaya koyduğunu; 11. sınıf öğrencilerinin ise 10 sınıf öğrencilerinden daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ortaya koyduğunu göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak ($p<,05$) düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum 11 sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ortaya koyduğunu göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda diğer sınıf seviyeleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p<,05$).

Tablo 4.16. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	Std. Sapma
Öngörüsellik	9. Sınıf	132	41,27	7,193
	10. Sınıf	105	42,46	7,117
	11. Sınıf	110	41,12	6,787
	12. sınıf	103	42,98	6,242
Yenilikçilik	9. Sınıf	132	25,74	4,573
	10. Sınıf	105	26,10	4,162
	11. Sınıf	110	25,23	4,769
	12. sınıf	103	26,68	4,190
Bilişsel olgunluk	9. Sınıf	132	26,29	4,737
	10. Sınıf	105	26,97	4,718
	11. Sınıf	110	26,22	4,554
	12. sınıf	103	27,40	4,223

Tablo 4.16.'daki bulgular incelendiğinde sınıf seviyesine göre eleştirel düşünme eğilimi değişkenine ait öngörüsellik alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=42,98$ ile 12. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=42,46$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=41,27$ ile 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. Öngörüsellik alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=41,12$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Yenilikçilik en yüksek ortalamanın $\bar{x}=26,68$ ile 12. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=26,10$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=25,74$ ile 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. Yenilikçilik alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=25,23$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir.

Bilişsel olgunluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{x}=27,40$ ile 12. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{x}=26,97$ ile 10. sınıf öğrencileri, $\bar{x}=26,29$ ile 9. sınıf öğrencileri izlemektedir. Keşif alt boyutunda en düşük ortalamanın ise $\bar{x}=26,22$ ile 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin üç alt boyutunda sınıf düzeylerine göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değerleri, Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Öngörüsellik	Gruplararası	273,298	3	91,099	1,931	,124
	Grupiçi	21041,202	446	47,178		
	Toplam	21314,500	449			
Yenilikçilik	Gruplararası	119,956	3	39,985	2,024	,110
	Grupiçi	8810,835	446	19,755		
	Toplam	8930,791	449			
Bilişsel olgunluk	Gruplararası	105,773	3	35,258	1,685	,169
	Grupiçi	9333,418	446	20,927		
	Toplam	9439,191	449			

Tablo 4.17.'deki bulgular incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutları için hesaplanan F değerlerinin ,05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farkı ifade etmediği görülmüştür.

4. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.18.'deki bulgular incelendiğinde akademik ortalama ile akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik alt boyutlar incelendiğinde; aritmetik ortalama ile bağımsız değişkenlerin tüm alt boyutlarında $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Kendi aşma ve akademik ortalama arasında istatistiksel açıdan ($r = ,292$; $p < ,05$) düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum kendini aşma alt boyutunda davranış gösteren öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bilgiyi kullanma ve akademik ortalama arasında istatistiksel olarak ($r = ,265$; $p < ,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum bilgiyi kullanan öğrencilerin akademik ortalamalarının da olumlu etkilendiğini göstermektedir. Keşif boyutu ile akademik ortalama arasında istatistiksel olarak ($r = ,289$; $p < ,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Keşif özelliği ortaya koyan öğrencilerin, akademik ortalamasının da olumlu etkilendiği görülmüştür. Akademik güdülenme değişkenine genel olarak bakıldığında, akademik ortalama ile arasında istatistiksel olarak ($r = ,309$

$p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akademik güdülenmeye sahip öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olacağı sonucunu ortaya göstermektedir.

Tablo 4.18. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, mükemmeliyetçilik ve eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Akademik ortalama	r -									
	p									
2. Kendini Aşma	r ,292**	-								
	p ,000									
3. Bilgiyi Kullanma	r ,265**	,644**	-							
	p ,000	,000								
4. Keşif	r ,289**	,721**	,672**	-						
	p ,000	,000	,000							
5. Akademik güdülenme toplam	r ,309**	,891**	,871**	,881**	-					
	p ,000	,000	,000	,000						
6. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	r ,184**	,357**	,365**	,336**	,400**	-				
	p ,000	,000	,000	,000	,000					
7. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	r -,060	,073	,099*	,113*	,113*	,415**	-			
	p ,207	,123	,037	,017	,017	,000				
8. Öngörüsellik	r ,298**	,499**	,510**	,399**	,543**	,427**	,143**	-		
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002			
9. Yenilikçilik	r ,342**	,484**	,536**	,465**	,574**	,368**	,110*	,749**	-	
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,019	,000		
10. Bilişsel olgunluk	r ,260**	,456**	,496**	,386**	,514**	,313**	,023	,667**	,666**	-
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000	,622	,000	,000	

Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile akademik ortalama arasında istatistiksel açıdan ($r=,184$; $p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe sahip olan öğrencilerde akademik başarı ortalamasının da olumlu yönde etkileneceğini göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ve akademik ortalama arasında istatistiksel olarak ($r=-,060$ $p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Bu durum sosyal mükemmeliyetçiliğe sahip olan öğrencilerin akademik ortalamasına etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öngörüsellik ve akademik ortalama arasında istatistiksel olarak ($r=,298$; $p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, öngörüselliği yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarına olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Yenilikçilik alt boyutu ve akademik ortalama arasında istatistiksel olarak ($r=,342$; $p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum yenilikçi özelliğe sahip öğrencilerin akademik ortalamasının da olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Bilişsel olgunluk boyutu ve akademik ortalama ile arasında istatistiksel

olarak ($r=,260$; $p<,05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel olgunluk özelliğine sahip öğrencilerin akademik ortalamasının da olumlu etkilendiğini göstermektedir.

5. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, eleştirel düşünme eğilimi ve mükemmeliyetçilik düzeyleri, akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Tablo 4.19. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
(sabit)	50,729	3,563		14,237	,000
Kendini Aşma	1,039	,458	,407	2,266	,024
Bilgiyi Kullanma	1,087	,553	,343	1,967	,050
Keşif	,920	,415	,338	2,214	,027
Akademik güdülenme toplam	-,683	,435	-,650	-1,572	,117
R=,327	R²=,107	F₍₄₋₄₄₅₎=13,316	P=,001		

Tablo 4.19.'daki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren akademik güdülenme ölçeğinin alt boyutlarının akademik başarı boyutu toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,327$, $R^2=,107$, $F=13,316$, $p<,001$). Bu bulgular, akademik güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutlarının, akademik başarı boyutundan alınan toplam puana ilişkin varyansın %10,7'sini açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişken alt boyutlarında 't' testi sonuçlarına göre kendini aşma alt boyutu ($\beta=,407$) akademik başarı boyutunun toplam puanının en güçlü yordayıcısıdır; bunu bilgiyi kullanma alt boyutu ($\beta=,343$) ve keşif alt boyutu ($\beta=,338$) takip etmektedir. Akademik güdülenmenin toplamda akademik başarıya yönelik toplam puanını yordama düzeyi ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.20. Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
(sabit)	67,699	3,359		20,156	,000
Kendine yönelik mükemmeliyetçilik	,498	,100	,252	4,997	,000
Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik	-,299	,092	-,164	-3,253	,001
R=,237	R²=,056	F₍₂₋₄₄₇₎=13,326	P=,001		

Tablo 4.20.'deki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin alt boyutlarının akademik başarı boyutuna ait toplam puanı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir

($R=,237$, $R^2=,056$, $F=13,326$, $p<,001$). Bu bulgunun çocuk ve ergen mükemmeliyetçiliği ölçeğinin tüm alt boyutlarının; akademik başarı boyutundan alınan toplam puana ait varyansın %5,6'sını açıkladığı görülmektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre iki bağımsız değişkenden kendine yönelik mükemmeliyetçilik($\beta=,252$); akademik başarı boyutuna ait toplam puanın en güçlü yordayıcısıdır. Bunu sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik boyutu ($\beta=-,164$) alt boyutu takip etmektedir.

Tablo 4.21. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarıyı yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
(sabit)	46,320	3,778		12,261	,000
Öngörüsellik	,151	,131	,082	1,153	,250
Yenilikçilik	,733	,203	,258	3,620	,000
Bilişsel olgunluk	,094	,175	,034	,539	,590
R=,348	R²=,121	F₍₃₋₄₄₆₎=20,535	P=,001		

Tablo 4.21'deki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının akademik başarı boyutuna ait toplam puanı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,348$, $R^2=,121$, $F=20,535$ $p<,001$). Bu bulgu eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin tüm alt boyutlarının; akademik başarı boyutundan elde edilen toplam puana ilişkin varyansın %12,1'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin 't' testi sonuçlarına göre üç bağımsız değişkenden biri olan yenilikçilik ($\beta=,258$); akademik başarı boyutunu kapsayan toplam puanın en güçlü yordayıcısıdır. Öngörüsellik alt boyutu ($\beta=,082$) ve bilişsel olgunluk boyutu ($\beta=,034$) ise kendi başlarına akademik başarıya ait toplam puanını yordama ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

5.1.1. Lise Öğrencilerinin Akademik GÜdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum

Cinsiyete göre akademik güdülenmeye bakıldığında, kendini aşma alt boyutunda anlamli bir fark olmadığı görülmektedir. Bilgiyi kullanma alt boyutunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla bilgiyi kullanma becerisi ortaya koydukları belirlenmiştir. Keşif alt boyutunda da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamli bir fark tespit edilmemiştir. Akademik güdülenme değişkenine genel olarak bakıldığında, öğrencilerin cinsiyete göre akademik güdülenmeleri arasında anlamli bir fark ortaya konulmamıştır.

Bu sonuç ile (Demir ve Arı, 2013; Saracaloğlu, Kumral ve Konmaz, 2009; Şahin ve Çakar 2011; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2008) araştırmalarında elde edilen bulgular, cinsiyete göre akademik güdülenme arasında anlamli bir fark ortaya konulmazken; (Onuk, 2007; Çelik, 2006; Ellez, 2004; Yılmaz, 2007) araştırmalarındaki bulgularda ise cinsiyete göre akademik güdülenmede kız öğrenciler lehine anlamli bir fark ortaya konulmuştur. Akademik güdülenmenin alt boyutlarına bakıldığında, bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenmelerinin daha anlamli olduğu sonucuyla ilişkili olarak, Küçükosmanoğlu (2015) araştırmasının sonucunda erkek öğrencilerin içsel motivasyonda kız öğrencilerin de dışsal motivasyonda daha yüksek güdülenmeye sahip olduğu bulunmuştur. Akademik güdülenmenin alt boyutlarına bakıldığında, akademik güdülenmenin tüm alt boyutlarında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırmada, bu araştırmaları destekleyen bir sonuç bulunmuştur. Bilgiyi kullanma boyutunda kız öğrencilerin

güdülenme düzeylerinin yüksek olmasının nedeni yeni eğitim anlayışında kız öğrencilerin eğitime devam etmesine yönelik verilen önemin artması gösterilebilir.

Yapılan araştırma sonuçlarında kız ve erkek öğrencilerin güdülenmeleri arasında ya anlamlı bir fark bulunmamıştır ya da kız öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda, kız öğrencilerin eğitime devam etmesine yönelik verilen önemin akademik güdülenmelerine yönelik olumlu katkı sağladığı görüşü desteklenmektedir. Akademik güdülenme boyutunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı bir fark ortaya koyduğu araştırmaya rastlanmamıştır.

Mükemmeliyetçilik boyutunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu açısından, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha anlamlı bir fark ortaya koyduğu saptanmıştır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise kız ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu konuda sonuçları birbirleriyle örtüşmeyen araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır. (Baker, 1996; Mısırlı ve Taşdemir, 2003) araştırmalarında kızların erkeklere göre, (Oral, 1999; Başer, 2007; Tuncer, 2006) araştırmalarında da kızların erkeklere göre mükemmeliyetçiliklerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmaların yanında (Sapmaz, 2006; Stöber ve Joorman, 2001) araştırmalarında ise bireylerin mükemmeliyetçiliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmada alt boyutlar değerlendirildiğinde, kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin kız öğrencilerde daha belirgin olmasında, eğitim sistemimizde kız öğrencilere yönelik verilen takdir ve pekiştirmelerin etkisinin olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, öngörüsellik alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha belirgin düzeyde öngörüsellik ortaya koyduğu görülmüştür. Aynı şekilde bilişsel olgunluk alt boyutunda da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla bilişsel olgunluk ortaya koydukları görülmektedir. Yenilikçilik alt boyutunda ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan araştırmalarda Genç (2008), açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir fark ortaya

koymamıştır. Çelik, Gündüz, Karaca ve Karaca (2009) araştırmalarında açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Facione, Giancarlo ve Gainen (1995) araştırmalarında ise açık fikirlilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine, çözümleyici düşünme alt boyutunda da erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya bulunmuştur. Kökdemir (2003) araştırmasında kız öğrencilerin toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Yapılan birçok araştırmada (Özdemir, 2005; Aybek, 2006; Ay, Padem ve Eriş, 2010; Şengül, 2007; Tümkeya, Aybek ve Aldağ, 2006; Fırat Durdukça ve Arıbaş, 2010) eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme eğilimlerinin öngörüsellik ve bilişse olgunluk alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya koyarken; yenilikçilik alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya koymamasının nedeni olarak araştırma yapılan eğitim kademesinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın lise öğrencilerine yönelik yapılması, sonucun bu şekilde çıkmasına etkili olduğu düşünülebilir. Bu sonuçtan hareketle kız öğrencilerin eğitime devam etmesinin, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşmasında alt boyutlar çerçevesinde farklı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

5.1.2. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum

Okul türüne göre akademik güdülenme değişkenine bakıldığında, akademik güdülenme ve kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Literatürde, farklı okul türlerine göre akademik güdülenmenin farklılaşıp farklılaşmadığına dair araştırma bulunmamaktadır. (Demir ve Arı, 2013; Şahin ve Çakar, 2011) araştırmalarında üniversitede öğrenime devam eden farklı bölümdeki öğrencilerin akademik güdülenmelerinin bölümlerine yönelik atanma ihtimallerinin yüksek olduğu alanlardaki bireylerin güdülenmelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin akademik güdülenmelerinin okul türüne göre artmasında, okuduğu okul türüne sağlanan olanaklar, bireylere geleceğe yönelik iş imkanın sağlanması gibi faktörlerin etkili olabileceği söylenebilir.

Okul türüne göre mükemmeliyetçilik değişkenine bakıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilere göre daha fazla kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe sahip olduğu görülmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte diğer okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya tespit edilmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha az sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu okul türleri arasında en fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde görülmektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte diğer okul türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Acuner, Camadan ve Türkan (2014) yapmış olduğu araştırmalarında mükemmeliyetçiliğin öğrencinin gördüğü programa göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Öğrencilerin ortaöğretimde buldukları alanların mükemmeliyetçilikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçların farklılık göstermesinin nedeni olarak kendine yönelik mükemmeliyetçilikte Anadolu Lisesi öğrencilerinin akademik ağırlıklı dersler alması Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin sanatsal ağırlıklı dersler görmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasındaki sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe dair farkın Fen Lisesi öğrencilerin akademik başarı ortalamasının diğer lise türlerinden daha yüksek olmasından dolayı ailelerinin öğrenciler arasında kıyaslama yapmaması olduğu söylenebilir. Fen Lisesi öğrencileri sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikten en az etkilenirken, en fazla Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin etkilendiği görülmektedir.

Okul türüne göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında, öngörüsellik alt boyutunda Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen Lisesi öğrencileri diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha fazla öngörüsellik ortaya koymaktadır. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında ise Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha fazla öngörüsellik ortaya konduğu görülmüştür. Öngörüsellik boyutunda diğer okul türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yenilikçilik alt boyutunda Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha fazla yenilikçilik ortaya koyduğu belirlenmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçilik özelliği taşıdığı görülmektedir. Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçi olduğu görülmektedir.

Bilişsel olgunluk alt boyutunda Fen Lisesi öğrencileri ile Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, Fen Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilerden daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğu görülmektedir. Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri arasında Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Literatürde eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri akademik başarı ortalamaları yüksek olan okul türlerinde daha fazla görülürken, akademik başarı ortalaması düşük olan okul türlerinde ise daha az olduğu söylenebilir.

5.1.3. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Ait Tartışma ve Yorum

Sınıf düzeyine göre akademik güdülenme değişkenine bakıldığında, kendini aşma ve bilgiyi kullanma alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya konmuştur. Keşif alt boyutunda ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya konduğu belirlenmiştir. Keşif alt boyutunda 9, 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında; 9. sınıf öğrencilerinin anlamlı bir fark elde ettiği belirlenmiştir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla keşif alt boyutunda akademik güdülenme ortaya koyduklarını göstermektedir. Diğer sınıf düzeyleri arasında keşif alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2011) araştırmalarında, üniversitede öğrenime devam eden farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik güdülenmelerine bakıldığında; 4. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek akademik güdülenmeye sahip olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin akademik güdülenmelerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesinde öğrencilerin mezuniyete yakın olmasının daha etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre mükemmeliyetçilik değişkenine bakıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya konmazken; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda 9 ve 12. sınıf öğrencileri arasında 9. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu göstermektedir. 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencileri arasında 10 ve 11. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu göstermektedir. 10 ve 12. sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencileri lehine anlamlı

bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu göstermektedir. 11 ve 10. sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu durum, 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu göstermektedir. 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Bu durum, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda diğer sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Literatürde sınıf düzeyleri ve mükemmeliyetçilikle ilgili araştırmalar bulunamamıştır.

Sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimleri değişkeninin alt boyutları olan öngörüsellik, yenilikçilik ve bilişsel olgunluğun anlamlı düzeyde farklılaşma göstermediği görülmektedir. Literatürde sınıf düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koyan araştırmalara rastlanmamıştır.

5.1.4. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Mükemmeliyetçilik ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Ait Tartışma ve Yorum

Akademik güdülenme ve akademik ortalama arasındaki ilişkiye bakıldığında, akademik güdülenmenin tüm alt boyutları ile akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akademik güdülenmenin alt boyutlarına bakıldığında; kendini aşma alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kendini aşma davranışı gösteren öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgiyi kullanma alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum bilgiyi kullanma becerisi gösteren öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Keşif alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum keşif gösteren öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir. Akademik güdülenmeye genel olarak bakıldığında akademik ortalama ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik ortalamalarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Sevilmiş ve Şirin (2016) araştırmasında akademik güdülenmenin akademik başarı üzerinde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmada elde edilen sonuç ile literatür araştırmasındaki bulgular örtüşmektedir.

Mükemmeliyetçilik ve akademik ortalama arasındaki ilişkiye bakıldığında, mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından kendine yönelik mükemmeliyetçilik boyutunda anlamlı bir ilişki ortaya konulmuşken, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik ile akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulmamıştır. Bu durum kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik ortalama üzerindeki olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Literatürde mükemmeliyetçilik ve akademik ortalama ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik ortalama arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm alt boyutlarında akademik ortalama ile anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarına bakıldığında, öngörüsellik alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum öngörüselliği yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamasının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yenilikçilik alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yenilikçi olan öğrencilerin akademik başarı ortalamasının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bilişsel olgunluk alt boyutu ve akademik ortalama arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bilişsel olgunluğa sahip olan öğrencilerin akademik ortalamasının da yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik ortalama ilişkisini ortaya koyan araştırmalara rastlanılmamıştır.

5.1.5. Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri, Akademik Başarıyı Anlamlı Düzeyde Yordayıp Yordamadığına Ait Tartışma ve Yorum

Akademik güdülenmenin akademik başarıyı tüm alt boyutlarında anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Akademik güdülenmenin alt boyutlarında en güçlü yordayıcının kendini aşma alt boyutu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla bilgiyi kullanma ve keşif alt boyutları en güçlü yordayıcı olarak takip etmektedirler. Akademik

güdülenmenin toplamda akademik başarıya yönelik yordama gücü anlamlı bulunmamıştır.

Mükemmeliyetçilik değişkeninin akademik başarıyı tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Mükemmeliyetçilik değişkenine ait en güçlü yordayıcının kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Eleştirel düşünme eğiliminin akademik başarıyı yenilikçilik alt boyutunda anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarının akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

5.2. Sonuç

Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; kendini aşma ve keşif alt boyutlarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, bilgiyi kullanma alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin bilgiyi kullanmada erkek öğrencilere göre daha fazla güdülenmeye sahip olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir fark olmamasına rağmen, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, yenilikçilik alt boyutunda anlamlı bir fark olmamasına rağmen, öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla öngörüsellik ve bilişsel olgunluk boyutunda eğilimlere sahip olduğu söylenebilir.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri okul türüne göre değerlendirildiğinde; akademik güdülenme ve okul türü arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve devam ettiği okul türü arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri okul türü açısından değerlendirildiğinde; kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda Anadolu Lisesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine göre daha fazla kendine yönelik mükemmeliyetçilik ortaya koyduğu sonucu ortaya konulmuştur. Sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin en fazla, sonrasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin ve en az Fen Lisesi öğrencilerinde olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri okul türü açısından değerlendirildiğinde; öngörüsellik alt boyutunda Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde devam eden öğrencilere göre daha fazla öngörüsellik becerisine sahip olduğu; Anadolu Lisesi öğrencilerinin de Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla öngörüsellik becerisine sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Yenilikçilik alt boyutunda Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere göre daha fazla yenilikçi olduğu; Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçi olduğu; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin de Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla yenilikçi olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel olgunluk alt boyutunda Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine devam eden öğrencilere göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğu; Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğu; Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenmeleri sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, keşif alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin 11 ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha fazla güdülenme ortaya koyduklarını göstermektedir.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığının ortaya konulmuş olmasına rağmen, sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilikte 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinden; 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin 12 sınıf öğrencilerinden; 10.

sınıf öğrencilerinin de 11. sınıf öğrencilerinden daha fazla sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi değerlendirildiğinde, akademik güdülenmeye sahip öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının da yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi değerlendirildiğinde, alt boyutlardan kendine yönelik mükemmeliyetçiliğe sahip öğrencilerin akademik başarı ortalaması üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı ortalaması arasındaki ilişkisi değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin akademik ortalamalarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lise öğrencilerinin akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğilimleri değişkenine ait yenilikçilik alt boyutunda akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya konulmuştur.

5.3. Öneriler

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin geleceğe yönelik planlarının oluşturulmasında ve okul türüne yönelik motivasyonlarının sağlanması için okullarda rehberlik faaliyetlerinin artırılması.

Öğrencilerin akademik başarılarının ortaya konulmasında nesnel ölçme araçlarının işlevselliğinin artırılması ve hazırlanan eğitim programlarının gözden geçirilerek okul türlerine uygun bir şekilde güncellenmesi.

Öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılan kendine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi için okullarda seminer çalışmaları yapılarak sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğin azaltılması için velilerin bilinçlendirilmesi.

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin ve ders içeriklerinin müfredatta yer verilmesi.

Eğitim sistemimizde akademik başarıya dönük sonuç odaklı bir değerlendirmeden ziyade öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı süreç odaklı eğitim ve değerlendirme sisteminin işlevselliğinin artırılması.



KAYNAKÇA

- Acuner, H. Y., Camadan F. ve Türkan M. (2014). Ahlaki gelişim düzeyleri ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 7-40.
- Açıkgöz, K. Ü. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme. (8. baskı)* İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adderholt, M. ve Golberg, J. (1992). *Perfectionism: What's bad about being too good?*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Adler, A. (2004). *Yaşamın Anlam ve Amacı. (7. Baskı)* İstanbul: Say Yayınları.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 90-99.
- Akıncıoğlu, O. (2003). Eleştirel Düşünme Becerileri ve Öğretim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1376-1398.
- Ankara Üniversitesi Açık Ders Notları. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=47673> adresinden 18 Ekim 2018 16:43'te indirildi.
- Antony, M. M. ve Swinson R. P. (2000). *When perfect isn't good enough: strategies for coping with perfectionism*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aydın, F. (2010). Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygısı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Balaban, F. (2016). Bir dersin harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 225-241.
- Baltaş, A. (1998). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32.
- Bencik, S. (2006). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Benk, A. (2006). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (birinci basılış)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik).
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Branch, J. B. (2000). The Relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practical A comparative study. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Idaho: University of Idaho.
- Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Carter, V. ve Good, E. (1973). *Dictionary of Education. (4. Baskı)*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. MA: Allyn and Bacon.

- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, M. K. ve Arı E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama, Articles / Makaleler*, 9(3), 265-279.
- Demir, M. ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (146), 62-66.
- Demircioğlu, E. (2012). Eleştirel düşünme eğilim ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004, 6-9 Temmuz). Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elias, M. J. Ve Kress, J. S. (1994). Social decision making and life skills development: critical thinking approach to health promotion in the middle school. *Journal of School Health*. 64(2), 62-66.
- Elmacıoğlu, T. (2007). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Engür, M. (2002). Elit sporcularda başarı motivasyonunun öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. USA: Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Ennis, R. H. (1985). Critical Thinking and the curriculum. *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques*. I(1), 41-49.

- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Evancho, R. S. (2000). Critical Thinking skildd and dispositions of the undergraduate baccalaurate nursing student. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Connecticut: Southern Connecticut State Üniversitesi.
- Evin Gencil İ. ve Güzel Candan D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (8), 55-68.
- Facione, N. ve Facione P. (1996). Assessment desing issues for evaluating critical thinking in nursing. *Holistik NursingPractice*. 10, 41-53.
- Fidan, N. (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Geçtan, E. (2004). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gega, P. C. (1986). Science in elementary education. Canada: John Wiley & Sons, inc.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implicati-ons for instruction. *Reference & User Services Quarterly*, 1(35), 27-35.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Dimesion of perfectionism in unipolar depression. *J Abnorm Psychol*. 100, 98-101.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (2004). The Cognitive and Treatment Aspects of Perfectionism: Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational- Emotive and Cognitive- Behavior Therapy*, 22, 233-40.
- Hollander, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.

- How, R. W., Warren, C. R. (1989). Teaching critical thinking through environmental education. 28/11/2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324193.pdf> adresinden erişim yapıldı.
- Howard, L. Tang, T. ve Austin, M. J. (2015). Teaching Critical Thinking Skills: Ability, Motivation, Intervention, and the Pygmalion Effect., *Journal of Business Ethics, Springer, vol. 128(1)*, pages 133-147, April.
- İpşiroğlu, Z. (2014). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Say Yayınları
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2)*, 227-237.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16(1)*, 21-30.
- Karagüven, H. Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4)*, 2599-2620.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kazancı, O. (1979). Lise fen programlarının eleştirel düşünme gücünün gelişmesindeki rolü. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 175-181.
- Korkmaz, Ö. (2008). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10(1)*, 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Kuzgun, Y. (2001). Demokrasi eğitimi. Yayımlanmamış ders notları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Research Report. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf> adresinden erişim yapıldı
- Lee, S. T. (2009). Examining the relationships between metecognition, self-regulation and critical thinking in online socratic seminars for high school social studies students. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Austin: Texas Üniversitesi.
- Lipman, M. (2003). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University.
- Litauer, F. ve Litauer, M. (1997). Kişilik bulmacası: Birlikte Çalıştığımız İnsanları Anlamak. (Çev. H. B. Çelik). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- MEB (2009). Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım arasındaki Farklar. Nisan-2009. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Mısırlı, T. Ö. (2004). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz- yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Obay, M. (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- OGM, (2005). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim. 24 Ekim 2018 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAY_YRETYM_son10_2.pdf sitesinden erişildi.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları 1992-3.

- Parlakıyıldız, B. (2008). Portfolyaya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Paul, R. A., Binker, J. A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). Critical Thinking Handbook 4th.-6th grades a guide for remodellingg lesson plans,in language, arts,social studies & science. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking. Sonoma State University.
- Paul, W. R. (1984). The Socratic Spirit: An Answer to Lovise Goldman. Educational Leadership. September. (63-64).
- Paul, W. R. (1993) Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş (birinci basım)*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: Tanımı değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139–151.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 64-70.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, S. (2006). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 84. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114756> adresinden 08 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Somov, P. (2010). Present perfect: A mindfulness approach to letting go of perfectionism and the need for control. New Harbinger Publications.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671.

- Stöbar, J. ve Joormann, J. (2001). Worry procrastination and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. (74-75), 49-52.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Toplu, E. (2013). Üstün yetenekli ergenlerde görülen mükemmeliyetçi tutumlar ve problem çözme becerilerinin psikolojik iyilik hali ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- TUİK, (2016). Eğitim İstatistikleri. 16 Temmuz 2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden erişildi.
- Tuncer, B. (2006). Kaygı düzeyleri farklı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Türk Dil Kurumu, (2012). Büyük Türkçe Sözlük. 28 Kasım 2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c11054212f2f2.77764656 adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu, (2018). 29 Kasım 2018 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=perfeksiyonist adresinden erişildi.
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699.

- Ünal, M. (2013). Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Varol, E. (2007). Akademik Başarı ve Motivasyon. 18.10.2011 tarihinde <http://www.tac.k12.tr> adresinden erişildi.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, (2005). 9 Kasım 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91065> adresinden erişildi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yörük, A. (2007). Motivasyon. 18.03.2007 tarihinde <http://www.sivasram.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Çetin DENİZ

Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri : 1983 / YOZGAT

Medeni Durumu : Evli

İletişim Tel : 0532 053 27 66

e-posta : c_deniz8@hotmail.com

Adres : Yenidoğan Mah. Dicle Cad. İhlamur Konağı Apt. 76/40

Kocasinan / KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2019
Lisans	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2006
Lise	Kocasinan Lisesi	2000

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2008-2010	Modern Bilkent Dershanesi	Reh. Öğretmen
2010-2011	Uzay Eğitim Kursu	Reh. Öğretmen
2011-2013	Patnos Anadolu İmam Hatip Lisesi	Reh. Öğretmen
2013-2018	Tomarza Anadolu İmam Hatip Lisesi	Reh. Öğretmen
2018-Halen	Melikgazi Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Reh. Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce