

T.C
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HEMŞİRELİK PROGRAMI

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NEZAKET ÖZTÜRK

EYLÜL-2006

SİVAS

T.C
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HEMŞİRELİK PROGRAMI

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
DÜZEYLERİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ
NEZAKET ÖZTÜRK

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. HATİCE ULUSOY

EYLÜL-2006
SİVAS

Bu tez Cumhuriyet Üniversitesi Senatosu'nun 05.01.1984 tarih ve 84/1 nolu kararı ile kabul edilen tez yazma yönergesine göre hazırlanmıştır.

Tez çalışmam sırasında bilgi ve tecrübesi ile beni yönlendiren danışmanım Sayın Yrd.Doç.Dr. Hatice ULUSOY'a; çalışmamın istatistiksel analizlerinin yapılmasındaki yardımlarından dolayı Sayın Yrd.Doç.Dr. Hafize SEZER'e; araştırmaya katılan tüm öğrencilere; bütün desteklerinden dolayı sevgili AİLEME sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Tanımı Ve Önemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Temel Kavram Ve Tanımlar.....	8
2.1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?.....	10
2.1.2. Eleştirel Düşünür Kimdir?.....	14
2.1.3. Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	14
2.2. Problemlerin Çözümünde Eleştirel Düşünme.....	18
2.3. Hemşirelik Ve Eleştirel Düşünme.....	21
3. GEREÇ VE YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Şekli.....	27
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	27
3.3. Verilerin Toplanması.....	27
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi.....	29
4. BULGULAR	30
5. TARTIŞMA	51
6. SONUÇLAR	57
7. ÖNERİLER	59
8. ÖZET	60
9. SUMMARY	61
10. KAYNAKÇA	62
11. EKLER	69

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı.....	31
Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	33
Tablo 3: Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	34
Tablo 4: Yaş Gruplarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı.....	35
Tablo 5: Öğrencilerin Sınıflarına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	36
Tablo 6: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	37
Tablo 7: Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	38
Tablo 8: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Oturdukları Yere Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı.....	39
Tablo 9: Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı.....	40
Tablo 10: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	41
Tablo 11: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların İncelenmesi.....	42
Tablo 12: Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	43
Tablo 13: Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	44

Tablo 14: Öğrencilerin Ailelerinin Genel Yapısına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	45
Tablo 15: Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	46
Tablo 16: Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	47
Tablo 17: Öğrencilerin Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	48
Tablo 18: Öğrencilerin Hemşirelik Deneyimlerine Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	49
Tablo 19: Öğrencilerin Transkript Ortalamalarına Göre KEDEÖ'den Aldıkları Puanların Dağılımı.....	50

1.GİRİŞ

1.1. PROBLEMİN TANIMI VE ÖNEMİ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında hızlı gelişmeler ve değişimler olmakta ve bilgi birikimi hızla artmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişimi, giderek nitelikli insan gücüne olan gereksinimi arttırmaktadır. Bu durum günümüz insanının kendini iyi tanıyan, hak ve sorumlulukları konusunda bilinçli, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, duyarlı, düşünen, sorgulayan, araştıran, akılcı kararlar alan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey olmasını gerektirmektedir (Kaya, 1997; Taşocak, 1997; Ulupınar, 1997; Semerci, 1999; Karagenç, 2003; Taşçı, 2005). Hemşirelerin, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeleri mesleğin, bilime inanan, bilimsel gerçekleri araştırıp uygulayan ve uygulamalarını kanıta dayalı olarak gerçekleştiren bir disiplin olmasında oldukça büyük öneme sahiptir (Taşocak, 1997; Daly, 1998; Dil Coşkun, 2001; Özer, 2002; Karagenç, 2003).

Eleştirel düşünme, rasyonel bir şekilde belirli iddiaların akla yatkınlığını, yargılama yeteneğini, kanıtları tartmayı, üstü kapalı şeyleri mantıklı bir şekilde öne sürmeyi, karşıt fikirler ve alternatif hipotezler sunmayı gerektirir (Kayabaşı, 1995a; Sullivan, 2001). Eleştirel düşünme aynı zamanda bireylere, olayları tek boyutlu değil çok boyutlu görebilme olanağı sağlar (Kayabaşı, 1995b; Girot, 2000; Kökdemir, 2003). Bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanmaları, yaşamlarında karşılaştıkları sorunların akılcı bir şekilde çözümünde önemli yarar sağlar (Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003a).

Günümüzde tüm meslek üyeleri, gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeli, bilgiyi bilgece seçebilmeli, yaratıcı düşünceler üretebilmeli, esnek davranabilmeli, mesleki konular dışındaki konulara ilgili ve duyarlı olmalı, kişiliğini geliştirmeli, özetle, çağdaş profesyonel nitelikleri kazanmış olmalıdır. Bu niteliklerin kazanılması öğrencilere çağın getirebileceği yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için temel kavramları özümsetmeyi, eleştirel düşünme gücünü

kullanarak sorunları çözümlenebilir becerisini kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim ile mümkündür (Çıkrıkçı,1992; Kaya, 1997; Öztunç, 1999). Bunun gerçekleştirilmesinde, evrensel düşünen insanların ortamı olarak tanımlanan üniversiteler yaşamsal önem taşımaktadır (Kaya, 1997; Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003a). Çağdaş eğitim anlayışında hazır bilgileri sorgulamadan kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin en önemli rollerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır (Akbiyık, 2002; Kürüm, 2002). Bu da eğitimin farklı basamaklarındaki okullar için eleştirel düşünmeyi sağlamaya ve geliştirmeye olanak sağlayan eğitim programlarının geliştirilmesi ve bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür (Kayabaşı, 1995b; Semerci, 1999; Demirci, 2000; Kürüm, 2002).

Eğitimin temel hedeflerinden biri, düşünen üreten ve toplumsal üretimde verimli bireyler yetiştirmektir. Eleştirel düşünmenin her yaştaki bireye öğretilbileceği ve bu çalışmanın hedef grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin de bu beceriyi kazanması gereken en önemli kesimlerden biri olduğu düşünülmektedir. Üniversite, öğrencilere bilimsel ilkeler ışığında bilginin, sorgulamanın ve bilgiyi üretmenin öğretildiği bir kurum olarak ele alındığında, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının da bu kapsamın dışında tutulması pek mümkün görülmemektedir. Üniversite öğrencileri, üniversite sonrası üretim sürecine girmekte ve bilgiyi kullanmaktadırlar. Bu nedenle, bilgiye yaklaşımlarında eleştirel düşünme ilkelerine sahip hale gelmelerine yardımcı olmak, toplumsal bir sorumluluğu da içermektedir (Cengiz, 2004).

Tüm profesyonel mesleklerde olduğu gibi hemşirelikte de eleştirel düşünmenin önemi, ulusal ve uluslararası hemşirelik kuruluşları tarafından vurgulanmakta, eleştirel düşünme gücü hemşirelik uygulamalarının temel öğelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Facione, Facione ve Sanchez, 1994; Ford ve Profetto-McGrath, 1994; Kataoka-Yahiro ve Saylor, 1994; Kaya, 1997; Angel, Duffey ve Belyea, 2000; Martin, 2002). Eleştirel düşünme becerilerinin

geliştirilmesinin hemşireliğe önemli katkıları olacaktır (Kayabaşı, 1995a; Daly, 1998; www.cariboo.bc.ca). Eleştirel düşünme yoluyla hemşireler önemli bir bilgiyi diğerlerinden ayırt etmeyi, iç güdülerine ne zaman güvenmeleri gerektiğini ve hasta karşısında nasıl bir tutum sergilemeleri gerektiğini bilirler (Kayabaşı, 1995a). Eleştirel düşünme, hemşirelere olayları sorgulama ve hastalar hakkında karar verme fırsatı sunar. Hemşirenin aldığı temel hemşirelik eğitimini, mesleki deneyimlerini ve araştırma sonuçlarını mantıksal değerlendirmeden geçirerek hasta bakım uygulamalarına yansıtmasını sağlar (Kramer, 1993; Taşocak, 1996; Özer, 2002; Simpson ve Courtney, 2002; Taşçı, 2005). Böylece bağımsız şekilde ilerlemeyi ve gelişmeyi gerçekleştiren kararlar alınarak hastanın gereksinimleri saptanmış, bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik en uygun girişimler belirlenmiş, problem çözme yolunda adım atılmış olur (Paul ve Heaslip, 1995; Girot, 2000; Özer, 2002; Taşçı, 2005). Hemşirelik gibi, uygulama alanlarında hızlı ve doğru kararların alınması ile karşı karşıya olan mesleklerde, eleştirel düşünme becerisine sahip olarak akılcı kararların alınması zorunluluktur (Taşocak, 1996; Martin, 2002; Kozier ve ark., 2004; www.cariboo.bc.ca).

Hemşirelerin entelektüel kapasitelerini geliştirebilmeleri ve özel durumlarla ilgili bilgilerini düzenleyebilmeleri için eleştirel düşünmeleri gerekmektedir (Paul ve Heaslip, 1995). Hemşirelikte karar vermek için gerekli olan eleştirel düşünme becerileri, hemşirelik sürecinin tüm adımlarında kullanılır. Günümüzde hasta bakımının temeli olan hemşirelik süreci içinde eleştirel düşünme becerisinin kullanımı zorunludur (Swansburg & Swansburg, 1999; Özer, 2002). Eleştirel düşünme formüllere bağlı olarak yürütülen hemşirelik uygulamalarına alternatiftir. Eleştirel düşünme becerisi hemşirelerin günlük hayatlarında karşılaşacakları pek çok durumla etkin olarak mücadele edebilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle profesyonel hemşire rutin ya da standartize olmamak için eleştirel bir düşünür olarak daima ileri bakmalı ve düşünmelidir (Özer, 2002).

Hemşirelik bakımının içeriğine ve niteliğine dinamiklik kazandıran eleştirel düşünme becerisinin yetersizliği, hizmette kaliteyi, etkinliği ve yeterliliği, meslekte profesyonelliği, otonomi ve güç sahibi olmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu nedenle hemşirelik mesleği üyeleri ne kadar iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olurlarsa o ölçüde toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve yaşam kalitesini artırma yönünde etkin hizmet verebilirler. Bu amaçla, gelecekte bu yönde hizmet verebilecek hemşireler yetiştirebilmek için eğitimleri sırasında öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak önemlidir (Dil Coşkun, 2001). Bununla beraber üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğu görülmüş ve üniversite eğitiminin eleştirel düşünme gücünün gelişimini yeterince desteklemediği ve konunun üzerinde önemle durulması gerektiği sonucuna varılmıştır (Kaya, 1997; Dil Coşkun, 2001). Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri olan akademik branş konusunda çalışmalar birbirini destekler şekildedir. Walsh ve Hardy (1999)'nin çalışmasında, akademik branş (İngilizce, Psikoloji, Hemşirelik, Tarih, Eğitim, İşletme) ve cinsiyet değişkenleri ele alınarak altı fakülteden 334 öğrenci üzerinde, bu değişkenlerle eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada akademik branş etkisi anlamlı bulunmuş, cinsiyet değişkeninin etkisi anlamlı bulunmamıştır. Akademik branşları uygulamalı (hemşirelik, psikoloji, eğitim) ve uygulamaz (tarih, ingilizce, işletme) olarak ele alıp karşılaştıran araştırmacılar uygulamalı bölümlerin daha düşük puanlar aldığını, yani uygulamalı bölümlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır (Walsh ve Hardy, 1999). Ülkemizde de benzer şekilde Kaya (1997)'nin Fen, Sağlık, Sosyal ve Mühendislik Bilimlerinde öğrenim gören 244 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünme gücü ile öğrenim gördükleri bilim dalları arasında anlamlı fark bulunmuştur, Sağlık Bilimleri kapsamında yer alan hemşirelik öğrencilerinin ise eleştirel düşünme gücünün diğer fakültelerden düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme gücünün arttığı tespit edilmiştir. Yine sosyo-kültürel ve bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün, diğer araştırma sonuçlarını destekler şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerden yalnızca, kendisini risk alan ve araştırmacı olarak tanımlayanlar ile eleştirel düşünme gücü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Kaya, 1997).

Dil Coşkun (2001)'un 92 hemşirelik öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu, üst sınıflara geçtikçe eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı ve Kaya (1997)'nin çalışmasının aksine sosyo-ekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyine etkisi olmadığı saptanmıştır. Yine Dil Coşkun'un çalışmasında, lise öğrenimini İç Anadolu bölgesinde yapan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin diğer bölgelerde yapanlara göre yüksek olduğu ancak öğrencilerin yaş, medeni durum, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-babanın çalışma durumunun eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Tüm meslek üyeleri için gereken önemli becerilerden olan eleştirel düşünme becerisinin gelişimini etkileyen faktörler arasında eğitim, yaş, akademik branş, akademik başarı, sosyoekonomik düzey, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği sayılmaktadır. Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden biri olan eğitim konusunda çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Shin (1998)'in önlisans (n=119) ve lisans (n=115) hemşirelik programı öğrencilerinin eleştirel düşünme ve klinik karar verme becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında lisans öğrencileri açısından pozitif yönde önemli farklılıklar saptanmıştır (Shin, 1998). Yine Martin (2002)'in ve ülkemizde Erdem (1995)'in yaptığı çalışmalarda ise bu bulgunun aksine eğitim düzeyinin eleştirel düşünme düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Eleştirel düşünme konusu özellikle son zamanlarda, hemşirelik alanında çalışan çok sayıda insanın ilgisini çeken bir konudur. Eğitimdeki eleştirel düşünmeye yönelen ilginin nedeni, hemşirelik eğitimindeki eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen öğretim yöntemlerinin hayata geçirilmesi ve sağlık bakım alanındaki hızlı değişimler, hemşirelerin profesyonel rollerindeki gelişmeler ve hemşirelerden beklentilerin artması sayılabilir (Kayabaşı, 1995a; Simpson ve Courtney, 2002) .

Eleştirel düşünme gücüne verilen önem, eleştirel düşünme gücünün gelişimini destekleyen eğitim programlarını zorunlu hale getirmektedir (Kayabaşı, 1995b; Kaya, 1997; Simpson ve Courtney, 2002;). Bu programların

oluşturulmasında öncelikle ilgili bilimsel araştırmalarla mevcut durum değerlendirilmeli, sonuçlar doğrultusunda gerekli politika ve stratejiler belirlenerek harekete geçilmelidir (Kayabaşı, 1995b; Kaya, 1997). Tüm dünyada eleştirel dūřünme becerilerine sahip olmanın önemi giderek daha çok fark edilmesine rağmen ülkemizde, özellikle hemşirelikte bu konuda yapılmış araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında eleştirel dūřünme konusunda değişim ve gelişim sağlanabilmesi için mevcut durumun ortaya konulması ve geliştirilecek eğitim programlarına rehberlik etmesi açısından yapılacak araştırmalar önem kazanmaktadır. Bu araştırma tüm bu bilgiler doğrultusunda, eleştirel dūřünme konusunda mevcut durumun ortaya konulması, konuya dikkat çekilmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının hemşirelik eğitiminde eleştirel dūřünmeye gereken önemin verilmesine rehberlik edebileceği de dūřünölmüřtür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemektir.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAM VE TANIMLAR

Düşünme Nedir?

Yirminci yüzyıla kadar düşünmenin mantık bilgisine dayalı olduğuna inanılmış ve düşünme sadece bir mantık işlemi olarak açıklanmış, düşünmenin bireysel ya da durumsal etmenlerden etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Yirminci yüzyılda ise düşünmeye ayrı bir boyut getirilmiştir. Davranış kuramcıları düşünmenin öğrenme olayının ürünü ya da sonucu olduğunu, biliş kuramcıları ise öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1997). Biliş kuramcılarında Piaget düşünmeyi, bireyde iç ve dış etkenlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri sonucu oluşan zihinsel işlem, zihinsel olgunluk olarak açıklar (Pless, 1993).

Cüceloğlu (1998)'na göre; düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan aktif, amaca yönelik zihinsel süreçtir. Düşünce, düşünmenin ürünüdür ve yaşamın her yönünde kullanılır. İnsanların düşünme sürecini bilinçli olarak en sık kullandıkları dört alan şunlardır:

1. Bir sorunu çözme,
2. Belirli amaçları gerçekleştirme,
3. Bilgi- olayları anlamlandırma ve
4. Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma

İnsanlar uyanık oldukları zamanın çoğunda düşünmektedirler; düşünmemek zor bir iştir (Morgan, 1996). Düşünmek, “kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkartma” ya dayanır (Yıldırım, 1998). Düşünmek, insanın düşünceler üretme, onları dışa vurma ve aralarında bağlar kurma gücüdür. Yani düşünme çok boyutlu bir olaydır (Tanilli, 2002). Düşünme, simgesel aracılık işlemidir. “Aracılık” düşünmenin, uyarıcı durum ile bireyin bu duruma

gösterdiği davranım arasındaki boşluğu doldurması demektir. Başka bir deyişle, düşünme çevremize ilişkin bilginin işlenmesinden ibarettir. “Simgesel” kelimesi ise, düşünmenin içimizdeki bazı süreçlerle yapıldığını belirtmektedir. Bu süreçler çevremizle ilgili önceki yaşantılarımızın simgeleri ya da “temsilcileri”dir (Morgan, 1996). Düşünme etkinliği, doğuştan taşınan özellikler, alınmış olunan eğitim, deneyimler ve içinde bulunulan koşullar gibi çeşitli unsurlara bağlıdır (Yıldırım, 1998).

Düşünmek, objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur (Saban, 2002). Bu nedenle düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst ve adaletli olmasına, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına ve soğukkanlı davranmasına neden olur (Saban, 2002).

Düşünme Şekilleri ve Becerileri

Düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisi, Bloom’un (1974) geliştirdiği “bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflanması”dır. Bloom, bilişsel öğretim hedeflerini en basitten en karmaşığa doğru veya düşük düzeyden en yüksek düzeye sıralarken, aynı zamanda, bireylerin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme yeteneklerine de dikkat çekmiştir (Saban, 2002).

Saban (2002)’ın belirttiğine göre; düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan en son çalışmalardan birisi, Costa (2000)’nin “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırdığı toplam 16 yetenekten oluşan zihinsel etkinlikleri içerir. Costa’ya göre, “zihnin alışkanlıkları” zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere, çelişkilere veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, “zihnin alışkanlıkları” bir bireyin karşılaştığı belli çelişkilere karşı uyguladığı eleştirel, yaratıcı ve stratejik düşünme becerilerini temsil ederler. Diğer bir deyişle, “zihnin

alışkanlıkları,” bireylerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen merak etme, esnek davranma, sorgulama, karar verme, sorumluluk alma, yaratıcı olma ve risk alma gibi yetenekleri vurgularlar. Bu yetenekler şunlardır:

1)Diretmek veya üstelemek, 2) Patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek 3) Empati ile dinlemek, 4) Esnek düşünmek 5) Düşünme hakkında düşünmek, 6) Doğru ve kesin için çaba harcamak, 7) Sorgulamak, 8) Eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak, 9) Açık ve net olarak iletişimde bulunmak, 10) Bütün duyular yoluyla veri toplamak, 11) İmgelemek ve keşfetmek, 12) Merak etmek, 13) Sorumlu riskler almak, 14) Mizahı aramak ve yakalamak, 15) İlişkili, bağımlı veya bağlantılı düşünmek ve 16) Sürekli öğrenmeye açık olmak (Saban, 2002).

2.1.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME NEDİR?

Eleştirel düşünme 1950’li yılların başında öğrenmeyi geliştirici bir yol olarak tanımlanmıştır. Bu tanım Yunan felsefecilerinin etkisi altında kalınarak yapılmıştır. Aristotle düşünce ve akıl arasında bir bağ olduğunu savunmaktadır. Günümüzde ise eleştirel düşünme bütün disiplinleri kapsayan bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Staib, 2003).

Chaffee (1994)’e göre eleştirel düşünme, en basit tanımıyla kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif, organize ve fonksiyonel bir süreçtir (Kökdemir, 2003a). Eleştirel düşünme, bir kanıt ya da öneriyi değerlendirirken, o bilgiyi doğruladığı halde, ona karşı çıkan, araştırma, inanış ve hareketleri mantıklı sebeplere dayanarak objektif olarak yargılama ve bunu yaparken düşünce tarzını da sorgulama ve izleme yeteneğidir (www.teb.medicine.ankara.edu.tr).

Eleştirel düşünme hiçbir savın geçerliliğini ve doğruluğunu sorgulamadan benimsemeyen bir düşünme biçimidir (Demirci, 2000) ve sanılanın aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmez. Eleştirel düşünme ile kastedilen; okunan, bulunan ya da

söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmalıdır (Sullivan 2001; Kökdemir, 2003b). Eleştirel düşünmenin oldukça farklı tanımlamaları olmasına karşın aşağı yukarı hepsi bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini vurgular (Demirci, 2000; Seymour ve ark., 2003).

Eleştirel düşünmenin belirli ölçüt ve özdenetime dayandığını, genel duruma karşı duyarlı olduğunu öne süren Demirci (2000), eleştirel düşünmede standartların, yasaların, sözleşmelerin, tanımların, testlerin, deneysel bulguların, amaç ve hedeflerin, politikaların ölçüt olarak kullanılabilirliğini ifade etmiştir (Demirci, 2000).

Cüceloğlu (1998), eleştirel düşünmeyi “kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının görüşlerini gözönünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamaktadır. Yazara göre, eleştirel düşünme; aktif, bağımsız, yeni fikirlere açık, fikirleri destekleyen ve göz önünde tutan, fikirlerin organizasyonuna önem veren, çok boyutlu bir düşünme biçimidir (Cüceloğlu, 1998).

Eleştirel düşünmenin temel özellikleri arasında açıklık, tutarlılık, uygunluk, kesinlik, sebep sonuç ilişkisi, esneklik, mantıklılık, güçlü kanıtlara dayanma, derinlik ve adalet gibi özellikler yer alır (www.teb.medicine.ankara.edu.tr; Cüceloğlu, 1998; Le Storti ve ark., 1999; Özer, 2002). Demirci'nin belirttiğine göre eleştirel düşünmenin beş tane ana kuralı vardır:

1. Tutarlılık : Eleştirel düşünen kişi, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.

2. Birleştirme : Eleştirel düşünen kişi, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

3. Uygulanabilme : Kişi deneyimlerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.

4. Yeterlilik : Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

5. İletişim Kurabilme : Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir (Demirci, 2000).

Kökdemir (2003a)'in belirttiğine göre, eleştirel düşünme sürecinin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. “Neden?” sorusu sadece yanıt bulunması için sorulan bir soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar (Kökdemir, 1999). “Neden?” sorusu, önermenin hem içinde barındırdığı hem de dışında kalan değişkenlerin bulunmasına (Kökdemir, 2003a) neyin sebep neyin sonuç olduğunun, nelerin kanıt olarak kullanıldığının, hangi düşüncenin temel fikir, hangisinin destekleyici fikir olduğunun anlaşılmasına (Cüceloğlu, 1998) olanak sağlayabilir ve ancak bu yolla önermenin doğrulanması ya da yanlışlanması mümkün olabilir (Kökdemir, 2003a). Eleştirel düşünme süreci genellikle şöyle işler:

1. Gözlemler, bir seri gözlemlerden:
2. Çıkarımlar, bunlardan da:
3. Varsayımlar, varsayımlardan:
4. Kişisel sonuçlar, bu sonuçlara dayanılarak:
5. Tartışma ve karşı görüş, bunları diğer görüşlerle karşılaştırmak için de:
6. Eleştirel analiz kullanılır (www.teb.medicine.ankara.edu.tr).

Eleştirel düşünme, normal düşünce süreçleri üzerine kurulur. Eleştirel düşünmeye ulaşılabilmesi için şu üç temel adımın atılması gerekir:

1. Düşünce sürecinin bilincine varılmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç olarak kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Başkalarının düşünce süreçleri incelenebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.
3. Öğrenilen bilgiler günlük yaşamda uygulanabilmeli. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir (Taşocak, 1996; Cüceloğlu, 1998).

Eleştirel düşünme olağan düşünmeden oldukça farklı, kanıta dayalı, mantıksal, zihinsel faaliyetleri üst düzeyde aktive eden bir düşünme şeklidir. Demirci'ye göre (2000) olağan düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıklar şunlardır:

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
- Tahmin etme	- Karar verme
- Tercih etme	- Değerlendirme
- Gruplandırma	- Sınıflandırma
- İnanma	- Varsayma
- Anlama	- Mantıksal olarak anlama
- Kavramları karşılaştırma	- İlkeleri kavrama
- Bağlantıları not etme	- Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları kontrol etme
- Kanıtsız düşünceleri sunma	- Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar alma	- Kanıta dayalı kararlar alma

2.1.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNÜR KİMDİR?

Eleştirel düşünen kişi, düşüncelerinin altında yatan nedenleri iyi bilir. İleri sürdüğü her fikrin nedenlerini ve kanıtlarını açıklayabilme durumundadır. Kendine, “ niçin böyle düşünüyorsun” diye sorulduğunda, hiç kızmadan ve alınmadan, “çünkü...” diye açıklayabilir. Eğer neden ve kanıtları zayıf ise, sağlam neden ve kanıtlara dayalı bir başka düşünceye açıktır (Taşocak, 1996; Cüceloğlu, 1998).

Eleştirel düşünürler; sorgulama alışkanlığına sahip, açık görüşlü, esnek, ilgili bilgiyi aramada istekli, konulara hakim ve kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst (Karagenç, 2003), organize, sistematik ve amaçlı değerlendirme yapan, varolan kanıtlara dayanarak neden sonuç ilişkisi kurabilen, içgörülü ve meraklı kişilerdir (Cüceloğlu, 1998; Karagenç, 2003). Eleştirel düşünürler, genellikle aktif iletişim kurabilen, açık fikirli, sabırlı ve güvenilir olarak tanımlanırlar. Eleştirel düşünür sezgilerini kullanma kadar gerçekçi düşünme yeteneğine sahiptir, soru sorar, gözlem içinde amaçlarını belirler ve ortaya çıkabilecek alternatif çözümlere açık fikirle yaklaşan bir araştırmacıdır. Algısal olgunluğa ve analitik yapıya sahip, bilgili, dürüst, etik sorunlara karşı cesaretlidir. Eleştirel düşünme, karar verme sürecinde ben merkezli (egosentrik, başka kişileri ve olayları kendi durumuna göre düşünen) ve ırk merkezli (etnosentrik, kendi ırkının üstünlüğüne inanan) etkileri ve diğer ön yargıları en alt düzeye indirmek için de uğraşır (Nicoteri, 1998; Boychuk Ducscher, 1999).

2.1.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİ

Yeniliklere ve değişimlere açık olması gereken eğitim; çağdaş dünyayı kavrayabilen, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünebilen, esnek karar verme ve seçme yeteneğine sahip bireyleri yetiştirmelidir. Eğitimdeki sürekli yenilik ve değişikliğin bir sonucu olarak bireylerin zaman içinde çevreyi ve dünyayı çok yönlü etkileşimler ile görüp algılayabilmeleri ve yeni düşünme biçimlerine ulaşmaları gerekmektedir. Bu da teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayan, bilgi toplumunda bilgi üreten, paylaşan ve sürekli

olarak kendini yenileyebilen bireye; toplumda daha sağlıklı, güçlü ve yararlı bir uyum şansı vermekte, aile, çalışma ve toplum yaşamında başarılı ve mutlu olmasını sağlayarak, daha olumlu değerlere ve niteliklere sahip insanlığa erişmeyi kolaylaştırmaktadır (Kazancı 1989; Dil Coşkun, 2001).

Eleştirel düşünmenin özelliklerinden biri de algının tek boyutlu olmadığını; yorum, yargı ve kararların olayı inceleyen kişiden kişiye değişebileceğini ve aynı olaya farklı açılardan bakılmasının mümkün olduğunu bireye hatırlatmasıdır. Bu nedenle eğitimcinin rolü sadece benimsenen tek taraflı dogmatik bilgiyi bir doktrin biçiminde öğrenciye sunmaktansa alternatifleri göstermek olmalıdır (Taşocak, 1997; Paul, 1998; Bayık, 2000). Bu eğitimin etkilerini artırmak için internet kullanımı, konferanslar, çalışma grupları, akademik ve popüler dergilerin kullanımından faydalanılabilir. Eleştirel düşünme eğitimi normal eğitimin bir parçası olmalıdır. Ayrıca eleştirel düşünme eğitiminin üniversitelerde başarıya ulaşabilmesi için ilk koşul güçlü bir yönetim desteğidir. Ancak böyle bir desteğin yardımıyla öğrencilerin eleştirel düşünme yapısı ve becerileri geliştirilebilir (Kökdemir, 2003c).

Eleştirel Düşünme Hangi Yollarla Geliştirilir?

- Kişi kendi düşünce ve davranışlarını incelemeli, farklı görüşlere açılmalı, uygulama alanına yönelik sorunlar kavranmalıdır.
- Geniş bilgi birikimine sahip olunmalıdır (Taşocak, 1996; Karageç, 2003).
- Sosyokültürel yapı tanınmalıdır.
- Olasılıklar ve bunların sonuçları dikkatle incelenmeli, yeterli kanıtlara sahip olduğunda izlenen yol değiştirilmelidir (Taşocak, 1996).

Eleştirel düşünme eğitiminde kazandırılmaya çalışılan pek çok beceri vardır; tek bir konu değil genel bir sistem eğitimi olan bu süreçte kazandırılması düşünülen becerilerden bazıları şunlardır:

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Kaynak güvenilirliğini test etme,

- İlgisiz bilgileri kanıtlardan ayıklama becerisi,
- Önyargı ve diğer sistematik bilişsel hataların farkında olma,
- Tutarsız yargıların farkına varma,
- Etkili soru sorma becerisi,
- Sözlü ve yazılı dilin etkin kullanımı, düşüncelerin ya da yargıların organize bir biçimde sunumu,
- “Meta cognition” yeteneği (bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş) (www.teb.medicine.ankara.edu.tr; Kökdemir,1999).

Eleştirel düşünme, öğrencilere sadece kompleks ve fazla sayıda disiplin içeriğine sahip bir öge olarak sunulmamalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi sadece zihinsel bir fonksiyon olarak görmemeleri, düşünceyi pratiğe uygulamaları, düşünce biçimlerinin uygulamaya geçirilmesiyle, öğrenciler araçları analiz etmede, yaratıcı araçlar keşfetmede ilerleyeceklerdir. Eleştirel düşünme kavramını anlayan bir öğrenci :

- Geçerli ve geçersiz gözlem ve çıkarım arasındaki farkı anlayabilmeli.
- Objektif gözlem yapabilecek kararlılıkta olmalı ve yeterli kanıt toplayabilmeyi bilmeli.
- Okuduklarında, gözlemledikleri ya da keşfettiklerinde bağlantı ve ilişkileri görebilmeli. Bunlardan dikkatli varsayımlar elde edebilmeli.
- Açık fikirli olmaya devam ederken kişisel kararlar oluşturulabilmeli.
- Tartışma oluştururken bunların son kesin kararlar olmadığını ve bilimsel bir sürecin parçası olduğunun farkına varmalıdır (www.teb.medicine.ankara.edu.tr; Kozier, 2004).

Eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştirmek öğrenciler açısından; öğrencilerin üniversitelere klasik lise eğitiminden gelmesi ve eleştirel düşünme eğitimine yabancı olması, eleştirel düşünme eğitiminin öğrenci merkezli eğitimin temeli olması ve bu eğitimin öğrenciden çok şey beklemesi, ana dil ve yabancı dil beceri eksikliği, bilgisayar okur-yazarlığının düşüklüğü, “her şeyi ben yapacaksam size ne gerek var” inancından dolayı zordur (Kökdemir, 1999).

Eğitimciler açısından ise eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilmesi; eğitimcilerin kendisinin de eleştirel düşünme eğitiminin olmadığı bir sistemde yetişmiş olması, kalabalık sınıflar ve eğitimcilerin aşırı yükü, ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimini desteklemekten uzak olması, öğrenci değerlendirme sürecinin çoktan seçmeli sınavlar dışına çıkamıyor olması, hizmet içi eğitim eksikliği, “Ne gerek var?” inancı nedeniyle zordur. Eğitimciler açısından eleştirel düşünme eğitimi riskli bir başlangıç olarak görülebilir. Çünkü, eğitimcilerin şimdiye kadar sürdürdükleri sistemin tamamen değişmesidir (Kökdemir, 1999). Oysa, eğitimciler yeni eğitim hedeflerini ve amaçlarını belirleyebilmeli, öğretici konumundan çıkabilmeli, öğrenciyi destekleyen, paylaşılan, rol modeli olan, uzman ve kaynak kişi olabilmeli, açık iletişimde bulunabilmeli, değerlere saygılı olabilmeli, farklı eğitim yöntemlerini kullanabilmeli, grupla çalışabilmeli, öğrencilerden gelen yeni fikirlere açık olabilmeli, risk alabilmeli, alçak gönüllü olabilmeli ve eleştirel düşünebilmelidir (Taşocak, 1997). Doğal olarak bu öğrenci merkezli bir eğitim modelidir, eğitmene ve öğrenciye eşit miktarda yük düşer ve her iki taraf da çalıştığı için konu kaybı yaşanmaz ve geleneksel sıkıcı eğitim sisteminin düşünmeyi yok eden mekanizmasından zarar görülmesi engellenmiş olur.

2.2. PROBLEM ÇÖZME SÜRECİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme daima sistematik ve organize, problemi tanımayı, kaynakları değerlendirmeyi, olası ve alternatif çözümleri düzenlemeyi içerir. Hem davranış hem de düşünme sürecidir ve düşünmenin tek bir yolu olmadığını belirtir (Kaya 1998; Swansburg & Swansburg, 1999; Özer 2002). Eleştirel düşünme, etkili problem çözme ve karar vermenin temelini oluşturan, bilimsel dayanağı olan düşünme süreci ve problem analiz yöntemidir (Kaya 1998; Sullivan 2001; Özer 2002; Martin, 2002; Staib, 2003). Eleştirel düşünme, problem hakkında karar verip harekete geçmeden önce, problemin iyice anlaşılması için varolan bilginin yorumlanıp değerlendirilmesi süreci olarak da ele alınabilir. Eleştirel düşünme, problemi tanımlamayı, olası çözümler üretmeyi, önceden belirlenmiş ya da belirlenmemiş olan varsayımları tanımlamayı, hipotezler ile ilgili kavramları seçmeyi ve açıklamayı, tartışmalar yapma ve çıkarımların geçerliliğini yargılamayı içerir (Kaya, 1997; Nicoteri, 1998). Eleştirel düşünme, “eğer”leri ve bunların sonucu nasıl etkileyeceğini hesaba katarak mevcut şartlar altında hangi çözümün en mantıklısı olduğuna karar vermeye olanak sağlar. Sadece bir çözüm görülürse, bu durum kişiyi başarısızlığa götürür (Nicoteri, 1998). Eleştirel düşünme, problem çözümede, gerçekçi düşünmede ve akıl yürütmede elzem olan bir düşünme biçimidir (Boychuk Ducscher, 1999).

Eleştirel düşünmenin problem çözme ve karar vermede olumlu bir etkisinin olması beklenmektedir (Martin, 2002; Kökdemir, 2003a). Çünkü, karar verme zeka, entelektüel ve kognitif aktiviteler içerir, karmaşık bir yapıda olup eleştirel düşünme becerisinin kullanılmasını gerektirir. Literatürde klinik karar verme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda, eleştirel düşünme düzeyi ile klinik karar verme arasında pozitif bir ilişki bulunmuş (Brooks ve Shepherd, 1990; Facione, Facione ve Sanchez, 1994; Martin, 2002) olup, Shin (1998)’in çalışmasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur (Shin, 1998). Problemlere bakışı netleştirmek ve konuyu algılamayı kolaylaştırmak için karar verme süreci önemlidir (Taşçı, 2005).

Eleştirel düşünmeyi kullanan kişi, karşılaştığı bir sorunu çözmek için problem çözme sürecindeki aşamalara benzer basamakları izler. Bunlar şu şekilde özetlenebilir.

1. SORUNUN TANIMI:

Sorunun ifade ediliş şekli ve tanımı, soruna yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkiler. Eğer sorun iyi tanımlanmazsa, sorun yerine başka bir konu üzerine dikkat çekilebilir ve bu hata hem enerji hem de zaman kaybına yol açar. Sorunun özünü doğru ve gerçekçi biçimde ifade edebilmek için kişi hangi sonuçlara ulaşmak istediğine ve sorunu açık olarak nasıl ifade edebileceğine karar vermelidir. “Bu sorunun çözümünü niçin istiyorum, elde etmek istediğim sonuç ne?” sorusunu sorarak, soruna açıklık getirmeye çalışılır. Böyle bir soruya karşılık olarak alınan ilk cevaba, “niçin?” sorusunu sorarak, istenildiği kadar irdelenebilir (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

2. NE GİBİ SEÇENEKLER VAR?

Seçeneklerin listesini çıkarmadan önce, durumun sınırlarını çizmek gerekir. Sorunun kapsamının ne olduğu ve sınırlarının belli olup olmadığı ve çözüm seçeneklerinin neler olduğu değerlendirilmelidir. Sınırlar durumunda varolan ve kişinin değiştirmeye gücünün yetmediği koşullardır. Bunlar aile, arkadaş gibi sosyal, kazanç ve harcama gibi ekonomik koşullar olduğu gibi, zaman ve yer ile ilgili başka sınırlamaları da içerir (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

Tek bir çözüm seçeneği üzerinde durmak yerine, bir seçenekler listesi yapmak daha verimli olabilir. İlk adımda en doğru seçeneği bulmak isteyen kişi tıkanıp kalabilir ve bir süre sonra hiçbir sonuca ulaşamadığı izlenimini elde ederek sorunu çözmekten tümüyle vazgeçebilir. Bu nedenle liste hazırlanırken listeye girecek bir seçeneğin bütün koşullara uyması aranmamalı, kısıtlanmadan akla gelen bütün olası seçenekler yazılmalıdır. Daha sonra, bilinen sınırlar çerçevesinde her

seçeneğin gerçekçi olup olmadığı üzerinde tek tek durulur (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

3. HER SEÇENEĞİN AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARI NELER?

Her seçeneğin avantajlarının ve dezavantajlarının neler olduğu, tam değerlendirme yapılabilmesi için başka bilgilere gereksinim olup olmadığı belirlenmelidir. Değerlendirmeyi yapabilmek için söz konusu seçeneğin avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırmak gerekir. Sonuçta, en çok avantajı ve en az dezavantajı olan seçeneğe ya da seçeneklere yönelmek uygun olur (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

4. ÇÖZÜM NE?

Seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını incelerken sorunun temel niteliği daha iyi kavranmaya başlanır. Böyle bir kavrayış, sorunun çözümüne ulaşabilmek için gereklidir.

Hangi seçeneklerin uygulanacağı ve bu seçeneği uygulamak için atılması gereken adımlara karar verilmelidir. Sorunun çözümünde uygulanacak seçeneğe karar verirken, bizim için hayatta neyin önemli olduğunun bilincinde olmak gerekir. Seçenek tercihinde, değerlerin yanı sıra öncelikler de önemli rol oynar. Seçeneklerin listesini çıkarıp, bu konuda bilgi sahibi olmak sorunun çözümü için yeterli değildir. Amacı gerçekleştirmek için atılması gereken adımlar vardır; çözüme nasıl ulaşılacağını belirten adımlar en ince ayrıntılarına kadar düşünülmeli, planlanmalı ve uygulamaya koyulmalıdır (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

5. UYGULANAN SEÇENEK, SORUNU TÜMÜYLE ÇÖZÜYOR MU?

Çözüm seçeneklerini uygulamaya başladıktan sonra kişi, sorunun çözüme doğru gidip gitmediğini sürekli gözler. Gözden geçirme sonucu uygulamakta olduğu seçeneklerden bazılarını uygulamaktan vazgeçebilir, bazılarını yeniden ayarlama

gereksinimi duyabilir. Bu aşamada akılda tutulacak önemli yön, eleştirel düşünmenin katı değil esnek olduğu, yeni bilgilerin ışığı altında önceki kanı ve düşüncelerin değişebileceğidir (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

Eleştirel düşünmeyi soruna etkili biçimde uygulayabilmede gerekli olan adımlar, “kalıplanmış” insanın rahatlıkla atacağı adımlar değildir. Bu nedenle “kalıplanmış” insan yaşam sorunlarının çözümünde çoğu kez tepkici tutum takınır; yani sorunu çözme yerine, o soruna tepkide bulunur. “Gelişmiş” insan ise girişimci tutum içinde olduğundan sorunun çözümünde gerekli etkili adımları atmakta direnmez (Ulupınar, 1997; Cüceloğlu, 1998; Sullivan, 2001).

2.3.HEMŞİRELİK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Bilim, teknoloji ve tıp alanında hızlı gelişmelerin yaşandığı bir çağda özellikle de hemşirelik mesleği gibi hızlı ve doğru kararların alınmasını gerektiren meslek alanlarında akılcı kararların alınması bir zorunluluktur (Kaya, 1997). Akılcı kararların alınması mesleki gelişimin devam ettirilmesi ve alternatif yaklaşımların belirlenmesi, eleştirel düşünmeyle gerçekleştirilir. Toplumda özellikle de sağlık alanında oluşan dinamik değişiklikler, 21. yüzyılın profesyonel hemşirelerine yeni mücadele ortamları yaratır (Le Storti ve ark., 1999; Bayık, 2000). Değişik alanlarda sunulan hizmetlerin kompleksliği, kanıta dayalı uygulamaların artması, teknolojik bilgi ve uygulamayı da içeren çok boyutlu bakım, hemşireleri esnek olma ve eleştirel düşünmeye zorlamaktadır. Bu nedenle çoğu zaman birden çok seçeneği birlikte düşünmek ve hızlı kararlar vermek zorunda olan hemşireler için eleştirel düşünme çok büyük önem taşımaktadır (Le Storti ve ark., 1999).

Eleştirel düşünme karmaşık bir süreçtir. Hemşirelik eğitiminin teorik boyutu incelendiğinde, problem çözme, karar verme, hemşirelik süreci ve yaratıcı düşünme gibi eleştirel düşünmeye paralel anlamları olan kavramlara rastlanmaktadır. Bununla

birlikte problem çözüme ile eleştirel düşünme arasında çok önemli bir fark vardır. Sorun çözüme işlemi bir probleme ve bu problemi çözebilecek olan durumlara odaklanır. Bunun tersine Mayers'ın belirttiği gibi eleştirel düşünme problem çözümenin ötesine geçer. Bir problem için spesifik bir çözümü araştırmak yerine, eleştirel düşünme durumun içerdiği tüm sorunları ve tüm cevap seçeneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kavramların ayrıştırılmasında sorun çıkmasının belki de en önemli nedeni eleştirel düşünmenin bir süreç olarak gerekliliğinin yerine getirilmemesidir. Eleştirel düşünme; problem çözüme ve karar verme süreçlerini yöneten zihinsel bir motor olarak tanımlanmaktadır (Facione, Facione ve Sanchez, 1994; Simpson ve Courtney, 2002).

Simpson ve Courtney (2002)'in belirttiğine göre; Tommie, Nelms ve Lane; Amerika Hemşirelik Kolejleri Birliği'ne göre; hemşirelik eğitimi gibi kompleks ve ayrıcalıklı bir alanın; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, insan sevgisi, hemşirelik ve diğer bilimlerle ilgili yeterli eğitimi almış uzmanlar yetiştirmesinin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Eleştirel düşünmenin hemşirelik eğitiminde gerekli ve çok önemli olduğunu kabul edilen ABD'de, yetkili otoriteler, hemşirelik eğitiminde akreditasyon için eleştirel düşünmenin müfredatta olmasını şart koşmuştur (Simpson ve Courtney, 2002).

Simpson ve Courtney (2002)'in belirttiğine göre; Shanck; hemşirelerin düşünce biçimlerini geliştirmelerine ve yeni bilgilerin uygulanmasında bu düşünce biçimlerinin öneminin farkına varılmasına dikkati çekmektedir. Hemşirelik eğitimi değerlendirilirken, bu eğitimin yapısına uygun olarak; müfredatının içeriğinin niteliğine, nasıl düzenlendiğine ve öğrencilerin bilgileri nasıl işleyip değerlendireceklerine önem vermek gerekmektedir (Simpson ve Courtney, 2002).

Eğitim sonucunda öğrencilerde oluşan davranışların, eğitim hedefleri ışığında dikkatle değerlendirilmesi topluma ulaştırılacak sağlık ve hemşirelik bakımının niteliği ile çok yakından ilişkilidir. Ancak, hemşirelik eğitimi, en gelişmiş olduğu düşünülen okullarda dahi istendik düzeyde sürdürülememektedir. Bu konuyla ilgili veriler ve gözlemler hemşirelik hizmetlerinin topluma ulaştırılmasında ciddi sorunlar

olduğunu düşündürmekte ve hemşirelik eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiğini desteklemektedir. Dünya Sağlık Örgütü, herkese sağlık stratejileri doğrultusunda hemşirelik eğitiminin güçlendirilmesini, değişen sağlık bakım gereksinimlerini karşılamak için eğitim programlarının gözden geçirilmesini önermektedir. Ülkemizde de bu gelişmeler doğrultusunda hemşirelik eğitim programlarında bazı düzenlemeler yapılmış, ancak bu değişiklikler ülkemizin gereksindiği hemşirelerin yetiştirilmesi için yeterli olmamıştır. Sağlık sisteminde ve sağlık ekibindeki anahtar rolü nedeniyle bir değişim ajanı olması beklenen hemşirenin bu role hazırlanamamasının önemli nedenlerinden birisi de kullanılan geleneksel eğitim modelleridir. Toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verebilecek “neleri öğrenmek istediğini bilen, bilgiyi arayan ve yeni bilgiler üreten, yaşam boyu öğrenme konusunda güdülenmiş, sorgulayan, yeni durumlara çözüm getirebilen, yaratıcı düşünebilen, toplumsal sorumluluğu üstlenmeye hazır, işbirliği içinde çalışma becerileri gelişmiş, vb.” özelliklere sahip hemşireler yetiştirmek için çağdaş eğitim yaklaşımlarının gözden geçirilmesine gereksinim vardır (Uyer, 1992; Kocaman, 1998; Bayık, 2000).

Eleştirel düşünme, artık günümüzde, hemşirelik eğitimi ve uygulamasındaki uzmanlık gelişiminin olmazsa olmaz bir parçası haline gelmiştir (Swansburg ve Swansburg, 1999; Simpson ve Courtney, 2002). Hemşirelik literatüründe eleştirel düşünme konusuna ilginin artmasının birkaç nedeni vardır:

1. Eğitimdeki eleştirel düşünmeye yönelen ilgi.
2. Hemşirelik eğitimindeki eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen öğretim yöntemlerinin hayata geçirilmesi.
3. Hızlı değişen sağlık bakım alanı (Simpson ve Courtney, 2002).

Profesyonel hemşirelik eğitiminde durum değerlendirme, planlama, programlama, uygulama ve gelişim çok önemlidir. Hemşirelik süreci ile eleştirel düşünme iç içe geçmiş kavramlardır. Eleştirel düşünme bir bakıma hemşirelik mesleği ile ilgili gerçeklerin tutarlı bir perspektifini gözler önüne sermektedir (Bayık, 2000; Staib, 2003; Kozier ve ark., 2004) ve hemşirelerin başarılı sonuçlar alabilmeleri için en iyi garantidir (Swansburg ve Swansburg, 1999). Hemşirelerden

daha iyi kararlar vermek ve hizmet alanların sorunlarını çözmek için eleştirel düşünmeyi uygun şekilde kullanmaları beklenmektedir (Kozier ve ark., 2004). Eleştirel düşünmenin hemşirelik uygulamalarının temel ögesi olmasının nedenleri şöyle sıralanabilir;

Eleştirel düşünme;

- Doğru iletişimin, sorun çözme yeteneğinin, kavramsal ve kuramsal özellikleri anlamının, hemşirelik bilimini geliştirecek araştırmaların temel ögesidir.
- Tutarlı ve doğru cevabı hedefler.
- İçerdiği sorgulayıcı tutum hemen kabullenmekten çok inceleme, değerlendirme ve mücadeleyi gerektirir.
- Konuya farklı açılardan bakmayı sağlayarak açık, esnek, önyargısız ve sorun çözümleyici yapıyı oluşturur.
- Hemşirelik uygulamalarına yönelik doğru kararların verilmesini sağlar (Taşocak, 1996).

Özer'in belirttiğine göre; eleştirel düşünme sürecinin aşamaları bilimsel bir yöntem ve hemşirelik sürecinin aşamaları ile paralellik göstermektedir. Hemşirelikte karar vermek için gerekli olan eleştirel düşünme becerileri, hemşirelik sürecinin tüm adımlarında kullanılır. Günümüzde hasta bakımının temeli olan hemşirelik süreci içinde eleştirel düşünme becerisinin kullanımı zorunludur (Özer, 2002).

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, bakım sürecinde yapılan uygulamalar ve sonuçları sürekli sorgulanmalı ve hasta için daha iyisi nasıl olabilir çabası içinde eleştirel düşünme egzersizleri yapılmalıdır. Eleştirel düşünme egzersizleri yapmanın amacı, tartışma yolu ile daha kompleks durumlarda klinik karar vermek ve problem çözmek için gerekli becerileri geliştirmektir. Karşılaşılan problemlere cevap bulmak için uygulamada sıklıkla yapılan hata, eğitim programında öğrenilen çözüm önerileri ve bakım planlarını dikkate almaktır. Oysa eğitim programında öğrenilenler, çözüme ulaşmak için rehber olarak kullanılmalıdır (Oerman ve ark., 2000).

Kompleks sağlık sorunu olan hastalar ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamak ve bakımla ilgili rasyonel kararlar vermek, algısal becerileri gerektirir. Bu algısal beceriler, klinik problemleri çözüme yeteneği, farklı alternatifleri düşündükten sonra uygun kararlara varma ve klinik durum hakkında eleştirel düşünme yeteneklerini içerir (Oerman ve ark., 2000). Eleştirel düşünme, hemşirelere olayları sorgulama ve hasta hakkında karar verme fırsatı sunar. Hemşirenin aldığı temel hemşirelik eğitimini, mesleki deneyimlerini ve araştırma sonuçlarını mantıksal değerlendirmeden geçirerek hasta bakım uygulamalarına yansıtmasını sağlar. Böylece bağımsız şekilde ilerlemeyi ve gelişmeyi sağlayan kararlar alınarak hastanın gereksinimleri saptanmış, ihtiyaçlarını karşılamaya yardım edecek en uygun girişimler belirlenmiş ve problem çözüme yolunda adım atılmış olur (Nicoteri, 1998; Girot, 2000; Oerman ve ark., 2000; Simpson ve Courtney, 2002).

Eleştirel düşünmenin faydaları şunlardır:

- Hasta Açışından;
 - Kalış süresinin azalması,
 - Kontrollerin azalması,
 - Hasta memnuniyetinin artması
- Personel Açışından;
 - Personel moralinin artması
 - Personel memnuniyetinin artması
 - Farklı bir şeyler yapmanın verdiği güce ortak olma.
 - Geniş bilgi birikimi
- Takım Çalışması Açışından;
 - Takım çalışmasındaki memnuniyetin artması
 - Düşünce paylaşımının artması
 - “Ben” yerine “Biz” kelimesinin daha çok kullanılması
 - Konferanslarda diğer disiplinlerde kullanılmasının artması (Demirci, 2000; Özer, 2002).

Hemşirelerin daha kapsamlı bilgi edinmelerinde, bakım deneyimlerini zenginleştirmelerinde, teknolojiyi kullanabilmeleri ve hemşirelik amaçlarını değerlendirerek hızla değişen bu karmaşık sistem içerisinde hastaya yardım

edebilmelerinde, aldıkları hemşirelik eğitiminin önemi büyüktür. Bu nedenle, özgür ve çok yönlü öğrenci eğitimi ile hemşirelerin bağımlı-bağımsız karar vermesini güçlendiren, karşılaştığı durumlarla ilgili analiz-sentez yapması, neden-sonuç ilişkileri kurması, tümevarım-tümdengelim mantığı ile düşünmesi, durumları yorumlaması gibi entelektüel yeteneklerini geliştiren eleştirel düşünme becerisi desteklenmelidir (Atalay ve Tel, 1999).

Araştırmalarda bilim dallarına ve eğitim seviyelerine göre eleştirel düşünme becerilerinin değiştiği bilinmektedir (Brooks ve Shepherd 1990; Kaya 1997; Adams, Stover ve Whitlow 1999; Walsh ve Hardy 1999; Dil Coşkun, 2001;). Bu nedenle hemşirelik yükseköğretiminde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin bilinmesi bu konuda yapılacak olan girişimleri planlamak ve kullanılacak eğitim-öğretim materyal ve yöntemlerini belirlemek açısından önemlidir (Dil Coşkun, 2001).

3.GEREÇ VE YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN ŞEKLİ

Bu araştırma tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

3.2.ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırma Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda 20-27 Mayıs 2005 tarihinde lisans programında 1. sınıfta 83 öğrenci, 2. sınıfta 84 öğrenci, 3. sınıfta 83 öğrenci, 4.sınıfta 119 öğrenci olmak üzere toplam 369 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak, veri toplama araçlarının uygulandığı tarih ve saatte ilgili derse o gün devam etmemiş veya derse kayıtlı olduğu halde derse hiç devam etmemiş olan öğrencilere ulaşamadığından çalışma toplam 312 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3.3.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) kullanılmıştır. Soru formları öğrencilere, bir ders öncesinde, ilgili öğretim elemanından izin alınarak, sınıf ortamında dağıtılmış, öğrencilerden soruları dikkatlice okuyup mümkünse her soruya yanıt vermeleri istenmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır (araştırmanın amacı, anketi yaklaşık olarak doldurma süresi, bilgilerin gizliliğinin sağlanması vb.). Doldurulan anketler araştırmacının kendisi tarafından, aynı ders süresi içinde toplanmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada, öğrencilerin sosyo- demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacının kendisi tarafından, ilgili literatür ışığında hazırlanan ve 19 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin yaşı, sınıfı, aile yapısı, anne- baba eğitim durumları ve meslekleri, öğrencilerin mesleki deneyimleri sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu gibi bilgiler yer almaktadır (EK 1).

2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)

Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla, orijinali Facione, P.A., Facione, N.C. ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen, Türkçeye geçerlik-güvenirlilik çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmekte kullanılan **California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (The California Critical Thinking Disposition Inventory)** kısaltılmış Türkçe versiyonu (CCTDI- R) kullanılmıştır (EK 2).

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi Projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği (Doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk alt ölçekleri) bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. CCTDI, kuramsal bir tabana oturduğu için faktör yapısını araştıran çalışmalarda aynı madde birden fazla boyutta görülebilir. Fakat bu durum eleştirel düşünme eğilimleri toplam puan olarak hesaplandığı için herhangi bir sorun yaratmaz.

Orjinali İngilizce olan CCTDI'nin Türkçeye geçerlik- güvenirlilik çalışması, Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler

Fakültesi'nde okuyan 913 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda ölçekten 24 tane madde çıkarılarak geriye kalan 51 maddenin daha temsil edici olduğu düşünülmüştür. Bu maddeler Likert tipi, eşit aralıklı, altı bölümlü küçük ölçekler kullanılarak değerlendirildiğinden ölçekle birlikte kullanılan bir yanıt sayfası bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak belirlenmiştir.

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

Ölçeğin puanlanmasında olumsuz maddeler (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50) tersine çevrilmektedir.

3.4. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde t testi, varyans analizi, ki-kare ve tukey testi kullanılmıştır

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan 312 öğrenciye ilişkin tanıtıcı özellikler ve öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular ve yapılan istatistiksel analizler yer almaktadır.

KEDEÖ'ye göre 240'ın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta ve 300'ün üzerinde puan alanların ise yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları kabul edilir.

Tablo 1: Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (N=312)			
Tanıtıcı Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	308	98,7
	Erkek	4	1,3
Yaş	17-20	136	43,6
	21-23	151	48,4
	24 ve üzeri	25	8,0
Sınıf Mevcudu	1. sınıf	77	24,7
	2. sınıf	65	20,8
	3. sınıf	84	26,9
	4. sınıf	86	27,6
Sosyoekonomik Düzey*	Düşük	27	8,7
	Orta	275	88,1
	Yüksek	10	3,2
Transkript Ortalaması	60-69	140	44,9
	70-79	150	48,1
	80 ve üzeri	22	7
Mesleği İsteyerek Seçip Seçmediği	Evet (İsteyerek)	194	62,2
	Hayır (İstemeyerek)	118	37,8
Medeni Durumu	Evli	4	1,3
	Bekar	308	98,7
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	46	14,7
	Okuryazar	46	14,7
	İlköğretim	185	59,3
	Lise	29	9,3
	Yükseköğretim	6	1,9
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	5	1,6
	Okuryazar	21	6,7
	İlköğretim	145	46,5
	Lise	94	30,1
	Yükseköğretim	47	15,1

Anne Mesleği	Ev Hanımı	292	93,6
	Emekli	10	3,2
	Diğer(memur, serbest, işçi)	10	3,1
Baba Mesleği	Emekli	99	31,7
	Memur	70	22,4
	Serbest	66	21,2
	İşçi	53	17,0
	Çiftçi	17	5,4
	İşsiz	7	2,2
Kaç Kardeş Olduğu	1	6	1,9
	2	52	16,7
	3	106	34,0
	4 ve üzeri	148	47,4
Kaçıncı Kardeş Olduğu	1	109	34,9
	2	98	31,4
	3	56	17,9
	4 ve üzeri	49	15,7
Ailenizin Genel Yapısı*	Demokratik	155	49,7
	Koruyucu	86	27,6
	Otoriter	34	10,9
	Aşırı İlgili	30	9,6
	Diğer	7	2,3
Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumu	Evet	56	17,9
	Hayır	55	17,6
	Kısmen	201	64,4
Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu	Evet	87	27,9
	Hayır	44	14,1
	Kısmen	181	58,0
Üniversiteden Önce Yaşadığı Yer	Büyükşehir	48	15,4
	Şehir	141	45,2
	İlçe	105	33,7
	Köy	18	5,8
Hemşirelik Deneyimi	Var	13	4,2
	Yok	299	95,8

*Öğrencilerin kendi algıları dikkate alınmıştır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı verilmektedir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48,4) 21-23 yaş arasında, %44,9’unun transkript not ortalamalarının 60-69 arasında olduğu, %33,7’sinin üniversiteden önce ilçede yaşadığı, yaklaşık 2/3’ünün (%62,2) mesleği isteyerek seçtiği, annelerinin %29,4’ünü okuryazar olan ve okuryazar olmayanların oluşturduğu, babalarının %46,5’inin ilköğretim mezunu olduğu, %93,6’sının annesinin ev hanımı, %31,7’sinin babasının emekli olduğu, %47,4’ünün 4 ve üzeri kardeş olduğu, yarısına yakınının (%49,7) aile yapısını demokratik olarak ifade ettikleri, %64,4’ünün bilimsel etkinliklere ve yarısından fazlasının (%58) ise sosyal etkinliklere kısmen katıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,1’inin kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde gördüğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 2:Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Cinsiyet	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Erkek	4	210	235	222,75 ± 11,70
Kadın	308	171	275	229,14 ± 18,13
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyi ortalaması sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 3: Öğrencilerin Medeni Durumlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Medeni Durum	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Evli	4	212	234	223,75 ± 9,74
Bekar	308	171	275	229,12 ± 18,15
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını bekar olup, bekar olanların evli olanlardan daha yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyi ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Yaş Gruplarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Yaş	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
17-20	136	171	271	227,93 ± 18,19
21-23	151	178	275	229,33 ± 17,23
24 ve üzeri	25	197	268	233,52 ± 21,99
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grupları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamakla beraber ($p=0,1$), yaş gruplarına göre ölçek puan ortalamalarına bakıldığında yaş arttıkça eleştirel düşünme düzeyi ortalamalarının da arttığı görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 5: Öğrencilerin Sınıflarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Eleştirel Düşünme Düzeyleri				
Sınıf	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
1.sınıf	77	171	271	228,78 ± 18,17
2.sınıf	65	187	267	227,26 ± 17,21
3.sınıf	84	178	271	227,88 ± 17,75
4.sınıf	86	190	275	231,80 ± 18,90
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Öğrencilerin sınıflarına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber ($p=0,774$), eleştirel düşünme beceri düzeylerinin 1. sınıflar dışında tutulduğunda, 2., 3. ve 4. sınıflarda sınıf yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Tablo 5).

Tablo 6: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
Kardeş Sayısı	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
1	6	211	268	232,50 ± 21,12
2	52	171	271	226,69 ± 20,77
3	106	178	263	229,30 ± 16,85
4 ve üzeri	148	184	275	229,57 ± 17,90
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir istatistiksel olarak bir fark olmadığı saptanmıştır (p=0,428). Ancak, eleştirel düşünme beceri puan ortalaması incelendiğinde, tek çocuk olanların diğerlerine göre daha yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyi ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Öğrencilerin Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Kaçınıcı Kardeş Olduğu	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
1.	109	184	268	229,42 ± 16,50
2.	98	171	275	226,09 ± 19,61
3.	56	197	263	231,82 ± 17,13
4. ve üzeri	49	200	271	231,00 ± 18,92
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber ($p=0,715$), ailede 3. ve üzeri çocuk olanların eleştirel düşünme beceri düzeyi puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksektir (Tablo 7).

Tablo 8: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Oturdukları Yere Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Yaşadığı Yer	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Büyükşehir	48	186	271	231,35 ± 19,93
Şehir	141	171	271	232,33 ± 18,68
İlçe	105	187	275	224,07 ± 15,75
Köy	18	201	252	226,39 ± 14,82
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p<0,05

Öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanlar Tablo 8'de gösterilmiştir. Alt ikişerli karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmış olup eleştirel düşünme becerisi ortalama düzeylerinde köy ile ilçe, şehir ile büyükşehir arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış, ilçe ile şehir arasında fark olduğu görülmüştür (p=0,012).

Tablo 9: Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Durumlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Mesleği İsteyerek Seçme	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Evet	194	178	275	230,51 ± 17,90
Hayır	118	171	267	226,66 ± 18,15
Toplam	312	171	275	229,05 ±18,07

p>0,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin mesleği isteyerek seçme durumuna göre ölçekten aldıkları ortalama puanlar verilmiştir (Tablo 8). Buna göre, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber ($p=0,424$), mesleği isteyerek seçenlerin puan ortalamasının istemeyerek seçenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 10: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Okuryazar Değil	46	178	271	228,80 ± 21,57
Okuryazar	46	201	275	231,24 ± 17,78
İlköğretim	185	171	271	228,11 ± 17,10
Lise	29	194	258	231,48 ± 18,43
Yükseköğretim	6	205	261	231,50 ± 22,11
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 10'da öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre anne eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme beceri düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (p=0,481).

Tablo 11: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Okuryazar Değil	5	208	248	225,80 ± 18,01
Okuryazar	21	205	267	235,00 ± 16,68
İlköğretim	145	178	275	228,50 ± 17,42
Lise	94	186	268	228,06 ± 17,96
Yükseköğretim	47	171	271	230,43 ± 20,84
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Çalışmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 11’de görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,317).

Tablo 12: Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Anne Mesleği	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Ev Hanımı	292	171	275	228,60 ± 17,86
Emekli	10	197	265	235,20 ± 22,23
Memur	7	207	261	241,00 ± 17,33
İşçi	2	221	248	234,50 ± 19,09
Serbest	1	205	205	205,00 ± ,
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 12’de öğrencilerin anne mesleklerine göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar görülmektedir. Anne mesleği ile eleştirel düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p= 0,104).

Tablo 13: Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Baba Mesleği	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Emekli	99	194	271	229,21 ± 17,90
Memur	70	184	271	230,33 ± 18,56
Serbest	66	171	275	232,11 ± 18,42
İşçi	53	178	262	225,53 ± 17,75
Çiftçi	17	194	248	223,88 ± 13,91
İşsiz	7	208	240	224,57 ± 12,43
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 13’de öğrencilerin baba mesleklerine göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber ($p=0,963$), babası çiftçi olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyi puan ortalamasının diğerlerinden düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 14: Öğrencilerin Ailelerinin Genel Yapısına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ailenin Genel Yapısı	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Demokratik	155	178	275	231 ± 17,74
Koruyucu	86	171	260	225,83 ± 17,43
Otoriter	34	184	267	229,94 ± 17,78
Aşırı İlgili	30	197	271	227,70 ± 21,71
Diğer	7	209	246	227,70 ± 15,90
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 14’de öğrencilerin ailenin genel yapısına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ($p=0,317$), “koruyucu” aile yapısına sahip olduğunu belirten öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyi ortalamalarının diğerlerinden düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 15: Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Sosyoekonomik Düzey	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Düşük	27	192	260	228,22 ± 16,72
Orta	275	171	275	228,57 ± 17,96
Yüksek	10	221	271	244,70 ± 19,20
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p<0,05

Öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0,048) (Tablo 15).

Tablo 16: Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Evet	87	190	275	229,17 ± 16,62
Hayır	44	178	267	224,80 ± 20,52
Kısmen Katılıyorum	181	171	271	230,03 ± 18,06
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumlarına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanların incelendiği Tablo 16'ya göre sosyal etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,476).

Tablo 17: Öğrencilerin Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumu	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Evet	56	184	275	232,13 ± 18,30
Hayır	55	178	267	224,47 ± 19,93
Kısmen Katılıyorum	201	171	271	229,45 ± 17,31
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p>0,05

Tablo 16’da öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumlarına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelenmiş, sosyal etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,593).

Tablo 18: Öğrencilerin Hemşirelik Deneyimlerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Hemşirelik Deneyimi	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama
Evet	13	184	267	236,92 ± 19,99
Hayır	299	171	275	228,71 ± 17,94
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p<0,05

Tablo 18’de öğrencilerin hemşirelik deneyimlerinin olup olmasına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur (p=0,021).

Tablo 19: Öğrencilerin Transkript Ortalamalarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

	Eleştirel Düşünme Düzeyleri			
Transkript Ortalaması	Sayı	Minimum	Maximum	Ortalama Standart Sapma
60-69	140	178	268	223,79 ± 16,65
70-79	150	171	275	232,37 ± 18,25
80 ve üzeri	22	209	267	239,91 ± 15,79
Toplam	312	171	275	229,05 ± 18,07

p<0,05

Öğrencilerin transkript ortalamasına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden not ortalaması 80 ve üzeri olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyi puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlı olup transkript not ortalaması arttıkça eleştirel düşünme becerisinin de arttığı saptanmıştır (p=0) (Tablo19).

5. TARTIŞMA

Bu çalışma, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmış olup bulgular literatür ışığında tartışılacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48,4) 21-23 yaş arasında, %44,9'unun transkript not ortalamalarının 60-69 arasında olduğu, %33,7'sinin üniversiteden önce ilçede yaşadığı, yaklaşık 2/3'ünün (%62,2) mesleği isteyerek seçtiği, annelerinin %29,4'ünü okuryazar olan ve okuryazar olmayanların oluşturduğu, babalarının %46,5'inin ilköğretim mezunu olduğu, %93,6'sının annesinin ev hanımı, %31,7'sinin babasının emekli olduğu, %47,4'ünün 4 ve üzeri kardeş olduğu, yarısına yakınının (%49,7) aile yapısını demokratik olarak ifade ettikleri, %64,4'ünün bilimsel etkinliklere ve yarısından fazlasının (%58) ise sosyal etkinliklere kısmen katıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,1'inin kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde gördüğü belirlenmiştir (Tablo 1).

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

saptanmıştır (Tablo 15). Bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($P<0,05$). Kaya (1997)'nin çalışmasında bulgularımıza benzer şekilde sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyini etkilediği bulunurken, Dil Coşkun (2001)'un çalışmasında bulgularımızın aksine sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin KEDEÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması 229,05 olarak belirlenmiştir. Bu ortalama KEDEÖ'ye göre "düşük" eleştirel düşünme düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır (Tablo 4, 8, 9). Ülkemizde, üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda bulgularımıza benzer sonuçlar elde edilmiş olup, hemşirelik ve üniversitelerin diğer bölümlerinde okuyan öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışmalarda, hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi diğer öğrencilerden daha düşük bulunmuştur (Kaya, 1997; Dil Coşkun, 2001). Araştırmamızın bu bulgusu ile hemşirelik öğrencileri ile yapılan diğer araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%88.7) annesinin; yarıdan fazlasının babasının eğitim düzeyi ilköğretim ve altındadır. Öğrencilerin tamamına yakınının annesi ev hanımı, çoğunluğunun babası emekli, memur veya işçidir. Öğrencilerin yarıya yakını çok çocuklu aileye mensup olup, %39.5'inin üniversiteden önce yaşadığı yer ilçe veya köydür. Bu bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin %88'inin kendilerini "orta" sosyo-ekonomik düzeyde olarak değerlendirmeleri objektif bir bulgu olarak nitelendirilmeyebilir. Yukarıda da açıklandığı gibi sosyo-ekonomik düzey eleştirel düşünmenin gelişiminde önemli bir faktördür. Dolayısıyla hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olmasının bir nedeni olarak, sosyo-ekonomik göstergelerin "düşük" olması gösterilebilir. Ayrıca, ülkemizdeki, sorgulama yapmadan varolan bilgileri kalıp halinde ezberlemeye dayalı eğitim sisteminin, öğrencinin düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olmadığı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi desteklemede yetersiz kaldığı da bilinen bir gerçektir. (Semerci, 1999; Cengiz, 2004). Genel olarak düşük veya orta sosyo ekonomik düzeye sahip olan hemşirelik öğrencilerinin, yukarıda belirtilen eğitim sistemine

benzer alt yapıları olduğu ve ülkemizdeki kadınların konumuna ait sorunlar ve Türk toplumunun kültürel yapısı düşünüldüğünde de öğrencilerin düşük eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu sonucu beklendik olarak değerlendirilebilir.

Eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; 1. sınıflar dışında tutulduğunda, bir üst sınıfa geçildikçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı görülmüştür (Tablo 5). 1. sınıfların ise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek eleştirel düşünme puanına sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonucun nedeninin, okulda yeni uygulanmaya başlanan ve öğrencinin bilgiyi araştırmasının, kendi kendine öğrenmesinin desteklendiği entegre eğitim sistemi olabileceği düşünülmüştür. Literatürde de araştırma bulgularımızla paralel şekilde eleştirel düşünme beceri puanının sınıflara göre artış gösterdiği bulunmuştur (Brooks ve Shepherd, 1992; Çıkrıkçı, 1992; Adams, Stover ve Whitlow 1999; Dil Coşkun, 2001; Güneş ve Kocaman, 2005;). Zihinsel yeteneğin önemli bir boyutu olan eleştirel düşünmenin olgunlaşma ve yaşantıların zenginliğinden etkilendiği bilinmektedir. (Çıkrıkçı, 1992; Kayabaşı,1995a; Öztunç, 1999; Dil Coşkun, 2001; Evcen, 2002). Öğrencilerin sınıfları arttıkça gerek mesleki gerekse sosyal deneyimlerinin zenginleştiği düşünülürse, araştırmamızın bu bulgusunun beklendik olduğu söylenilebilir.

Çalışmamızda da istatistiksel anlamlı olmamakla beraber, mesleği isteyerek seçenlerin eleştirel düşünme düzeyi ortalaması diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur (Tablo 9). Mesleği isteyerek seçme öğrencinin hemşireliğe karşı pozitif tutumlar sergilemesine, okuma, araştırma gibi faaliyetlere daha fazla yönelmesine, derslerinde daha başarılı neden olmuş olabilir. Nitekim araştırmamızda yapılan ileri analizlerde, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber, mesleği isteyerek seçenlerin transkript not ortalamaları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Transkript not ortalamaları yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerin arttığı ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu çalışmamızın diğer bir bulgusudur (Tablo 19). Ancak araştırmamızın bu bulgusunun aksine, Güneş ve Kocaman (2005)'ın hemşirelik öğrencileri (N=191) üzerinde yaptığı çalışmasında eleştirel düşünme düzeyi ile akademik başarı arasında bir fark saptanmamıştır.

Bunun nedeni akademik başarı ölçütünün her iki araştırmada farklı şekilde değerlendirilmiş olması olabilir.

Araştırmada beklendiği üzere hemşirelik deneyimi olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 18). Martin (2002) çalışmasında da bulgumuza benzer şekilde klinik deneyime sahip olmanın, eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Yukarıda da belirtildiği gibi deneyim ve yaşantıların zenginliği eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkileyen bir faktördür. Hemşire olarak çalışma deneyimine sahip olmanın iletişim, problem çözme, karar verme gibi zihinsel becerileri kullanmayı gerektiren ve deneyimleri, yaşantıları zenginleştiren bir süreç olduğu düşünülürse bu sonucun beklendiği olduğu ileri sürülebilir. Kaya (1997)'nin çalışmasında ise bulgularımızın aksine, hemşirelik deneyiminin eleştirel düşünme becerisini etkilemediği bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin deneyimlerinin süresi ve niteliği, araştırmanın deseninin farklılığı bu sonuca neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin anne- baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 10, 11). Kaya (1997) ve Dil Coşkun (2001)'un çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak bu bulguların aksine Brooks ve Shepherd (1990)'ın çalışmasında anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı bulunmuştur. Bu sonuç, ülkemizde anne-baba eğitim düzeyi değişse de bunun uygulamada öğrenciye eleştirel düşünme düzeyini yükseltecek şekilde yansımadığını ya da üniversite eğitiminin ebeveynlerin eleştirel düşünme becerisini yeterince desteklememiş olabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca, bu bulgunun öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarının sayısal dağılımından, eğitim durumlarının ilköğretim mezunu düzeyinde yığılmasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin anne-baba mesleği ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 12, 13).

Öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 16,17). Literatürde bulgumuzdan farklı şekilde öğrencilerin istedikleri bilimsel-sosyal etkinliklere katılma durumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Ford ve Profetto, 1994; Kaya, 1997). Araştırmamızın bu bulgusunun literatür ile farklı olmasının bir nedeni, çalışmamızda sorunun hatalı sorulması olabilir. Öğrencinin bilimsel ve sosyal etkinliklerin tamamına katılması mümkün olamayacağından katılma sıklığının sorulması daha uygun olabilirdi.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin genel yapısını daha çok demokratik (%49,7) ve koruyucu (%27,6) olarak algıladıkları (Tablo 1), aile yapıları ile öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$) (Tablo 14). Bu bulgumuz, demokratik ortamın eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediğini belirten bilgilerle çelişmektedir. Literatürde, çocuklarına demokratik bir ortam sağlayan ailelerin, onları karar süreçlerine kattığı ve böylece bağımsızlığını kazanan çocuğun, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği, olaylara farklı açılardan bakabildiği, eleştirel ve yaratıcı düşünmesinin geliştiği belirtilmektedir. (Ford ve Profetto, 1994; Kayabaşı, 1995 Kaya, 1997; Öztunç, 1999; Dil Coşkun, 2001).Araştırmamızın bu bulgusunun, öğrencilerin aile yapılarını olduğundan farklı değerlendirmelerinden ya da ilgili soruyu işaretlemeye yeterince objektif davranmamalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir

Üniversiteden önce yaşanan yer ile ölçek puanı arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ($p<0,05$) olup (Tablo 8), ileri testlerde bu farkın ilçe ile şehir arasında olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Şehir veya büyük şehirde yaşamak bireylerin problem çözme gibi zihinsel süreçlerini geliştirmiş, sanatsal ve bilimsel aktivitelere katılma, eğitsel olanaklardan daha fazla yararlanma gibi özelliklerine katkıda bulunmuş olabilir. Yine deneyim ve yaşantıların zenginliği de şehirde yaşayanların, ilçe ve köyde yaşayanlara göre daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin kardeş sayısı ve kaçınıcı kardeş oldukları ile eleştirel düşünme beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 6, 7).

Öğrencilerin cinsiyet olarak tamamına yakını kadın ve bekar olup, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ile eleştirel düşünme gücü karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 2, 3). Literatürde cinsiyet ile eleştirel düşünme gücü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar bulunmakta olup, bu bulgular cinsiyet ile eleştirel düşünme gücü arasında bir ilişki olmadığını düşündürmüştür; (Brooks ve Shepherd, 1992; Scott ve Markert, 1994; Kaya, 1997; Martin; 2002). Bu bulguların aksine bazı çalışmalarda cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Adams, Stover ve Whitlow,1999; Walsh ve Hardy, 1999).

Öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme gücü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen yaş arttıkça eleştirel düşünme düzeyi ortalamalarının da arttığı bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 4). Yapılan bazı araştırmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Adams, Stover ve Whitlow (1999)'un araştırma sonuçları çalışmamızla paralellik gösterirken, Scott ve Markert (1994)' in çalışmasında eleştirel düşünme düzeyi ile yaş arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Martin (2002)'in çalışmasında ise bu bulgunun aksine, yaş ile eleştirel düşünme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaş arttıkça deneyimlerin zenginleşmesi dolayısıyla eleştirel düşünmenin de artması beklenilebilirdi. Çalışmamıza katılan öğrencilerin yaş aralığının az olduğu düşünüldüğünde bu bulgunun istatistiksel olarak anlamlı olmaması beklendik kabul edilebilir.

6. SONUÇLAR

- Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri yüksek eleştirel düşünme düzeyinde puan alamamıştır. Öğrenciler eleştirel düşünme ölçeğinden minimum 171, maximum 271 puan almış olup, tüm öğrencilerin KEDEÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması 229,05 olarak belirlenmiş olup, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamasının “düşük” düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin (N=312) %48,4'ü 21-23 yaş arasında, %59, annelerinin %29,4'ünü okuryazar olan ve okuryazar olmayanların oluşturduğu, babalarının %46,5'inin ilköğretim mezunu olduğu, %93,6'sının annesinin ev hanımı ve %31,7'sinin babasının emekli olduğu, %47,4'ünün 4 ve üzeri kardeş olduğu, yarısının aile yapısını demokratik olarak ifade ettikleri, %62,2'sinin mesleği isteyerek seçtiği, %88,1'inin kendini orta sosyoekonomik düzeyde gördüğü, %44,9'unun transkript not ortalamalarının 60-69 arasında olduğu, %33,7'sinin üniversiteden önce ilçede yaşadığı belirlenmiş olup, öğrencilerin çoğunluğu bilimsel ve sosyal etkinliklere kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 1).
- 1. sınıflar dışında tutulduğunda bir üst sınıfa geçildikçe eleştirel düşünme düzeyi artmaktadır. 1. sınıfların ise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek eleştirel düşünme puanına sahip olduğu görülmüştür (Tablo 5).
- Üniversiteden önce yaşanan yer ile ölçek puanı arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Şehirde yaşayanların eleştirel düşünme puan ortalaması ilçede yaşayanlara göre daha yüksektir (Tablo 8).
- Öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey ile ölçek puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik düzey arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin arttığı saptanmıştır. (Tablo 15).

- Hemşirelik deneyimi olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 18).
- Transkript not ortalaması yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 19).
- Öğrencilerin yaş, medeni durum, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, kaçınıcı kardeş olduğu, ailenin genel yapısı, mesleği isteyerek seçip seçmeme, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) (Tablo 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17).

7.ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi puan ortalamaları “düşük” olarak saptanmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim- öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, eğiticilerin düz anlatım yerine eleştirel düşünme becerisini geliştirecek vaka analizi, tartışma gibi öğretim yöntemlerini daha sık kullanması,
- Araştırmada, klinik deneyime sahip olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, hemşirelik eğitimi sırasında klinik ve saha uygulama sürelerinin artırılması,
- Çalışmada mesleği isteyerek seçenlerin, eleştirel düşünme düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, özellikle lise öğrencilerine yönelik mesleki tanıtımların daha geniş çapta yapılması, gençleri hemşirelik mesleğine özendirilecek aktivitelerin planlanması,
- CÜ. HYO yeni eğitim sisteminde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin (4.sınıf hariç) diğer öğrencilerden yüksek olduğu saptanmakla beraber, bu öğrencilerin de % 74’ünün “düşük” eleştirel düşünme düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bu nedenle yüksekokulumuzdaki yeni sistemde de yukarıda değinilen öğretim metotlarının daha fazla kullanılması,
- Araştırmada, öğrencilerin bilimsel ve sosyal etkinliklere yeterince katılmadıkları sonucuna ulaşıldığından, öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere özendirilmesi,
- Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olmasının nedenlerini farklı açılardan irdeleyen çalışmaların planlanması önerilmiştir.

8.ÖZET

Araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin kısaltılmış Türkçe versiyonu (KEDEÖ) kullanılmıştır. 20-27 Mayıs 2005 tarihleri arasında toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde t testi, varyans analizi, ki-kare ve tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin (N=312) %48,4'ü 21-23 yaş arasında, %88,7'sinin annesinin, %54,8'inin babasının eğitim düzeyinin en fazla ilköğretim düzeyinde olduğu, %93,6'sının annesinin ev hanımı ve %31,7'sinin babasının emekli olduğu, %47,4'ünün 4 ve üzeri kardeşi olduğu, %39,5'inin üniversiteden önce ilçe veya köyde yaşadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgulara rağmen, öğrencilerin %88,1'inin kendilerinin "orta" sosyoekonomik düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %62,2'sinin mesleği isteyerek seçtiği, %44,9'unun transkript not ortalamalarının 60-69 arasında olduğu saptanırken, öğrencilerin yarısı aile yapısını demokratik olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümü, sosyal ve bilimsel etkinliklere kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin KEDEÖ'den aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur (X=229,05) Araştırmada, transkript not ortalaması, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığı, üniversiteden önce şehirde yaşadığını ifade edenlerin ve hemşirelik deneyimi olanların eleştirel düşünme düzeyi diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (p<0,05).

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

9.SUMMARY

The aim of this descriptive study was to identify critical thinking skills and related factors which effect critical thinking skills of nursing students at the University of Cumhuriyet, School of Nursing.

The CCTDI – R (The California Critical Thinking Disposition Inventory) was used in order to obtain data. Data collection took place between May 20-27, 2005. Variance analysis, tukey test, t test and chi-square were applied for the evaluation of data.

Of the students who participated to the study (N=312); 48,4 % were in the 21-23 age groups, 88,7 % of the mothers and 54.8 % of the fathers were educated up to the level of primary school, 93,6% of the mothers were housewives, 31,7% of the fathers were retired, 47,4 % had more than 4 or above sibling, 39,5 % were living in a town or a village before starting the university. Of the subjects, 88,1% were perceived themselves as in the “middle” socio-economical status, although the above findings of this study. Approximately half of all the students reported that they had a democratic family structure, 62,2 % chose their occupation freely. It was also found that, an important proportion of the students “partly” attend social or scientific activities during their university education.

According to the findings of this study, it was determined that the mean point of the CCTDI were found as 229,05 which accepted as low level critical thinking skills. The findings showed that when the academic success and socio economical status of the students were increased their critical thinking skills were also increased. Those who lived in a city before their university education and who had working experience were better than the other groups in terms of critical thinking skills ($p<0,05$). In the light of the findings of this study, suggestions were made in order to improve the students’ critical thinking skills.

10.KAYNAKÇA

Adams, M. H., Stover, L. M. ve Whitlow, J. F. (1999). A longitudinal evaluation of baccalaureate nursing students' critical thinking abilities. *Journal of Nursing Education*, 38 (3), 139-141

Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. Yüksek Lisans Tezi

Angel F.A. (2000). An evidence-based Project for evaluating strategies to improve knowledge acquisition and critical thinking performance in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 39(5), 219-228

Atalay, M., Tel, H. (1999). Gelecek yüzyılda hemşirelikte lisans eğitiminin vizyonu "Profesyonel hemşirelik hizmetleri için hemşirelikte lisans eğitimin temel unsurları". C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.3 (2), 47-54

Bayık, A. (2000). Ülkemizde hemşire yetiştiren kurumlarda eğitimcilerin nitelik sorunu ve eğitimcilerde olması gereken özellikler, 2000'li Yıllarda Eğitimin Geleceği Sempozyum Kitabı, İnönü Üniversitesi Malatya Sağlık Yüksekokulu, 15-17 Haziran, Malatya, 20-35

Boychuk Ducscher, J. E. (1999). "Catching the wave: Understanding the concept of critical thinking". *Journal of Advanced Nursing*, 29(3), 577-583

Brooks, K. L. ve Shepherd, J. M. (1990). " The relationship between clinical decision making skills in nursing and general critical thinking abilities of senior nursing students in four types of nursing programs". *Journal of Nursing Education*, 29 (9), 391-399

Cengiz E.G. (2004). Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Yüksek Lisans Tezi

Cüceloğlu, D. (1998). İyi Düşün Doğru Karar Ver. (23. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Çıkrıkçı, N. (1992). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (Form YM) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 25 (2), 559-569

Daly, W. M. (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it ? Why is it important to nursing practice ?. Journal of Advanced Nursing , 28 (2), 323-331

Demirci,C.(2000). Eleştirel düşünme. www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman

Dil (Coşkun), S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.

Erdem (Göksel), Y. Hemşirelerin klinik çalışmalarında gözlenen davranışlarının bağımlı, bağımsız ve birbirine bağımlı kararlar yönünden incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Doktora Tezi

Evcen, D. (2002). Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S), Türkçeye Uyarlama Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Yüksek Lisans Tezi

Facione, N. C., Facione, P. A. ve Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgement: The development of the California critical thinking disposition inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350.

Ford J. S. ve Profetto-Mcgrath J. (1994). A model for critical thinking within the context of curriculum as praxis. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 341-344

Girof, E. A. (2000). Graduate nurses: critical thinkers or better decision makers?. *Journal of Advanced Nursing*, 31(2), 288

Güneş, N. ve Kocaman, G. (2005). Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ve eleştirel düşünme becerisinin akademik başarıya olan etkisinin incelenmesi.

Karagöç, S. (2003). Kritik düşünmeyi geliştirme stratejileri, *İleti Dergisi*, Sayı: 3, 5-7

Kataoka-Yahiro, M. ve Saylor, C. (1994). A critical thinking model for nursing judgement. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 351-356

Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Doktora Tezi

Kayabaşı, Y. (1995a). Kritik düşünme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 20 (208), 42-45

Kayabaşı, Y. (1995b). Kritik düşünme II. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 20 (209), 42-45

Kazancı, O. (1989). Eğitimde “ne” düşünmek mi “nasıl” düşünmek mi?. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 14 (145), 19-24

Kocaman, G. (1998). Hemşirelik eğitiminde probleme dayalı öğrenme, Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı, GATA Hemşirelik Yüksekokulu, 14-16 Mayıs 1998, Ankara, 107

Kozier, B. ve ark. (2004). Fundamentals of nursing concepts, process, and practice. (7. Baskı). USA: Prentice Hall

Kökdemir, D. (1999). Psikolojiye giriş ve genel psikoloji derslerinin içeriğinin değiştirilmesi hakkında eleştirel bir yaklaşım. www.baskent.edu.tr/ibf

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

Kökdemir, D. (2003b). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. www.baskent.edu.tr/elyad

Kökdemir, D. (2003c). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Doktora Tezi

Kramer, M. K. (1993). Concept clarification and critical thinking: Integrated processes. *Journal of Nursing Education*, 32 (9), 406-414

Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir: Yüksek Lisans Tezi

Le Storti, A., Cullen, P. A., Michiels J. M. ve ark. (1999). "Creative thinking in nursing education: Preparing for tomorrow's challenges", *Nursing Outlook*, 47 (2), 62-66

Martin, S. (2002). The theory of critical thinking of nursing. *Nursing Education Perspectives*, 23(5), 244-247

Morgan C.T. (1996) (Arıcı H., Aydın O. ve ark., çev., 2000). Psikolojiye giriş. (14. Baskı) Ankara: Hacettepe Psikoloji Bölümü Yayınları.

Nicoteri J. A. (1998). Critical thinking skills. American Journal of Nursing, 98 (10), 62-65

Oermann M., Truesdall S. ve Ziolkowski L. (2000). Strategy to assess, develop and evaluate critical thinking, The Journal of Continuing Education in Nursing, 31(4).

Özer, N. (2002). Kritik düşünme. Atatürk Üniversitesi HYO. Dergisi, 5(2), 63-67

Öztunç, M. (1999). Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya: Yüksek Lisans Tezi

Paul R. (1998). Critical thinking : why it must be at the heart of ethics instruction. Journal of Developmental Education, 22(1), 32

Paul, R. W. ve Heaslip, P. (1995). Critical thinking and intuitive nursing practice. Journal of Advanced Nursing, 22, 40-47

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

Saban A., (2002), Öğrenme-öğretme süreci “Yeni teori ve yaklaşımlar”, Geliştirilmiş 2. Baskı, Nobel Kitabevi, Ankara.

Scott, J. N. ve Markert, R. J. (1994). Relationship between critical thinking skills and success in preclinical courses. Academic Medicine, 69(11), 920-924

Semerci, N. (1999). Kritik düşünmenin mikroöğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ: Doktora Tezi

Semerci, N. (2000). Yaratıcılık, kritik düşünme ve problem çözme. Çağdaş Eğitim Dergisi. 271, 37-41

Seymour, B. ve ark. (2003). Issues and innovations in nursing practice “ Valuing both critical and creative thinking in clinical practice : Narrowing the research-practice gap?. Journal of Advanced Nursing, 42 (3), 288-302

Shin, K. R. (1998). Critical Thinking Ability and Clinical Decision-Making Skills among Senior Nursing Students in Associate and Baccalaureate Programmes in Korea. Journal of Advanced Nursing. 27(2), 414-421

Simpson, E. ve Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: Literature review. International Journal of Nursing Practice, 8 (2), 89-98

Staib S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. Journal of Nursing Education, 42 (11), 498-512

Sullivan, E. J. ve Decker, P. J. (2001). Effective leadership and management in nursing. (5. Baskı). USA: Prentice Hall

Swansburg, R. C. ve Swansburg, R. J. (1999). Introductory management and leadership for nurses. (2. Baskı). Canada: Jones and Barlett Publishers, 1-7

Tanilli, S. (2002). Felsefeye giriş “Yaratıcı Aklın Sentezi”, 9. Basım, Adam Yayınları

Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. Sağlık Bilimleri Dergisi, 14, Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı, 73-78

Taşocak, G. (1996). Hemşirelikte eleştirel düşünme, Ulusal Cerrahi Kongresi, Antalya

Taşocak, G. (1997). Hemşirelik eğitiminde öğretim stratejilerine genel bir bakış, IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu "Uluslararası Katılımlı", İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, 10-12 Eylül 1997, Kıbrıs, 3-6

Tokyürek, T. (2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya: Yüksek Lisans Tezi

Uluşınar, S. (1997). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul: Doktora Tezi

Uyer, G. (1992). Hemşireliğe genel bakış. Ankara

Walsh C. M. ve Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. Journal of Nursing Education, 38 (4), 149-155

Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve yenilik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

www.cariboo.bc.ca/nursing/faculty/heaslip/nrsct (erişim tarihi: 10.11.2005)

www.teb.medicine.ankara.edu.tr/egitim/donemler/donem1/kanittip/kdtindex (erişim tarihi: 15.03.2004)

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma hemşirelik mesleğinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme beceri düzeyini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen her bir soruyu dikkatle okumaya ve yanıtlamaya çalışınız.

Teşekkür ederim
Nezaket Öztürk

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz:

1. Erkek () 2. Kadın ()

3. Medeni Durumunuz:

1. Evli () 2. Bekar ()

4. Sınıfınız:

1. 1. Sınıf () 2. 2. Sınıf () 3. 3. Sınıf () 4. 4. Sınıf ()

5. Şu ana kadarki transkript not ortalamanız:

6. Siz dahil kaç kardeşsiniz?

7. Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

8. Üniversite eğitimine başlamadan önce yaşadığınız yer:

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

9. Mesleği isteyerek mi seçtiniz:

1. Evet () 2. Hayır ()

10. Annenizin eğitim düzeyi:

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

11. Babanızın eğitim düzeyi:

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

12. Annenizin mesleği:

13. Babanızın mesleği:

14. Ailenizin genel yapısı aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. İlgisiz ()
4. Aşırı ilgili () 5. Koruyucu () 6. Diğer () Lütfen belirtiniz:.....

15. Kendinizi hangi sosyoekonomik düzeyde görüyorsunuz?

1. Düşük () 2. Orta () 3. Yüksek ()

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

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

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

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

18. Hemşire olarak çalışma deneyiminiz var mı?

1. Evet () 2. Hayır ()

19. Varsa süresi:.....

EK 2. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

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

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

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

16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6

37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6