



**T. C.**  
**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ'NİN**  
**TÜRKÇE'YE UYARLANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bülent DÖNMEZ**

**TOKAT**  
**Ocak, 2015**



**T. C.**  
**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ'NİN**  
**TÜRKÇE'YE UYARLANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Bülent DÖNMEZ**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA**

**TOKAT**  
**Ocak, 2015**

## JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,  
Bülent DÖNMEZ'in Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye  
Uyarlanması adlı çalışması 28/01/2015 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve  
Öğretimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

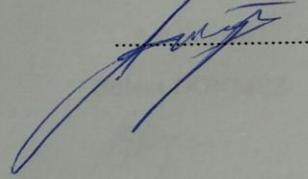
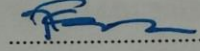
Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Recep KOÇAK

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Esmâ EMMİOĞLU

İmza

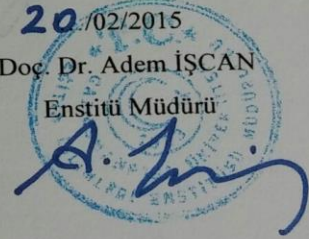


Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

20/02/2015

Doç. Dr. Adem İŞCAN  
Enstitü Müdürü



## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 14/01/2015

Tezi hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Bülent DÖNMEZ

## ÖNSÖZ

Bir kişi, bir problemi ezberleyerek sadece o probleme yönelik bir çözüm getirmiş olur. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğinde ise, pek çok yeni probleme etkili bir şekilde çözüm sağlayacak zihinsel becerilere sahip olur. Eleştirel düşünme becerilerini günlük hayatlarında kullanabilen kişiler, eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olan kişilerdir. Eğitimin esas amaçlarından birisi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini edinmelerini ve bunların geliştirilmesini sağlamak olmalıdır. Eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini öğrencilere kazandırmak ise, çağdaş eğitim müfredatının amaçları arasında yer almalıdır.

Bireylerin günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışların şiddetinde, devamlılığında ve hızında rol oynayan bazı etkenler vardır. Bu etkenlerden bazıları bireyin kişisel özelliklerinden, bazıları ise çevreden gelen çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. Fakat günlük yaşamda sergilenen sıradan davranışların yanı sıra eğitimde, kasıtlı olarak davranış kazanma ve kazandırmanın gerekliliği göz önüne alındığında, bireyin sergilediği davranışı sürdürmesinde rol oynayan etkenlere dikkat edilmelidir. Eğitim kurumlarında verilen eğitim süresince yapılan gözlemlere dayanarak, bazı öğrencilerin verilen eğitime karşı istekli bazılarının ise isteksiz olduğu gözlenmektedir. Motivasyon bireye enerji aşularak bireyin sergilemesi gereken davranışa karşı istekli hale gelmesinde etkili olur. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için de motivasyon faktörünün eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011)'in "Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği: Eleştirel Düşünme ve Motivasyon Arasındaki İlişki Çalışmasına Dair Bir Katkı" adlı çalışmalarının amacı, hangi motivasyonel faktörlerin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu araştırmak ve bunun sonucunda öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmeyi geliştirmektir. Bunun için eleştirel olarak belirli bir düşünme görevi bakımından motivasyon (beklenti/değer) hakkında önemli oranda bilgi sağlayabilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Böyle bir aracın kullanımı özellikle örgün eğitimde, zihinsel becerilerin edinimi ve geliştirilmesinde rol oynayan motivasyonel faktörlere yönelik bir çalışma için yararlı olacağı belirtilmiştir. Bunun, bireyin düşünme kalitesinde artış talep eden bir toplumda önemli bir konu olduğu ifade edilmiştir.

## TEŞEKKÜR

Tezimin danıŐmanlıđını üstlenerek deneyim, görüŐ ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden ve çalışmamız esnasında her zaman yanımda olduğunu bildiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA'ya teşekkür ederim.

Bu çalışmanın konusunu belirlemede bana yol gösteren, bu süreçte yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ'ye, ölçekleri uygulama aşamasında yardımlarını gördüğüm değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Halis DEMİR'e teşekkür ederim.

## ÖZET

### ELEŞTİREL DÜŞÜNME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Dönmez, Bülent

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA

Ocak 2015, xiv + 44 sayfa

Bu araştırmada Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türk dili ve kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde sırasıyla yazarların onayını alma, ölçeği Türkçe'ye çevirme, ölçeği İngilizce'ye geri çevirme, dil eşdeğerliğini oluşturma, ölçeği hedef kitleye uygulama, verileri uygun analiz teknikleri ile analiz ederek bulguları raporlaştırma, sonuçları tartışma ve gelecek çalışmalar ve uygulamadaki durumlar için çeşitli önerilerde bulunma adımları izlenmiştir.

Uyarlanan ölçek, Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde eğitim gören 313 lisans öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, öncelikle veriler rastgele ikiye bölünmüştür. İlk yarısı ile SPSS 20 programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Diğer yarısı ile ise AMOS 21 programı aracılığıyla model-veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin ilk yarısı ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde faktörleşme yöntemi olarak principal axis factoring ve döndürme yöntemi olarak promax yöntemi kullanılmıştır. Verilerin ikinci yarısı ile model-veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek ile toplanan verilerin güvenilirliğini analiz etmek için öncelikle SPSS 20 programı ile madde – toplam korelasyonları bulunmuş ve madde özellikleri ortaya çıkarılmıştır. İkinci olarak, maddelerin iç tutarlılıkları hakkında bilgi sahibi olmak için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmanın güvenilirliğini test etmek için elde edilen korelasyon katsayıları, ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi yüksek çıkmıştır. Maddelerin ölçeğin geneli ile tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekteki 19 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t*-

testi analizi sonucunda, alt ve üst gruplara ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu ölçeğin orijinalinden elde edilen sonuçlarla uyumludur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 19 maddenin ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörler beklenti, başarı, içsel değer/ilgi değeri, yararlılık ve bedeldir. Uyum indeks sonuçları, model ve veri arasında yer alan uyumun sağlandığını göstermektedir.

Bu ölçek, eğitimciler tarafından sınıfta öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir. Ayrıca, eleştirel düşünmeye motive olmak için hangi motivasyonel unsurları ele almanın gerekliliği konusunda eğitimcilere yol gösterici olabilir. Öğretmenler, bu motivasyonel unsurlar çerçevesinde ders programını hazırlayıp, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilirler.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel düşünme, motivasyon, ölçek uyarlaması, Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği



## **ABSTRACT**

### **THE ADAPTATION OF CRITICAL THINKING MOTIVATIONAL SCALE INTO TURKISH CONTEXT**

Dönmez, Bülent

Master, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Advisor: Assistant Professor Fatih KAYA

January 2015, xiv + 44 pages

The aim of this study was to adapt the Critical Thinking Motivational Scale developed by Valenzuela, Nieto, and Saiz (2011) into Turkish language. In the adaptation process of the Critical Thinking Motivational Scale, several steps were followed: Obtaining the necessary permission for conducting the research and the consent of the participants, translating the scale into Turkish, back translating the scale into English, forming the language match between two forms, using the new version of the scale for collecting data from the sample, analyzing the data, discussing the results and conclusions, and providing various suggestions for future studies and the current situation.

The data were collected from 313 undergraduate students enrolled in Gaziosmanpasa University. In order to assess the construct validity of the adapted form, the data were randomly divided into two. With the first half of it, an exploratory factor analysis was performed using the SPSS 20. With the other half, a confirmatory factor analysis was performed using the AMOS 21. By using the first half of the data with the SPSS 20, principal axis factoring as the factorial method and promax as the rotation method were used. The confirmatory factor analysis was performed using the AMOS 21 on the other half of the data to test the construct validity. In order to assess the reliability of the measurement, item analysis was firstly performed using the SPSS 20. Secondly, Cronbach alpha coefficient was calculated to explore the internal consistency of the items. The correlation coefficients were obtained from the item analysis to test the reliability of this study. They were found as high as they were in the original study of the scale. It was concluded that the items show consistency with the other items of the scale. An independent-samples *t*-test was conducted to determine the item discrimination of the 19 items. A statistically significant difference was found between the mean scores of the upper

and lower groups. This result was also consistent with the result obtained from the original scale. According to the exploratory factor analysis performed to determine the construct validity of the adapted form, 19 items were gathered under five factors as occurred in the original scale. These factors are expectancy, attainment, interest, utility, and cost. The results of the model fit indices obtained from the confirmatory factor analysis showed that the model fit the data.

According to the results, it was concluded that this scale can be used by the educators to assess students' motivation for using critical thinking in the classroom. Besides, it can be a guide to educators to explore which motivational factors might be responsible for critical thinking motivation. Teachers can develop critical thinking skills of their students by preparing lesson plans within the scope of these motivational factors.

**Key Words:** Critical thinking, motivation, scale adaptation, Critical Thinking Motivational Scale

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ETİK SÖZLEŞME SAYFASI .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem .....	1
Amaç .....	3
Önem .....	3
Sayıtlar .....	3
Sınırlılıklar .....	4
Tanımlar .....	4

BÖLÜM II.....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	5
Eleştirel Düşünme .....	5
Eleştirel Düşünme Boyutları .....	6
Eleştirel Düşünme Eğilimleri .....	8
Eleştirel Düşünme Becerileri .....	9
Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri .....	11
Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Rolü .....	12
Motivasyon .....	13
Motivasyon Teorileri .....	14
Özerklik Teorisi .....	14
Beklenti/Değer Teorisi .....	15
Eccles ve Meslektaşlarının Beklenti/Değer Teorisi .....	16
Motivasyonun Eğitimdeki Rolü .....	16
Eleştirel Düşünme Motivasyonu .....	18
BÖLÜM III .....	20
YÖNTEM .....	20
Araştırmanın Modeli .....	20
Çalışma Grubu .....	20
Veri Toplama Araçları .....	20
Ölçeğin Uyarlanması ve Veri Toplama Süreci .....	22
Ölçeğin Uyarlama Aşamaları .....	23

Veri Toplama Süreci .....	23
Verilerin Analizi .....	24
BÖLÜM IV .....	25
BULGULAR.....	25
BÖLÜM V .....	33
TARTIŞMA .....	33
BÖLÜM VI .....	36
SONUÇ ve ÖNERİLER .....	36
KAYNAKÇA .....	38
EKLER .....	41

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Beceriler .....	10
<b>Tablo 2.</b> Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Ana ve Alt Boyutları .....	21
<b>Tablo 3.</b> EDMÖ Maddelerin Özdeğerleri ve Açıklanan Yüzdeleri .....	25
<b>Tablo 4.</b> EDMÖ Maddelerinin Faktör Yükleri.....	26
<b>Tablo 5.</b> EDMÖ İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri .....	29
<b>Tablo 6.</b> Madde – Toplam Korelasyonu Sonuçları .....	30
<b>Tablo 7.</b> Cronbach Alfa Katsayısı Sonuçları .....	30
<b>Tablo 8.</b> Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları için <i>t</i> - testi Sonuçları .....	31

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Yığılma Grafiği (Scree Plot) .....	26
<b>Şekil 2.</b> EDMÖ İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı .....	28

## KISALTMALAR LİSTESİ

CFI	: Comperative Fit Index
EDAÖ	: Eleştirel Düşünme Alt Ölçeği
EDMÖ	: Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
NFI	: Normed Fit Index
RMSEA	: Root Mean Squared Error of Approximation
TDK	: Türk Dil Kurumu



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilecektir.

#### **Problem Durumu**

"Eleştirel düşünme, neye inanılması ve ne yapılması gerektiğine karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir" (Ennis, 1993, s. 180). Paul (2005, s. 28)'a göre eleştirel düşünme, "anlayarak, disiplinli bir şekilde düşünme sanatıdır". Eleştirel olarak düşünen kişiler, birbiriyle ilişkili üç safhaya odaklanırlar. Düşünmeyi analiz ederler, düşünmeyi değerlendirirler ve düşünme biçimlerini geliştirirler. Yaratıcı düşünme, bu üçüncü safhada ortaya çıkar. Bu safhada güçlü düşünme biçimi zayıf olanla değiştirilir ve daha güçlü düşünme biçimi güçlü olanın yerine geçer. Bu noktada eleştirel düşünme, eleştirel düşüncenin doğal bir yan ürünüdür. Çünkü düşünce, analiz edilerek ve değerlendirilerek daha üst seviyelere çıkarılabilir. Yeni ve daha üst düzey düşünme biçimleri, sağlıklı eleştirel düşüncenin yan ürünleridir (Paul, 2005).

Eleştirel düşünme, günümüzde üzerinde çokça çalışılan konulardan birisidir. Gerek eğitimde gerekse bireylerin kişisel yaşamlarında eleştirel düşünme önemli bir yere sahiptir. İdeal bir eleştirel düşünür, alışkanlık olarak meraklı, bilgili, mantığı ön planda tutan, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, yargıda bulunurken ihtiyatlı, gerekli bilgiyi ararken özenli, muhakeme etmede istekli kişidir. Bu yüzden iyi eleştirel düşünürleri eğitmek, bu kişilerin bu özellikleri edinmesini sağlar. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, demokratik ve gerçekçi bir toplumun temelini oluşturan yararlı anlayışlara yol açar (Facione, 1990).

"Motivasyon, amaca yönelik davranışı teşvik etme ve sürdürme işlemidir" (Schunk ve diğerleri, 2002, s. 346). Motivasyon, insanların neden bazı şekillerde düşündüğünü ve hareket ettiğini anlamamıza yardımcı olur. Motivasyon, gerçek yaşamda bireyleri ve eğitimde öğrencileri bir noktaya yönlendirmede ve onların yeni şeyler öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Motive edilen kişiler, yapmak istemedikleri şeyleri yapabilmekte, zorlukla karşılaştıklarında pes etmektense daha fazla çaba göstermektedirler (Schunk, 2002).

Eleştirel düşünmeye yönelik motivasyon konusunda yapılmış olan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda bulunan çalışmalar, Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011)'in ve Garcia ve Pintrich (1992)'in çalışmalarıdır.

Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011) çalışmalarında, motivasyon konusunu Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece ve Midgley'in geliştirmiş oldukları Beklenti/Değer teorisini temel alarak incelemişlerdir. Bu modelin ilk unsuru, *beklenti*, bir kişinin bir görevi yeterli seviyede yapabilmesine yönelik olan beklentisidir. İkinci unsur, *değer*, bir göreve verilen değeri nitelemektedir. Bir görevin değeri dört alt unsurdan oluşmaktadır: başarı, ilgi, yararlılık ve bedel. İlk unsur, *başarı*, bir görevi iyi yapmanın önemidir. İkinci unsur, *içsel değer/ilgi değeri*, bir görevi uygulamaktan alınan keyiftir. Üçüncü unsur, *yararlılık*, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu ifade etmektedir. Dördüncü unsur, *bedel*, ise bir görevi gerçekleştirme kararının diğer görevlerin yerine getirilme ihtimalindeki kısıtlama anlamına gelmektedir (Valenzuela ve diğerleri, 2011).

Valenzuela ve diğerleri (2011), eleştirel düşünmenin sadece somut bir disiplin alanı olmadığını, aynı zamanda bir motivasyon nesnesi olarak da görülebileceğini öne sürmüşlerdir. Motivasyon nesnelerinin eleştirel düşüncenin kendisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Valenzuela ve diğerleri (2011)'nin çalışmalarının amacı, hangi motivasyonel faktörlerin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu araştırmak ve bunun sonucunda öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmeyi geliştirmektir. Böyle bir aracın kullanımının özellikle örgün eğitimde, zihinsel becerilerin edinimi ve geliştirilmesinde rol oynayan motivasyonel faktörlere yönelik bir çalışma için yararlı olacağı belirtilmiştir. Hangi motivasyonel faktörlerin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu araştırmak ve bunun sonucunda öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmeyi geliştirmek için kullanılacak bir ölçek Türkçe literatürde bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu tez çalışması ile Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe diline ve kültürüne uyarlanması ve uyarlanan ölçeğin ilk uygulamasından elde edilen verilerle geçerlik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Valenzuela ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'ni Türk dili ve kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüz toplumu, bireylere bilgiyi araştırma, sorgulama, karşılaştıkları problemlere farklı bakış açıları sunarak alternatif çözümler üretme misyonunu yüklemiştir. Bu ise olaylara eleştirel düşünerek yaklaşmayla mümkün olabilir. Öğrencilerin tekdüze düşünerek, sabit fikirli olmasından ziyade çok yönlü düşünüp sorgulamaya ve irdelemeye yönlendirilmeleri ve motive edilmeleri gerekmektedir. Buna uygun olarak, öğrenciler bilgiyi alan konumdan bilgiye ulaşan konuma geçmelidirler. Bu gerçekleşirse yeni nesil, bilgiyi tüketen değil, bilgiyi üreten ve eleştiren bireylerden oluşacaktır (Narin, 2010).

Valenzuela ve diğerleri (2011), geliştirmiş oldukları Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin kullanımının özellikle formal eğitim bağlamında zihinsel becerilerin edinimi ve gelişiminde yer alan motivasyonel faktörlerin çalışılmasına yönelik yararlı olduğunu belirtmektedirler. Bu, bireysel düşünme niteliğinin artmasını talep eden bir toplumda önemli bir konudur. Bu noktadan hareketle bu ölçek uyarlama çalışması, bu ölçek ile toplanan verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin Türk kültüründe incelenmesi sonrasında elde edilecek verilerin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yönelik motivasyonlarının ölçülmesine hizmet etmesi açısından önemlidir.

### **Sayıtlar**

Bu araştırmaya ilişkin sayıtlı aşağıda belirtilmektedir:

“Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde araştırmanın uygulandığı üniversite öğrencileri, ölçekteki sorulara içten cevaplar vermişlerdir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Sadece bu üniversiteye devam eden öğrencilerden katılımcılar, araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla bu durum, araştırma sonuçlarının dış geçerliği açısından bir sınırlılıktır.
2. Araştırma bulguları, "Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Eleştirel düşünme: "Neye inanılması ve ne yapılması gerektiğine karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir" (Ennis, 1993, s. 180).

Motivasyon: "Amaca yönelik davranışı teşvik etme ve sürdürme işlemidir" (Schunk ve diğerleri, 2002, s. 346).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### Eleştirel Düşünme

Eleştiri, "bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2014) anlamına gelmektedir. Toplum içinde ise genellikle eleştiri, birini eleştirme, karşı tavır alma, diğerlerinin açıklarını ortaya çıkarma, aksine hareket etme gibi olumsuz anlamlarda kullanılmaktadır. "Kritikos" teriminden türetilen eleştirel sözcüğü, değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarında kullanılmış, Latince'ye "criticus" şeklinde geçmiş ve diğer dillere bu şekilde yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi, durumu ve olayı iyi veya kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997).

"Eleştirel düşünme, neye inanılması ve ne yapılması gerektiğine karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir" (Ennis, 2011, s. 1). Mertes (1991, s. 24)'e göre eleştirel düşünme, "bilgilerin ve deneyimlerin yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içeren bilinçli ve kasıtlı bir süreçtir. "

Eleştirel düşünme sorgulama, irdeleme, araştırma ve problem çözme gibi becerileri içine alan genel bir süreç olarak nitelendirmekte ve beceri ile tutum açısından beş boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar; (1) sorunu belirleme, (2) sorunu çözmek için uygun bilgileri ortaya çıkarma ve seçim yapma, (3) yapılandırılmış olan ve olmayan varsayımları tanımlama, (4) ilgili varsayımları belirleme ve bunları formüle etme ve (5) geçerli sonuçları ortaya çıkarma ve bu çıkarmaların geçerliğini tartışma olarak belirtilebilir (Watson ve Glaser, 1964; akt. Vural ve Kutlu, 2004).

Cüceloğlu (1993, s. 255-256) eleştirel düşünmeyi, "kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Aydın, 2000):

1. Değişkenlerin arasında mantık olarak anlamlı ilişkiler oluşturma, anlamsız olanları eleme,

2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üretip, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini değerlendirme,
3. Düşünme süreçlerine esneklik ve geliştirilebilirlik getirebilme,
4. Soruna değişik açılardan ve bütünsel olarak yaklaşma,
5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal olarak tutarlı ilişkiler kurup, bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemler ile art arda değerlendirme,
6. Doğrulanmış olan denenme sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlama, sorunu betimleme ve geçerli olan çözümleri rapor haline getirme.

Eleştirel düşünmenin ne anlama geldiğini daha iyi tanımlayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığını da belirtilmesi gerekir. Bazı bilgi, karar veya değerleri düşünmeden kabul etmek eleştirel düşünmek değildir (Fisher, 2001). Hata, yanlışlık veya güzel olmayanı bulma çabası değildir. Olayları keskin çizgilerle ayırmak, onlara ön yargı ile yaklaşmak, her şeye doğrudan muhalefet etmek ve doğrudan yargılamada bulunma değildir.

### **Eleştirel Düşünme Boyutları**

Paul, Binker Jensen ve Krelau (1990; akt. Şahinel, 2002) eleştirel düşünmenin üç boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür: Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Doğru düşünce: Dünyayı anlamamız için gerekli olan düşünme olgusu doğal bir kusursuzluk barındırır. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılabilir, net, otantik, konu ile tutarlı, rasyonel, tam, tarafsız ve hedefe uygun olmasıyla meydana gelmektedir. Doğru düşünceyi kapsayan bu nitelikler, bilim ve düşünce alanı ile aynı doğrultuda ilerler. Bu standartları takip eden birey zihinsel sürecini geliştirir ve düzene sokar.
2. Düşüncenin öğeleri: Gelişmiş ve tarafsız olan eleştirel düşünme, eleştirel olmayan düşünceyle karşılaştırılarak tanımlanabilir. Eleştirel olmayan düşünce, anlaşılır, net ve rasyonel değildir. Aynı zamanda belirsiz, yüzeysel ve niteliksizdir. Bunlardan kaçınmak için; problemin veya sorunun, düşünmenin amacının, görüşlerin, sayıtların, temel kavramların, ilke ve kuramların, kanıt, veri ve sebeplerin, yorumların ve iddiaların, çıkarımların, disipline edilen görüşün genel hatlarının,

ortaya çıkan bulguların ve devamındaki sonuçların doğru ve tam olarak açıklanabilmesi, analiz edilebilmesi ve değerlendirilebilmesi gerekmektedir.

3. Düşünce Alanları: Düşünme, bir görüşün içerisindeki problemler veya hedefler doğrultusunda yönlendirilir ve yapılandırılır. Yani, düşünme hedef ve probleme göre değişir. Eleştirel düşünen kişiler problemin veya alanın içeriğini göz önünde bulundurarak kendi düşünme biçimlerini düzenler. Bu, problemler arasında yer alan farklılıkları ortaya koyarken veya farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasından bulunan görüşler belirlenirken tam olarak görülebilir.

Demirel (2011) ise eleştirel düşünmenin beş ana boyutta oluştuğunu ifade etmektedir:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey, düşüncede var olan zıtlıkları belirleyip, bunları yok etmelidir.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, düşüncede yer alan bütün boyutları ele alarak, tartışabilmelidir.
3. Uygulanabilme: Birey anlayabildiği durumları da katarak anladıklarını bir model çerçevesinde uygulama yapabilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, geçmişteki deneyimlerini ve neticelerini sağlam bir temele oturtabilmelidir.
5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen birey, düşündüğü şeyleri bir araya getirerek, anladığı şeyleri çevresindekilere net bir şekilde sunabilmelidir.

Paul, Binker Jensen ve Krelau (1990; akt. Şahinel, 2002) eleştirel düşünme boyutunda düşünce kavramına, bunu oluşturan öğelere ve farklı düşünce alanlarına vurgu yaparken, Demirel (2011) eleştirel düşünen kişilerin düşüncelerinde bulunan zıtlıklardan kurtulup, düşüncelerinde tutarlı olarak düşünme boyutları arasında ilişkiler oluşturup, düşüncelerini hayata geçirip, elde edilen sonuçları gerçekçi temellere oturarak diğer kişilerle paylaşabilmesi gerektiğini belirtmektedir.

### Eleştirel Düşünme Eğilimleri

"Bir müzik aleti çalabilir misiniz?". "Bir müzik aleti çalar mısınız?". Birbirine oldukça benzeyen bu iki soru, aslında oldukça farklı durumları sorgulamayı amaçlamaktadır. İlk soru bir müzik aleti verildiğinde muhatap kişinin onu çalıp çalamayacağını, yani bir beceriyi sorgulamaktayken; ikinci soru, muhatap kişinin bir müzik aleti çalmaya eğilimli olup olmadığını, sevip sevmediğini, düzenli çalıp çalmadığını, yani bir beceriden ötesini, tutum ve eğilimini sorgulamaktadır (Tishman, Jay ve Perkins, 1993). Bir müzik aletini çalma yeteneğine sahip olma durumumuz, onu çaldığımız manasına gelmediği gibi, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmamız da eleştirel düşünebileceğimiz manasına gelmemektedir. Diğer bir deyişle, eleştirel düşünebilmek için farklı becerileri edinmiş olmak yeterli değildir. Gerçek yaşamda bunları kullanmak da gerekmektedir.

Facione (2000), eleştirel düşünme eğilimlerini kişilere, durumlara ve olaylara karşı en doğru biçimde tepki vermek için yararlanılan, tutarlılığı olan içsel motivasyonlar olarak nitelendirmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin tutumlar, entellektüel değerler ve zihinsel alışkanlıklardan oluşan bir set olarak belirtmektedir.

Facione (1990), ayrıca eleştirel olarak düşünen kişilerin eleştirel düşünmeyi gerektiren durumları incelemeye imkân veren bazı duyuşsal eğilimlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin duyuşsal eğilimleri şu şekilde sıralanmıştır (Facione, 1990):

Hayata ilişkin yaklaşımlar; farklı konulara ilgi duyma, farklı konularda bilgi sahibi olma ve bu şekilde kalmak için endişelenme, eleştirel düşünceyi kullanabilmek için farklı olanaklara açık olma, iyi yapılandırılmış ve rasyonel araştırma süreci yürütme, bireyin akıl yürütmesine yönelik özgüven, çeşitli düşüncelere karşı açık fikirli olabilme, alternatif durumları ve farklı imkânları fark etme konusunda esnek olabilme, diğer bireylerin fikirlerini anlama, akıl yürütme sürecinin değerlendirme konusunda tarafsız olma, bireyin kendi önyargılarına ve ben merkezli tutumlarıyla yüzleşme konusunda dürüst olma, yargılama yapma, geciktirme ve değiştirme konusunda sağduyulu olma, güvendiği fikirlerin temin ettiği görüşleri akıl süzgecinden geçirmek ve yeniden incelemek için istekli olma.

Belli durumlara, konulara, sorulara ve sorunlara ilişkin yaklaşımlar; soru ya da kaygı belirtme konusunda açık olma, dağınık çalışma yerine düzenli çalışma, standartları



seçerken ve kullanırken rasyonel olma, muhatap alınan şeye odaklanmaya özen göstermek, yaşanan zorluklara karşı sabırlı olma, ortamdaki bulunan koşullar çerçevesinde duyarlı olma.

Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini; bir tez veya sorunun açık bir açıklamasını talep etme, sebepleri inceleme, bilgili olmaya çalışma, güvenilen kaynakları kullanma ve bu kaynaklardan bahsetme, bütün durumu hesaba katabilme, ilgili ana noktayla ilişkisi koruma, orijinal veya esas sorunu akılda tutma, alternatif arayışında olma, açık görüşlü olma, diğer bireylerin olaylara karşı bakış açılarına önem verme, reddedilen sayıtların, reddedilmesinden kaynaklanan sebebin etkisinden kurtulup karar verme kanıtlar ve sebepler yetersiz olduğunda karar verme, kanıtlar ve sebepler yetersiz olduğunda bir taraf seçme veya değiştirme, konu izin verdiği sürece kesinlik arama, karışık bir bütünün parçalarını sistemli olarak inceleme, diğer bireylerin duygularına, bilgi ve kültür seviyelerine karşı duyarlı davranma şeklinde sıralamıştır.

Tishman, Jay ve Perkins (1993) yedi önemli eleştirel düşünme eğilimini geliştirmişlerdir. Bunlardan her birinin değişik eğilimler, duyarlılıklar ve becerileri kapsadığını ileri sürmüşlerdir. Bunları; olaylara ve durumlara açık ve maceracı yaklaşma eğilimi, devamlı entelektüel kalma eğilimi, ifade etme, netleştirme ve ortak paydada buluşma eğilimi, planlı ve programlı olma eğilimi, sebepleri arama ve bunları değerlendirme eğilimi, sebepleri irdeleme ve değerlendirme eğilimi ve üstbilişsel becerilere sahip olma eğilimi, şeklinde sıralamıştır.

Bu yedi eleştirel düşünme eğilimi iki şekilde ifade edilebilmektedir: İlki, bireyin öğrenmesinden bağımsız olarak yapabileceği şeyleri açıklayan beceri iken, ikincisi ise bu beceriden bilinçli ve kasıtlı olarak günlük yaşamda faydalanma eğilimidir.

Eleştirel düşünme eğilimlerini araştırmacılar farklı bir şekilde sıralamalarına rağmen, belirttikleri ortak noktalarda eleştirel düşünme eğilimlerinde kişilerin tutumlarının, değerlerinin, alışkanlıklarının, duyarlılıkların ve becerilerin önemli rol oynadıklarını belirtmektedirler.

### **Eleştirel Düşünme Becerileri**

Eleştirel düşünme becerilerinin herkes tarafından kabul edilen bir listesi bulunamamasının yanı sıra, bu becerileri sınıflandırma konusunda da mutabakata varılamamıştır. Fakat araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerini benzer şekilde sınıflama

eğilimi göstermektedirler.

Decaroli, birbirini tamamlayan yedi eleştirel becerinin olduğunu öne sürmektedir. Bu becerileri şu şekilde sıralamıştır: Tanımlama, denence oluşturma, bilgiyi toplama, yorumlama ve genelleme, değerlendirme ve uygulama (Decaroli, 1973; akt. Demir, 2006).

Halpern (2012), eleştirel düşünme becerilerinin beş boyuttan oluştuğunu öne sürmüştür:

Sözel mantık yürütme: Günlük yaşamda var olan ikna tekniklerini anlamayı ve bunlara karşı kendini savunmayı gerektiren beceriler.

Argüman analizi: Sonuçları belirleme, sebeplerin niteliğini derecelendirme, bir argümanın tüm güçlü yönlerine karar verme becerileri.

Hipotezi değerlendirme: Hipotez değerlendirmesi olarak düşünmede kullanılan beceriler bilimsel araştırmada kullanılanlarla aynıdır.

Olasılık ve bilinmezlik: Günlük yaşamda karar vermede olasılık ve bilinmezliğin doğru kullanımı.

Karar verme ve problem çözme: Problemi tanımlamak için çoklu problem ifadelerini kullanma, muhtemel hedefleri belirleme, çözüm üretme ve değerlendirme becerisi.

Facione (1990)'e göre eleştirel düşünme becerileri ve alt beceriler Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Alt Beceriler

Beceriler	Alt Beceriler
Yorumlama	Kategorileştirme Deşifre Etmenin Önemi Anlamı Açıklamak
Analiz	Fikirleri Değerlendirme Argümanları tanımlama Argümanları analiz etme
Değerlendirme	İddiaları değerlendirme Argümanları değerlendirme
Çıkarım	Delilleri sorgulama

	Alternatifleri kestirmek
	Sonuçları çıkarmak
İfade etme	Sonuçları ifade etmek
	Prosedürleri savunmak
	Argümanları sunmak
Öz-düzenleme	Öz-değerlendirme
	Öz-düzeltilme

---

Tablo 1'deki görüldüğü üzere Facione, eleştirel düşünme becerilerini yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, ifade etme ve öz-düzenleme olarak altı kategoride toplamıştır.

Araştırmacılara göre farklı şekillerde sınıflanan eleştirme becerileri, genel olarak argümanları tanımlama, bunlar hakkında bilgi toplama, bunları yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve savunarak günlük yaşamda kullanabilme basamaklarını içermektedir.

### **Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri**

Genç (2010), iyi bir eleştirel düşünürün sahip olması özellikleri; bir problemi veya tezi net bir şekilde açıklayabilme, başka kişilerin kesin bir dil kullanmamasını talep etme, düşünmeden harekete geçmeme, yapmış olduğu çalışmaların kontrolünü sağlama, bir fikri oluşturma konusunda azimli olma, öne sürülen tezleri destekleyen sebepleri ve delilleri araştırma ve bunları sunma, var olan inançlar ve arzulanan fikirler yardımıyla değil problemler, hedefler ve sonuçlar yardımıyla yargıda bulunma, ön bilgileri kullanma, yeterli delil bulunana kadar yargılama yapmada kuşkuda bulunma eğilimi içinde olma, şeklinde sıralamıştır.

Şahinel (2002) ise eleştirel düşünen bireyin özelliklerini; aktif olmak, karşılaştığı problemler konusunda vazgeçmemek, bağımsız olmak, yeniliklere açık olmak, her fikrin sebebini ve delillerini sağlam zemine oturarak ifade edebilmek, olarak sıralamaktadır.

Eleştirel düşünme konusunda bir araya gelen uzmanlar, Delphi Projesi'nde ortak kanaate vararak oluşturdukları eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini; adet gereğince meraklı, aydın, sunduğu gerekçelerine güvenilen, açık görüşlü, esnek, değerlendirirken tarafsız, kişisel ön yargılarla yüzleşirken dürüst, yargılama yaparken ihtiyatlı, tekrar

düşünme konusunda istekli, olaylar hakkında net, karışık olayları sırayla gerçekleştiren, ilgili bilgiyi arama konusunda gayretli, kriter seçiminde makul, sorgulama odaklı, konu ve araştırma şartlarının sunduğu şartlar kadar kesin olan neticeleri aramakta ısrarcı olmak, şeklinde belirtmişlerdir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünen bireyler, bu şekilde düşünmeyenlere göre bir düşünceyi savunurken veya ortaya atarken daha temkinli olmakta, düşüncelerini harekete geçirmeden önce daha dikkatli düşünmekte, bunları sağlam zeminlere oturtturarak açıklamakta ve yargılama yaparken dikkatli olup yeterli kanıtlar aramaktadır. Bunlar genellikle olaylara geniş açılardan bakan, farklı düşüncelere ve yeniliklere açık, sorgulayan ve ortaya attığı savları savunurken ısrarlı olan kişilerdir.

### **Eleştirel Düşünmenin Eğitimdeki Rolü**

Eleştirel düşünme becerilerini günlük hayatlarında istenildiği gibi kullanan kişiler, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip olan kişilerdir. Bundan dolayı eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini öğrencilere kazandırmak, çağdaş eğitim müfredatının amaçları arasında yer almalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinin merkezinde yer almalıdır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Eğitimdeki esas amaçlardan olan öğrencilere nasıl düşünmeleri gerektiği, özellikle de eleştirel düşünme becerilerini edinmelerinin ve bunların geliştirilmesinin sağlanması konusunda eğitimcilerin hem fikir oldukları bilinmektedir (Gelder, 2005).

Paul ve Elder (2008), öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinden daha önce, eleştirel düşünmenin önündeki faktörlerin kaldırılması gerektiğini öne sürmektedirler. Bunların en önemlileri arasında benmerkezci düşünme biçimi yatmaktadır. Bireylerin eleştirel düşünmelerinin sağlanması için bireylerin öncelikle benmerkezci düşünme biçiminin önüne geçmek gerekmektedir. Bireylerdeki eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bireylerin belirli aşamaları geçmeleri gerekmektedir. Paul ve Elder (2008), bunları şu şekilde sıralamaktadır:

1. Uzman Düşünür Aşaması: Etkili düşünmeye yönelik uygulamaları alışkanlık edinmiştir.
2. Gelişmiş Düşünür Aşaması: Düzenli düşünmeye yönelik yapılan alıştırılmalarda ilerlemiştir.

3. Pratik Düşünür Aşaması: Düzenli düşünmek için alıştırmalar yapmaktadır.
4. Başlangıç Seviyesinde Olan Düşünür Aşaması: Düzensiz olarak düşünmeye yönelik alıştırmalar yapar.
5. Tartışmacı Düşünür Aşaması: Düşünme problemlerinin farkındadır.
6. Yansıtıcı olmayan Düşünür Aşaması: Düşünmeye yönelik problemlerin farkında değildir.

Angelo (1995), öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla Pintrich, Smith ve Lin'in geliştirmiş oldukları üç unsurlu bir yaklaşım olarak; problem çözmenin öneminin net olarak ortaya koyulmasını, öğrenciler için tartışma gruplarının oluşturulmasını ve metabilşsel stratejilerin sözel olarak ortaya konulmasını, sıralamışlardır:

Paul ve Elder (2008) ayrıca, eleştirel düşünmeyi öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine ne şekilde rehberlik sağlayacağını ifade eden sekiz maddeden oluşan bir model ortaya koyarak bunları; hedef, sorular, bakış açıları, bilgi, çıkarımlar, kavramlar, dolaylı anlatımlar, sanılar olarak belirtmişlerdir.

Eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğü için, bu konuda öğretmenlere yeterli eğitim verilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı, eleştirel düşünmenin sağladığı yararlar, öğretmenlere her açıdan ifade edilmelidir (Demirel, 2011).

Eleştirel düşünmeyi planlı ve programlı olarak gerçekleştirmek için eleştirel düşünmenin önündeki engellerin nasıl kaldırılabileceğinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve eğilimlerinin nasıl edinilmesi gerektiğinin ve bu süreçteki aşamaların okul müfredatında belirtilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bunun uygulayıcısı olan öğretmenlere eleştirel düşünmenin sağladığı yararlar açık bir şekilde ifade edilerek gerekli eğitimin verilmesi önem arz etmektedir.

### **Motivasyon**

Genel olarak motivasyon, yaşamın her bölümünde, iş yaşamının her alanında ve eğitimin her seviyesinde yer almaktadır. Örneğin, bir iş yerindeki bir çalışan mesai saatleri haricinde bile çalışmak isterken, diğer bir çalışan işten kaçmak için farklı yollar deneyebilir. Eğitim bağlamında düşünülecek olursa, bir öğrenci almış olduğu ders üzerinde yoğun çalışmalar yapabilirken, bir diğeri o derse dahi girmek istemeyebilir. Bu farklılıkları ortaya çıkaran etkenlerin neler olduğu, bireylerin neden özellikle belirli davranışları

sergiledikleri, bireylerin nasıl benzer davranışları sergilemeleri veya sergilememeleri gibi soruların yanıtları motivasyonla yakından ilişkilidir.

Kökeni Latince olan “motivasyon” kelimesi, “hareket etmek” anlamına gelmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Pek çok araştırmacı, motivasyonun karmaşık bir kavram olduğundan dolayı tam ve kesin bir tanımlamanın yapılamayacağını savunmaktadır. Bundan dolayı, motivasyon ile ilgili pek çok tanımlama mevcuttur.

“Motivasyon, hedef yönelimli davranışı başlatma ve sürdürme işlemidir” (Schunk, 2002, s. 346). Crookes ve Schmidt (1991, s. 470), motivasyonu “beklenti, ilgi ve edinilen sonuç ile belirlenmiş ilgi, seçim ve süreklilik” olarak tanımlamaktadır. Maehr ve Meyer (1997, s. 372), motivasyonu “başlama, yöneltilme, yoğunluğu, ısrarı, özellikle hedef yönelimli davranışın kalitesini açıklamak için kullanılan kuramsal yapı olarak tanımlamıştır. Brown (2007, s. 8) motivasyonun, “güdülenen amaçlar hakkında ne ölçüde seçimler yaptığımız ve bu güdüler için sarf edilen çaba” olduğunu belirtmiştir. Ryan ve Deci (2000, s. 54)’ye göre motive olmak, “bir şey yapmak için hareket geçirilmek” demektir. Cüceloğlu (1997, s. 229)’na göre motivasyon, “bireylerin isteklerini, arzularını, ihtiyaçlarını, dürtülerini ve ilgilerini kapsayan bir kavramdır.” Motivasyon ile ilgili pek çok tanımlama yapılmasının yanı sıra, bu konuda farklı teoriler ortaya atılmıştır.

### **Motivasyon Teorileri**

Motivasyon, şu zamana kadar araştırmacıların üzerinden yoğun olarak çalıştığı kavramlardan birisi olmuştur. Bundan dolayı birçok araştırmacı, motivasyon üzerine farklı görüşler belirtmiş, araştırmalarda bulunmuş ve kuramlar ortaya koymuşlardır.

#### **Özerklik Teorisi**

Motivasyon üzerine pek çok kuram ve fikir geliştirilmiş olmasına rağmen, özerklik kuramı motivasyon kuramı üzerine kurulan en temel yapılardan birisidir. İsminden de anlaşılacağı gibi, temel olarak bireyin kendisiyle ve kişinin vermiş olduğu kararlarla ilgilidir. Benzer şekilde, özerk davranış kendiliğinden ortaya çıkan bir davranış türüdür. Bu kuramda, inanışların kontrolü ve işlemin öz yönetimi iki önemli unsurdur (Wigfield, Eccles, Rooser ve Schiefele, 2009).

İçe yönelik motivasyon, bu kuramın parçalarından birisidir. İçe yönelik olarak

oluşan motivasyon sonucu oluşan davranışlar, ilgiden dolayı gerçekleşir ve doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları karşılar (Ryan ve Deci, 2000).

Gerektiği gibi uygulandığında, özerklik teorisi dışa yönelik motivasyon üzerinde değişiklik yapar ve hatta onu iç motivasyon olarak değiştirebilir. İzlenen adımlara bakıldığında, özerkliğin içe yönelik motivasyonun ilk önceliği olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür (Dörnyei, 1994).

Dışa yönelik motivasyon, aynı zamanda bu kuramın bir parçasıdır. Harekete geçmek için gerekli olan insanın doğal eğilimini yansıtan içsel motivasyon önemli bir yapı olarak dururken; dışsal motivasyon kendi özerkliğinde farklılaşmakta ve böylece dış kontrolü ve gerçek öz-düzenlemeyi yansıtmaktadır. Dışa yönelik motivasyon, belirli bir sonuca ulaşmak için yapıldığında oluşan bir yapıdır. Böylece dışa yönelik motivasyon, bir aktiviteyi sadece eğlenme amacından ziyade araçsal bir amaç güdülerken yapıldığından dolayı, içe yönelik motivasyonla çelişmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

### **Beklenti/Değer Teorisi**

Beklenti değer teorilerinin, başarı güdüsü alanında oldukça uzun bir tarihi vardır. Beklenti ve değer yapıları ilk defa Levin (1938, akt. Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004) ve Tolman (1932, akt. Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004) tarafından tanımlanmıştır. Murray (1938, akt. Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004)'ın çeşitli insan ihtiyaçları ve özellikle başarıya yönelik olan ihtiyacı Beklenti/Değer teorilerini etkilemiştir. John Atkinson (1957, akt. Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004) ilk resmi Beklenti/Değer teorisini, başarı isteği, başarı görevleri arasındaki seçim ve ısrar gibi başarıyla alakalı farklı davranışları açıklamak için geliştirmiştir. Bu modele göre başarı davranışları, başarı güdülerini, başarıya yönelik beklentiler ve teşvik değeri tarafından belirlenir (Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004).

John Atkinson'ın (1957, akt. Schunk, 2004) geliştirdiği Beklenti/Değer teorisi ve diğer beklenti değer teorilerinin temel noktasını, davranışın bireyin belirli davranışları sergilemesi sonucunda bireyin belirli bir sonuca ulaşma beklentisi ve sonuca ne kadar değer verdiği oluşturmaktadır. İnsanlar çeşitli sonuçlar elde etme ihtimalleri üzerine hükme varırlar. İmkânsız başarı için motive olmazlar, bundan dolayı ulaşılmaz olarak algılanan neticeleri takip etmezler. Hatta sonuca değer verilmiyorsa, pozitif sonuç beklentisi eylem oluşturmaz. Fakat cazip bir sonuç, ilaveten sonuca ulaşılacağına dair inanç da taşıyorsa bireyleri harekete geçirmeye motive eder (Schunk, 2002).

### **Eccles ve Meslektaşlarının Beklenti/Değer Teorisi**

Eccles ve arkadaşları başarıyla ilgili tercihlere yönelik olarak beklenti ve değer teorisini geliştirip test ettiler. Her bir yapının terimini detaylandırıdılar ve her biri üzerinde farklı etkiler üzerinde çalışmışlardır. Çocukların beklenti ve değerlerinin gelişim sürecine ek olarak seçim, ısrar ve performans üzerine sosyo-psikolojik etkiler üzerine yoğunlaştılar. İlk olarak modeli, Matematiğe yönelik fikirleri ve Matematik dersini seçmede cinsiyet farklılıklarının açıklanmasına yardımcı olmak için geliştirdiler. Modeli özellikle sporla ve diğer fiziksel beceri aktiviteleriyle genişlettiler (Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004).

Modelin ilk unsuru olan *Beklenti* yapısı, bireylerin görevleri başarma ihtimaline ilişkin algılarını ifade etmektedir. Bu yapı, algılanan becerinin eş anlamlısı değildir; bundan ziyade bu yapı, ileriye dönük ve bireyin iyi yapacağına yönelik algısını yansıttığından dolayı Bandura'nın sonuç beklentisine benzemektedir. Yapılan araştırma, başarıya yönelik yüksek beklentilerin görev seçimi, çaba, ısrar ve gerçek başarıyı içeren başarı davranışlarıyla pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Schunk, 2002).

Modelin diğer unsuru olan *Değer* yapısı, başarı değerlerine yönelik farklı unsurlardan oluşmaktadır: başarı, içsel değer/ilgi değeri, yararlılık ve bedel. Eccles ve meslektaşları, başarı değerini bir görevi iyi yapmanın önemi olarak tanımlamaktadırlar. İçsel değer, görevi yapmaktan kaynaklanan hazdır. Yararlılık değeri veya yararlılık, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu ifade etmektedir. Örneğin; bir kişi Matematik dersini alarak Fen Bilimleri diploması almak için bir gerekliliği yerine getirmiş olur. Bedel ise, bir aktiviteyle uğraşmanın diğer aktiviteler üzerine getirmiş olduğu kısıtlamayı, aktiviteyi tamamlamak için ne kadar çaba gerektiğinin değerlendirmesini ve bunun duygusal bedelini ifade etmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

### **Motivasyonun Eğitimdeki Rolü**

Bireylerin günlük yaşamlarında sergiledikleri davranışların şiddetinde, devamlılığında ve hızında rol oynayan bazı etkenler vardır. Bu etkenlerden bazıları bireyin kişisel özelliklerinden, bazıları ise çevreden gelen farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Fakat günlük yaşamda sergilenen sıradan davranışların yanı sıra eğitimde, kasıtlı olarak davranış kazanma ve kazandırmanın gerekliliği göz önüne alındığında, bireyin sergilediği davranışı sürdürmesinde rol oynayan etkenlere dikkat edilmelidir. Eğitim kurumlarında



verilen eğitim süresince yapılan gözlemlere dayanarak, bazı öğrencilerin verilen eğitime karşı istekli bazılarının isteksiz olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin arasında derse karşı ilgi anlamında oluşan bu farkın temelinde isteklendirme yatmaktadır. Motivasyonun bireye enerji aşılayarak sergilemesi gereken davranışa karşı istekli hale gelmesinde etkili olduğundan dolayı, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için motivasyon faktörünün eğitim sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Akbaba, 2006).

İdeal okul sistemleri, öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için bireyde isteklilik uyandırabilen sistemlerdir. Bu ilgi ve isteklilik öğrencilerin problem çözmede başarılilik, daha etkili bilgi edinimi sağlama ve sosyal sosyal sorumluluk edinmelerinde başrolü oynamaktadır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Motivasyon, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmekte kullanabilecekleri en etkili faktörlerden birisidir (Williams ve Williams, 2011). Her eğitimci motivasyonun önemini bilmelidir. Eğitim sisteminin gençleri çağın zorluklarına ve taleplerine hazırlaması gerektiğinden dolayı, öğrencilerin, öğretmenlerin, ebeveynlerin, yöneticilerin ve toplumun her kesiminin sahip olması gereken şey motivasyondur (Renchler, 1992).

Öğrencilerde motivasyonu oluşturmanın beş ana unsuru vardır: Öğrenci, öğretmen, içerik, yöntem/işlem ve çevre. İlk unsurda öğrencinin eğitime ulaşabilir olması, ona karşı yeteneğinin ve ilgisinin olması ve eğitime değer vermesi gerekmektedir. İkinci unsurda öğretmen, iyi eğitim almış olmalıdır. Eğitim sürecine odaklanabilmeli, süreci yönetebilmeli, kendini işine adanmalı, öğrencileriyle yeterince ilgilenmeli ve teşvik edici olmalıdır. Üçüncü unsur olan içeriğin tam, güncel, uyarıcı ve öğrencinin şu anki ve gelecekteki ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Dördüncü unsur olan yöntem, sürecin yaratıcı, teşvik edici, ilginç, yararlı olmalı ve öğrencinin gerçek hayatta kullanabileceği materyalleri sağlayabilmelidir. Beşinci unsurda ise, çevrenin ulaşılabilir, güvenli, pozitif, mümkün olduğunca kişiselleştirilmiş olmalıdır (Williams ve Williams, 2011).

### Eleştirel Düşünme Motivasyonu

Eleştirel düşünmeye yönelik motivasyon konusunda yapılan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuda bulunan çalışmalar, Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011)'in “Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği: Eleştirel Düşünme ve Motivasyon Arasındaki İlişki Çalışmasına Dair Bir Katkı” ve Garcia ve Pintrich (1992)'in, “Eleştirel Düşünme ve Onun Motivasyon ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarıdır.

Eleştirel düşünme veya genel olarak düşünme, motivasyonel faktörlerden etkilenmektedir. Bu konuyu irdelemek, hem teorik hem de pratik anlamda uygun araçların kullanılmasını gerektirir. Bir bireyin düşünme işlemini eleştirel olarak yapabilmesi için gerekli olan motivasyon seviyesiyle ilgili güçlü ve yeterli teorik yapıya sahip olmak önemlidir. Bunu gerçekleştirmek için bir araca ihtiyaç vardır. Bu konuyla ilgili tek yapılan çalışma, Garcia ve Pintrich'in 1992 yılında yapmış oldukları “Eleştirel Düşünme ve Onun Motivasyon, Öğrenme Stratejileri ve Sınıf Deneyimi İle İlişkisi” adlı çalışmadır (Valenzuela ve diğerleri, 2011).

Garcia ve Pintrich (1992)'in, eleştirel düşünme, motivasyon ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının amacı, motivasyonun, öğrenme stratejilerinin ve sınıf deneyimlerinin eleştirel düşünmeyle olan ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, bilişsel bağlılığı artıran motivasyonel faktör olarak içsel hedef yönelim üzerinde durmaktadır. Öğrenme stratejileri bakımından, tekrar, detaylandırma ve eleştirel düşünmedeki farklılıklarla ilişkilendirilebilecek olan bilgiyi yüzeysel ve derin işlemenin temsilcisi olarak üst bilişsel öz düzenleyici stratejiler seçilmiştir. Öğretici verimliliği, dersin zorluğu ve öğrenciler tarafından algılanan yardımlaşma derecesi, eleştirel düşünmeyi azaltabilen veya artırabilen deneyimler olarak kullanılmıştır. Son olarak, motivasyonun, öğrenme stratejilerinin ve sınıf deneyimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme seviyeleri üzerindeki önemdeki alan farklılıklarını tespit etmek için Biyoloji, İngilizce ve Sosyal Bilimler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, motivasyon, derin strateji kullanımı ve eleştirel düşünme arasında pozitif bir ilişkinin saptandığı belirtilmiştir (Garcia ve Pintrich, 1992).

Valenzuela ve diğerlerinin (2011) çalışmalarının amacı, hangi motivasyonel faktörlerin eleştirel düşünmeye katkıda bulunduğunu araştırmak ve bunun sonucunda

öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmeyi geliştirmektir. Bunun için eleştirel olarak belirli bir düşünme görevi bakımından motivasyon (beklenti/değer) hakkında önemli oranda bilgi sağlayabilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Böyle bir aracın kullanımı özellikle örgün eğitimde, zihinsel becerilerin edinimi ve geliştirilmesinde rol oynayan motivasyonel faktörlere yönelik bir çalışma için yararlı olacağı belirtilmiştir. Bunun, bireyin düşünme kalitesinde artış talep eden bir toplumda önemli bir konu olduğu ifade edilmiştir (Valenzuela ve diğerleri, 2011).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında, Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde sırasıyla yazarların onayını alma, ölçeği Türkçe'ye çevirme, ölçeği İngilizce'ye geri çevirme, dil eşdeğerliğini oluşturma, ölçeği hedef kitleye uygulama, verileri uygun analiz teknikleri ile analiz ederek bulguları raporlaştırma, sonuçları tartışma ve gelecek çalışmalar ve uygulamadaki durumlar için çeşitli önerilerde bulunma adımları izlenmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde öğrenim gören 313 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 145'i İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 93'ü Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü, 23'ü Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, 17'si Güzel Sanatlar Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Bölümü, 17'si İktisadi İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, 10'u İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonometri Bölümü, 2'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi Bölümü, 2'si Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, 2'si İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü, 2'si Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisidir. Çalışma grubundaki öğrenciler uygun örnekleme yöntemi ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Tüm öğrencilerin yaş ortalaması 20,10'dur. En büyük yaş 30, en küçük yaş 18'dir. Seçilen 313 öğrencinin 121'i (% 38,7) kız, 192'si (% 61,3) erkektir.

#### Veri Toplama Araçları

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği, Valenzuela ve diğerleri (2011) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiştir. Bu ölçek, belirli bir eleştirel düşünme görevine yönelik motivasyon hakkında bilgi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 1'den 6'ya kadar Likert tipi numaralandırılmış 19 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçeği

cevaplarken her ifade için 1 ile 6 arasında değişen seçeneklerden (1 = “Hiç Katılmıyorum” ve 6 = “Aynen Katılıyorum”) kendilerine uyan seçeneği yuvarlak içine alıp cevap vermeleri beklenmektedir. Bu ifadeler, her bir katılımcının eleştirel ve özenli düşünmesi (beklenti) ve bu şekilde düşünmeye yönelik verdiği değer (değer) hakkında sahip olunan beklentileri ifade etmektedir. Ayrıca, bu ifadelerde detaylı bir şekilde düşünmeye yönelik algıladıkları önem ve yararlılık, bu şekilde düşünmeye yönelik yapacakları fedakârlık ve bu şekilde düşünmenin onlarda yarattığı ilgi yer almaktadır.

Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlaması için öncelikle her bir soruya 1’den 6’ya kadar değişen değerlerden birisi verilmektedir. Daha sonra her bir alt ölçek için toplam puan elde edilip madde sayısına bölünerek ortalama puan bulunmuştur. Bu işlem ölçekte yer alan 5 alt ölçek için ayrı ayrı uygulanmaktadır.

Ölçek “beklenti” ve “görev değeri” adında iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. “Görev değeri” ana alt boyutu ise “başarı”, “yararlılık”, “içsel değer/ilgi değeri” ve “bedel” alt boyutlarından oluşmaktadır. İlk ana alt boyut olan “beklenti” boyutu 4 maddeden, diğer ana alt boyut olan “görev değeri” 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci ana alt boyut olan “görev değeri”ndeki ilk alt boyut olan “başarı” 4 maddeden, “yararlılık” 4 maddeden, “içsel değer/ilgi değeri” 4 maddeden ve “bedel” 3 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği’nin Ana ve Alt Boyutları

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	
Beklenti	M01, M02, M03, M04	
Değer	Kazanım	M05, M06, M07, M08
	İçsel Değer/ İlgi Değeri	M09, M10, M11, M12
	Yararlılık	M13, M14, M15, M16
	Bedel	M17, M18, M19

Modelin ilk unsuru olan “beklenti” yapısında yer alan maddeler, bireylerin görevleri başarma ihtimaline ilişkin algılarını ölçmeye çalışmaktadır. “Değer” yapısının ilk unsuru olan “başarı” ile ilgili maddeler bir görevi iyi yapmanın önemini; “içsel değer” ile ilgili maddeler görevi yapmaktan kaynaklanan hazzı; “yararlılık” ile ilgili ifadeler bir görevin bir

bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu; “bedel” ile ilgili maddeler bir aktiviteyle uğraşmanın diğer aktiviteler üzerine getirmiş olduğu kısıtlamayı, aktiviteyi tamamlamak için ne kadar çaba gerektiğinin değerlendirmesini ve bunun duygusal bedelini ifade etmektedir. Ölçeğin psikometrik özellikleri Valenzuela ve diğerleri (2011) tarafından şu şekilde rapor edilmiştir:

İspanya’da iki üniversitenin (Salamanca ve Malaga) Psikoloji bölümüne kayıtlı toplam 470 üniversite öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 21’dir. Öğrencilerin %86,6’sı kadınlardan oluşmaktadır. Elde edilen verilerin güvenilirlik analizine göre Cronbach alfa değerleri “beklenti” alt boyutu için .73 ve “değer” alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri ölçülmüştür. Motivasyonu yüksek olan grup ile düşük olan grup %27’lik alt ve üst dilimler olarak çalışmaya alınmıştır. Üst ile alt grup arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık gözlenmiştir (Beklenti:  $t = .9763$ ;  $p < .033$ , Yararlılık:  $t = .9820$ ;  $p < .025$ , Başarı:  $t = 1,000$ ;  $p < .001$ , Bedel:  $t = .9965$ ;  $p < .004$ , İlgi:  $t = .9820$ ;  $p < .014$ ). Ölçek maddelerinin ölçeğin kuramsal yapısıyla uygunluğunu incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizde (maximum likelihood ve oblimin rotation), değer yapısına ait maddelerin birbirinden ve Eccles ve Wigfield (2002)’in dört unsurlu yapısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak yüksek bir değer elde edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin indeksi 887 ve Barlett testi ( $x^2=1784, 657, df =105, p < .001$ ) olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak, Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (EDMÖ) ve eleştirel düşünme alt ölçeği (EDAÖ) arasındaki korelasyon derecesi analiz edilerek ölçeğin uyum geçerliği değerlendirilmiştir. Sonuçlar, beklenti ( $r = .504$ ) ve değer ( $r = .486$ ) eleştirel düşünme alt ölçeği (EDAÖ) ile güçlü bir ilişkisinin olduğunu ( $p < .001$ ) göstermiştir. Aynı şekilde, değer yapısını oluşturan unsurların ( $r = .522$ ) motivasyon ve eleştirel düşünme arasında önemli bir korelasyon olduğunu ( $p < .001$ ) göstermektedir.

### **Ölçeğin Uyarlanması ve Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde ilk olarak ölçeğin uyarlanma sürecine ilişkin bilgilere yer verilirken, ikinci bölümde veri toplama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

## **Ölçeğin Uyarlama Aşamaları**

Ölçeğin uyarlanması, Hambleton ve Patsula (1999)'nın kültürlerarası ölçek uyarlamayla ilgili önerileri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, orjinal ölçeği geliştiren araştırmacının kendisinden e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması üç aşamada gerçekleşmiştir:

1. Ölçek, Türkçe ve İngilizce dillerine hakim olan ve bununla birlikte test yapısı hakkında bilgiye sahip bir uzman tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra elde edilen ölçek, bir yeminli tercüman tarafından tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen ölçekle orijinal olanı karşılaştırılmış ve üst düzey bir benzerlik elde edildiği gözlemlenmiştir. Sonrasında, dil eşdeğerliği ve kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşü alınmıştır. Ölçekteki maddelerde anlamsal (sözcüklerin anlamları), deyimsel (gerçek yaşamda kullanılmakta olan deyimlerin anlamı), deneyimsel (deneyimlerin anlamları) ve kavramsal (kavramların aynı bağlam içerisinde kullanılması) bakımdan denklik sağlamak için iki Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiştir. Herhangi bir yanlışlık veya eksikliğe rastlanmamıştır.
2. Uzman görüşleri sonrasında herhangi bir yanlışlık veya eksikliğe rastlanmadığından ölçek pilot uygulama için son halini almıştır. Ölçek, 20 kişilik bir pilot uygulamayla denenmiştir. Pilot uygulamada olumlu geri bildirimler alınmış ve herhangi bir düzenleme veya değişiklik ihtiyacı ortaya çıkmamıştır.
3. Ölçeğin yapı geçerliği ve ölçek puanlarına ait güvenilirliği değerlendirmek amacıyla, ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama neticesinde elde edilen sonuçlar, veri analizi bölümünde detaylı olarak anlatılmaktadır.

## **Veri Toplama Süreci**

Ölçek uygulamasına başlamadan önce, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'ne ölçek uygulama izni için başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında ölçek formları, araştırmacı tarafından Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerinde eğitim gören 313 öğrenciye gönüllülük esasına dayanarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere verecekleri bilgilerin kesinlikle gizli kalacağı söylenmiştir.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, öncelikle veriler rastgele olarak ikiye bölünmüştür. Her iki grupta da 156 kişi bulunmaktadır. Verilerin ilk yarısı ile SPSS 20 programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Diğer yarısı ile ise AMOS 21 programı aracılığıyla model-veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde faktörleşme yöntemi olarak principal axis factoring ve döndürme yöntemi olaraksa promax yöntemi kullanılmıştır. Verilerin ikinci yarısı ile AMOS 21 programı aracılığıyla model-veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Ölçek ile toplanan verilerin güvenilirliğini analiz etmek için öncelikle SPSS 20 programı ile madde – toplam korelasyonları bulunmuş ve madde özellikleri ortaya çıkarılmıştır. İkinci olarak, maddelerin iç tutarlılıkları hakkında bilgi sahibi olmak için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra ise, ölçekteki 19 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak için madde analizi yapılmıştır. Ölçekteki puanlar, büyükten küçüğe doğru sıralandıktan sonra oluşan alt %27 ve üst %27'yi oluşturan gruplara ait puan ortalamaları bağımsız gruplar *t*-testi ile karşılaştırılarak tüm maddelerin ait ayırt edicilik güçleri ortaya çıkarılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan ölçekten elde edilen veriler ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

#### Yapı Geçerliği

##### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörleşme yöntemi olarak principal axis factoring ve döndürme yöntemi olaraksa promax yöntemi kullanılmıştır. Thompson (2002, s.43)'a göre şayet faktörlerin ilişkili olduğunu varsayıyorsa, promax yöntemi kullanılmalıdır.

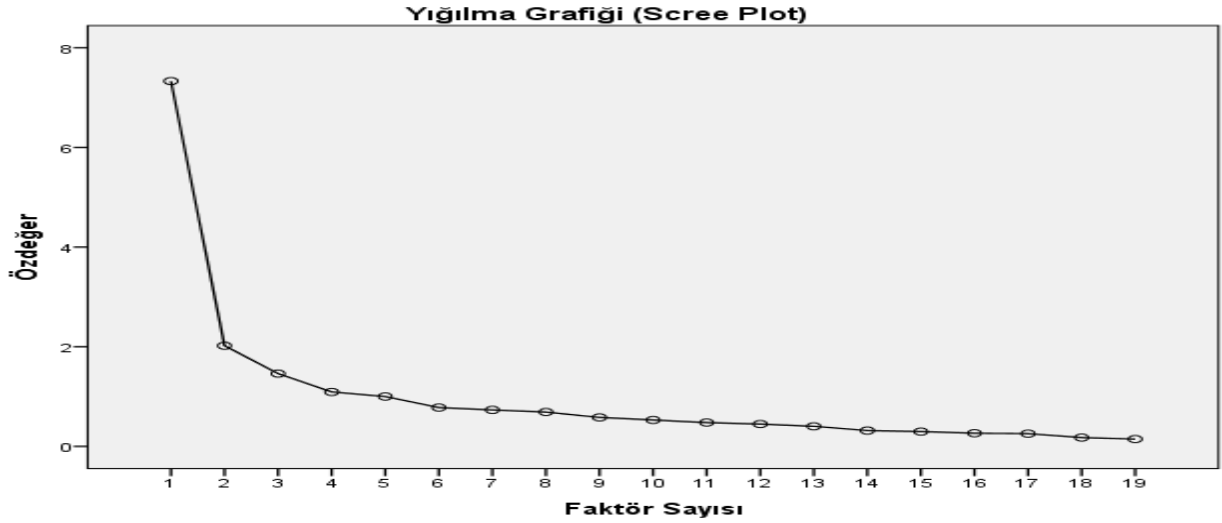
Promax döndürme yöntemi ile yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçüm değeri ,85, Barlett Sphericity testi ki kare değeri 1495,35 ( $df = 171$ ,  $p = .000$ ) olarak bulunmuştur. Promax yöntemine göre elde edilen faktör analizinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. EDMÖ Maddelerin Özdeğerleri ve Açıklanan Yüzdeleri

Bileşenler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %
1	7.331	38.583
2	2.020	49.217
3	1.460	56.903
4	1.092	62.652
5	1.001	67.918

Yöntem: Principal Axis Factoring

Tablo 3'te görüldüğü üzere, analizde yer alan 19 maddenin öz değeri 1'den büyük beş faktörün altında toplanmıştır. Bu beş faktörün birlikte ölçekle ilgili açıkladıkları toplam varyans % 67,91'dir. Şekil 1'de ise gerçekleştirilen analizin yığılma grafiği (scree plot) yer almaktadır.



Şekil 1. Yığılma Grafiği (Scree Plot)

Tablo 4'te promax döndürme yöntemine göre gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 4. EDMÖ Maddelerinin Faktör Yükleri

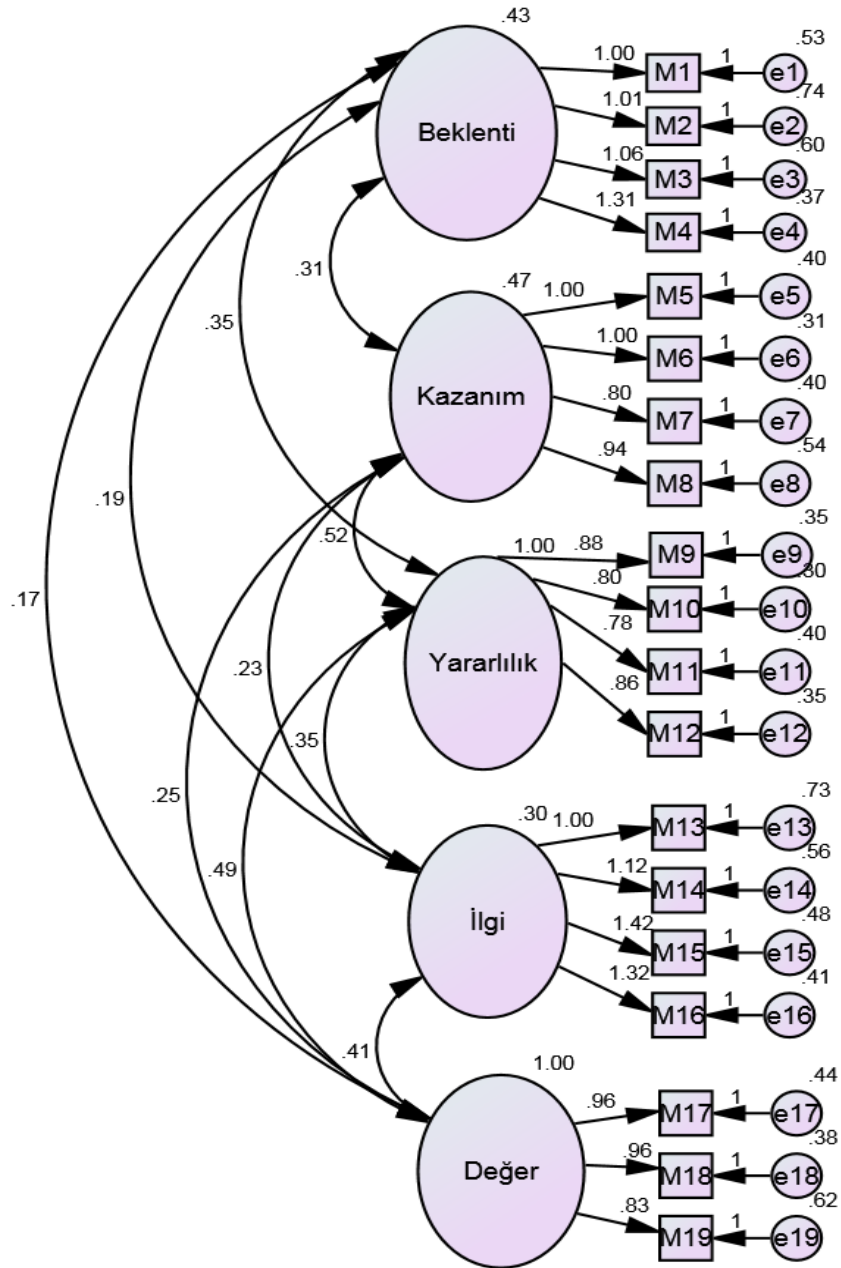
Madde No	Faktör 1 (Beklenti)	Faktör 2 (Başarı)	Faktör 3 (Yararlılık)	Faktör 4 (İlgi)	Faktör 5 (Bedel)
M01	<b>.612</b>	.406	.276	.278	.145
M02	<b>.589</b>	.351	.293	.363	.083
M03	<b>.613</b>	.428	.359	.511	.149
M04	<b>.798</b>	.408	.420	.424	.210
M05	.520	<b>.863</b>	.497	.494	.213
M06	.474	<b>.875</b>	.475	.485	.265
M07	.455	<b>.658</b>	.538	.520	.172
M08	.363	<b>.543</b>	.535	.514	.102
M09	.382	.590	<b>.846</b>	.601	.380
M10	.368	.470	<b>.829</b>	.431	.221
M11	.398	.337	<b>.784</b>	.525	.424
M12	.354	.431	<b>.761</b>	.468	.417
M13	.324	.350	.340	<b>.572</b>	.369
M14	.379	.438	.522	<b>.763</b>	.285
M15	.423	.334	.548	<b>.670</b>	.506
M16	.341	.318	.320	<b>.711</b>	.592
M17	.257	.185	.337	.434	<b>.776</b>
M18	.140	.234	.372	.377	<b>.827</b>
M19	.187	.343	.536	.526	<b>.615</b>

Yöntem: Principal Axis Factoring. Döndürme Yöntemi: Promax

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin birinci faktörünün 4 maddeden (M01, M02, M03, M04), ikinci faktörünün 4 maddeden (M05, M06, M07, M08), üçüncü faktörünün 4 maddeden (M09, M10, M11, M12), dördüncü faktörünün 4 maddeden (M13, M14, M15, M16), beşinci faktörünün ise 3 maddeden (M17, M18, M19) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,798–0,589 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,875-0,543 arasında; üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,846-0,761; dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değerleri 0,763-0,572; beşinci faktörde yer alan maddelerin yük değerleri ise 0,827-0,615 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin tamamı 0,543 ve üzerindedir. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktörler, orijinal ölçek için yapılan analizlerden elde edilenler ile benzerdir.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Model–veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizle ilgili sonuçlar, Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 2. EDMÖ İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Thompson (2002)'a göre, doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumuyla ilgili en çok kullanılan dört uyum istatistiği bulunmaktadır. Bunlar ki-kare ( $\chi^2$ ), normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index; NFI), karşılaştırılmış uyum indeksi (comperative fit index;

CFI) ve kestirim hatası kareler ortalamasının kareköküdür (root mean squared error of approximation; RMSEA). Bu değerlerin değerlendirilmesinde izlenecek ölçütler ise şu şekildedir: Elde edilen  $x^2/df$  oranı 5'ten daha küçük çıkmalıdır. NFI değerinin 1'e kadar normal sayılmasıyla birlikte ideal değerlerin 0,95–1 aralığında olması gerekmektedir. CFI değerinin 1'e kadar normal sayılmasıyla birlikte ideal değerlerin 0,95'ten büyük ve mümkün olduğu kadar 1'e yakın olması gerekmektedir. RMSEA değerinin ise ,06 veya daha küçük olması gerekmektedir.

EDMÖ ölçeği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuyla ilgili istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EDMÖ İçin Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
$x^2$	217.267*
Df	142
$x^2/df$	1.53
Ki-kare anlamlılık değeri (p)	.000
NFI	0.85
CFI	0.94
RMSEA	0.58

\*  $p < .05$

Tablo 5'e göre, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeks sonuçları, model ve veri arasında yer alan uyumun yeterli olduğunu göstermektedir. 5 veya daha küçük çıkması gereken  $x^2/df$  oranının değeri 1.53 çıkmıştır. 1'e kadar normal sayılmasıyla birlikte ideal değerlerin 0,95–1 aralığında olması gereken NFI değeri 0.85 çıkmıştır. 1'e kadar normal sayılmasıyla birlikte ideal değerlerin 0.95'ten büyük ve mümkün olduğu kadar 1'e yakın olması gereken CFI değeri 0.94 çıkmıştır. .06 veya daha küçük olması gereken RMSEA değeri ise, 0.58 olarak ortaya çıkmıştır. Tüm bu elde edilen değerler, model ve veri arasında yer alan uyumun yeterli olduğunu göstermektedir.

### Güvenilirlik

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla, öncelikle ölçeğin madde – toplam korelasyonu sonuçları elde edilmiş ve madde özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Maddelerin toplam puanları ve korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 6'da gösterilmiştir. Madde toplam korelasyonları 0,44 ile 0,68 arasında değişmektedir.

Tablo 6. Madde – Toplam Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Madde – Toplam Korelasyonu
M01	.44
M02	.45
M03	.51
M04	.53
M05	.62
M06	.57
M07	.56
M08	.55
M09	.68
M10	.62
M11	.65
M12	.60
M13	.51
M14	.61
M15	.61
M16	.57
M17	.45
M18	.45
M19	.58

Ayrıca, maddelerin iç tutarlılıklarını incelemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir. Maddelerin iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak belirlenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. Bulgulara göre maddelerin ölçeğin geneli ile tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Cronbach Alfa Katsayısı Sonuçları

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Toplam	19	.90
Beklenti	4	.77

Başarı	4	.82
İçsel Değer / İlgi Değeri	4	.86
Yararlılık	4	.76
Bedel	3	.81

### Madde Ayırt Edicilik Gücü

Ölçekteki 19 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra, alt %27 ve üst %27'lik dilimde kalanlardan iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplara ait puan ortalamaları, bağımsız gruplar *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testi analizi sonucunda, alt ve üst gruplara ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .01$ ). Tablo 8'de, ölçekteki maddelere ait ayırt edicilik güçlerinin ortaya çıkarılması için yapılan bağımsız gruplar *t*-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortalama Puanları için *t*- testi Sonuçları  
Grup İstatistikleri

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Sig (2 Tailed)
M01 alt%27	84	3.71	.886	.097	.000
M01 üst%27	84	4.87	.847	.092	.000
M02 alt%27	84	3.68	1.008	.110	.000
M02 üst%27	84	5.02	.931	.102	.000
M03 alt%27	84	4.12	.974	.106	.000
M03 üst%27	84	5.57	.664	.072	.000
M04 alt%27	84	3.79	.995	.109	.000
M04 üst%27	84	5.37	.741	.081	.000
M05 alt%27	84	4.38	1.129	.123	.000
M05 üst%27	84	5.73	.567	.062	.000
M06 alt%27	84	4.42	1.067	.116	.000
M06 üst%27	84	5.67	.665	.073	.000
M07 alt%27	84	4.63	.991	.108	.000
M07 üst%27	84	5.82	.470	.051	.000
M08 alt%27	84	4.55	1.124	.123	.000
M08 üst%27	84	5.81	.452	.049	.000
M09 alt%27	84	4.02	1.018	.111	.000
M09 üst%27	84	5.79	.468	.051	.000
M10 alt%27	84	4.40	1.077	.117	.000
M10 üst%27	84	5.83	.406	.044	.000

M11	alt%27	84	4.06	1.010	.110	.000
	üst%27	84	5.68	.584	.064	
M12	alt%27	84	4.13	1.039	.113	.000
	üst%27	84	5.69	.559	.061	
M13	alt%27	84	4.07	1.062	.116	.000
	üst%27	84	5.40	.746	.081	
M14	alt%27	84	4.40	1.077	.117	.000
	üst%27	84	5.79	.468	.051	
M15	alt%27	84	3.83	1.062	.116	.000
	üst%27	84	5.67	.588	.064	
M16	alt%27	84	4.04	.911	.099	.000
	üst%27	84	5.61	.560	.061	
M17	alt%27	84	3.73	.986	.108	.000
	üst%27	84	5.25	.834	.091	
M18	alt%27	84	3.60	.995	.109	.000
	üst%27	84	5.11	.776	.085	
M19	alt%27	84	3.74	1.110	.121	.000
	üst%27	84	5.56	.628	.068	

\* Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'ni Türk dili ve kültürüne uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgularda, uyarlanan ölçeğin uygulamasından elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Garcia ve Pintrich'in 1992 yılında yapmış oldukları çalışma, motivasyon, öğrenme stratejileri ve sınıf deneyiminin eleştirel düşünme ile olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma, bilişsel bağlılığı artıran motivasyonel faktör olarak içsel hedef yönelim üzerinde durmaktadır. Öğrenme stratejileri bakımından, tekrar, detaylandırma ve eleştirel düşünmedeki farklılıklarla ilişkilendirilebilecek olan bilgiyi yüzeysel ve derin işlemenin temsilcisi olarak üst bilişsel öz düzenleyici stratejiler seçilmiştir. Öğretici verimliliği, dersin zorluğu ve öğrenciler tarafından algılanan yardımlaşma derecesi, eleştirel düşünmeyi azaltabilen veya artırabilen deneyimler olarak kullanılmıştır. Son olarak, motivasyonun, öğrenme stratejilerinin ve sınıf deneyimlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme seviyeleri üzerindeki önemdeki alan farklılıklarını tespit etmek için Biyoloji, İngilizce ve Sosyal Bilimler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, motivasyon, derin strateji kullanımı ve eleştirel düşünme arasında pozitif bir ilişkinin saptandığı belirtilmiştir (Garcia ve Pintrich, 1992).

Valenzuela, Nieto ve Saiz (2011)'in gerçekleştirdikleri çalışmada, motivasyon konusunu Eccles ve diğerlerinin 1983'te geliştirmiş oldukları Beklenti/Değer teorisini temel alarak incelemiştir. Bu modelin ilk unsuru, *beklenti*, bir kişinin bir görevi yeterli seviyede yapabilmesine yönelik olan beklentisidir. İkinci unsur *değer*, bir göreve atfedilen değeri nitelemektedir. Bir görevin değeri dört alt unsurdan oluşmaktadır: başarı, ilgi, yararlılık ve bedel. İlk unsur, *başarı*, bir görevi iyi yapmanın önemidir. İkinci unsur, *içsel değer/ilgi değeri*, bir görevi uygulamaktan alınan keyiftir. Üçüncü unsur, *yararlılık*, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu ifade etmektedir. Dördüncü unsur, *bedel*, ise bir görevi gerçekleştirme kararının diğer görevlerin yerine getirilme ihtimalindeki kısıtlama anlamına gelmektedir (Valenzuela ve diğerleri, 2011).

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği, her bir alt ölçeğinde ölçtüğü yapıların ölçümünde yüksek oranda güvenilirlik göstermektedir. Ölçeğin ayırt edicilik düzeyi

yüksektir. Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Anketi (Garcia ve Pintrich, 1992)'nin eleştirel düşünme alt ölçeği ile ölçülen Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki korelasyon sonuçları, Garcia ve Pintrich tarafından kullanılan motivasyon ölçeği ile elde edilen korelasyon sonuçlarıyla benzerdir.

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, hem beklenti/değer farkı hem de değer yapısını oluşturan öğelerin arasındaki fark anlamında Eccles ve Wigfield'in kuramsal önerisiyle uyumlu bir faktör yapısı sergilemektedir.

Valenzuela ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu çalışma, eleştirel düşünme becerilerini edinmeyi ve uygulamayı etkileyen motivasyonel unsurlara yönelik çalışmalar için önemli bilgiler sunmaktadır.

Valenzuela ve diğerlerinin (2011) yapmış olduğu çalışmayı Türk dili ve kültürüne uyarlamayı amaçlayan bu çalışmanın güvenilirliğini test etmek için elde edilen madde – toplam korelasyonu sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları, ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi istatistiksel olarak anlamlıdır. Maddelerin ölçeğin geneli ile tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekteki 19 maddenin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t*-testi analizi sonucunda, alt ve üst gruplara ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu ölçeğin orijinalinden elde edilen sonuçlarla uyumludur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açılımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan 19 maddenin ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörü 4 maddeden (M01, M02, M03, M04) oluşmaktadır. Bu maddeler, Valenzuela ve diğerlerinin (2011) “Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği: Eleştirel Düşünme ve Motivasyon Arasındaki İlişki Çalışmasına Dair Bir Katkı” adlı çalışmalarının temelini oluşturan Eccles ve diğerlerinin 1983'te geliştirmiş oldukları Beklenti/Değer teorisinin ilk unsuru olan “beklenti” kısmı ile ilgilidir. Ölçeğin ikinci faktörü 4 maddeden (M05, M06, M07, M08) oluşmaktadır. Bu maddeler Beklenti/Değer teorisindeki “değer” kısmının alt boyutu olan “başarı” ile ilgilidir. Ölçeğin üçüncü faktörü 4 maddeden (M09, M10, M11, M12) oluşmaktadır. Bu maddeler Beklenti/Değer teorisindeki “değer” kısmının alt boyutu olan “yararlılık” ile ilgilidir. Ölçeğin dördüncü faktörü 4 maddeden (M13, M14, M15, M16) oluşmaktadır. Bu maddeler Beklenti/Değer teorisindeki “değer” kısmının alt boyutu olan

“ilgi” ile ilgilidir. Ölçeğin beşinci faktörü 3 maddeden (M17, M18, M19) oluşmaktadır. Bu maddeler Beklenti/Değer teorisindeki “değer” kısmının alt boyutu olan “bedel” ile ilgilidir.

Model–veri uyumu üzerine kurulmuş olan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre uyum indeks sonuçları, model ve veri arasında yer alan uyumun sağlandığını göstermektedir.

Türk dili ve kültürüne uyarlanan Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği, eleştirel düşünme becerilerinin edinimini ve bu becerilerin uygulanmasını etkileyen motivasyonel etkenlere yönelik yapılan çalışmalarda önemli bilgiler sağlayacaktır. Günümüz eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın ve bu becerilerin uygulanmasını sağlamanın önemi göz önüne alındığında, yapılan bu çalışmanın öğrencilerinin bu becerilerini ölçmek isteyen eğitimciler için oldukça yararlı olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Valenzuela ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'ni Türk dili ve kültürüne uyarlayarak geçerlilik ve güvenilirliğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ndeki 313 öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uygunluğu ile ilgili olarak güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda, uyarlanan ölçeğin uygulamasından elde edilen ölçümler geçerli ve güvenilirlerdir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik değerleri, Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe formunun Türkiye'de kullanımının uygun olduğunu göstermektedir.

Bir kişi, bir problemi ezberleyerek sadece o probleme yönelik bir çözüm getirmiş olur. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğinde ise, pek çok yeni probleme etkili bir şekilde çözüm sağlayacak zihinsel becerilere sahip olur. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin ezberci eğitimden kaçınıp problemlere çözüm önerileri getirmelerini ve bunları sağlayacak zihinsel becerilere sahip olmalarını sağlamak için onların eleştirel düşünmeye yönelik motive edilmeleri talep edilmektedir. Bundan dolayı öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması, derslerdeki amaçlardan birisi olarak görülmelidir.

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği, 1'den 6'ya kadar Likert tipi numaralandırılmış 19 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan ölçeği cevaplarırken her ifade için 1 ile 6 arasında değişen seçeneklerden (1 = "Hiç Katılmıyorum" ve 6 = "Aynen Katılıyorum") kendilerine uyan seçeneği yuvarlak içine alıp cevap vermeleri beklenmektedir. Ölçek "beklenti" ve "görev değeri" adında iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. "Görev değeri" ana alt boyutu ise "başarı", "yararlılık", "içsel değer/ilgi değeri" ve "bedel" alt boyutlarından oluşmaktadır. İlk ana alt boyut olan "beklenti" boyutu 4 maddeden, diğer ana alt boyut olan "görev değeri" 15 maddeden oluşmaktadır. İkinci ana alt boyut olan "görev değeri"ndeki ilk alt boyut olan "başarı" 4 maddeden, "yararlılık" 4 maddeden, "içsel değer/ilgi değeri" 4 maddeden ve "bedel" 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlaması için öncelikle her bir soruya 1'den 6'ya kadar değişen değerlerden birisi verilmektedir. Daha sonra her bir alt ölçek için

toplam puan elde edilip madde sayısına bölünerek ortalama puan bulunmaktadır. Bu işlem ölçekte yer alan 5 alt ölçek için ayrı ayrı uygulanmaktadır.

### **Eğitimcilere Yönelik Öneriler**

Bu ölçek, eğitimciler tarafından sınıfta öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik motivasyonlarını değerlendirmek için bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Eğitimciler ders programlarını tasarlamadan önce bu ölçeği sınıfta uygulayabilirler. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde sınıf içi ve dışı etkinlikler buna göre tasarlanabilir. Program veya eğitim uygulamalarından sonra ölçek uygulaması tekrarlanabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Diğer araştırmacılar gelecekte bu ölçeği farklı örneklemeleri ele alarak ve başka değişkenler arasındaki ilişkilere bakarak kullanılabilirler. Eğitim bilimleri kapsamında geliştirilen ve uyarlama çalışması yapılan bu ölçek aynı zamanda farklı bilim dallarında, çeşitli kurum ve kuruluşlara yönelik yapılan araştırmalar kapsamında da kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/59.pdf> . adresinden alınmıştır
- Angelo, A. T. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts on promoting critical thinking: Classroom assessment for critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Brown, L. (2007). *Psychology of motivation*. New York: Nova Science Publishers.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation reopening the research agenda. *Language Journal*, 41(4), 469-512. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme* (16. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 35(3), 179-186. DOI: 10.1080/00405849309543594
- Ennis, R. H. (2011). *The Nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf). adresinden alınmıştır
- Facione, P. A. (1990). *A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Newark, Del.: American Philosophical Association.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Age Logic*, 20(1), 61-84.

- Fisher, A. (2001). *Critical thinking an intruduction*. <http://www.slideshare.net/luckynuki/critical-thinking-a-fisher>. adresinden alınmıştır
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1992, 14-18 Ağustos). *Critical thinking and its relationship to motivation, learningsStrategies, and classroom experience*. American Psychological Association 100. Toplantısı'nda sunuldu, Washington, DC.
- Gelder, V. T. (2005). *Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science*. <http://www.Ed.gov/databases/ERIC Digests/ej708705.html>. adresinden alınmıştır
- Genç, S. Z. (2010). Öğrenme öğretilmede çağdaş yaklaşımlar. M. Arslan (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri (s.103-119)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halpern, D. F. (2012). *Halpern critical thinking assessment*. <http://ecsb.nl/ECSB/wp-content/uploads/2012/08/HCTAProfDHalpernAmstjuli2012.pdf>. adresinden alınmıştır
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Association of Test Publishers, 1*(1), 1-13.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-407. DOI: 10.1023/A:1024750807365
- Mertes, L. (1991). Thinking and writing. *Middle School Journal, 22*, 24-25.
- Narin, N., & Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 336-350.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. [http://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf). adresinden alınmıştır
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions For Community Colleges, 130*, 27-38.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. Eugene, Oregon : ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. DOI: 0.1006/ceps.1999.1020
- Schunk, D. H. (2002). *Learning theories an educational perspective 6th edition*. Boston: Pearson.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thompson, B. (2002). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice, 32*, 1-17. DOI: 10.1080/00405849309543590

- Türk Dil Kurumu. (2014). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts). adresinden alınmıştır
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Vural, R. A., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. DOI: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Rooser, R., & Schiefele, U. (2009). *Development of achievement motivation*. [http://robertroeser.com/docs/publications/2009\\_Wigfieldetal\\_Motivation](http://robertroeser.com/docs/publications/2009_Wigfieldetal_Motivation). adresinden alınmıştır
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy-value theory in cross-cultural perspective. S. W. Etten, & D. M. McInerney (Editör). *Big Theories Revisited* (s. 165-198). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.



**EKLER****Ek 1. Ölçek Uygulama İzni**

T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :33490967-044- 1764


30/05/2014

Konu :Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Bülent DÖNMEZ, Yrd. Doç. Dr. Fatih KAYA danışmanlığında hazırlanmış olduğu; “Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması” anket çalışmasını Üniversitemiz öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Mütcahit EĞRİ  
Rektör Yardımcısı

EK:  
Anket Formu (1 Sayfa)

DAĞITIM:  
Tüm Akademik Birimlere

Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60250-TOKAT  
Telefon: (0356) 252 16 16 -1062  
e-posta: [gensek@gop.edu.tr](mailto:gensek@gop.edu.tr)

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat: T.KESKİN Şb. Müd.  
Faks: (0356) 252 18 68  
Elektronik Ağ: [www.gop.edu.tr](http://www.gop.edu.tr)

## Ek 2. Ölçek Kullanım İzni

**Jorge Valenzuela**

To

me

Nov 8, 2013

Dear Bülent

Thank you for your mail and your interest in our "Critical Thinking Motivational Scale'  
There are not any problem for you make an adaptation. You have our permission.  
I hope you that our work you find it useful.

Cordially

Jorge

PS: I will thanks you that you can shared with us your adaption of CTMS

---

JORGE VALENZUELA CARREÑO  
Profesor Asociado  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Campus Villarrica

O'Higgins 501  
Villarrica-Chile  
Fono: 045 – 2411830 anexo 7362  
<http://www.villarrica.uc.cl>

Equipo de investigación en Creencias, Motivación y Aprendizaje, CMA

Web Site: <http://tinyurl.com/equipocma>

FB: <http://tinyurl.com/FB-equipoCMA>

**P No imprima este mail, salvo que sea absolutamente necesario**

### Ek 3. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği Formu

#### ELEŞTİREL DÜŞÜNME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Bu ölçek ‘Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması’ adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. 1’in ‘Hiç katılmıyorum’ ve 6’nın ‘Aynen Katılıyorum’ olduğunu göz önünde bulundurarak düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği yuvarlak içine alınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyet:..... Yaş:.....Bölüm:.....

#### Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 Aynen Katılıyorum

1	Doğru bir şekilde muhakeme etme konusunda, akranlarımdan çoğundan daha iyiyim.	1	2	3	4	5	6
2	Detaylı bir şekilde düşünmeye ilişkin her şeyi anlama konusunda, kendimi yeterli görüyorum.	1	2	3	4	5	6
3	Nasıl detaylı bir şekilde düşünülmesi gerektiğini öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6
4	Doğru bir şekilde muhakeme etmeyi, akranlarımdan çoğundan daha iyi öğrenebilirim	1	2	3	4	5	6
5	Benim için doğru bir şekilde muhakeme etmeyi öğrenmek önemlidir.	1	2	3	4	5	6
6	Benim için muhakeme etme konusunda iyi olmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
7	Benim için düşünsel becerilerimi kullanmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
8	Benim için problem çözmede iyi olmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
9	Eleştirel olarak düşünme, iyi bir profesyonel olmama yardımcı olacaktır.	1	2	3	4	5	6
10	Eleştirel olarak düşünme, geleceğim için yararlı olacaktır.	1	2	3	4	5	6
11	Eleştirel olarak düşünme, günlük yaşamda yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
12	Eleştirel olarak düşünme, diğer konular ve dersler için yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
13	Bir şey hakkında karar vermeden önce, tam anlamıyla muhakeme etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
14	Düşünme biçimimi geliştirecek şeyleri öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
15	Eleştirel olarak düşünmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
16	Detaylı bir şekilde muhakeme etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
17	Eleştirel bir şekilde muhakeme etmemi gerektiren bir problemim olursa, başka	1	2	3	4	5	6

	şeylere ayıracağım zamandan fedakarlık yapma eğiliminde olurum.	
18	Muhakeme etme biçimimi geliştirmek için, oldukça fazla zaman ve çaba ayırma fedakarlığında bulunma eğiliminde olurum.	1 2 3 4 5 6
19	Eleştirel düşünmeyi edinmek ve kullanmak için, zaman ve çaba harcamaya değer.	1 2 3 4 5 6