

Educational Administration: Theory and Practice
Fall 2007, Issue 52, pp: 511-546
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
Güz 2007, Sayı 52, ss: 511-546

Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Ahmet Doğanay, Mükerrerem Akbulut-Taş & Şule Erden

Araştırmada eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet, yaş, yerleşim yeri (köy, ilçe, il), mezun olunan lise ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya, Çukurova Üniversitesi İlahiyat, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Adana Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencileri katılmıştır. Araştırmada yazılı bir kompozisyon kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren çok boyutlu, güncel tartışmalı bir konuyla ilgili açık uçlu bir soru sorulmuştur. Buna paralel olarak öğrencilere, kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı bir anket formu dağıtılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve düzeylerini belirlemek için Faciona ve Faciona tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, 6 düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Eleştirel düşünme, güncel tartışmalı konular, yüksek eğitim, rubrik değerlendirme.

Assessing University Students' Critical Thinking Skills in the Context of a Current Controversial Issue

This study examines critical thinking skills of undergraduate students by gender, age, the type of high school graduated from, place of residence (village, town and province) and department of study at university. Participants of this study consisted of students in the departments of Theology, Education, Turkish Language and Literature, Economy and Administrative Sciences of Çukurova University and Adana Police Vocational College in 2005-2006 academic year. Data were collected by an open ended question which is multidimensional, current on a controversial issue and required to apply critical thinking skills of the students. The students were also administered a questionnaire that involved questions about personal information. The HCTSR (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric) developed by Faciona and Faciona was used to determine students' critical thinking skills. Data were analyzed by using independent samples t-test, one-way ANOVA, and when variances were not homogenous, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test for independent samples. The qualitative data were analyzed by using content analysis method. Findings demonstrated that the most of the students were in the second level of six level rubric scale using their critical thinking. There were significant differences on the critical thinking skills of the students by gender, age, graduated high school, and department of study at university. However, no significant differences were found by place of residence.

Keywords: Critical thinking, current controversial issues, higher education, rubric assessment

Eleştirel düşünme, hem bilişsel hem de felsefi temeli olan bir düşünme sürecidir (Faciona, 2007; Paul, 1995; Van Haaften, 1997). Felsefi bakış açısından eleştirel düşünme, iyi düşünmenin normları, insan düşüncesinin mantıksal yönü, mantıklı ve açık fikirlilikle gerçeğe ulaşmak için ihtiyaç duyulan entelektüel özellikler olarak ele alınırken (Gibson, 1995), psikolojik yönden, üst düzey düşünme becerileri (Halpern, 1998) olarak ele alınmıştır (Akt; Ten Dam ve Volman, 2004). Her iki görüş açısından da ele alındığında eleştirel düşünme, demokratik ve katılımcı bir toplum için, bağımsız kararlar alabilen ve olaylara eleştirel yaklaşan bireylere kazandırılması gereken önemli bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir. Bu süreçte ise eğitim sistemine önemli görevler düşmekte ve olgu ve olayları eleştirel yorumlayabilen, akıl yürütmeye dayalı çıkarımlarda bulunabilen, bilgileri sorgulama alışkanlığı kazanmış, açık fikirli ve demokratik vatandaş yetiştirme, eğitimin genel amaçlarından biri olarak önemini korumaktadır (Doğanay ve Ünal, 2006; Ten Dam ve Volman, 2004; Tsui, 1999; Walters;1986; akt; Dally, 1998). Scheffler (1973a) eleştirel düşünmeyi eğitimin kalbi olarak değerlendirmiş ve eleştirel düşünmenin sadece bilim alanları içinde sınırlandırılmayacağını, aynı zamanda politika, felsefe, ahlak gibi yaşamın farklı alanlarında da arzulanan bir özellik ve değer olduğunu belirtmiştir (Akt: Van Haaften, 1997). Bu amaçla eğitimin farklı kademelerinde birbirini destekleyecek şekilde eleştirel düşünme becerilerin kazandırılması önemli bir eğitim işlevi olarak düşünülebilir. Ancak öğretilen eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşam durumlarına uygulanması ise hala önemli bir sorun olarak görülmektedir (Keeley ve Browne, 1986; akt; Chau-Klu, Rudowicz, Graeme, Xiao, Kwan, 2001).

Eleştirel düşünme ile ilgili herkesçe onaylanan ortak bir tanım yapmak zor olduğu için farklı araştırmalarda farklı tanımlar kullanılmıştır (Bissell ve Lemons, 2006; Faciona, 2007; Halpern, 1999). Halpern (1999), eleştirel düşünmeyi istenen çıktılarının olasılığını arttıran bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanımı olarak tanımlamıştır. Buna göre, eleştirel düşünme amaçlı, akla dayalı ve hedef yönelimli düşünme sürecidir. Bu tanımda eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, olasılıkları hesaplama, çıkarımda bulunma vb. gibi bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanımını kapsamaktadır. Dewey ise eleştirel düşünmeyi, bir sorunla ilgili değerlendirmeyi, inceleme yapmayı ve sonuca ulaşmayı kapsayan yansıtıcı ve derinliğine bir süreç olarak tanımlamıştır (Akt; Dally, 1998). Kuhn (1991), eleştirel düşünmeyi akıl yürütmeye dayalı tartışma olarak belirtmiştir. Bu tartışma süreci, bireyin bir problem durumu üzerinde kendi kendine yaptığı lehte ve aleyhte akıl yürütmesi, çıkarımda bulunması, yargıya varması ve sonuç çıkarması gibi zihinsel becerileri kapsamaktadır

(Akt; Aldağ, 2005; Pithers, 2000). Ennis (2001), eleştirel düşünmeyi, tutumlarla da ilişkilendirerek neye inanılacağı ve hangi eylemde bulunulacağına karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Pascarella ve Terezini (1991), eleştirel düşünmenin birçok şekilde tanımlanabileceğini ve ölçülebileceğini fakat bütün bireylerin bazı eleştirel düşünme yeteneklerini göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yetenekler: bir tartışmadaki temel sayıtları ve sorunları tanımlama, önemli ilişkileri kavrama, verilerden doğru çıkarımlar yapma, bilgi (information) ya da veriden sonuca ulaşma, sonuçların verilerle desteklenip desteklenmediğini yorumlama, uzman görüşünü ve kanıtını değerlendirmedir (Akt; Ten Dam ve Volman, 2004). Eleştirel düşünme nasıl tanımlanırsa tanımlansın sonuçta bu beceriler, öğretilir ve öğrenilebilir; öğrenciler bu becerileri uygun durumlarda doğru olarak kullanırlarsa daha etkili düşünebilirler.

Eleştirel düşünme, üst düzey bilişsel becerileri de kapsayan zihinsel bir süreçtir. Örneğin Faciona (2007), eleştirel düşünme ile ilgili zihinsel becerileri, yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme olarak belirtmiştir. Ennis ise (2001), eleştirel düşünme becerilerini; açıklığa kavuşturma, temel destekleme, çıkarım, ileri düzeyde açıklığa kavuşturma, strateji ve teknik becerileri olarak 5 temel açıdan sınıflamıştır. İyi bir eleştirel düşünücü, bu becerileri gerçek yaşam ile ilgili sorunlarını yorumlarken kullanabilmelidir. Faciona, Giancarlo, Faciona ve Gainen (1995) eleştirel düşünme boyutları ile becerileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Faciona (2007), eleştirel düşünme boyutlarını ise analitiklik, meraklılık, açık fikirlilik, kendi akıl yürütmesine güven, doğruyu (gerçeği) arama, sistematiklik olarak belirlemiştir.

Eleştirel düşünen bir bireyin taşıması gereken özellikler, farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin Paul ve Elder (2002) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini entelektüel alçakgönüllülük, entelektüel cesaret, entelektüel empati, entelektüel dürüstlük, entelektüel kararlılık, akıl yürütme güvenme, entelektüel özerklik, entelektüel yansızlık olarak belirtmişlerdir. Ikuenobe (2001) da, insanın bilgiyi tartışırken, çoklu bakış açısıyla değerlendirme yapması gerektiğini ve eleştirel düşünmenin akıl yürütmeye dayalı bir değerlendirmeye ve tartışmaya dayandığını belirtmiştir. Değişik kaynaklar incelendiğinde çoklu bakış açısı, açık fikirlilik, karşı görüşlere duyarlılık, kişisel ön yargılardan uzak tartışma, sağduyulu ve mantıklı çıkarımlarda bulunma, kanıtları inceleme, vb. gibi özellikler eleştirel düşünme için bir zorunluluktur (Faciona vd. 1995; Ikuenobe, 2001; Paul, 1995; Wade, 1995). Bu araştırmada öğrencilerin yazılı metinleri değerlendirilirken, eleştirel düşünen bireylerin taşıması gereken özelliklerden; çoklu ve empatik bakış

açısı, neden ve kanıtlara dayalı akıl yürütme, çıkarımda bulunma ve olgu ve görüşleri ayırt ederek sonuca ulaşma en temel ölçütler olarak ele alınmıştır.

Eleştirel düşünme üzerinde çalışan birçok yazar eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın ya da okulda öğretiminin yeterli olmadığını öğrencilerin bu becerileri aynı zamanda günlük yaşamı etkileyen politik, felsefi, sosyal, kişisel konuları ve sorunları tartışırken, çözüm üretirken de kullanılabilir olmasını belirtmişlerdir (Faciona, 2007; Halpern, 1999; Paul, 1995). Özellikle üniversite eğitimi alan öğrenciler için eleştirel düşünme becerileri, önemli bir öğrenme çıktısı olarak değerlendirilebilir (Bers, 2005; Halpern, 1999; Long ve Simpson, 1999).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi kadar bu becerilerin nasıl yansıtılması ve değerlendirilmesi gerektiği de önemlidir. (Wade, 1995). Paul (1995)'un belirttiği gibi bireyler, sorunları açıklığa kavuşturma, yeni bağlamlar içinde kendi kavrayışlarını transfer etme, tartışmaları analiz etme, derinliğine sorgulama, değerlendirme ölçütleri geliştirme, çözümleri değerlendirme, genellemeleri yeniden düzenleme, bilginin güvenilirlik kaynaklarını değerlendirme gibi eleştirel düşünme süreçlerini ve becerilerini, eleştirel, okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi farklı şekillerde yansıtabilirler. Yazma bu bağlamda etkili bir yol olarak değerlendirilebilir. Doğanay ve Ünal, (2006), düşünme becerilerini desteklemek ve değerlendirmek için yazmanın zengin fırsatlar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yazılı belirtme, onların zihinsel olarak pasif durumdan aktif duruma geçmelerini sağlar ve sorunu tanımlamalarını, tartışmalarını ve akıl yürütme, çıkarım yapma yetilerini geliştirir, kendilerini daha iyi ifade etme olanağı sağlar. Wade (1995)' in değişik kaynaklardan aktardığına göre yazmanın, öğrenciye daha kapsamlı bir bakış açısıyla konuyu ele alma, öz düzenleme (Self-regulation) yeteneğini geliştirme ve aktif öğrenme gibi yararlar sağladığı belirtilmiştir. Özellikle çatışmalı fikirleri barındıran bir konuda öğrencilerin görüş ve düşüncelerini, açıklamaları, ayrıştırılması, örneklendirmesi, fikirlerini tanımlayabilmesi için yazma önemli bir araçtır (Paul ve Elder, 2006). Yazılı metinlerin değerlendirilmesinde ise, özellikle, açık uçlu eleştirel düşünmeyi ölçen soruların değerlendirilmesinde rubrikler etkili değerlendirme araçlarından biri olarak kullanılabilir (Bers, 2005).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin, tartışmaya açık, karmaşık ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren bir konuda eleştirel düşünme becerilerini ve boyutlarını kullanıp kullanmadıklarını; nasıl kullandıklarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere “Türkiye'nin Avrupa Birliğine girip girmemesi konusundaki görüşleriniz ile bunun sizce toplumsal, ekonomik,

siyasal, dini ve kültürel değerlere etkisi ve her iki medeniyet açısından sonuçları nelerdir” sorusu yöneltilerek yazılı olarak görüş ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Konu olarak Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyelik sürecinin seçilmesinin nedeni; bu konunun öğrencilerin siyasi, toplumsal, kültürel ve kişisel olarak görüş ve düşüncelerini etkilediğinin düşünülmesi ve en çok tartışılan güncel bir sorun ya da konu olmasıdır. Araştırmaya özellikle son sınıf öğrencilerinin alınmasının nedeni, öğrencilerin üniversite ortamındaki eğitim yaşantılarının onların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunun düşünülmesidir. Özellikle bazı araştırma sonuçlarında üniversitede sınıf içi etkinlikler ve etkileşimlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Chau-Klu, vd. 2001; Ten Dam, Volman, 2004; Tsui, 1999).

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğrencilerin, Türkiye’nin Avrupa Birliğine Üyelik Sürecine ilişkin;

1. Bilgi edinme kaynakları nelerdir?
2. Türkiye-Avrupa Birliği ilişkileri bağlamında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve okuduğu bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenciler yazılı değerlendirmelerinde eleştirel düşünmenin daha çok hangi beceri ve özelliklerini yansıtmışlardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel model birlikte kullanılmıştır. Araştırmada “Türkiye’nin Avrupa Birliğine girip girmemesi konusunda ve bu sürecin toplumsal, ekonomik, siyasal, dini ve kültürel değerlere etkisi ve her iki medeniyet açısından sonuçları” hakkında üniversite öğrencilerinden yazılı kompozisyon yoluyla eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla veri elde edilmiştir. Veriler rubrik kullanılarak sayısallaştırılmış ve bu sayısal veriler üzerinde nicel analizler yapılmıştır. Ayrıca bu kompozisyon, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilerek katılımcıların eleştirel düşünmenin hangi özelliklerini yansıttıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2005-2006 eğitim öğretim dönemindeki, Çukurova Üniversitesi Eğitim, Fen-Edebiyat Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler ve İlahiyat Fakóltesi son sınıf öğrencileri ile Adana Polis Meslek Yüksek Okulu son sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre seçilen toplam 196 öğrenciden oluşmuştur. Adana Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin çalışmaya alınmasının nedeni ise, araştırmayı yürüten araştırmacılardan birinin bu okulda derse girmesi ve öğrencilerin Avrupa Birliği ve Türkiye'nin üyelik süreci hakkında içerik bilgisine sahibi olmaları ve öğretim sürecinde bu konuya ilişkin ders kitabı dışında da farklı kaynaklardan okumalar yapmalarındır. Böylelikle araştırmaya farklı bir boyut da kazandırılmıştır. Katılımcıların bölümlere göre yüzde dağılımı şöyledir; Eğitim (%27), İktisadi ve İdari Bilimler (%20.4), Türk Dili ve Edebiyatı (%30.1), İlahiyat (%6.1) ve Adana Polis Meslek Yüksek Okulu (%16.3) dir. Araştırmaya en fazla Türk Dili ve Edebiyatı (%30.1) ile Eğitim (%27.0) Fakóltesi bölümlerindeki öğrenciler katılmıştır. Araştırmada gönüllü katılım ilkesi temel alındığından her bölümde eşit sayıda öğrenciye ulaşılamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %68.9'u erkek, %31.1'i kızdır. Araştırmaya katılan öğrencilerden %57.9'u 21-23 yaş arasındadır. Geri kalan öğrencilerin %22.1'i 24-26 yaş, %16.8'i 18-20 yaş, %3.2'si ise 27 yaş ve üstünde yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Araştırmaya temel oluşturan veriler, yazılı bir kompozisyon aracılığıyla toplanmıştır. Bu yazılı kompozisyonda öğrencilere "Türkiye'nin Avrupa Birliğine girip girmemesi konusundaki görüşleriniz ile bunun sizce toplumsal, ekonomik, siyasal, dini ve kültürel değerlere etkisi ve her iki medeniyet açısından sonuçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir" sorusu ile ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılara, kişisel bilgiler toplamak amacıyla yazılı soruyla birlikte bir de kişisel anket formu verilmiştir. Anket formu ve kompozisyon sorusu önce 30 öğrenci üzerinde pilot uygulama ile denenmiştir ve elde edilen geri bildirimlerle ankete ve yazılı kompozisyon sorusuna son şekli verilerek esas uygulamaya geçilmiştir.

Anketler uygulanmadan önce öğrencilere, araştırmanın amacı ve anket formunun nasıl doldurulacağı açıkça belirtilmiştir. Öğrencilere görüşlerini ayrıntılı belirtmeleri için ortalama iki ders saati süre verilmiştir. Anketler toplandıktan sonra öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek için Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen "Bütüncül Eleştirel

Düşünmeyi Puanlama Rubriği” (HCTSR) (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric, HCTSR) kullanılmıştır. Bu rubrik, araştırmanın amacına ve veri toplama yöntemine uygun olduğu için tercih edilmiştir. Faciona ve Faciona, (1994) tarafından Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nin karmaşık yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan ya da performansa dayalı testler için uygun olduğu belirtilmiştir. Rubrik, eleştirel düşünme becerilerini ve boyutlarını birleştiren bir ölçme aracıdır. HCTSR, Faciona ve Faciona (1992) tarafından delphi tekniği ile geliştirilen California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) ve California Eleştirel Düşünme Boyutları Envanteri'den (CCTDI) yararlanarak oluşturulmuştur. Ancak güvenilirlik ölçümlerinin yapılmamasına rağmen eleştirel düşünmenin boyutları hakkında oldukça geçerli veriler sağladığı belirtilmiştir (Moore ve Pastirik, 2006). Rubrik, mantıklı bir sonuca ulaşmak için gerekli eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir ve analiz, yorumlama, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve bilişsel farkındalık öğelerini kapsamaktadır (Faciona ve Faciona, 1994). 1994 yılında geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği 4 düzeyden oluşmaktadır. 2003 yılında yeniden düzenlenen Rubrik ise 6 düzeyden oluşmaktadır (<http://www.portfolio.pdx.edu>). Bu çalışmada 6 düzeyden oluşan Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği” kullanılmıştır. Rubriğin Türkçe'ye çevirisi yapılmış ve dil geçerliliği uzman görüşüne başvurularak kontrol edilmiştir. Aşağıda Rubriğin düzeylerine göre hangi ölçütleri kapsadığı açıklanmıştır.

Birinci düzey. Karşı görüşün hiç belirtilmediği, sadece bireyin kendi görüşünün yer aldığı ve bu görüşlerin hiçbir neden ve kanıtla dayandırılmadığı; tamamen kapalı fikirliliğin ve ön yargının egemen olduğu düzeydir.

İkinci düzey. Konuyla ilgili karşı tezlerin farkında olduğu ancak o tezlerdeki nedenlerin açıklanmadığı ya da doğru olarak açıklanmadığı ve kanıtların gösterilmediği; ön yargılı bakış açısının sürdürüldüğü ve yanlış çıkarımların yapıldığı düzeydir. Kapalı fikirlilik devam etmektedir.

Üçüncü düzey. Bireyin hem kendisi hem de karşı görüşle ilgili iddialarına bir kanıt ve neden belirtme girişiminde bulunduğu; ancak düşüncelerini belirtmede ve düzenlemede başarısız olduğu, olgu ve olayları sadece kendi görüş ve düşünceleri açısından ele aldığı düzeydir ve tek yönlü çıkarımlar yapılmaktadır.

Dördüncü düzey. Bireyin hem kendi hem de karşı görüşle ilgili olumlu ve olumsuz görüş ve düşüncelerini neden ve kanıt sunarak belirttiği ancak

sonuçta her iki görüşü de kapsayan dengeli bir sonuca ulaşmadığı düzeydir. Empatik ve çoklu bakış açısının yer aldığı düzeydir.

Beşinci düzey. Bireyin hem kendi, hem de karşı tarafın görüş ve düşüncelerini olumlu ve olumsuz yönleriyle neden ve kanıt sunarak açıkladığı ve değerlendirmelerinde dengeli bir sonuca ulaştığı düzeydir. Lehte ve aleyhte tezleri, neden ve kanıtları açık fikirlilikle ele alır ve doğru olarak yorumlar.

Altıncı düzey. Bireyin hem kendi, hem de karşı tarafın görüş ve düşüncelerini olumlu ve olumsuz yönleriyle neden ve kanıt sunarak açıkladığı ve değerlendirmelerinde dengeli bir sonuca ulaştığı düzeydir. Lehte ve aleyhte tezleri, neden ve kanıtları açık fikirlilikle ele alır ve doğru olarak yorumlar.

Faciona ve Faciona (1994), eleştirel düşünme açısından başarılı bir yazılı metinde eleştirel düşünme, içerik bilgisi ve teknik becerilerin birlikte olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin yazılı metinleri, eleştirel düşünme boyutları, ölçütleri ve içerik bilgisi dikkate alınarak düzeyler belirlenmiştir. Rubrikte belirtilen düzeylerdeki ölçütlere ek olarak yazılı kompozisyonlar, araştırmacılar tarafından belirlenen bazı temel ölçütler açısından da değerlendirilmiştir. Bu ölçütler;

1. Neden ve kanıtlara dayalı olarak görüş belirtme,
2. Görüş ve düşüncelerini faklı ve çoklu bir bakış açısıyla sunma (empatik bakış açısı),
3. Olgu ve görüşleri ayırt ederek kendi görüş ve düşüncelerini sunma,
4. Tutarlı akıl yürütme ve çıkarımlarda bulunmadır.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra bütün yazılar yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda iki değerlendirmeci tarafından ayrı ayrı, bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Daha sonra veriler SPSS 11.5 istatistik programında kaydedilmiş ve her iki değerlendirmecinin puanlamaları arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Puanlama yapıldıktan sonra bazı yazılarda değerlendirmecilerin puanları ve görüşleri arasında görüş ayrılığı doğmuştur. Bu görüş ayrılığını gidermek için konuyla ilgili uzman olan üçüncü bir değerlendirmeciye başvurulmuştur. Üçüncü değerlendirmecinin de görüşlerini aldıktan sonra bazı yazılarda düzey belirleme puanları yeniden düzeltilmiş ve tekrar Pearson Korelasyon katsayısıyla puanlar

arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi hesaplanmıştır. İki değerlendirmecinin puanları arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon katsayısı Tablo-1’de verilmiştir.

TABLO 1

Değerlendirmecilerin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerini Belirlemek İçin Verdikleri Puanlar Arasındaki İlişkinin Yönünü ve Derecesini Gösteren Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	İlk Puanlama		İkinci Puanlama	
	1. Değerlendirmeci	2. Değerlendirmeci	1. Değerlendirmeci	2. Değerlendirmeci
R	.84.3		.83.5	
p	.000		.000	
N	196		196	

Araştırmada cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, oturma yeri ve yılı ve bölüm bağımsız değişkenlerdir; eleştirel düşünme düzeyleri ise bağımlı değişkendir. Her iki değerlendirmecinin verdiği puanların ortalaması alınarak toplam ortalama puanlar hesaplanmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ve varyansların homojen olduğu durumlarda ortalama puanlarının çoklu karşılaştırması için Scheffe ve LSD testi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Verilerin yorumlamasına güç katmak, daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla yazılı metinler, her iki değerlendirmeci tarafından içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonunda elde edilen kodlamalar bilgisayar ortamında Word programına kaydedilmiştir. İçerik analizinde temalar **toplumsal, ekonomik, siyasal, kültürel, dini** olarak önceden belirlendiği için kodlamalar olumlu ve olumsuz görüş ve düşünceler olarak bu boyutlar altında toplanmıştır. Yazılı metinlerden elde edilen kodlamalar Bütüncül Eleştirel Düşünme rubriğinde belirtilen 6 düzey temel alınarak sınıflandırılmıştır. Kodlamaların temalarla uygunluğunu değerlendirmek amacıyla konuyla ilgili üçüncü uzman kişinin görüşlerine başvurulmuş en son düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin güncel tartışmalı konularla ilgili bilgileri edinme kaynaklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo-2' de sunulmuştur.

TABLO 2
Üniversite Öğrencilerinin Güncel Tartışmalı Konularla İlgili Bilgi Edinme Kaynaklarına İlişkin Sıklık, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Bilgilenme Kaynakları	Her zaman										Toplam	\bar{X}	
	Çoğunlukla		Ara sıra		Nadiren		Hiç						
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	(1)							
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
TV'deki haber programları	82	44.3	74	40.0	20	10.8	6	3.2	3	1.6	185	100	4.22
Gazeteler	81	44.3	78	42.6	20	10.9	3	1.6	1	0.5	183	100	4.28
TV'deki tartışma programları	54	30.2	69	38.5	39	21.8	12	6.7	5	2.8	179	100	3.86
İnternette	29	16.6	37	21.1	40	22.9	35	20.0	34	19.4	175	100	2.95
Arkadaşlar	12	7.0	36	20.9	67	39.0	46	26.7	11	6.4	172	100	2.95
Okul	18	10.8	49	29.3	50	29.9	31	18.6	19	11.4	167	100	3.09
Konferanslar	10	6.1	27	16.5	53	32.3	46	28.0	28	17.1	164	100	2.66
Kitaplar	15	9.2	33	20.2	48	29.4	42	25.8	25	15.3	163	100	2.82
Dergiler	4	2.5	43	26.5	60	37.0	36	22.2	19	11.7	162	100	2.85

Tablo-2'de görüldüğü gibi öğrencilerin güncel tartışmalı konularla ilgili olarak televizyondaki haber programlarından ve gazetelerden yararlananların %44.3'ü, televizyondaki tartışma programlarından yararlananların ise %30.2'si "her zaman" yararlandıklarını belirtmişlerdir. İnternette yararlananların %22.9'u, arkadaşlardan yararlananların %39'u okuldan yararlananların %29.9'u, konferanslardan yararlananların %32.3'ü kitaplardan yararlananların %29.4'ü ve dergilerden yararlananların %37'si

bu kaynaklardan “**ara sıra**” yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilgi edinme kaynakları ile ilgili ortalama değerlerine bakıldığında en çok gazetelerden ($\bar{X} = 4.2842$), televizyondaki haber programlarından ($\bar{X} = 4.2216$), tartışma programlarından ($\bar{X} = 3.8659$) ve okuldan ($\bar{X} = 3.0958$) yararlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nden almış oldukları toplam ortalama puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo-3'de gösterilmiştir.

TABLO 3
Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel Düşünme Düzeyleriyle İlgili Toplam Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz sonuçları

N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
196	2.16	.78	1	4.5

Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nden almış oldukları toplam ortalama puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 2.1633$), standart sapması. 78209; en yüksek toplam ortalama puan 4.5, en düşük ise 1'dir.

Öğrencilerin Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nden almış oldukları toplam ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını bulmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo-4'de gösterilmiştir.

TABLO 4
Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Toplam Ortalama Puanlarına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Erkek	134	2.26	.79	2.601	.010
Kız	61	1.95	.73		

Tablo-4'de görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(193)}:2.601, p<0.01$].

Bu farkın erkek öğrenciler lehine olduğu ve erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 2.2612$) kız öğrencilerden ($\bar{X} = 1.9508$) güncel tartışmalı konularla ilgili görüş ve düşüncelerini belirtirken eleştirel düşünme becerilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin güncel tartışmalı konularda eleştirel düşüncelerinin yaşa göre bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo-5'de gösterilmiştir.

TABLO 5
Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği Toplam Ortalama Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Scheffe)
18-20 yaş	32	2.43	.64	3.241	.023	18-20 yaş ile 27 yaş ve üstü
21-23 yaş	110	2.13	.78			
24-26 yaş	42	2.19	.85			
27 yaş ve üstü	6	1.42	.66			
Toplam	190	2.18	.79			

Tablo-5'de görüldüğü gibi tek faktörlü varyans analizi sonuçlarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3-186)=3.241$, $p<.05$]. Yaşlar arasındaki farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 18-20 yaş arasındaki öğrencilerinin ($\bar{X} = 2.4375$), 27 yaş ve üstü öğrencilere göre ($\bar{X} = 1.4167$) güncel tartışmalı konularla ilgili daha eleştirel düşünmeye sahip oldukları söylenebilir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin oturdukları yerleşim yeri (köy, ilçe, il) ile güncel tartışmalı konulara eleştirel yaklaşımları arasında bir farklılık olup olmadığını bulmak için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo-6'da üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında oturma yerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-193)}=1.756$, $p>.175$]. Bu değişkenle, eleştirel düşünmenin ve akıl yürütmenin sosyo-kültürel ortamdaki etkilenme derecesini saptamak amaçlanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için

yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo-7’de gösterilmiştir.

TABLO 6
Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel düşünme Rubriği Toplam Ortalama Puanlarının Oturma Yerine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

Oturma Yeri	N	\bar{X}	S	F	p
İl	110	2.10	.73	1.756	.175
İlçe	52	2.33	.78		
Köy	34	2.08	.91		
Toplam		2.16	.78		

TABLO 7
Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel düşünme Rubriği Toplam Ortalama Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Mezun olunan lise	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamli Fark (LSD)
Genel Lise	120	2.12	.78	2.203	.036	Meslek Lisesi-
Süper Lise	21	2.19	.76			Özel Lise-
Anadolu Lisesi	17	2.14	.65			
İmam Hatip Lisesi	14	2.67	.97			İmam Hatip
Özel Lise	13	1.69	.43			Lisesi- Özel Lise-
Meslek Lisesi	5	2.70	.67			
Fen Lisesi	2	2.75	.35			İmam Hatip
Diğer	4	2.25	.64			Lisesi- Genel Lise
Toplam	196	2.16	.78			

ANOVA sonuçlarında mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(7, 188)}=2.203$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için önce Scheffe testi yapılmış, ancak gruplar arasında anlamlı fark görülmediği için daha hassas ikili karşılaştırma olanağı sağlayan LSD testi kullanılmıştır. LSD testinin sonuçlarına göre, meslek liseleri ($\bar{X}=2.7000$) ve imam hatip liselerinden ($\bar{X}=2.6786$) mezun olan öğrencilerin Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliği konusunda eleştirel düşünme düzeyleri puanlarının, özel liselerden ($\bar{X}=1.6923$) mezun olan öğrencilerin puanlarından daha yüksek

olduğu bulunmuştur. Yine imam hatip liselerinden mezun olan ($\bar{X}=2.6786$) öğrencilerin, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği konusundaki eleştirel düşünme düzeylerinin genel liselerden ($\bar{X}=2.1167$) mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerinin okudukları bölüme göre Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik süreci konusundaki eleştirel düşünme düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre grupların dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı anlaşıldığından Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

TABLO 8

Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel düşünme Rubriği Toplam Ortalama Puanlarının Bölüm Türüne Göre Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	X^2	p
İlahiyat	12	148.08	46.721	.000
PMYO	32	140.92		
İİBF	40	102.01		
Eğitim	53	90.91		
Türk Dili ve Edebiyatı	59	69.85		

Tablo-8'deki analiz sonuçlarına göre, gruplar arasında gözlenen farkın anlamlı olduğu [$X^2(4)=46.721, p<.000$] görülmüştür. Analiz sonucuna bağlı olarak üniversite öğrencilerinin okudukları bölüme göre eleştirel düşünme düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nden en yüksek puanı İlahiyat Fakóltesi'ndeki öğrencilerin aldığı görülmektedir. Bunu sırayla PMYO (140.92), İİBF (102.01), EF (90.91) ve TDE (69.85) öğrencileri takip etmiştir. Gruplar arasındaki gözlenen anlamlı farkın hangi bölümler arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalara olanak sağlayan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda sadece aralarında anlamlı fark olan bölümlere ilişkin sonuçlar Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9'da görüldüğu gibi bölümler arası ikili karşılaştırmalarda PMYO'daki öğrencilerle, İİBF ($U=395.000, P<.05$); Eğitim ($U=437.000, P<.05$); ve TDE ($U=212.500, P<.05$) bölümlerinde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında PMYO öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin, İİBF, Eğitim ve TDE bölümlerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme

düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin sıra ortalaması PMYO öğrencilerinden daha yüksek olduğu için her iki grup arasında eleştirel düşünmede anlamlı bir fark ($U=162.000$, $p>.05$) bulunmamıştır.

TABLO 9

Üniversite Öğrencilerinin Bütüncül Eleştirel düşünme Rubriği Toplam Ortalama Puanlarının Bölüme Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bölüm	U	p
PMYO _(44.16) > İİBF _{(30.38)*}	395.000	.004
PMYO _(55.84) > EĞİTİM _(35.25)	437.000	.000
PMYO _(68.86) > TDE _(33.60)	212.500	.000
PMYO _(21.56) < İLAHİYAT _(25.00)	162.000	.442
İLAHİYAT _(35.96) > İİBF _(23.66)	126.500	.012
İLAHİYAT _(47.50) > EĞİTİM _(29.72)	144.000	.002
İLAHİYAT _(59.13) > TDE _(31.30)	76.500	.000
İİBF _(59.63) > TDE _(43.47)	795.000	.004
İİBF _(49.85) > EĞİTİM _(44.85)	946.000	.361
EĞİTİM _(62.09) > TDE _(51.47)	1267.000	.065

* Parantez içinde verilen değerler grupların aritmetik ortalamalarıdır.

İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle, İİBF öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=126.500$, $P<.05$). Yine İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle Eğitim Fakültesi ($U=144.000$, $P<.05$) ve TDE bölümü öğrencilerinin ($U=76.500$, $p<.05$) eleştirel düşünme düzeyleri arasında İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İİBF öğrencileriyle TDE bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri arasında İİBF öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuşken ($U=795.000$, $P<.05$), Eğitim Fakültesi öğrencileriyle arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=946.000$, $p>.05$). Eğitim Fakültesi ve TDE bölümündeki öğrencilerin ikili karşılaştırmaları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1267.000$, $p>.065$).

Araştırmada öğrencilerin Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nden aldıkları puanların ortalaması alınarak nicel karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri, daha ayrıntılı incelemek ve yorumlara güç

katmak amacıyla içerik analizi de kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme düzeylerine göre hangi düzeyde kaç öğrenci yer aldığı Tablo-10'da gösterilmiştir.

TABLO 10
Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Göre Dağılımları

Eleştirel Düşünme Düzeyleri	Birinci Değerlendirmeci		İkinci Değerlendirmeci	
	f	%	f	%
Düzyey-1	34	17.3	45	23.0
Düzyey-2	93	47.4	101	51.5
Düzyey-3	56	28.6	41	20.9
Düzyey-4	11	5.6	9	4.6
Düzyey-5	2	1.0	-	-
Toplam	196	100	196	100

Tablo-10'da görüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde hem birinci (%47.4) hem de ikinci değerlendirilmecinin (51.5) yaptığı puanlamaya göre en çok ikinci düzeyde yer aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları en yüksek düzey birinci değerlendirilmeciye göre beşinci düzey, ikinci değerlendirilmeciye göre ise dördüncü düzeydir. Üçüncü değerlendirilmecinin görüşleri de alındıktan sonra beşinci düzeyde sadece bir öğrenci yer almıştır. Her iki değerlendirilmecinin puanlamasına göre 6. düzeyde hiçbir öğrenci yer almamıştır. Puanların ortalaması alındığında ise beşinci düzeyde de hiç öğrenci yer almamıştır. Bu çalışmada sayfa sınırlılığı nedeniyle rubrikte yer alan bütün düzeyler değil sadece ikinci ve dördüncü düzey Tablo-11'de (EK-1) örnek olarak verilmiştir. Tablo-11 sayfa sınırlılığı nedeniyle ek olarak sunulmuştur. Yine aynı tabloda bütün kodlamalar değil, en çok tekrar eden ve en önemli görülen kodlamalar gösterilmiştir.

Eleştirel Düşünme Düzeyleri İlgili İçerik Analizi Bulguları

İkinci düzey. Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci değerlendirilmeciye göre %47.7'ü (93 kişi), ikinci değerlendirilmeciye göre % 51.5'i (101 kişi) ikinci düzeyde yer almıştır. İkinci düzeydeki öğrencilerin görüşleri, birinci

düzeydeki öğrencilerle paralellik göstermektedir. Ancak karşı görüş ve düşüncelere, çok az da olsa yer verildiği görülmüştür. Düzey-2 ile ilgili içerik analizi sonuçlarından örnekler Tablo-11'de (EK-1) gösterildiği için burada ayrıntılı sunulmayacaktır.

Düzey-2'de olumsuz görüş belirten öğrenciler çoğunlukla toplumsal, dinsel ve kültürel yozlaşmaya, asimilasyona vurgu yapmışlardır. Bu düzeydeki öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkiye'nin üyeliğinin olumlu sonuçlarını AB açısından çok fazla ele almamışlardır. Ya da Türkiye'nin üye olduğu takdirde dinsel, kültürel ve toplumsal yönden AB ülkelerini etki altına alacak kadar güçlü olduğunu savunmuşlardır (bkz.Tablo-11). Bu düzeydeki öğrenciler Türkiye ile AB arasında dinsel ve kültürel yönden çok farklılık olduğunu; bu nedenle de bir birleşme ve olumlu yönde bir etkileşme olmayacağını; Türkiye'nin üyeliğiyle birlikte, Ruhban okullarının açılacağını; misyonerliğin artacağını; Türklerin Hıristiyanlaşacağını; kültürel yozlaşmanın artarak devam edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Türkiye'nin üyeliğinin siyasi yönden de birçok olumsuzluğa yol açacağı ve en önemlisi de, bağımsızlığın yitirileceği, ülkeye yabancı istilasının olacağı ve etnik yapının bölüneceği nedenleri öne çıkartılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu, Türkiye'nin ekonomik, doğal kaynaklar ve özellikle Kıbrıs konusunda hiçbir taviz vermemesi; Turan imparatorluğu gibi AB'ye alternatif oluşumların kurulması, hiçbir dış baskı olmadan, kültürel değerleri koruyarak reformların yapılması ve AB'nin ekonomik, kültürel sömürsüne karşı konulması gerektiği gibi öneriler sunmuşlardır. Eleştirel düşünme düzeyleri açısından düzey-2'de yer alan öğrencilerden hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş belirtenler olmuştur. Ancak bu görüş ve önerilerini tutarlı bir şekilde neden kanıt sunarak desteklemedikleri ve sadece ya olumlu ya da olumsuz yönleriyle tek yönlü ele aldıkları belirlenmiştir. Karşı görüşün farkında olsalar da bu konuda dengeli bir çıkarım yapamadıkları saptanmıştır.

Dördüncü düzey. Araştırmaya katılan öğrencilerden birinci değerlendirmeciye göre %5.6'sı (11 kişi), ikinci değerlendirmeciye göre %4.6'sı (9 kişi) dördüncü düzeyde yer almıştır. Dördüncü düzeydeki öğrencilerin hemen hepsi konuyu hem Türkiye hem de AB açısından empatik bakış açısıyla ele almışlardır. Neden ve kanıtlarını tutarlı ve yansız bir şekilde belirtmişlerdir. Yazılı metinler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çoklu bakış açısına dayalı bir değerlendirmenin yapıldığı görülmüştür. Ancak bu düzeydeki öğrencilerde her iki tarafla ilgili görüş ve düşünceleri birlikte ele alarak genel bir sonuca ulaşamamışlardır, kapsamlı bir çıkarımda bulunmamışlardır. Düzey-4 ile ilgili alıntılar Tablo-

11’de (EK-1) verilmiştir. Bu düzeydeki öğrenciler, Türkiye’nin üyeliğini, sosyal, ekonomik, siyasal, dinsel ve kültürel yönden neden ve kanıt sunarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca diğer düzeylere göre öğrencilerin, daha fazla içerik bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat bu düzeyde yer alan öğrencilerde dinsel ve kültürel asimilasyon, siyasal ve ekonomik tavizlerin verilmesi, ülkenin bölünmesi vb. gibi kaygıları dile getirmişlerdir.

Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin güncel tartışmalı konular bağlamında eleştirel düşünüp düşünmediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 4 fakülte ve bir yüksek okul olmak üzere 5 bölümdeki toplam 218 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilere görüşlerini yazılı olarak tartışmaları için Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne girme sürecine ilişkin bir soru sorulmuş ve kompozisyonları bütüncül eleştirel düşünmeyi değerlendirme ölçeğine göre analiz edilmiştir. 22 öğrencinin anketi amaca uygun doldurulmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır ve değerlendirmeler 196 öğrencinin kompozisyonu üzerinden yapılmıştır.

Çalışmada toplumsal, ekonomik, siyasal, kültürel ve dini açıdan çok yönlü değerlendirmeyle ele alınması gereken bir konuda üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, yaş, oturma yeri ve yılı ve eğitim durumudur. İlgili alan yazında bu değişkenlere ilişkin farklı araştırma bulguları elde edilmiştir. Bu araştırmada erkek ve kız öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalarda cinsiyetin eleştirel düşünmenin boyutlarını yordayıcı bir değişken olup olmadığına ilişkin farklı bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Faciona, Faciona ve Giancarlo (1999) tarafından dil sınıflarında yapılan araştırmada, California Eleştirel Düşünme Boyutları Envanteri kullanılmıştır ve açık fikirli olma boyutunda İngilizce konuşan kız öğrencilerin puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Yine aynı araştırmada analitik alt boyutunda İspanyolca konuşan kızların puanlarının, erkeklerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı bulunmuştur. Long ve Simpson (1999) tarafından yapılan araştırmada ise kız öğrencilerin eleştirel düşünme kazanımlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yine eleştirel düşünme boyutlarına ilişkin Rudd, Baker vd (2000), Walsh (1996), yaptıkları araştırmalarda, kadınların puanlarının erkeklerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak ise eleştirel düşünme boyutları ile ilgili yapılan

araştırmalarda (Jenkins, 1998; Pienaar, 2000; Thompson, 2001) cinsiyetin yordayıcı bir değişken olmadığı belirtilmiştir (Akt. Critical Thinking, 2002). Özdemir (2005) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak bu konuda bir genellemeye varmak olanaklı değildir. Çünkü Faciona ve diğerleri (1999), eleştirel düşünme becerisinin cinsiyete göre değiştiği görüşünün bir ön yargıya dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Crawford (1995), kadın ve erkekler arasındaki tartışma ve konuşma becerilerindeki farkın dikkate alınmaması ve bu iki grubun homojen olarak düşünülmesi gerektiğini; aradaki farkın ise karşılıklı etkileşimi gerektiren faktörlerden kaynaklandığını öne sürmüştür. Özellikle okul deneyiminin bu faktörlerden biri olabileceğini belirtmiştir. Bernstein (1990) de kadın ve erkeklerin tartışma becerileri arasındaki farkın sosyo-kültürel ortamlardan, kişisel arka planından (background) ve yaşantılardan (eğitim durumu, aile yapısı, sosyal sınıf vb.) kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir (Akt; Carrillo ve Benítez, 2004). Sonuç olarak doğru etkileşimler ve deneyimlerle düşünme becerileri öğrenilebilir ve öğretilebilir.

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde yaşa bağlı anlamlı bir fark çıkmıştır. Fakat eleştirel düşünme araştırmalarına göre yaşın yordayıcı bir değişken olmadığı belirtilmiştir (Claytor, 1997; Feely, 1975; Faciona, 1990; Faciona, 1991; Jenkins, 1998; Rodriguez, 2000; Rudd, Baker vd. 2000; Thompson, 2001; Torres ve Cano, 1995) Eleştirel düşünmede yaşın anlamlı düzeyde yordayıcı bir değişken olmamasının nedeni olarak, yaş açısından grupların homojen olması gösterilmektedir (Akt. Critical Thinking, 2002). Farklı yaş gruplarında yapılan bazı araştırmalarda ise yaşa bağlı anlamlı bir fark bulunmuştur. Örneğin, Faciona, vd. (1999) yukarıda belirtilen çalışmalarında, üniversite 4. sınıflardaki öğrencilerin gerçeği arama puanlarının olumlu yönde, birinci sınıftaki öğrencilerin puanlarının ise olumsuz yönde değiştiği saptanmıştır. Bu araştırmada yaş gruplarının homojen olmaması yaşa bağlı bir farkın çıkmasının nedeni olabilir. Yaş bakımından homojen olan gruplarda anlamlı bir fark bulunmamıştır (Faciona ve diğerleri, 1999). Tanen (1994) tarafından yapılan araştırmada farklı yaş gruplarındaki kadın ve erkek çiftlerin tartışmaları analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yaşça büyük kişilerin daha düşük puana sahip olduğu ancak konuları daha soyut ve daha az kişiselleştirerek tartıştıklarını belirtmiştir (Akt; Carrillo ve Benítez, 2004). Bu çalışmada da yaşça büyük kişilerin yazılı görüşlerini oldukça kısa ve az bir şekilde belirttikleri saptanmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda, öğrencilerin aile ve sosyo-kültürel ön yaşantılarının eleştirel düşünme becerilerini etkilediği ve

burjuva sınıfından gelen öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Ancak burada da sosyal sınıfın etkileyici bir değişken olmadığı yönünde karşı görüşlerde vardır (Chau-Klu, vd. 2001). Bu araştırmaya son sınıf öğrencileri katıldığı için, öğrencilerin okul ortamındaki siyasal, sosyal, kültürel etkileşimleri, deneyimleri konu ile ilgili görüş ve düşüncelerini değiştirebileceği için yerleşim yerine göre anlamlı bir fark çıkmamış olabilir. Özdemir (2005) tarafından yapılan çalışmada da üniversite öğrencilerinin doğum yerine göre eleştirel düşünme becerilerinin değişmediği ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olma ile doğum yeri arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne ve okudukları bölüme göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İmam hatip ve meslek liselerinden gelen öğrencilerin puanları, özel liselerden ve genel liselerden gelen öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Özel liselerden gelen öğrencilerle imam hatip liselerinden gelen öğrencilerin ortalamaları arasında fark daha büyük iken, genel liselerden gelen öğrencilerden çok yüksek değildir. Bu farkın kaynağı, öğrencilerin konu ile ilgili daha fazla içerik bilgisine sahip olmaları, üyelik sürecinden beklentileri, okudukları kaynaklardan edindikleri bilgileri, öğretmenleri ile olan etkileşimleri ve siyasi görüş ve düşünceleri olabilir. Eleştirel düşünme, bireyin eğitim sürecindeki yaşantılarından, kazanımlarından etkilenen zihinsel bir beceridir (Carrillo ve Benítez, 2004). Bu nedenle öğrencinin eğitim sürecinde konuyla ilgili edindiği ön bilgiler, eleştirel düşünme ve tartışma yeteneğini etkileyebilir (Doğanay ve Ünal, 2006).

Öğrencilerin okudukları bölüme göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark İlahiyat Fakültesi ve PMYO'dan gelen öğrenciler lehine çıkmıştır. İİBF öğrencileriyle ise sadece TDE bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bölüme göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında farkın ortaya çıkmasının nedeni, İlahiyat Fakültesi ve PMYO öğrencilerinin Avrupa Birliği ile ilgili daha fazla içerik bilgisine sahip olmaları olabilir. Özellikle PMYO'nun programında "İnsan Hakları ve Kamu Hürriyetleri" dersi kapsamında Avrupa Birliği'ne ilişkin içerik bilgisi de verilmektedir (<http://www.isbpmyo.edu.tr>). En düşük puanı TDE öğrencilerinin almış olmasının nedeni olarak, bu öğrencilerin içerik bilgisine çok az yer vermeleri ve genel olarak çok az yazmaları belirtilebilir. Bu öğrencilerin çok genel olarak bir ya da iki paragrafı geçmeyecek şekilde görüş ve düşüncelerini belirttikleri; çoğunlukla olumsuz yönlere vurgu yaptıkları görülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okudukları bölüme göre farklılaşmasının nedenleri arasında; öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili hem bilgi hem de düşünce olarak etkileşimleri, sınıf içi etkinlikler, değerlendirme yolları ve nitelikleri, öğrencilerin kendi siyasi görüş ve düşünceleri, konu ile ilgili beklentileri, bilgi edinme yolları ve sosyo-kültürel ortamdaki etkileşimleri sayılabilir (Torres 1993; Critical Thinking, 2002, Keeley, Shemberg, 1995). Tsui (1999) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin aldıkları derslerin ve sınavda karşılaştıkları soruların, sınıfta öğretmenle olan etkileşimlerinin öğrencilerin bilişsel becerileri ve eleştirel düşünme yetenekleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Braxton ve Nordvall, (1985), yaptıkları araştırmada yüksek öğretimde öğrencilerin değerlendirmede birçok soruyla karşılaştığını ancak bu soruların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmeye yöneltici nitelikte olmadığını belirtmişlerdir (Akt; Browne ve Freeman, 2000).

Bu araştırmada İlahiyat Fakültesinden araştırmaya katılan öğrenciler arasında, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği sonucunda, insan hakları ve inanç özgürlüğünün elde edilmesi, dinler arası diyalogun gelişmesi önemli bir siyasal ve toplumsal bir beklenti olarak belirtilmiştir. Konuyla ilgili hem olumsuz hem de olumlu beklentileri dile getirdikleri için, sadece olumlu ya da olumsuz yönüyle ele alan öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Dolayısıyla bu fakülteden katılan öğrencilerin Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecine daha ılımlı yaklaşımları, çekincelerini daha yansız kalarak ortaya koymaya çalışmaları, içerik bilgisine dayalı neden kanıt sunarak görüş belirtmeleri, belirlenen ölçütlere uygun olduğu için yüksek puan almalarına yol açmış olabilir. Yine PMYO öğrencilerinin Avrupa Birliği sürecine ilişkin daha çok olgusal bilgiye dayalı neden ve kanıtlar sunmaları, eleştirel düşünme açısından anlamlı farklılık çıkmasına neden olmuş olabilir. Çünkü belirtilenlere göre bu öğrencilerin, bu konuya ilişkin daha fazla içerik bilgisine sahip oldukları söylenebilir ve mesleki konumları nedeniyle bu konuya çok yakın ilgi duymaları ve hatta araştırmaya katılan bazı öğrencilerin bu konuda derinliğine bilgi için çeşitli kaynakları vurgulamaları, okuldaki öğretim sürecinde çeşitli bağlamlarda konuyu ele alıp tartışmaları olabilir. Bu durum, öğrencilerin bu alanda daha yetkin olmalarını sağlamış olabilir.

PMYO öğrencilerinin kompozisyonları analiz edildiğinde ise; AB sürecine ilişkin daha fazla olumsuz görüş belirttikleri, AB'den sadece ekonomik ve teknolojik alanda yararlanılması gerektiği, toplumsal, dinsel ve kültürel yozlaşmanın engellenmesi yönünde görüşler öne çıkmıştır. Ayrıca bu öğrenciler, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliğin daha çok Türkiye'nin

Avrupa üzerinde güç elde etmesi için girmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. İktisadi ve İdari Bilimler fakültesindeki öğrenciler konuya ilişkin içerik bilgisine sahip olmalarına rağmen yazılı metinleri çok kısa ve yetersiz olduğu için İlahiyat ve PMYO öğrencilerinden daha düşük puan almışlardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne ilişkin çok fazla içerik bilgisine başvurmadıkları daha çok kendi öznel görüşlerini yansıttıkları için eleştirel düşünme açısından alt düzeyde yer almışlardır. Ancak Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrencileri arasında, görüş ve düşüncelerini belirtmek için olgulara dayalı neden ve kanıt sunan öğrenciler olmasına rağmen bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun, neden ve kanıtları tek yönlü bakış açısıyla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Örneğin aşağıda Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki bir öğrencinin kompozisyonundan alıntıya yer verilmiştir:

“Türkiye, coğrafi konumu itibariyle stratejik bir noktada bulunmaktadır. AB Türkiye'nin konumundan yararlanmak isteyecektir. Çünkü 21. yüzyılda devletler daha güçlü olabilmek için bir gruplaşmaya veya bloklaşmaya gitmektedir. Türkiye AB üyesi olacaktır ama (...) AB ideolojik düşüncelerinden dolayı Türkiye'ye bir oyalama süreci yaşatacak ve “ne kaparsam kar” diyecek sonra üyeliği verecektir. (...)” (öğrenci, 112).

Eleştirel düşünme, yazma, konuşma, aktif ve becerikli bir şekilde kavramsallaştırma, analiz etme, problem çözmeye, yansıtmaya, senteze ulaşma, değerlendirme etik ve pratik akıl yürütme ve bir karara ve yargıya ulaşmayı gerektiren karmaşık eğitsel bir beceridir (Scriven ve Paul, 1992; akt; Ikuenobe, 2001). Bu becerinin kazanılması bireyin sadece okul yaşamında değil, okul dışındaki yaşam durumlarında da önem taşımaktadır. Öğrencilerin okul ortamında edindikleri doğru deneyimler eleştirel düşünme sürecinde nasıl bir yol izleyeceklerini de belirleyebilir. Kürüm (2002) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin ve becerilerinin yaş, mezun olunan lise, öğretimi görülen program, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ve öğrencilerin kendilerini geliştirme etkinlikleri gibi değişkenlerden etkilendiği ve genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde yer aldığı saptanmıştır (Akt; Güzel, 2005). Özdemir (2005) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, bütün bölümlerden birinci düzeyde yer alan öğrencilerin, sadece olumlu ya da sadece olumsuz yönleriyle konuyu

değerlendirdikleri ancak olumsuz görüşlerin ve tek yönlü bakış açısı ve kapalı fikirliliğin öne çıkan özellikleri olduğu belirlenmiştir. Oysa eleştirel düşünen kişi için çoklu bakış açısı ve bağlamın önemini anlaşılması olgunlaşmamış bir karara varmayı engellediği için gereklidir (Browne ve Freeman, 2000). Bu düzeydeki öğrencilerin yazılı metinleri de nitelik olarak oldukça düşük bulunmuştur. Düzey-2’de yer alan öğrenciler, konu ile ilgili farklı görüşlerin varlığını haberdarlar ancak ön yargılı, olgusal neden ve kanıtlar sunmaksızın sadece görüşlere dayalı ve tek taraflı bakış açısıyla değerlendirme yapmışlardır. Üçüncü düzeydeki öğrenciler, konuya ilişkin hem olumlu hem de olumsuz yönde olgulara dayalı neden ve kanıt sunma girişiminde bulunmuşlardır ancak bu düzeydeki öğrencilerin büyük çoğunluğu, çoklu ve empatik bir bakış açısıyla değerlendirme yapmamışlar ve tutarlı bir çıkarımda bulunmamışlardır. Dördüncü düzeydeki öğrencilerin AB’ye üyelik sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirtirken diğer düzeylerdeki öğrencilerle benzer kaygıları taşıdıkları belirlenmiştir. Ancak bu düzeydeki öğrencilerde empatik ve çoklu bakış açısı daha fazla öne çıkmıştır ve konu ile ilgili içerik bilgisine daha fazla sahip oldukları gözlenmiştir. Genel olarak ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Türnüklü ve Yeşildere (2005) tarafından matematik öğretmen adayı olan öğrencilerle (227 öğrenci) yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olmadığı ancak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Marttuen (1994) Finli üniversite öğrencilerin (224 öğrenci) tartışma becerilerini ölçmek amacıyla yazılı bir görev vermişlerdir. Bu yazılı metinlerin analizi sonucunda öğrencilerin bir konuyu tartışırken tartışma becerilerini kullanmakta yetersiz olduğu belirlenmiştir.

İçerik analizi sonucunda bütün düzeylerde en çok öne çıkan görüş ve düşünceler; AB’ye ya hiç üye olunmaması ya da asla taviz verilmeksizin (öğrencilerin belirttiğine göre kırmızı çizgilerden taviz verilmeksizin) üye olunması, dinsel ve kültürel asimilasyona karşı direnç gösterilmesi, ekonomik, siyasal ve toplumsal sömürüye karşı konulması ve alternatif birliklerin kurulmasıdır. (örn Asya birliği, Turan İmparatorluğunun kurulması vb) Yine öğrencilerin yarısı Türkiye’nin ekonomik, toplumsal ve kültürel açıdan AB ülkelerinden çok geri olduğu için asla üyeliğe alınmayacağını sadece oyalanarak zaman geçirileceğini belirtmişlerdir. Yani siyasi, toplumsal, kültürel ve dini sonuçları olabilecek tartışmalı bir konuda üniversite öğrencilerinin daha ideolojik düşündükleri söylenebilir (Chau-Klu ve diğerleri, 2001; Paul ve Elder, 2002). Bilişsel beceriler, ideolojik ve epistemolojik inançlar düşünmeyi etkileyen öğelerdendir.

Fakat eleştirel düşünnen bireyler, kişisel ve sosyal algılarından arınık olmaya özen göstermelidir (Schommer ve Hutter, 2002). Öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini eleştirel düşünme becerilerini kullanarak tartışmakta zayıf oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, bölüm türüne ve mezun oldukları okula göre anlamlı farklılıklar bulunurken oturma yerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak içerik analizi yapıldığında öğrencilerin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne yönelik üyelik sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerini iletirken eleştirel düşünme becerilerinin çok farklılaşmadığı söylenebilir. Öğrencilerin konuyu ele alma ve tartışma biçimleri, kullandıkları akıl yürütme becerisi, aynı olgu ve olayları yorumlama ve çıkarımda bulunma yöntemleri farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, üniversite öğrencilerinin yaşamımızı her yönüyle etkileyecek olan bir konuda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olsalar da, olgu ve olayları mantıklı, tutarlı ve birden fazla bakış açısını dikkate almadan bir yargıya ulaştıkları görülmüştür. Eleştirel düşünme süreç ve becerileri sadece derslerde konu olarak verilerek kazanılacak bir özellik değildir. Bu özellik, öğrencilerin öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve sınıf içindeki ve dışındaki etkinlikleriyle desteklenmelidir. Üniversite öğrencileri, bir konuya ilişkin olumlu ya da olumsuz bir düşünceye, tutuma sahip olsa da olgu ve olayları, elde edilen verileri, bilgileri eleştirel olarak değerlendirme davranışını üniversite ortamında kazanabilmelidir. Bu süreçte en önemli rolün ise, öğrencilerin etkileşim içinde oldukları öğretilere düştüğü söylenebilir (Ikuenobe, 2001). Üniversite eğitimi sadece bir mesleğe eleman yetiştirmemektedir, bu eğitimin aynı zamanda yaşamı kolaylaştıracak ve etkili bir vatandaş olarak siyasal sürece katılmayı kolaylaştıracak becerileri de geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin yüksek eğitim programlarının geliştirilmesi sırasında en önemli becerilerden biri olarak önemi korunmalıdır. Fen ve sosyal bilimler ayrımı gözetmeksizin, bütün bölümlerin eğitim programlarına eleştirel düşünme ve mantık gibi derslerin konulması düşünölmelidir. Ancak, üniversite eğitimi açısından eleştirel düşünme sadece bir ders konusu ya da bir ders etkinliği olarak görölmemelidir. Bütün derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde ve sınıf dışı insan ilişkilerinde yaşanan bir etkinlik olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu nedenle böyle

tartışmalı konular bağlamında lisedeki öğrenme-öğretme süreçlerinin bu öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine, becerilerine etkisine yönelik farklı desenlenmiş bir çalışma yapılabilir. Yine bu çalışmada sosyo-kültürel bağlamın rolünü belirlemek için ele alınan “oturma yeri” değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak sosyo-kültürel bağlamın zihinsel gelişiminde ve davranışları üzerinde etkisi olabilir. Bu nedenle, eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde sosyo-kültürel bağlamın etkisini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Hatta bu bağlamda okul (eğitim-öğretim) ortamının eleştirel düşünmeyi nasıl etkilediği de araştırılabilir. Yine bu çalışmadan çıkan bir sonuç da öğrencilerin güncel tartışmalı konulara ilişkin bilgilerinin çok yeterli olmadığı, bu konulara ilişkin değişik ve farklı görüşleri yansıtan birincil kaynaklardan çok az yararlandıkları (örneğin, dergiler, kitaplar, makaleler, raporlar vb) belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerin toplumun aydın kişileri olmaları bu konudaki duyarlılıklarını artırmaya yönelik farklı bağlamlarda araştırmalar yapılabilir. Son olarak bu çalışma sınırlı sayıda öğrenci grubuyla yapıldığı için sonuçlarının genellemesi düşüktür.

Summary

In a participatory democratic society, the need for citizens who are capable of thinking critically, making informed decisions and approaching critically to social issues has been increasing. Schools are the places where knowledge, attitudes, values and skills are taught to be an effective citizen. However, schools often fail to develop important life skills such as critical thinking. As an important life skill critical thinking is not only necessary in the learning process, it is also necessary in daily political, economic, philosophical and social life (Faiona, 2007; Halpern, 1999; Paul, 1995). Critical thinking skills should be translated in to real life situations. As on higher education institutions universities should teach critical thinking skills to be transferred in to life.

As Bers, (2005), Halpern, (1999) and Long ve Simpson, (1999) stated, critical thinking is an important outcome of the university education. This study aims at determining whether university students use critical thinking skills and dispositions while reasoning about complex, multidimensional, current controversial issues. This study was designed to answer following questions:

In the context of Turkey's memberships process to European Union;

1. What are the information sources of the university students about membership process to European Union?
2. What are the critical thinking levels of the students in the context of membership process to European Union?
3. Are there significant differences on the critical thinking levels of the students in terms of gender, age, the type of high school graduated from, and departments they study?
4. Which aspects of the critical thinking skills did students show in their written essays?

Method

Both qualitative and quantitative methods were used in this study. Participants consisted of 196 4th grade students in total. They were selected from the Faculty of Education, Art and Sciences, Theology, Economy and Management Sciences and Adana Police Community College in 2005-2006 academic year. Students were informed of the research's aims and asked to answer some questions voluntary. Participants were asked to write an essay

on the given issue to reflect their critical thinking which was prepared by the researchers and a questionnaire which involved questions about personal information. Holistic Critical Scoring Rubric (HCTSR) which was developed by Facione and Faciona was used to assess students' critical thinking levels. Qualitative data were analyzed by using content analysis. Quantitative data were analyzed by using descriptive and inferential statistical techniques such as t-test and ANOVA, one way.

Results and Discussion

Results showed that there was a significant difference by gender in students' level of critical thinking. The difference was in favor of male students, suggesting that male students use their critical thinking skills more than female while expressing their ideas about a current controversial issue. There was also a significant difference by age in the level of students' critical thinking. Results of Scheffe test showed that when compared to the students who are 27 and over, students at the age of 18 and 20 use their critical thinking skills more as far as the discussions concerned. The results also indicated that there was a significant difference in students' critical thinking levels in terms of the type of high schools students were graduated from. Students from Religious (İmam Hatip) high schools were found to have higher critical thinking levels about Turkey's membership to EU than students' from general high school. Both, students from Religious and Vocational high school were found to have higher critical thinking skill level than students from private high schools. The difference of mean score between students from Religious high school and those from private high schools was larger than the differences among any other pair-wise comparisons. Critical thinking levels of students showed significant differences by the academic department of students. When the group's mean ranks were examined, students from the faculty of theology got the highest scores in HCTSR and followed by students from Adana Police Community College, Economy and Management Sciences Faculty of Education, Art and Sciences. Results indicated that university students' critical thinking skill levels were relatively low; most students were at the second level of the HCTSR scale, only one student at the 5th level and no student at the 6th level.

The study aimed at determining whether university students think critically while reasoning about a current controversial issue. Results suggested that the first level students, as indicated by the HCTSR score, seemed to think only positively or negatively, but negative ideas and a

conservative type of thinking were found in their thinking. Students at this level were found to write poorly. Students at the second level, although they were aware of different ideas about the issue, made only prejudiced comments. Students at the third level made both positive and negative comments and proofs about their arguments about the issue. But most of the students at this level didn't make multiple comments and made logical inferences. Students at the fourth level had similar worries like others while they were expressing their ideas about the progress of EU membership of Turkey. But students at this level demonstrated an emphatic and multiple point of view and they posed more information about the issue. Generally, it can be said that their critical thinking levels are low. In conclusion, there were significant differences in critical thinking skills by gender, age, department and the schools they graduated from. However, there was no significant difference by the location they live. But, when the content analysis results are interpreted, it seemed that critical thinking skills of the students from all faculties were not varied to a great extend.

Kaynaklar/References

- Aldağ, H. (2005). Düşünme Aracı Olarak Metinsel ve Metinsel-Grafiksel Tartışma Yazılımının Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bers, T. (2005). Assessing Critical Thinking in Community Colleges. *New Directions for Community Colleges*. 130, 15-25.
- Bissell, A.N. Lemons, P.P. (2006). A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom. *Bioscience*, 56 (1), 66-72.
- Browne, M.N, Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*. 5, (3), 301-309.
- Carrillo, M.J.C. Benítez, M.L.D.M. (2004). Educational Background, Modes of Discourse and Argumentation: Comparing Women and Men. *Argumentation*. 18, 403-426.

- Chau-Klu, C. Rudowicz, E., Graeme L., Xiao, D. Y., Kwan, A.S.F. (2001). Critical thinking among university students: does the family background matter? *College Student Journal*, 35 (4) 577-598.
- Critical Thinking: A Literature Review (2002). http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/critical_litreview.pdf adresinden 15.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- Dally, W.M. (1998). Critical Thinking as an Outcome Nursing of Education: What is it. Why is it Important to Nursing Practice? *Journal Of Advanced Nursing*. 28 (2), 323-331.
- Doğanay, A. Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. Ali Şimşek (Edit.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (ss: 209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ennis, R.H. (2001). Goal for a Critical Thinking Curriculum (3rd ed). A. Costa (Edit.), *Developing Minds* (pp.44-46) Alexandria: Virginia. ASCD.
- Faciona, P. (2007). (Critical Thinking: *What it is and Why it is counts*). California, California Academic Press. 1-23.
- Faciona, P.A. Faciona, N.C. (1994). The California Academic Press <http://www.insightassessment.com/HCTSR.html> adresinden 21.11.2005 tarihinde alınmıştır.
- Faciona, P.A. Faciona, N.C. (2003). <http://www.portfolio.pdx.edu> adresinden 21.11.2005 tarihinde alınmıştır.
- Faciona, P.A. Faciona, N.C. Giancarlo, C.A. (1999). Professional Judgment and the Disposition Toward Critical Thinking. California Academic Press. 1-17. <http://www.insightassessment.com/articles2.html> adresinden 15.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- Faciona, P.A. Giancarlo, C.A. Faciona, N.C. Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal Of General Education*. 44, (1), 1-25.
- Güzel, S. (2005). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Halpern, D.F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop The Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning*. 80, 69-74.
- <http://www.isbpmio.edu.tr> adresinden 21.11.2005 tarihinde alınmıştır.

- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities an as Outcomes in an Informal Logic Courses. *Teaching in Higher Education*. 6, (1), 21-32.
- Long, G. L.S. Simpson, M.E. (1999). Self-Perceived Gains In Critical Thinking and Communication Skills: Are Three Disciplinary Differences. *Reserach in Higher Education* 40, (1), 43-60
- Keeley, S.M. Shemberg, K.M. (1995). Coping With Students Resistance to Critical Thinking. *College Teaching*. 43, (4), 140-146.
- Marttunen, Mika (1994). Assessing Argumentation Skills among Finnish University Students. *Learning and Instruction*. 4 (2), (175-191).
- Moore, S.L.H. Pastirik, P.J. (2006). Evaluating Critical Thinking In Clinial Concept Maps: A Pilot Study. *Intenational Journal Of Nursing Education Scholarship*, 3,(1), 27 The Berkeley Electronic Pres.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-314.
- Paul, R. (1995). *Critical Thinking: How to Prepare Students For a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking, Santa RosA, CA.
- Paul, R. W. Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times Prentice Hall, USA
- Paul, R. W. Elder, L. (2006). Critical Thinking and Art Substantive Writing, Part III. *Journal of Developmental Education*. 30, (1), 32-33.
- Pithers, R.T. (2006). Critical Thinking In Education: A Review. *Educational Research*. 42 (3). 237-249.
- Schommer, M. Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology*. 136, (1), 5-20.
- Ten Dam, G. Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence Teaching Strategies. *Learning and Instruction*. 14, 359-379
- Tsui, L. (1999), Courses and Instruction Affecting Critical Thinking. *Research in Higher Education*. 40, (2), 185-200.
- Türnüklü, E.B. Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38 (2), 167-185.

Van Haaften, A.W. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. *Studies in Philosophy and Education*. 16, 19-41.

Wade, C. (1995). Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. *Teaching of Psychology*. 22, (1), 24-28.

İletişim/Address:

Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi
Anabilim Dalı
Ç.Ü.Eğitim Fakültesi, Yüreğir, 01330, Adana
E.posta:adoğanay@cu.edu.tr

Mükerrem Akbulut-Taş
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi
Anabilim Dalı
Ç.Ü.Eğitim Fakültesi, Yüreğir, 01330, Adana
E.posta:mukerrem@cu.edu.tr

Şule Erden
Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü/Okulöncesi Öğretmenliği
Anabilim Dalı
Ç.Ü.Eğitim Fakültesi, Yüreğir, 01330, Adana
E.posta: suden@cu.edu.tr

Alındığı tarih/Received: 28.05.2007

Düzeltilme/Revision: 10.11.2007

Kabul/Approved: 10.11.2007

EK-1: TABLO 11

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecine İlişkin Eleştirel Düşünme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik İçerik Analizi Kodlamaları

Düzeyler	Düzelelere Göre Belirlenen Kodlamalar		Düzeyleri Örnekleyen Alıntılar	Düzele Belirlerken Başvurulan Ölçütler (Gerekçesinin açıklaması)
	Olumsuz	Olumsuz		
DÜZEY-2				
Toplumsal	İnsan hakları ihlallerinin önlenmesi: f(3), TC'nin AB ülkelerinin Türkleştirmesi: f (2), Kaliteli yaşam standartlarının artması: f (6), Toplumsal ayrımcılığın önlenmesi: f (1)	Toplumsal yozlaşma: f (1) Asimile olma: f (2) Halkın AB gerçekleri hakkında eksik ve yanlış bilgi sahibi olması: f (2), Türkiye'nin toplumsal geri kalmışlığı: f (5) Üyelikğin çağdaşlık getirmemesi: f (1).	“AB, Türkiye için ekonomik açıdan bulunmaz bir nimet. Avrupa'ya medeniye götüren bir milletin Avrupa'dan tekrar, medeniyet istemesi acı da olsa toplumsal seviye artacak, ekonomi düzelecek (...) İşte o gün geldiğinde (...) Türk Milleti dünyaya meydan okuyacak...” (öğrenci, 179).	-Görüş ve düşünceleri, neden ve kanıt sunmaksızın açıklama. - Neden ve kanıtları, olgulara dayandırmadan açıklama. -Olgu ve olayları çoklu bakış açısıyla ele almadan yorumlama ve sonuç çıkarma. -Karşı görüş ve düşüncelerin farkında ancak, olgu ve olayları tek yönlü ve sınırlı olarak
Ekonomik	Ekonomik kalkınma: f (16) İşsizliğin önlenmesi f (2) AB'nin genç işgücü ihtiyacının karşılanması f: (2),	Doğal kaynaklarının sömürülmesi f (6), Ekonomik kaybın daha fazla olması f(1) İşgücünün sömürülmesi: f (1)	“Türkiye'nin tek vatan, tek dil, tek	

Siyasal	Serbest dolaşım f(1), Düşünce özgürlüğünün olması f (3), Demokratik haklar ve özgürlüklerin artması f (8), Siyasal iyileşmenin olması f (2) (yolsuzluk, rüşvet, kaçakçılık, torpil, adam kayırma vb. önleme), Laikliğin korunması f (1) AB'nin askeri güç elde etme f (3).	AB ülkelerinin Türk düşmanlığı, Türkiye'nin jeopolitik ve stratejik konumundan yararlanma (Ortadoğu politikası için): f (5), Bağımsızlığın (yargı vb) yitirilmesi: f (5), İçişlerine karışılması: f (4), Etnik bölünme f (4) AB'nin, onur zedeleyici politikalar izlemesi f (1) AB'nin haçlı zihniyetini taşıması: f (1)		
Dini	Dini inanç, hak ve özgürlüklerin elde edilmesi: f (4), Avrupa'da İslam'ın yayılması: f (1) Dinler arası diyalogun gelişmesi: f (3), Dinsel yozlaşmanın olmaması: f (4) Dinsel ayrımcılığın önlenmesi: f(1)	Dinsel değerlerin uyumsuzluğu: f (4), Ruhban okullarının açılması f (1) Dinsel yozlaşma f (3), Misyonerliğin artması: f (1) Türkleri Hıristiyanlaştırmak: f (2) AB'nin Hıristiyan birliği olması f (5)		
Kültürel Değerler	AB ülkelerinin kültürel dokusunu etkileme: f (2) Karşılıklı kültürel etkileşim: f (2)	Kültürel yozlaşma ve bozulma: f (12)		

Her İki Medeniyet	Üyeliğin TC'nin uygarlaşmasına yardımcı olması: f (1)	Medeniyetler arasında tarihsel kin ve düşmanlığın olması: f(1)		
DÜZEY 4				
Toplumsal	Yaşam koşullarının iyileşmesi: f (5), Eğitim kalitesinin artması: f (1).	Avrupa'nın toplumsal dokusunun bozulması: f(1) Türklerin Asyalı toplum özelliğinden kurtulamaması: f(1).	“Türkiye, AB’ye girmeli. Böylelikle ülkemiz hakkındaki yanlış tutumların, ön yargıların yönünün çevrileceğini düşünüyorum. (...) Eğer serbest dolaşım konusunda herhangi bir pürüz çıkmazsa Avrupa ülkelerini daha kolay görebilme hakkına sahip olacağız. AB sayesinde ithalat ve ihracatta birçok gereksiz prosedür ve formalite ortadan kalkacak. (...) Ancak tereddütlerim de yok değil.(...) Türkiye’yi AB üyelerinin sömürebileceği yönünde endişelerim var.	- Empatik bakış açısının olması - Görüş ve düşüncelerini neden ve kanıt sunarak açıklama - Karşı görüş ve düşünceleri de dikkate alma - Birden fazla bakış açısı sunma. - Konuya ilişkin içerik bilgisine sahip olma ve ilgili neden ve kanıtlara dayalı bilgi sunma - Çıkarımlarının ve akıl yürütme sürecinin tutarlı olması. - Her iki tarafın lehte ve aleyhte görüş ve düşüncelerini
Ekonomik	Ekonomik kalkınma: f (3), İşsizliğin önlenmesi: f (1)	Sömürülme endişesini taşıma: f (1) Ülke ekonomisine karışılması: f (1) Tarafların ekonomik dengelerinin eşit olmaması: f (3).		
Siyasal	Serbest dolaşım: f (1) Demokratikleşme: f(4).	AB'nin yanlış politikalarına alet olma (Ortadoğu savaşları): f (1) Sistemik asimilasyon: f (1) Üniter devlet yapısının bozulması: f (1) Kıbrıs ve Ermeni meselesinin ön koşul olması: f (1) İçişlerine karışılması: f (1)		

Dini	Dinler arası diyalog: f(1), dini yönden AB'yi etkileme: f (1) AB'nin İslama bakışını değiştirmesi: f (1)	Dinsel farklılıkların olması: f (5)		
Kültürel Değerler	Kültürel etkileşimin olması: f (2)	Kültürel yozlaşmanın artması: f (1) Kültürel farklılıkların olması: f (3), AB'nin kültürel dokusunun bozulması: f (1)		
Her İki Medeniyet				