



Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2009
Sayfa 19-28

ÖĞRETİM KADEMELERİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ

Özgen KORKMAZ¹
Rüştü YEŞİL²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi sonlarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemektir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır ve tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu ilköğretim 8. sınıftan 110, Lise 12. sınıftan 145 ve yüksek öğretim 4. sınıftan 140 olmak üzere toplam 395 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, literatür taraması ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile kaynak gruplardan toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88'dir. Toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve t testi analizleri yapılmış; anlamlılık için $p < 0,05$ düzeyi yeterli görülmüştür. Çalışma sonunda; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyi son dönemlerinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yüksek öğretimin ise olumlu katkılar sağladığı, ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığı bulunmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Eleştirel düşünme, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim

STUDENTS' CRITICAL THINKING LEVEL AS TO EDUCATIONAL DEGREES

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine critical thinking level and dispositions of students at the end of primary, secondary and higher education. Participants of this descriptive study were 395 students in primary school's 8. Class (110 students), high school' 12. class (145 students) and faculty's 4. Class (140 students). Data of the study were based on literature review and on scores on California Critical Thinking Disposition Inventory. Its alpha coefficient for internal consistency was 0.88. Data analyses were involve determination of descriptive statistics and use of t-test ($p < 0.05$). As a result; Critical thinking level and dispositions of students is found medium. It is also determined high school courses are effect on critical thinking level and dispositions of students negatively. On the other hands faculty courses are effect on it positively, but it is not enough.

KEYWORDS: Critical thinking, primary education, secondary education, higher education

¹ Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Ün. Eğitim Fakültesi Kırşehir okorkmaz@ahievran.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Ün. Eğitim Fakültesi Kırşehir ryesil@ahievran.edu.tr

GİRİŞ

Düşünme; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanan zihinsel bir süreçtir. Araştırma, yansıtma, eleştirme, sorgulama, problem çözme gibi zihinsel etkinlikleri içerir (Yüceliş, 2003; Aybek, 2006; Kökdemir, 2003). Alanyazın incelendiğinde; yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, etkin düşünme, eklektik düşünme gibi, düşünmeye ilişkin bir çok sınıflama ve adlandırmanın yapıldığı görülmektedir. Düşünmenin önemli bir işlevi ve boyutu olan bilgiye ulaşmaya, bilgi üretmeye, problem çözmeye hizmet eden düşünme türlerinden biri de “eleştirel düşünme”dir (Semerci, 2000).

Eleştirel düşünme genel olarak; ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklanan, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanabilir (Ennis, 1991). Facione’ye göre ise eleştirel düşünme; “yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında ıspatların, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme” olarak tanımlanmıştır (Akt:Özdemir, 2005a). Öte yandan eleştirel düşünme, bireyin açık, bağımsız ve mantıksal düşünebilmesi olarak tanımlanırken, bu kavramın münakaşa veya sürekli olumsuz yargılamalarda bulunma anlamına gelmediği ifade edilmektedir (Külahçı 1995).

Eleştirel düşünme süreci, bir çok beceriyi içermektedir. Bunlar arasında; kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş sayılabilir (Kökdemir, 2000).

Yapılan çeşitli araştırmalar eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel bileşenin olduğunu ortaya koymaktadır. Bunların eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri, önkoşul öğrenmeler ve eleştirel düşünme becerileri olduğu ifade edilmektedir (Özdemir, 2005a; Scriven ve Paul, 2007; Siegel 1999; Yeh, 1997). Birinci temel bileşen olan eleştirel düşünme eğilimleri; eleştirel düşünebilmek için sahip olunması gereken tutumu, sorumluluk duygusunu ve eğilimleri içermektedir (Norris ve Enis, 1989: Akt.Yeh,1997). İkinci temel bileşen olan ön öğrenmeler; daha önce edinilmiş öğrenmelerin problem çözmek, karar vermek veya değerlendirme yapmak üzere yeni durumlarda kullanılmasını ifade etmektedir (Garcia ve Pintrich, 1992: Akt. Yeh, 1997). Üçüncü temel bileşeni olan eleştirel düşünme becerileri ise; analiz, anlama, çıkarım, değerlendirme, kendini düzenleme ve varsayımları ortaya koyma gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerilerin uygulanmasını içermektedir (Norris ve Enis, 1989: Akt. Yeh,1997; Facione, 1990: Akt. Özdemir, 2005a). Bu bileşenler ve beceriler çerçevesinde ve yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünmenin; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir (Kökdemir, 2003).

Ennis (1986), eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerde esneklik, sabır, düşünerek hareket etme, açık niyetlilik, özerklik ve bağımsızlık becerilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme eğitimi, günümüzde ağırlıklı olarak öğretim kurumlarının (okulların), özellikle de yükseköğretim kurumlarının sorumluluğunda kabul edilmektedir (Kökdemir, 2003). Diğer taraftan eleştirel düşünme becerilerine sahiplik, nitelikli eğitimin hem bir sonucu hem de önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim, gerek uygulamada olan ilköğretim programında (MEB, 2006), gerek uygulamaya geçirilme evresinde olan lise programlarında (MEB, 2009), gerekse yükseköğretimin amaç ve işlevini ifade eden kanun ve yönetmelikler (2547 sayılı Kanun madde 4) ile uygulanan öğretim programlarında (YÖK, 2009b) özel bir önem verildiği dikkati çekmektedir. Bu programlarda eleştirel düşünme becerisi öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler içinde sayılmakla birlikte bilgi toplumunun fertlerinde mutlaka bulunması gereken beceri türlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Her bir öğretim kademesinde, öğrencilerin ancak, etkin düşünme ve düşüncelerini organize etme yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri ders içeriklerinin olduğu; düşünme süreçlerini etkin kullanamama durumunda ise öğrenme yerine, ezberleme ve kısa sürede unutmaya ya da işlevsel olmayan bir bilgi hamallığı yapma gibi istenilmeyen durumlarla karşılaşılacağı söylenebilir (Paul ve Elder, 2001). Oysa öğrencilerin kendisine sunulan bilgiyi çözümlenebilmesi, bir başka deyişle bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi gerekmektedir (Brad, 1994). Bu çerçevede eleştirel düşünme eğitimi, eğitim süreçlerinin bir parçası olması halinde; öğrencilerin hem akademik açıdan daha başarılı, hem de bilgilerinde işlevsel olarak yararlanabilmeleri sağlanabilir (Elias ve Kress, 1994). Öte yandan Braman (1999), eleştirel düşünme becerisinin sadece akademik ortamlarda değil, sorun çözmeye yönelik her platformda önemli olduğunu belirtmektedir (Akt. Kökdemir, 2003).

Bununla birlikte; bireylerin eleştirel düşünmeyi etkin biçimde öğrenebilmeleri ve bu becerilerinden yine etkin biçimde yararlanabilmelerinin kendi kendine gerçekleşmesinin beklenmesi pek akılcı değildir. Öğretim kurumlarının, bireylere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak ve geliştirmekle sorumlu tutulmasının ardında da bu düşünce yatmaktadır. Bu çerçevede eleştirel düşünme düzeyleri yüksek olan bireyler, eğitimin beklenen sonuçlarından birisi olarak kabul edilmektedir (Hudgins ve Edelman, 1988: Akt. Semerci, 2000; Halpern, 1993; Branch, 2000). Her bir öğretim kademesi, bu kademelerdeki her bir disiplin ya da ders, öğretim süreçlerindeki her bir etkinlik, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırma ve geliştirme konusunda eşgüdüm içerisinde olmalıdır. Bu nedenle öğretim programları hazırlanırken öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik önlemlerin dikkate alınması son derece önemlidir. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinin ürünleri olarak nitelenebilecek, her bir kademenin son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Böylelikle, öğretim kademelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine ne yönde ve ne düzeyde katkı sağlayabildiğine ilişkin bazı bilgilere ulaşmak amaçlanmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre eğilim ve düzeyleri nedir?
2. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin değişimi/gelişimi nasıl bir seyir takip etmektedir?
3. İlköğretim ve ortaöğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma Kırşehir il merkezinde bulunan Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu, 75. Yıl İMKB YİBO, Kırşehir Lisesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılında son sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Tarama modelinde yürütülmüştür. Bu çerçevede; çalışmanın sınırlılıkları kapsamında belirtilen ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumları son sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri betimlenmeye ve öğrencilerin bu özellikleri yönüyle gelişim/değişim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim son sınıftan 110, ortaöğretim son sınıftan 145 dört yıllık yüksek öğretim kurumları son sınıftan ise 140 olmak üzere toplam 395 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim kademesine ve cinsiyetlerine göre dağılımı şöyledir:

| | | Öğretim Kademesi | | | Toplam |
|----------|-------|------------------|------|----------------|--------|
| | | İlköğretim | Lise | Yüksek Öğretim | |
| Cinsiyet | Kız | 73 | 92 | 80 | 245 |
| | Erkek | 37 | 53 | 60 | 150 |
| Toplam | | 110 | 145 | 140 | 395 |

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) ile kaynak gruplardan toplanmıştır. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin

eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve gerekli faktör, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. Her bir boyutun iç tutarlık katsayıları (Cronbach alpha) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiçlik Alt Ölçeği, 0,63'tür (Kökdemir, 2003). Bu ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için, ölçeği Türkçe'ye çeviren Doğan Kökdemir'den izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde, toplanan veriler üzerinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi analizleri yapılmıştır. Kademeleri arasındaki farklılaşmaların anlamlılığı için $p < ,05$ düzeyi yeterli görülmüştür.

Verilerin analiz edilmesinde; altı aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998: Akt. Kökdemir, 2003) her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük (DP), puanı 40 – 50 puan arasında olan kişilerin orta (OP), 50'den yüksek puana sahip olanların ise yüksek (YP) eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu çerçevede, eleştirel düşünmeye bir bütün olarak (tüm alt boyutlar dahil olarak) bakıldığında da, CCTDI'nin uygulanması sonunda öğrencilerin elde ettikleri puan aralıklarına göre eleştirel düşünme eğilim düzeyleri için; 240 puandan (40 x 6) az olan öğrencilerin düşük (DP); 240 – 300 arasında puana sahip olan öğrencilerin orta (OP) ve 300'den (50 x 6) fazla puan elde eden öğrencilerin ise yüksek (YP) düzeyde genel eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir (Kökdemir, 2003).

BULGULAR VE YORUM

1. Öğretim Kademesi Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Alt Boyutlarına Göre Eğilim ve Düzeyleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kademeleri ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri ile ilgili bulgular, Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretim Kademelerine ve Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutlarına Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri

| Alt Ölçekler | İlköğretim Son Sınıf (N=110) | | | Lise Son Sınıf (N=145) | | | Yüksek Öğretim Son Sınıf (N=140) | | |
|--------------------|---------------------------------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|-----------|-------------------------------------|-----------|-----------|
| | DP (%) | OP (%) | YP (%) | DP (%) | OP (%) | YP (%) | DP (%) | OP (%) | YP (%) |
| Analitiklik | 3,6 | 55,5 | 40,9 | 11,7 | 55,2 | 33,1 | 8,6 | 44,3 | 47,1 |
| Açık Fikirlilik | 26,4 | 55,5 | 28,2 | 40,7 | 52,4 | 6,9 | 36,4 | 51,4 | 12,1 |
| Meraklılık | 27,3 | 53,6 | 19,1 | 38,6 | 38,6 | 22,8 | 22,9 | 50,0 | 27,1 |
| Kendine Güven | 45,5 | 45,5 | 9,1 | 62,1 | 29,7 | 8,3 | 65,7 | 28,6 | 5,7 |
| Doğruyu Arama | 69,1 | 25,5 | 5,5 | 79,3 | 18,6 | 2,1 | 55,7 | 35,7 | 8,6 |
| Sistematiçlik | 44,5 | 42,7 | 12,7 | 58,6 | 31,7 | 9,7 | 46,4 | 44,3 | 9,3 |
| Toplam Puan | 23,6 | 70,9 | 5,5 | 47,6 | 51,0 | 1,4 | 36,4 | 58,6 | 5,0 |

Tablo 1'de, öğretim kademelerine eleştirel düşünme alt ölçeklerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri dikkate alındığında; yüksek puanlı grup yüzdesinin en fazla olduğu alt ölçeğin ilköğretim (%40,9), ortaöğretim (%33,1) ve yükseköğretim kademelerinde analitiklik (%47,1) alt ölçeklerinde olduğu; en düşük yüzdelerin ise ilköğretim (%5,5) ve ortaöğretim (%2,1) kademelerinde doğruyu arama; yükseköğretim kademesinde ise kendine güven (%5,7) alt ölçeklerinde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme toplam puanları incelendiğinde ise yüksek puanlı grup yüzdesinin en fazla olduğu öğretim kademesinin ilköğretim (%5,5); en düşük olanın ise ortaöğretim kademesi (%1,4) olduğu belirlenmiştir. Buna

karşılık orta düzey puanlı grup yüzdeleri incelendiğinde ilköğretim kademesinde %70,9, ortaöğretim kademesinde %51,0 ve yükseköğretim kademesinde %58,69 olduğu görülmüştür. Bulgulara göre orta düzey grup yüzdesinin en yüksek olduğu öğretim kademesi ilköğretim, en düşük olduğu öğretim kademesi ise ortaöğretim kademesidir. Diğer taraftan her üç kademedeki öğrencilerin de ağırlıklı kısmının, orta düzeyde kabul edilen bir puana sahip oldukları; yüksek puan elde eden öğrencilerin ise azınlıkta kaldıkları görülmektedir.

Özdemir (2005b) tarafından 128 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına göre bakıldığında ise, her üç öğretim kademesinde de öğrenim gören öğrencilerin önemli bir kısmının okudukları, duydukları veya gördüklerinin doğruluğunu araştırma ya da merak etme eğilimlerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öte yandan bu öğretim kademelerindeki öğrencilerin önemli bir bölümünün; özellikle ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerindeki öğrencilerin yarısından daha fazlasının kendilerine güvenmedikleri, bir başka deyişle içsel gelişimlerinin düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, eğitim yaşantıları boyunca öğrencilerin sorgulayarak öğrenme yerine ezberleyerek öğrenme çalışmalarını daha sık tercih etmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu tercih, öğrencilerin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin düşük olmasının bir sonucu olarak da kabul edilebilir.

Nitekim Titiz (2001) ezberin günümüz eğitim sistemlerinin en büyük problemi olduğunu vurgulamaktadır. Akgün (2005) ve Yıldız (2003)'da benzer şekilde ezberin eğitim sistemimizdeki önemli problemlerden birisi olduğunu vurgulamaktadır. Ubuz (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ise; matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının üniversite eğitimine yönelik görüşleri sorulmuş ve aynı dersin farklı grupları arasındaki öğretim ve değerlendirme farkı; öğretim üyesi ve öğrenci ilişkisi; öğretim üyelerinin eğitim psikolojisi ve ölçme değerlendirme dersleri alma gerekliliği; ve ezber gerektiren sorulara daha fazla ağırlık verilmesi gibi problemlerin öne çıktığı ifade edilmiştir. Akbulut (1999) tarafından yapılan araştırma sonunda öğretmenlerin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde soru sorup kavrama düzeyinde az, uygulama ve üst düzeylerde ise hiç soru sormadıkları belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin, okuduklarını eleştirel gözle değerlendirmeksizin mutlak doğrular olarak almayı bir alışkanlık haline dönüştürmeleri beklenir. Bu alışkanlıklar ise eleştirel düşünme eğiliminin gücünü düşürdüğü söylenebilir.

Halbuki alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik performansları üzerinde doğrusal bir etkisinin olduğuna ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Kökdemir, 2003; Akbıyık, 2002; Kaasboll, 1998; Doney, Lephard, 1993; Akt: Akbey, 2006). Eleştirel düşünme puanı arttıkça öğrencilerin derslerden elde ettikleri başarı puanlarının ortalaması da artmaktadır. Eleştirel düşünmenin akademik başarıya katkısı sadece belirli alanlardaki derslerde değil, bütün dersler için geçerlidir. Kökdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme eğiliminin sadece herhangi bir ders ya da alanla sınırlı olmadığı ve diğer alanlara da genellenebilir olduğu ifade edilmektedir.

2. Öğrenim Kademesi Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerinin Değişimi

Tablo 2'de öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim kademesine göre eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretim Kademelerine Göre Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Eğilim ve Düzeyleri

| Sınıflar | N | \bar{X} | S |
|-------------------------|------------|--------------|---------------|
| İlköğretim Son Sınıf | 110 | 255,6 | 26,510 |
| Lise Son Sınıf | 145 | 240,7 | 27,310 |
| Yükseköğretim Son Sınıf | 140 | 251,0 | 27,811 |
| Genel Ortalama | 395 | 248,5 | 27,811 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine ilişkin ortalama puanları ilköğretim kademesinde $\bar{X} = 255,6$; ortaöğretim kademesinde $\bar{X} = 240,7$ ve yükseköğretim kademesinde ise $\bar{X} = 251,0$ 'dir. Eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri en yüksek olan öğretim kademesi ilköğretim kademesi iken en düşük olan ise ortaöğretim kademesidir. Ayrıca, genel olarak tüm kademelerdeki öğrenciler için eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretim kademeleri arasındaki eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasındaki bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretim Kademelerinin Eleştirel Düşünme Eğitim ve Düzeylerine Etkisi

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Fark |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|--|
| Eleştirel Düşünme | Gruplar Arası | 15181,208 | 2 | 7590,604 | 10,207 | 0,000 | Üniversite- Lise İlköğretim- Lise |
| | Grup İçi | 291525,3 | 392 | 743,687 | | | |
| | Toplam | 306706,5 | 394 | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretim kademelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmektedir [$f_{(2-394)}=10,207$, $p<0,05$]. Farkın hangi öğretim kademeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşmanın üniversite ile lise ve ilköğretim ile lise kademeleri arasında olduğu görülmektedir. İlköğretim ile üniversite kademeleri arasında ise farklılaşma yoktur. Söz konusu bu farklılaşmanın eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin hangi alt boyutlarda gerçekleştiğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3. İlköğretim ile Ortaöğretim Kademeleri Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerindeki Farklılaşma

İlköğretim ve ortaöğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasındaki farklılaşmaları belirlemek üzere yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. İlköğretim ve Ortaöğretim Kademesi Son Sınıf Öğrencilerinin, Alt Boyutlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin t Testi Analizi

| Değişkenler | | N | \bar{X} | Ss | t | sd | p |
|-----------------|-------------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| Toplam Puan | İlköğretim | 110 | 255,6 | 26,5 | 4,358 | 253 | 0,000 |
| | Ortaöğretim | 145 | 240,7 | 27,3 | | | |
| Analitiklik | İlköğretim | 110 | 48,9 | 5,0 | 2,236 | 253 | 0,026 |
| | Ortaöğretim | 145 | 47,3 | 6,6 | | | |
| Açık Fikirlilik | İlköğretim | 110 | 43,8 | 7,1 | 2,716 | 253 | 0,007 |
| | Ortaöğretim | 145 | 41,4 | 6,9 | | | |
| Meraklılık | İlköğretim | 110 | 44,5 | 6,8 | 1,781 | 253 | 0,076 |
| | Ortaöğretim | 145 | 42,6 | 9,5 | | | |
| Kendine Güven | İlköğretim | 110 | 40,9 | 8,1 | 3,886 | 253 | 0,000 |
| | Ortaöğretim | 145 | 36,3 | 10,3 | | | |
| Doğruyu Arama | İlköğretim | 110 | 36,3 | 8,8 | 1,860 | 253 | 0,064 |
| | Ortaöğretim | 145 | 34,3 | 8,4 | | | |
| Sistematiklik | İlköğretim | 110 | 41,2 | 8,9 | 2,003 | 253 | 0,046 |
| | Ortaöğretim | 145 | 38,9 | 8,9 | | | |

Tablo 4’de ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında, toplam puan yönüyle anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($t_{(2-253)}=4,358$; $p>0,01$). İlköğretim son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri, ortaöğretim kademesi son sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Başka bir deyişle, öğretim kademesi yükselmesi karşılık, beklenenin aksine öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinde bir düşme ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde; açık fikirlilik ($t_{(2-253)}=2,716$; $p>0,05$); kendine güven ($t_{(2-253)}=3,886$; $p>0,01$) ve sistematiklik ($t_{(2-253)}=2,003$; $p>0,05$) alt boyutlarında ilköğretim kademesindeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

İlköğretim sekizinci sınıftan sonra ortaöğretime geçiş sistemi uyarınca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi veya Anadolu Liselerine; akademik başarısı daha düşük olan öğrencilerin ise genel liselere yerleştirildikleri bilinmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna genel liselerin dahil

edilmiş olması nedeniyle buradaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri daha düşük çıkmış olabilir. Ancak yine de, ilköğretime göre bir üst öğretim kurumu olarak genel liselerdeki öğrencilerin, ilköğretim kademesindeki öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin daha yüksek çıkması beklenirdi. Genel liselerde başarı yönüyle düşük olan öğrencilerin bulunmasının yanı sıra, bu okullarda bilginin öğrenciye hazır olarak sunulması, araştırmaya ve sorgulamaya yönelik etkinliklere yer verilmemesi ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya dönük önlemlerin alınmamış olması gibi nedenler, genel liselerdeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin düşük çıkmasını beraberinde getirmiş olabilir. Öte yandan bu öğrencilerin diğer lise türlerine göre üniversiteye girme ümitlerinin daha düşük olması da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir.

4. Ortaöğretim İle Yüksek Öğretim Kademeleri Sonunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerindeki Farklılaşma

Ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasındaki farklılaşmaları belirlemek üzere yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Ortaöğretim ve Yükseköğretim Kademesi Son Sınıf Öğrencilerinin, Alt Boyutlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin t Testi Analizi

| Değişkenler | | N | \bar{X} | Ss | t | sd | p |
|-----------------|---------------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Toplam Puan | Ortaöğretim | 145 | 240,7 | 27,3 | -3,154 | 283 | 0,002 |
| | Yükseköğretim | 140 | 251,0 | 27,8 | | | |
| Analitiklik | Ortaöğretim | 145 | 47,3 | 6,6 | -2,774 | 283 | 0,004 |
| | Yükseköğretim | 140 | 49,7 | 8,1 | | | |
| Açık Fikirlilik | Ortaöğretim | 145 | 41,4 | 6,9 | -1,371 | 283 | 0,171 |
| | Yükseköğretim | 140 | 42,5 | 6,6 | | | |
| Meraklılık | Ortaöğretim | 145 | 42,6 | 9,5 | -2,578 | 283 | 0,010 |
| | Yükseköğretim | 140 | 45,2 | 7,5 | | | |
| Kendine Güven | Ortaöğretim | 145 | 36,3 | 10,3 | ,993 | 283 | 0,322 |
| | Yükseköğretim | 140 | 35,1 | 10,3 | | | |
| Doğruyu Arama | Ortaöğretim | 145 | 34,3 | 8,4 | -3,217 | 283 | 0,001 |
| | Yükseköğretim | 140 | 37,9 | 10,2 | | | |
| Sistematiklik | Ortaöğretim | 145 | 38,9 | 8,9 | -1,822 | 283 | 0,069 |
| | Yükseköğretim | 140 | 40,8 | 8,1 | | | |

Tablo 5’de ortaöğretim ile yükseköğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında toplam puanlar yönüyle anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($t_{(2-283)}=-3,154$; $p>0,05$). Yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri, ortaöğretim kademesi son sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir.

Eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde; analitiklik ($t_{(2-283)}=-2,774$; $p>0,05$); meraklılık ($t_{(2-283)}=3,886$; $p>0,01$) ve doğruyu arama ($t_{(2-283)}=-3,217$; $p>0,05$) alt boyutlarında yüksek öğretim kademesindeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Bu bulgu; yükseköğretimde verilen eğitimin, öğrencilerin özellikle analitiklik, meraklılık ve doğruyu arama alt boyutları açısından mevcut eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, ortaöğretim kademesine göre yükseköğretimde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinde artış görülmekle birlikte, her iki kademedeki öğrencilerin de orta düzeyde eleştirel düşünme eğilim ve düzeyine sahip oldukları; üst düzeye taşınmadığı söylenebilir. Hem ortaöğretim hem de yüksek öğretim kademelerinde yapılan eğitim çalışmalarının bilgi ağırlıklı olup araştırma ve sorgulamaya yönelik sınırlı etkinliklerin yapılması, böylelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma ve geliştirme fırsatlarını yeterince elde edemeyişleri, eğitim ortamının bu doğrultuda yapılandırılmayışı gibi nedenler, bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Nitekim, yapılan kimi araştırmalar da bu sonucu ve düşüncüyü destekler niteliktedir. Myrick ve Yonge (2003) tarafından Hemşirelik Bölümü’nde çalışan öğretmenlerin o

bölümde okuyan öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmedeki deneyimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, hem öğretmenlerin hem de mezun olmuş hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünmeyi okul ortamında engelleyen faktörler konusunda hem fikir oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrenciler, hemşirelik bölümü programlarının ve öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ve derslerde öğretmenlerin daha çok ezbere dayalı öğretim yöntemleri ve sınav durumlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Türk eğitim sisteminin, ezbere dayalı ve bilgi odaklı bir özelliğinin bulunduğuna yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Titiz, 2001; Akgün, 2005; Yıldız, 2003; Ubuz, 2002; Akbulut, 1999).

Doney ve Lephardt (1993: Akt. Akbey, 2006), üniversiteden mezun olan öğrencilerin, ileriki yaşamlarında mesleklerinin gerektirdiği zorlukları göğüsleyebilmeleri için, onlara öncelikle eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılıp geliştirildiği de araştırmalarla ortaya konulmuştur. Kökdemir (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, lisans öğrencilerinin aldıkları “Psikolojiye Giriş” derslerinde eleştirel düşünme eğitimi verilmiş ve bu eğitimin beklenildiği gibi eleştirel düşünme eğilimini güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin, disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde ve beceri öğretimi temel alınarak öğretilmesi gerekmektedir (Ennis 1991; Lipman 1988).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinin son sınıflarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri genel olarak orta düzeydedir.

2. İlköğretim ile ortaöğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri arasında, ilköğretim kademesindeki öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde ise; açık fikirlilik, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında ilköğretim kademesindeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma varken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır. Buna göre ortaöğretim kademesinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

3. Ortaöğretim ile yükseköğretim kademeleri son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde arasında, yükseköğretim öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Alt boyutlara göre eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri açısından ise analitiklik, meraklılık ve doğruyu arama alt boyutlarında yükseköğretim kademesi son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma varken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Öneriler

Lan (2002), eleştirel düşünme öğretimi gibi ayrı bir ders vererek ya da diğer disiplinlerin öğretiminde de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilerek, bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel düşünme, disiplinler arası bir yaklaşım ve beceri öğretimi yaklaşımı içerisinde öğretildiği zaman, hem farklı disiplinler içerisinde konuların tekrarlanmasına gerek kalmayacak hem de bilişsel bir beceri olarak tüm disiplinlerin öğretiminde etkin olarak kullanılarak geliştirilebilecektir. Buradan hareketle; eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için okullarda eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılıp geliştirilebilmesi için hem teorik düzeyde hem de uygulamalı olarak eleştirel düşünme öğretiminin yapılması gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede öğretimin her kademesinde verilen farklı derslerde, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin gelişimini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akbulut, T., (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Adana

- Akgün, Ö., E. (2005). Uygulayanların Deneyim Ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım Ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:II, Sayı:II
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Brad, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme. (Çev: Güzin Büyükkurt). *Eğitim ve Bilim*, 18 (91):45-49.
- Branch, B., J. (2000). The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making, and Clinical Practica: A Comparative Study. University of Idaho PhD Thesis.
- Dam, G, Volman, M (2004). Critical thinking as a citizenship competence:teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
- Elias, M.J. ve Kress, J.S. (1994). Social Decision-Making And Life Skills Development: A Critical Thinking Approach To Health Promotion In The Middle School. *Journal of School Health*, 64(2), 62-66.
- Ennis, R. H. (1986). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Teaching Thinking Skills Theory and Practice (Edited by: Robert J. Sternberg)*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Ennis, R.H. (1991). Goals for a Critical Thinking Curriculum In A Costa (Ed.). *Developing Minds (Vol.1)*. Alexandria: Virginia. ASCD.
- Halpern, D., F. (1993). Assessing The Effectiveness of Critic-Thinking Instruction. *The Journal of General Education*. Vol.42, No:4, 338-353.
- Kaasboll, J.J. (1998). "Teaching Critical Thinking and Problem Defining Skills". *Education and Information Technologies*, v.3.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz Yıldızlarını Kurtarmaya Çalışanların Öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Ankara. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen yetiştirme modül serisi, D-mikro Öğretim*. Ankara. Özışık Ofset M.
- Lan, W. (2002). Challenging Students With The Tools of Critical Thinking, *Social Studies*, 93(6)
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Myrick, F.; Yonge, O. (2004). "Enhancing Critical Thinking in the Preceptorship Experience in Nursing Education". *Journal of Advanced Nursing*, 45(4)
- Özdemir, S. (2005a). Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Özdemir, S., M. (2005b) Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3)
- Paul, R., Elder, L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life* . Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Scriven, M. ve Paul, R. (2007). Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking. (Available from: <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=410&CategoryID=51> (04.01.2008).
- Semerci, N.(2000). "Kritik düşünme ölçeği". *Eğitim ve Bilim*. Cilt:25. Sayı116. S:23-26
- Siegel, H. (1999). "What (Good) are Thinking Dispositions?", *Educational Theory*, 49 (2), s:207-224.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*. PegemA Yay. Ankara.

- Ubuz, B. (2002). Üniversite Eğitimi ve Öğretmenlik: Matematik Öğretmenlerinin ve Adaylarının Görüşleri V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: 16-18 Eylül
- Yeh, Y. (1997). Teacher Training For Critical-Thinking Instruction Via a Computer Simulation. University of Virginia, the Faculty of the Curry School of Education. PhD Thesis.
- Yıldız, Ö., (2003). Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2)
- Yüceliş A., A. (2003). Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.