

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİTİMİNİN PDR ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Jale Eldeleklioğlu*

Rüçhan Özkılıç**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi becerilerini geliştirmektir. Araştırma Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı'nda öğrenim gören 19-22 yaş arası toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğini sınamak amacı ile önce öğrencilere Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmış ve puanlar eşitlenerek deney (20) ve kontrol (20) grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler 10 hafta boyunca 90 dakika süre ile araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel düşünme eğitimi programından geçirilmişlerdir. Ön test, son test ve izleme testi puanları açısından yapılan değerlendirmeler sonunda deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ve bunun izleme döneminde de korunduğu görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik.

ABSTRACT

The aim of this study was improving the critical thinking skills of a group of university students. The

study was carried out with 40 students between the ages of 19 and 22 studying at the Psychological Counseling and Guidance Department of Uludağ University. In order to test the efficiency of the critical thinking education, the students were first given the critical thinking disposition inventory developed by Kökdemir (2003) and the experiment (20) and control (20) groups were assigned randomly. Throughout 10 weeks and in sessions of 90 minutes, the students in the experiment group were given the critical thinking education. At the end of the evaluations done as based on the points in the pretest, posttest and follow up test, it was seen that the critical thinking disposition points of the experiment group showed a significant difference, which was maintained during the follow up period as well.

KEY WORDS: Critical thinking, critical thinking education, psychological counseling and guidance

Giriş

Eleştirel düşünme, günümüzde bilişsel kuramları temel alan psikologlar ve eğitimcilerin önemle üzerinde durduğu bir konu olmuştur (Akınoğlu, 2001). Eleştirel düşünme, düşünen kişinin düşünmenin doğasında var olan yapıları kontrol altına alıp, onlara entelektüel standartlar koyarak düşüncelerinin kalitesini artırdığı, her-

* Yrd. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Görükle/Bursa

** Yrd.Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Görükle/Bursa

hangi bir konu içerik ya da sorun hakkındaki düşünce biçimi olarak tanımlanmaktadır (Scriven ve Paul, 2004). Schafersman (1991) ise eleştirel düşünmeyi, doğru düşünme ve dünya hakkında doğru bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlamıştır. Epstein'na (1999) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünmenin nasıl bir süreç olduğu sorgulandığında, Schafersman (1991) eleştirel düşünmeyi mantıklı, güvenilir, sağduyulu düşünmek ve neye inanacağına, ne yapacağına karar verirken sağlam kanıtlar arama süreci olarak açıklamıştır. Cüceloğlu (1993) ise, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkasının düşünce süreçlerini göz önünde tutup kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç olarak ifade etmektedir.

Eleştirel düşünen bireyler özgüvenli, açık görüşlü, entelektüel merak ve cesareti olan mantıklı karar veren, önyargıları olmayan, çevresindeki olaylara geniş bir açı ile bakabilen kişiler olarak tanımlanmaktadırlar (Branch, 2000; Enis, 1991; Facione, Facione ve Sanchez, 1994; Şahinel, 2002). Her konuda olduğu gibi eleştirel düşünme gücünün sergilenmesinde ve gelişmesinde de bireysel farklılıklar vardır. Kazancı'ya (1989) göre bu farkları ortaya çıkaran iki temel etken, doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerin sınırlandığı bilişsel faktörler ve öğrenme yoluyla elde edilen yaşantılardır. Bilişsel etkenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli unsurlardan biridir. Ancak eleştirel düşünmeye etki eden tek unsur değildir. Sonradan öğrenilen ve eleştirel düşünceye etki eden faktörler çoğunlukla duygusaldır. Bireyin ailesi ile ilişkilerinden kaynaklanan aşırı bağımlı kişilik özellikleri, özgüven eksikliği, yaşantılarındaki yetersizlikler nedeniyle yeterince kavram geliştirememesi, belli grup ya da fikirlerle özdeşleşmesi, önyargılı olması, kaygı yaratan ortamlarda bulunması eleştirel düşünme gücünü olumsuz etkileyen faktörlerdir.

Eleştirel düşünme bugün çağdaş eğitim sistemlerinin amaçları arasında yer alan ve demokrasinin temelinde yatan bir kavramdır (Kuzgun, 2001). Eleştirel düşünmenin kullanılmadığı durumlarda yeni görüşlerin ya da farklı bakış açılarının gelişmesi beklenemez (Chaffee, 2000). Oysa çağdaş dünyada esnek düşünebilen, sorgulayan, kendi alanı dışındaki konulara ilgi gösteren, önyargıların farkında olan, evrensel değerleri özümsemiş bireylerin yetişmesi zorunlu hale gelmiştir (Munzur, 1999; Kuzgun 2001). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile öğrencilerin dünyayı ve olayları daha iyi kavramaları dolayısıyla daha güvenli ve daha başarılı bireyler haline gelmeleri amaçlanmaktadır. Ancak eleştirel düşünmeyi öğretmek çok güçtür; çünkü pek çok farklı tanım ve uygulama söz konusudur.

İlgili alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğretilmesi için iki temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi konulan bir ders saati ile eleştirel düşünmeyi öğretmektir (Kökdemir, 2003; Wright, 2002). Bu durumda öğrenilenlerin yaşamın diğer alanlarına yayılma olasılığı düşüktür. Öğretmenler elbette planlı çabalarla bu tehlikeyi ortadan kaldırabilir; ancak okullarda zaman sınırlıdır. Diğer bir sakınca da eleştirel düşüncenin çok geniş bir konu olması ve bir ders programı ile öğretimi veya bir ders saatini bu konuya ayırmanın yeterli olmamasıdır (Wright, 2002).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde tercih edilen ikinci yaklaşım "kaynaştırma" yöntemidir. Bu yöntem eleştirel düşünme yöntemlerinin tüm ders konularının içine yayılmasını öngörmektedir (Kökdemir, 2003; Wright 2002). Bu yaklaşımda, öğrenilenlerin konu dışında uygulanması olasılığı yüksektir. Bir başka deyişle, tartışma, varsayım geliştirme, neden, sonuç ilişkisi kurma gibi eleştirel düşünme tekniklerinin tüm ders konularına uyarlanması, öğrencilerin bu mantıksal işlemleri tüm konulara yansıtmasıyla sonuçlanabilecektir. Ancak Wright'e (2002) göre, bu yöntemin de sakıncaları vardır. Birincisi, böyle bir yöntemin uygulanması kesin bir kararlılık ve zaman gerektirir. Bunlar da okulların

pek fazla sahip olmadığı niteliklerdir. İkinci ve en önemli sakınca, bu yaklaşımın tüm öğretmenlerin eleştirel düşünmede uzman veya en azından buna istekli olmalarını gerektirmesidir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Chau-Klu, Rudowicz, Graeme, XiaoDong ve Kwan (2001) üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada üst sınıf aileden gelen çocukların eleştirel düşünme ve karmaşık öğrenme eğilimlerinin alt sınıf ailelerin çocuklarından yüksek olduğunu, ayrıca üst sınıf ailelerin çocuklarının içsel güdülenmelerinin daha yüksek olduğu bulmuşlardır. Walkner ve Finney (1999) yüksek öğretimde eleştirel düşünmenin araştırma becerilerini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmışlar, eleştirel düşünmenin eleştirel farkındalığı artırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulmuşlardır. Ip Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang (2000) hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmada akademik başarı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve pozitif korelasyon bulmuşlardır. Reed ve Kromrey (2001) eleştirel düşünme ilkelerine göre işlenen tarih derslerinin, Hanley (1995) ayrı bir ders saatinde verilen eleştirel düşünme becerilerinin eleştirel düşünmeyi artırdığını belirtmektedirler.

Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların daha çok eleştirel düşünme gücünü etkileyen faktörleri araştıran betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda Kaya (1997) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğunu ve risk alma ile ilişkili olduğunu, Akbıyık (2002) eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu, Munzur (1999) Edebiyat ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirmede etkili olmadığını bulmuşlardır. Sınırlı sayıda deneysel çalışmalarda Akınoğlu (2001) ilköğretimdeki öğrencilere eleştirel düşünmeyi içeren fen bilgisi derslerinin geleneksel derslere göre daha etkili olduğunu, Şahinel’de (2001) eleştirel düşünme etkinlikleri ile işlenen Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından daha yararlı ve çekici bulunduğunu belirt-

mektedir. Özçınar (1996) üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada, eleştirel düşünmeyi geliştirici aktiviteleri içeren eğitim programından sonra deney grubundaki öğrencilerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaşıtlarını, yaratıcılık ve hayal gücü ölçütlerinde daha yüksek performansa ulaştıklarını saptamıştır.

Yukarıdaki çalışma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi, eleştirel düşünme eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Bunun yanı sıra, eleştirel düşünme becerileri son yıllarda üniversite eğitiminin önemli bir parçası olarak algılanmaktadır (Celuch ve Salama, 1999). 1997’de kurulan Eleştirel Düşünme Vakfı (The Foundation For Critical Thinking) eleştirel düşünmenin eğitim kurumlarında öğretimi konusunda bir yaklaşım geliştirmiştir (www.criticalthinking.org). Bu vakfın görüşüne göre, yaşam boyu öğrenme ve hızla değişen dünyada sorunları çözebilmek için eleştirel düşünme becerilerinde yetkin olmak gerekmektedir.

Eleştirel düşünme gücü kuşkusuz yaşamın her alanında gereklidir. Ancak özellikle insanla ilgili mesleklerde yaşamsal önemi iyice artmaktadır. Sağlıkla ilgili ortamlarda çalışanların eleştirel düşünme gücüne sahip olması gerektiğini belirten Finkelman (2001), psikolojik danışman, psikolog, öğretmen v.b gibi insan yaşamına doğrudan katkıda bulunan bireylerin bu beceriye sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Tüm bunlara ek olarak PDR alanı açısından bakıldığında, önyargısız ve esnek davranabilme, bir probleme değişik açılardan bakabilme, inanacağı konular için sağlam kanıtlar arama, empati yapabilme, doğru karar verme ve problem çözme becerileri psikolojik danışmanların sahip olması gereken niteliklerdir. Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili PDR alanında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla Psikolojik Danışman adaylarında bu becerilerin geliştirilmesi için Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğrencileri ile eleştirel düşünme konulu bir çalışmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere bir eleştirel düşünme becerileri eğitimi programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve Kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test ön test puanları arasındaki fark ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak deneye kontrol grupları oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalı 3. sınıfta öğrenim gören toplam 40 (20 deney, 20 kontrol) öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler 19-22 yaşları arasındadır ve 27'si kız ve 13'ü erkektir. Araştırmada kontrollü ön test son test modeli kullanılmıştır.

İşlem

Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri dersini alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik üçüncü sınıf öğrencilerine 2006 bahar dönemi başında Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Kökdemir, 2003) uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekten alındıkları puanlar dikkate alınarak ve Statistica 7 istatistik paket programı kullanılarak seçkisiz olarak eşitlenmiş ve iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan birisi deney (20) ve diğerisi ise kontrol (20) grubu olarak atanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t = .392, p > .05$) bulunmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	t	p
1.Grup (deney)	20	258.25	18.09	.392	.693
2.Grup (kontrol)	20	260.60	19.83		

$p > .05$

Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra deney grubundaki 20 kişi haftada bir kez 90 dakika süre ile toplam on hafta araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yürütölen "Eleştirel Düşünme Eğitimi" programına alınmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise belirlenen süre içerisinde dersin konuları ile ilgili literatür taraması yaptırılmıştır. Çalışma fakülte yönetiminin bilgisi dâhilinde yapılmıştır. On hafta süren eleştirel düşünme programı sonunda deney ve kontrol gruplarına tekrar eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmış ve elde edilen puanlara bağımsız ölçümlerin karşılaştırılması için kullanılan t testi yapılmıştır. Son testten 4 hafta sonra deney grubuna izleme testi verilmiş ve de-

ney grubunun son test puanları ile izleme testi puanları karşılaştırılmıştır.

Uygulanan Eleştirel Düşünme Eğitimi Programı

Hazırlanan eğitim programının amacı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimini geliştirmektir. Eğitim programının ilk iki haftasında eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri üzerinde kuramsal açıklamalar yapılmış, daha sonraki haftalarda ise düzenlenen eğitim programında yer alan etkinlikler yolu ile öğrencilerin karar verme ve problem çözme durumları ile karşılaşmaları sağlanarak eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bonk ve Smith (1998) yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi harekete geçirici öğretim yöntemlerinden bazılarını beyin fırtınası, ters beyin fırtınası, rol oynama, altı şapka, kavram haritası, sinektik, analogi ve metaforların kullanımı, örnek olay incelemesi, problem temelli öğrenme olarak sıralamıştır. Bu araştırmada da eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacı ile hazırlanan eğitim programında kullanılan öğretim yöntemleri sözü edilen yöntemler arasından seçilmiştir. Araştırmada anlatım, soru-cevap, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, altı düşünce şapkası, grup tartışması ve görüş geliştirme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerin kullanılması sırasında öğrencilere sunulan problem durumları psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin ileride karşılaşılabilecekleri muhtemel olaylardan ve daha önce yaşamış benzer durumlardan seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI) kullanılmıştır. Kökdemir'in (2003) belirttiğine göre ölçme aracı analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik olmak üzere 6 alt ölçek ve 51

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, açıkladığı toplam varyans ise %36.13 olarak belirtilmiştir.

Ölçek 6 aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanıp, bu ham puanlar alt ölçekteki soru sayısına bölünüp, 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 olmak üzere standart puan elde edilmektedir. Her bir alt ölçek için puanı 40'tan düşük olan bireylerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir. CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'tan (40X6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50X6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Kökdemir, 2003).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Statistica 7 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları belirlenmiş ve karşılaştırmaları bağımsız örneklem t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farkların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ön test, son test ve izleme testinden elde edilen verilerin çözümlenmesine yer verilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan sorulara yanıt oluşturacak şekilde sıralanmıştır.

Öğrencilere uygulanan ön testin ardından deney grubunda yer alan öğrenciler on hafta süren eleştirel düşünme eğitimi programından geçirilmişlerdir. Belirtilen sürenin sonunda deney grubundaki öğrencilere uygulanan Eleştirel Düşünme Ölçeğinden alınan son test puanları ortalaması ile ön test puanları ortalaması

karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçümler	N	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	20	258.300	18.15	4.64	.000***
Son Test	20	287.35	29.05		

***p < .001

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin on haftalık eğitimin sonunda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarında artış olduğu ve bu artışında ön testten aldıkları puanların ortalamasından anlamlı (t = 4.64, p < .001) düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

10 haftanın sonunda Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kontrol grubundaki öğrencilere de uygulanmış ve elde edilen veriler ön test verileri ile karşılaştırılarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	20	260.60	19.83	.011	.991
Son Test	20	260.55	22.33		

p > .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ölçekten aldıkları **son test** puanları ortalamalarında belirgin bir artış olmadığı ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları ortalaması arasında anlamlı farklılık olmadığı (t = .011, p > .05) bulunmuştur.

Tablo 2 ve 3 karşılaştırıldığında kontrol grubunun ön test ve son test puanları ortalaması değişim göstermezken deney grubunun ön test puanları ortalaması eğitim programının uygulamasından sonra verilen son testte yükseldiği gözlenmiştir. Bu gözlenen farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacı ile iki grubun

son test puanları ortalaması bağımsız t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	ss	t	p
Deney	20	287.35	29.05	3.37	.002**
Kontrol	20	260.55	22.33		

**p < .01

Görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark vardır (t = 3.37, p < .01). Son testin ardından deney grubunda yer alan öğrencilere 4 hafta sonra Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği izleme testi olarak tekrar uygulanmıştır. Aşağıda deney grubunun ön test, son test ve izleme testi puanlarının ortalamaları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 5. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	t	p
Son Test	20	287.35	29.05	2.62	.016**
İzleme Testi	20	274.15	25.24		

**p < .01

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları son test puanlarının ortalamasından daha düşüktür. Ortalamalar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t = 2.62, p < .01). Bu nedenle izleme testi puanlarında gözlenen bu düşmenin eleştirel düşünme eğitimi programının yarattığı farklılığı ortadan kaldırıp kaldırmadığını belirlemek için ön test puanlarının ortalamaları ile karşılaştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	t	p
Ön Test	20	258.30	18.15	2.92	.009**
İzleme Testi	20	274.15	25.24		

**p < .01

Tabloda görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları izleme testi puanlarının ortalamaları ön testin ortalamasından anlamlı olarak farklıdır. Öğrencilerin aldıkları eğitimin üzerinden 4 hafta geçmiş olmasına ve ortalamalarında son teste oranla bir düşme gözlenmesine rağmen izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları anlamlı (t = 2.92, p < .01) düzeyde yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili eğitim programı uygulandıktan sonra ölçekten aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir artışın olduğu eğitim programına katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamalarında ise anlamlı bir artışın olmadığı bulunmuştur. Ancak deney grubundaki bu artışın kontrol grubununkinden daha büyük olduğunu söyleyebilmek için her iki grubun son test puanlarından ön test puanlarının çıkarılarak (Kaptan 1995) elde edilen farklar arasındaki farkın test edilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son Test Ön Test Puanları Arasındaki Fark Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçümler	n	\bar{X}	Ss	t	p
Deney	20	29.05	28.02	3.69	.0007***
Kontrol	20	-0.05	21.27		

***p < .001

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki farkın ortalamaları karşılaştırıldığında iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu (t = 3.69, p < .001) ve kontrol grubunda son test ve ön test puanları arasındaki

farklarda bir artış gözlenmezken deney grubunda bir artma olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki farkların (Tablo 4 ve Tablo 7) her iki test sonuçlarında da anlamlı olması nedeni ile deney grubunda eleştirel düşünme eğitimi programının uygulanmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı getirdiği söylenebilir.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, on haftalık eleştirel düşünme becerileri eğitimi programının deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırdığını ortaya koymuştur. Daha ayrıntılı bir ifade ile etkinliklere dayalı eleştirel düşünme eğitimi verilen deney grubunun son test puanları eğitim verilmeyen kontrol grubunun son test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. İki hafta sonra yapılan izleme ölçümünde de bu farkın korunduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ayrı bir ders olarak düzenlenen eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı ölçüde artırmıştır.

Bulgular, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders saatinde etkinliklere dayalı olarak öğretildiği Aybek (2006), Hanley (1995), Hudgins ve Edelman (1986), Özçınar (1996), Plath, English, Connors, Beveridge’nin (1999) araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular anlamlı olmasına ve eleştirel düşünmenin beceriler yolu ile doğrudan öğretilebileceğini göstermiş olmasına rağmen, eleştirel düşünmenin doğrudan öğretilmesine yönelik bazı ciddi eleştiriler vardır. Huitt (1998) eleştirel düşünmenin bu yolla öğretiminin, eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında ve devam ettirilmesinde yetersiz kaldığını gerçek yaşama transfer edilemediğini belirtmektedir.

Bu eleştiriyi dikkate alarak, bu araştırma için hazırlanan eleştirel düşünme eğitimindeki tartışma konuları tüm öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel konu-

lardan seçilmiş ve psikolojik danışmanların işlerini yaparken sıklıkla karşılaşabilecekleri bazı problem durumları çözümlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin problem çözerken ölçüt kullanmaları sürekli olarak hatırlatılmıştır. Bu ölçütlerden bazıları, kanıt arama, açıklık, akla uygunluk, empati, farklı düşünceleri saygı ile dinleme olarak sıralanabilir. Ancak tüm bunlara dikkat edilmiş olmasına rağmen ayrı bir ders saati olarak düzenlenen eleştirel düşünme eğitiminin etkililiğinin ne kadar kalıcı olduğu, ayrıca öğrencilerin bu derste öğrendikleri becerileri günlük hayata transfer edip edemeyecekleri belirsizdir. Bu nedenle, bu tür araştırmalara katılan bireylerin edindikleri becerileri günlük yaşamlarına ne kadar transfer edebildiklerini boylamsal çalışmalar ile incelenmenin uygun olacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, ders içeriklerinin eleştirel düşünme ile bağdaştırılması ve derslerin eleştirel düşünme ilkelelerine göre düzenlenmesi özellikle Türkiye’de ki eğitim sistemi için oldukça zor görünmektedir. İlköğretimin ilk kademesinden itibaren eğitim sistemimizin ezberle dayalı olması, akademik başarının çoktan seçmeli sınavlarla ölçülmeye çalışılması, sınıfların çok kalabalık olması, ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi geliştirecek tarzda düzenlenmemesi öğretmenlerin yeterince donanımlı olmaması gibi nedenlerle öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinden yoksun olarak üniversite eğitimine başlamaktadırlar. Üniversite öğreniminde de, benzer problemlerden dolayı öğretim elemanlarının gerekli değişimi yapamamaları derslerin eleştirel düşünme ilkelerine göre işlenmesini güçleştirmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulgularından ve öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders saatinde öğretilmesi mümkün görünmektedir. Buradan hareketle eğitim fakültelerinin PDR ve diğer bölümlerine de eleştirel düşünme dersleri konabilir. Ayrıca, psikoloji derslerinin kendi başına eleştirel düşünmeyi tetiklediği ve artırdığı (Kökdemir, 2003) görüşü doğrultusunda Psikolojiye Giriş, Psikolo-

jik Danışma Yaklaşımları, Psikolojik Danışma ve Rehberliğe Giriş gibi dersleri eleştirel düşünme ilkelerine göre düzenlenebilir. Bu derslerde farklı görüş ve kuramların birbiri ile karşılaştırılması, öğrencilerin farklı kuramların avantaj ve dezavantajlarını sorgulamaları, sonunda kendi yorumlarını yapmaları istenebilir. Ders içeriği ile ilgili bazı farklı konuların ve zıt görüşlerin sınıfta tartışılması sağlanabilir. Öğrencilerden bu tartışmalara hazırlanırken ilgili literatürü okumaları, kütüphane ve internet kullanmaları, bilimsel ve popüler yayınları takip etmeleri için yardım edilebilir.

KAYNAKLAR

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

Akınoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

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.

Bonk, J., C. ve Smith, S. G. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261-293.

Branch, J.B. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practice: A comparative study. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Idaho, Idaho.

Chau-Klu, C., Rudowicz, E., Graeme, L., Xiao, D. Y. ve Kwan, A.S.F. (2001). Critical thinking among university students: Does the family background matter? *College Student Journal*, 35(4), 577-598.

Celuch, K. ve Salama, M. (1999). Teaching critical thinking skills for the 21st century: an advertising principles case study. *Journal of Education for Business*, 74(3),134-139.

Chaffee, J. (2000). *Thinking critically*. New York: Houghton Mifflin Company.

Cüceloğlu, D.(1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sitem Yayıncılık.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.

Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Facione, N.C., Facione, P.A. Sanchez, C.A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: the development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345,350.

Finkelman, A. W. (2001). Problem solving, decision making, and critical thinking: How do they mix and why bother? *Home Care Provider*, 12, 194–198.

Hudgins, B. ve Edelman, S. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth grades through teacher-led small- group discussions, *Journal of Educational Research*,79(6),56-65.

Hanley, G.L. (1995). Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem solving. *Teaching of Psychology*, 22(1), 68-72.

Huitt, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44. Retrieved June 2004, from <http://www.chrion.valdosta.edu/whuitt/papers/prbsmbti.html>

The Foundation For Critical Thinking (<http://www.criticalthinking.org>) Ip W.Y, Lee T.F., Lee, F.K., Chau, J.P., Wootton, Y., Chang, A.M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), 84-90.

Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tek Işık Web Ofset

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

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.

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

Kuzgun, Y. (2001). *Demokrasi eğitimi*. Yayınlanmamış Ders Notları: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. M.E.B Yayınları:3383, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1198, İstanbul.

Munzur, F. (1999). Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özçınar, N. (1996). Enhancing critical thinking skills of preparatory university students of english at intermediate level. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Plath, D., English, B., Connors, L., Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking insruction for social work students. *Social Work Education*, 18(2), 207-217.

Reed, J. H.ve Kroomrey, S. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*. 35(12), 201-216.

Schafersman, S. D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Retrieved June 2005, from www.freeinquiry.com/critical-thinking.html

Scriven, M., Paul, R. (2004). Defining critical thinking. A statement to the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction, Retrieved 28 April 2005 from www.criticalthinking.org.

Şahinel, S.(2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan Türkçe öğretim programının toplam erişü ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Wright, I. (2002). Challenging students with the tools of critical thinking. *The Social Studies*, November-December, 257-261.

Walkner, P., Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 531-548.

THE EFFECT OF CRITICAL THINKING EDUCATION ON CRITICAL THINKING SKILLS OF PSYCHOLOGICAL GUIDANCE AND COUNSELING STUDENTS

Jale Eldeleklioğlu*

Rüçhan Özkılıç**

SUMMARY

Critical thinking is defined as a way in which a person thinks about a particular issue or a problem, and as a process by which the thinker improves his or her thinking ability by taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards on them (Scriven ve Paul 2004).

It is pointed out that the importance of critical thinking skills for the specialist like psychologist, teacher, guidance and counselor who make contributions directly to human life (Finkelman 2001). From the point of view of the field of psychological counseling and guidance, having no prejudices, mental flexibility, considering problems from different points of view, seeking strong evidences before believing in anything, empathy, giving true decisions, and having the problem solving skills are all the qualities that counselors are supposed to possess and even internalize. With the present study done in consideration of all these, it was aimed to increase the critical thinking dispositions of the psychological counseling and guidance students. To achieve that aim, an education program on critical thinking skills was prepared and applied.

When the related literature is analyzed, it can be seen that there are two main approaches to teaching critical thinking. The first one is teaching critical thinking with class hours specifically allocated for the purpose (Kökdemir, 2003, Wright 2002). The other approach is called “fusion” method. It stipulates teaching the critical thinking methods by integrating them to the content of every school subject (Kökdemir, 2003; Wright 2002). The education program used in this study was developed in consideration of the firstly explained approach.

METHOD

The study was carried out in the spring term of the 2005-06 academic year with third year students (20 in the experiment, 20 in the control group) studying in the Psychological Counseling and Guidance Department of the Education Faculty of Uludağ University. The model of controlled pretest-posttest was employed. The students were given the critical thinking disposition inventory (Kökdemir, 2003). After than, throughout 10 weeks and in sessions of 90 minutes per week, the 20 students in the experimental group were involved in the “Critical Thinking Education” program, which had been

* Yrd. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı. Görükle/Bursa

** Yrd.Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Görükle/Bursa

prepared by the researchers. The students in the control group were asked to review the literature on the topics of the lesson. At the end of the program, the critical thinking disposition inventory was reapplied on both of the groups and independent sample t test was done to compare the scores attained in the inventory. The experiment group was given the monitoring test 4 weeks after the posttest, and the posttest scores of the experiment group were compared with those in the follow up test.

FINDINGS

It was found that after 10 weeks, there was an increase in the mean scores of the experimental group students, and that increase showed a significant difference from the mean arrived in the pretest. It was also found that there was not a significant difference between pretest and posttest mean scores of the control group students got in the critical thinking disposition inventory. After than, the experiment and control groups were compared to each other by using the independent t test and it was seen that there was a significant difference between in the mean score the groups got from the posttest. This difference is in favor of the experimental group. Four weeks after the posttest, the critical thinking disposition inventory was given as the follow up test to the experiment group students. It was observed that the mean score of the students in the follow up test were lower than the posttest and the difference between the means was statistically significant. For that reason, in order to understand whether the lower follow up test scores were invalidating the difference created by the critical thinking education program, it was thought that there was a need for a comparison with the pretest mean scores. At the end of the analysis, it was determined that the follow up test mean of the experimental group was significantly different from the pretest. Lastly, both

groups' pretest scores subtracted from posttest scores and the means of the differences are compared. It was found that there was a significant difference in favor of the experimental group.

DISCUSSION

The findings of the study are consisted with the research results of the following studies; Aybek (2006), Hanley (1995), Hudgins ve Edelman (1986), zçınar (1996), Plath, English, Connors, Beveridge'nin (1999).

In spite of the obtained significant differences that points out the possiblality to teach critical thinking skills through a separete course, it is still uncertain how durable the efficiency of the critical thinking education, which was planned in separate class hours, is and, it cannot be known whether or not the students will be able to transfer the things they learned during the lessons into their daily lives.