

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Songül TÜMKAYA

Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
stumkaya@cu.edu.tr

Dr. Birsal AYBEK

Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
baybek@cu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı; üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma Çukurova Üniversitesinde 2006–2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olmak üzere değişik fakültelerden toplam 353 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 175’i kız, 178’i erkektir. Çalışmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu’ndan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans ve aşamalı regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların olduğu gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe-F testinden yararlanılmıştır.

Sonuçta öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile “anne eğitim düzeyi” “algılanan anne-baba tutumu” ve “algılanan baskın kişilik özelliği” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanılmış ve yordayıcı değişkenlerin sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Düşünme, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme eğilimi

ABSTRACT

The main purpose of this research is to investigate the relationship between university student’s critical thinking dispositions and their socio-demographic characteristics. The sample of the research consist of 353 volunteer students attending to various faculties of Çukurova University during 2006-2007 spring semester. 175 of them are female and 178 of them are male. California Critical Thinking Dispositions Inventory and Personal Information Form were used to collect data. Data were analyzed by using One-Way Anova and multiple regression analysis. Scheffe-F test was used to determine the groups between which meaningful differences are present.

At the end of the study, meaningful differences were determined between “the students’ critical thinking dispositions” and “their mothers’ education levels”, “perceived parental attitude”, “perceived superior personality characteristics”. According to multiple regression analysis, socio-demographic characteristics as predictors for university students’ critical thinking dispositions are respectively “perceived parental attitude”, “perceived superior personality characteristics” and “mother’s education level”.

Key Word: Thinking, critical thinking, critical thinking dispositions

Giriş

Yirmibirinci yüzyıl teknolojisinde yaşanan hızlı gelişmeler yaşamı sosyal, kültürel, ekonomik ve hatta siyasal yönden değişime uğratmıştır. Bütün bu değişimler, bilgi çağının vatandaş modelinin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Bütün toplumlarda değişimi yaratacak ve değişime uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde eğitim en önemli araçtır. Nitekim günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek düşünebilecek, sorgulayabilecek, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen becerilere sahip sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir. Bilgi çağının bireylerinin kendileriyle ilgili gelişmeler ve tartışmaların dışında kalmaması ve katılımcı vatandaşlar olabilmeleri için sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmalarıdır.

Kazancı'ya (1989) göre son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri de bireylerin “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesidir. Bu yönelim, bir diğer önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü, eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme anlamına gelir. Eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece bize tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır (İpşiroğlu, 2002).

Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Richard Paul (1991,125), eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır. Norris (1985, 40-45) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Beyer'e (1987, 32-33) göre, eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir. Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmek kadar önemli bir diğer boyut eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğudur.

Eleştirel düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bunlardan ilk ve en kapsamlı çalışmanın Ennis'e ait olduğu söylenebilir. Ennis, eleştirel düşünme becerilerini on iki madde olarak özetlemiştir (Akt. Fisher, 1995). Daha sonra Fisher, Ennis tarafından geliştirilen düşünme becerilerine yönelik on iki maddenin daha iyi anlaşılması için her bir maddenin yanına bir soru eklemiştir. Bu on iki madde ve her maddeye yönelik sorular aşağıdaki gibidir (Fisher, 1995, 68-69):

1. Bir ifadenin anlamını kavrama (ifade anlamlı mı?)
2. Usa vurmada herhangi bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (ifade açık mı?)
3. İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (ifade tutarlı mı?)
4. Mutlaka bir sonuca ulaşmış olup olmadığını yargılama (ifade mantıklı mı?)
5. Bir ifadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (ifade kesin mi?)

6. Bir ifadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (ifade bir kuralı izliyor mu?)
7. Bir gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (ifade tam mı?)
8. Bir ifadenin tümevarımcı bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (ifade savunulabilir mi?)
9. Bir problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (ifade ilişkili mi?)
10. Bir ifadenin sayılıya dayalı olup olmadığını yargılama (ifade doğru olarak kabul edilebilir mi?)
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (ifade yeterince tanımlanmış mı?)
12. Bir ifadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (ifade doğru mu?)

Fisher'a (1995) göre yukarıda verilen sorular özellikle çocukların analiz yapmaya ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemlidir. "Ayırt etme", "kanıt", "yorum", "görüş" gibi analitik sözcükler daha kesin düşünmemizi sağlar.

Son yıllarda literatür tarandığında eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili daha geniş çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Ferrett'e (1997) göre eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Sürekli sorular sorar,
- İfadeleri sürekli değerlendirir,
- Meraklıdır,
- Sorunlara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır,
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır,
- Çeşitli görüş ve sayılıtları inceler ve onları olgularla karşılaştırır,
- Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir,
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir,
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır,
- Görüşlerini desteklemek için sürekli kanıt arar,
- İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez.

Amerikan Felsefeciler Birliği, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Facione ve Facione, 1996):

- Sürekli araştırır,
- Sürekli neden arar,
- Açık fikirlidir,
- Ön yargısızdır,
- Yargılarında dürüsttür,
- Alçak gönüllüdür,
- Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir,
- Ölçüt seçiminde mantıklıdır.

Yukarıda yapılan bütün açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin hemen hemen bütün açıklamalarda, bilgiyi etkili bir

biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimini vurguladığı söylenebilir.

Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalar bireylerde eleştirel düşünmenin oluşmasında kalıtsal ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bireyin gelişiminde çevre mi, kalıtım mı daha etkilidir sorusu genellikle çok sık sorulan ve üzerinde tartışılan bir konudur. Oysa genel olarak kalıtımın veya çevrenin tek başına etkili olduğunu söylemek yerine, bazı özellikler için çevrenin, bazı özellikler için ise kalıtımın oldukça etkili olduğunu söylemek daha doğrudur. Örneğin, yapılan araştırmalar zekanın büyük ölçüde kalıtsal olarak etkilendiğini gösterirken, dışadönüklük, sebat, kaygı gibi bir takım kişilik özelliklerinin ise zekaya göre daha az kalıtsal olduğunu göstermektedir (Bacanlı, 1999). Bireyin eleştirel düşünme becerilerine kalıtsal faktörlerin dışında etki eden önemli faktörlerden birisi de çevresel faktörlerdir. Bireyin eleştirel düşünmesini aile, toplum ve okul etkileyebilir.

İnformal eğitim yoluyla düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde ailelere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Gerçekte herkes çocuğunun sağlıklı gelişmesini ister. Ancak, her aile bu isteği doğrultusunda, çocuklarını geliştirici bir aile ortamı sağlayamaz. Çocuğun okul öncesi dönemde sağlıklı zihinsel gelişimini desteklemenin ilk koşulu geliştirici bir aile ortamı sağlamaktır. Geliştirici aile ortamı, çocuğun özgürce davrandığı, ailesi tarafından belli kalıplara sokulmaya çalışılmayan doğal bir ortamdır. Ailenin aşırı baskılı, otoriter tutuma sahip olması çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur (Cüceloğlu, 1994; Yavuzer,1995).

Kağıtçıbaşı'na (1996) göre, ülkemizde ailede çocuktan beklenen itaat ve bağımlılıktır. Çocuk, ana-babanın ve özellikle babanın mutlak otoritesi altında büyür. Genellikle çocuktan beklenen, bağımsız davranış ya da karar verebilme ve kararın sorumluluğunu taşıması değil ana-babaya itaat etmesidir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisi de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür. Her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır. Bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar.

Sungur'a göre (1997) farklı kültürler, içinde barındırdıkları bireyleri kimi konularda yaratıcılığa özendirirken kimilerinde aynı şeyi yapmazlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde bilim ve sorun çözme özendirilirken aynı özendirmeye politik ve sosyo-ekonomik konularda rastlanmamaktadır. Arap kültürlerinin ise teknik konularda yaratıcılığa izin verdiği, dinsel konularda ise bu denli hoşgörülü olmadığı bilinmektedir. Eleştirel düşünen ve yaratıcı olan birey topluma tam anlamda uymuş bir birey değildir. Bu bireyler bulunduğu kültür ile özdeşleşmek istememekte ve onu onaylamamaktadır. Kimi alanlarda kültür ile iyi geçinir, ne var ki kültürün tümü ile çok derin ve anlamlı biçimde uzlaşmaya direnir. Kendini içinde yaşadığı kültürden ayrı tutan bir şeyleri hep kendinde saklar.

Boostrom'a (1992) göre, eleştirel düşünmenin en büyük engeli önyargıdır. Sonuçta herkes neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda bir görüşe sahiptir. Eğer siz düşünmeye yönelirseniz, kendi görüşlerinizi fark edersiniz; bu da diğer görüşlerin neler

olduğunu bilmeye açık kapı bırakmamızı sağlar. Yine McCann, McCann ve Moore'e (1985, 13) göre, her insan içinde yaşadığı toplumda zamanla bilgi, inanç ve deneyimler kazanır ve kazandığı bu yapılar doğrultusunda çevresindeki uyarıcılara anlam verir. Eğer bu yapılar önyargılar üzerine kurulu ise birey de zamanla eleştirel bir bakış açısı yerine önyargılı ve taraflı bir bakış açısı geliştirerek uyarıcılara anlam vermeye çalışır.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen çevresel faktörlerden birisi de okuldur. Çocuğun toplumsallaşma sürecinin ilk iki aşamasında yer alan aile ve akran grubu bir ölçüde bilinçli ve kontrollü bir toplumsallaşma sürecini içermeyebilir. Bilinçlilik ve kontrollülük aile ve akran grubunun eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Ancak, okul ortamı planlı ve kontrollü bir eğitsel ortamı içerir. Bu bağlamda bireyin okula gelmeden önce geçirdiği toplumsallaşma sürecinin olumsuz etkileri okul ortamında azaltılmaya ve giderilmeye çalışılır. Günümüz toplumunda, eğitimin temel amacı, bireylere kendilerini yönetebilme yeteneğini geliştirme yolunda yardımcı olmak, böylelikle de gerek toplumun, gerekse bireylerin ödüllendirilmelerini sağlamaktır. Okul, öğrenciye kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağını hazırlar. Bugünkü eğitim sistemlerinde çağdaş okulun amacı, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Okulların bu tür bireyler yetiştirebilmesi için, öğrencilere bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirme konusunda yardımcı olması gerekir (Yavuzer, 1993).

Problem

Çocuğa ve gence içinde bulunduğu toplumun değerleri ile bütünleşen, evrensel değerlere açık, eleştiren, özgür düşünebilen, yaratıcı, üretken, hoşgörülü, bilimsel ve demokratik bir anlayışın kazandırılabilmesi için, okul ortamının bunu sağlayacak nitelikte olması gerekir. Her eğitim kademesinde eleştirel düşünme önemli olmasına karşın özellikle özgür ve bilimsel düşünmeyi kendine amaç edinmiş üniversitelerde ve üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme çok daha önemli bir duruma gelmektedir. Bu nedenle üniversiteler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak bir eğitim anlayışını benimsemelidirler. Ancak eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında sosyo-demografik özellikler de büyük bir öneme sahiptir. Bu yüzden bu araştırmada temel olarak üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

- 1- Üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine (anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, katıldıkları etkinlik türleri ve algılanan baskın kişilik özelliği) göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini hangi sosyo-demografik özellikler ne derece yordamaktadır?

Yöntem

Örnekleme

Araştırma Çukurova Üniversitesinde 2006–2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Eğitim Fakültesinden 61, Su Ürünleri Fakültesinden 48, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesinden 44, Fen-Edebiyat Fakültesinden 57, Güzel Sanatlar Fakültesinden 54, İlahiyat Fakültesinden 45 ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 44 gönüllü öğrenci olmak üzere toplam 353 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, daha önceden görüşülen öğretim elemanlarının derslerine girilerek tesadüfi bir şekilde seçilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 175’i kız, 178’i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, eleştirel düşünme eğilimi için Facione ve Facione (1992) tarafından geliştirilen ve ülkemizde Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 1998). Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Yim, Lee, Chau, Wootton ve Change, 2000).

Ülkemizde bu ölçeğin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından, Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ölçek 6 faktöre ve 51 maddeye indirgenmiştir. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .61 ile .78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak saptanmıştır. Toplam 51 maddeye indirgenen CCTDI ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı, orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün birleştiği görülmüştür. Ölçeğin uyarlama çalışmasından elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede kullanılabilirliğini göstermiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, katıldıkları etkinlik türleri ve algılanan en baskın kişilik özelliği gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen bir formdur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tek yönlü varyans (ANOVA) ve aşamalı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle gruplar arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek için Levene testi yapılmış ve grupların homojen olduğu saptanmıştır. Anlamlı farklılıkların çıktığı gruplarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe-F testi kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS 11.05 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacındaki sosyo-demografik değişkenlere göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(4,348)= 3.088, p <.05$) “anne eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	Scheffe-F
(1) Okur-yazar değil	38	190.87	21.57		2 > 1
(2) İlkokul mezunu	106	200.46	19.01		3 > 1
(3) Ortaokul mezunu	69	198.83	16.37	3.088*	4 > 1
(4) Lise mezunu	87	198.50	17.37		5 > 1
(5) Yükseköğretim ve üstü	53	203.58	13.73		

* $p <.05$

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasındaki farkın kaynağı belirlemek için Scheffe-F testi kullanılmış ve sonuçlar “okur-yazar olmayan” annelere sahip olanlar ile “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “yükseköğretim ve üstü” eğitim düzeyinde olan annelere sahip olan öğrenciler arasından kaynaklandığını göstermiştir. Annesi “yükseköğretim ve üstü” eğitim düzeyinde olan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme puan ortalamalarına sahip oldukları ($\bar{X}=203.58$) anlaşılmıştır. Benzer şekilde baba eğitim düzeyi de beş kategoride ele alınmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	P
Okur-yazar	31	192.48	16.00		
İlkokul mezunu	103	199.47	18.05		
Ortaokul mezunu	35	201.74	21.56	1.564	.184
Lise mezunu	92	198.12	18.07		
Yükseköğretim ve üstü	92	200.88	16.44		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(4,348)= 1.564, p >.05$) “baba eğitim düzeyi” değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Algılanan anne-baba tutumu ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(3,349)= 2.780, p<.05$) “algılanan anne-baba tutumu” değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerinin Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Algılanan Anne-Baba Tutumu	N	\bar{X}	SS	F	Scheffe-F
(1) Otoriter	55	198.82	20.87		
(2) Demokratik	153	201.65	15.71	2.780*	2 > 4
(3) Aşırı İlgili	50	199.44	21.02		
(4) Koruyucu	95	194.95	17.16		

* $p<.05$

Yapılan Scheffe-F testi sonuçları farkın anne-baba tutumunu “demokratik” olarak algılayanlar ile “koruyucu” olarak algılayan öğrenciler arasından kaynaklandığını göstermiştir. Anne-baba tutumunu “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme ortalamalarına sahip oldukları ($\bar{X}= 201.65$) anlaşılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “algıladıkları sosyo-ekonomik düzey” değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerinin Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	N	\bar{X}	SS	F	P
Düşük	45	196.87	18.94		
Orta	266	199.03	18.22	.875	.418
Yüksek	42	201.93	14.52		

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(2,350)=.875, p >.05$) “algıladıkları sosyo-ekonomik düzey” değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 5’de görülen tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(2,350)=.111, p >.05$) “katıldıkları etkinlik türleri” değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerinin Katıldıkları Etkinlik Türlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Katıldıkları Etkinlik Türleri	N	\bar{X}	SS	F	P
Bilimsel	42	198.24	15.77		
Kültürel	155	199.55	17.07	.111	.895
Sportif	156	198.87	19.32		

Öğrencilerin algıladıkları baskın kişilik özelliği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6 da verilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ($F(9,343)=15.406$, $p < .05$) “algılanan baskın kişilik özelliği” değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerinin Algıladıkları Baskın Kişilik Özelliğine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin F Değerleri

Algılanan Baskın Kişilik Özelliği	N	\bar{X}	SS	F	Scheffe-F
(1) Araştırmacı	60	218.02	12.23		
(2) Girişken	39	188.38	19.89		
(3) Risk alabilen	28	196.57	15.82		1 > 2
(4) Sorumluluk üstlenebilen	35	198.57	17.15		1 > 3
(5) Kendine güvenen	28	194.03	14.39		1 > 4
(6) Yeni fikirlere açık	30	197.80	18.70	15.406*	1 > 5
(7) İnsancıl	46	194.41	16.02		1 > 6
(8) Düşünmeye önem veren	35	207.20	12.51		1 > 7
(9) Yaratıcı	29	197.03	11.87		1 > 8
(10) Sorgulayıcı	23	189.17	11.91		1 > 9

* $p < .0001$

Algılanan baskın kişilik özelliği ile öğrencilerin eleştirel düşünme puanları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe-F testi sonuçları, kendini baskın olarak “araştırmacı” algılayanlar ile diğerleri arasından kaynaklandığını göstermiştir. Kendini “araştırmacı” olarak algılayan öğrencilerin en yüksek ($\bar{X}=218.02$), “girişken” olarak algılayan öğrencilerin ise en düşük ($\bar{X}=188.38$.) eleştirel düşünme puan ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmada ikinci soru olarak; üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada 3 değişkenin katkısının anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değişkenler toplam varyansın % 23’ünü açıklamaktadır $F(3, 349) = 6.519, p < .05$.

Tablo 7: Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	Yordama Hatası	R ² Değişim	F	Beta
Algılanan anne-baba tutumu	.443	.196	16.069	.196	85.642***	.435
Baskın kişilik özelliği	.462	.213	15.918	.017	7.708**	.138
Anne eğitim düzeyi	.477	.228	15.794	.014	6.519*	.120

* $p < .05$, ** $p < .001$ *** $p < .0001$

Eleştirel düşünme eğilimini yordayıcı değişkenlere bakıldığında sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin önemli olduğu görülmektedir. R² değerlerine göre analiz aşamasında ilk sırada yer alan algılanan anne-baba tutumu değişkeni, toplam varyansın % 19.6’sını açıklamaktadır $F(1, 351) = 85.642, p < .0001$. İkinci aşamada baskın kişilik özelliğinin yordamaya katılmasıyla, toplam varyans % 21.3’e $F(2, 350) = 7.708, p < .001$, üçüncü aşamada anne eğitim düzeyi değişkeniyle % 22.8.’e yükselmiştir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri ile “anne eğitim düzeyi” arasında anlamlı bir fark bulunurken “baba eğitim düzeyi” arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annesi yükseköğretim ve üstü eğitim düzeyinde olan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Genel olarak literatür tarandığında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar az olsa da rastlanılan araştırmalarda eleştirel düşünmede anne-baba eğitim düzeyi etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (Özdemir, 2005; Dil ve Öz, 2005). Bu araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak anneleri “yükseköğretim ve üstü” eğitim düzeyine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın çıkması, annelerin eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte çocuk yetiştirme yöntemlerinde daha çok sorgulayıcı ve demokratik bir tutum benimsemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim, aile tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, öğrenim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları “özgünlük” puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir (Davaslıgil,1988; Akt. Sungur,1997).

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “algılanan anne-baba tutumu” değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmasıdır. Araştırma sonunda ana-baba tutumunu “demokratik” olarak algılayan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme ortamlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Demokratik ortamlarda kişilerin kendilerini ifade etme, sorgulama, eleştirme, yaratıcı olma gibi özellikler kazanma ihtimali daha yüksek olduğu için araştırmada böyle bir bulgu ortaya çıkmış olabilir. Literatür tarandığında bu bulgu ile ilgili doğrudan ilişkili araştırmalar bulunmamakla birlikte, bu bulgunun bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenilebilir. Örneğin; 1970’lerin ortasında Endonezya, Federal Almanya, Kore, Filipinler, Singapur, Tayvan, Tayland, Türkiye ve ABD’de yapılan “Çocuğun Değeri” araştırmasında ülkemizde “Çocuğun ana-babasının sözünü dinlemesi” cevaplayıcıların % 60’ı tarafından çocuklarında görmek istedikleri en önemli özellik olarak belirtilmiştir. Buna karşılık “çocuğun bağımsızlığı ve kendine güvenmesi” ancak, cevaplayıcıların % 18’i tarafından çok önemli bulunmuştur. Gelecekte yetişkin evlatta görülmek istenen en önemli özellik olarak da “ana-babaya iyi ve hayırlı bir evlat olması” önemle belirtilmiştir (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996). Doğanay’a (tarihsiz) göre de aileler çocukta eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için onlara demokratik bir ortam yaratmalı, onların bitmez tükenmez merak ve sorularını dikkatli dinlemeli, hatta onlara sorularıyla ilgili sorular sorarak düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdır.

Ayrıca, bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri açısından “algıladıkları sosyo-ekonomik düzey” değişkeninin temel etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Genel olarak literatür tarandığında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların bu bulguyla benzerlik gösterdiği söylenilebilir. Örneğin, Özdemir (2005) eleştirel düşünme becerilerine etki eden çeşitli değişkenleri araştırdığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasında gelir durumunun anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Yine Dil ve Öz (2005), Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin ailelerinin gelir getiren bir işte çalışma durumunun eleştirel düşünme becerilerini etkilemediği sonucunu bulmuşlardır. Ancak “sosyo-ekonomik düzey” değişkeni eleştirel düşünme eğilimi açısından anlamlı bulunmamakla beraber öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı dikkat çekmiştir. Literatür tarandığında bazı eğitimcilerin düşünceleriyle gözlenen bu durumun benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır. Örneğin, Proshansky ve Seidenberg (1965, Akt. Tezcan, 1996)’e göre alt sosyo -ekonomik düzeyde bulunma, beraberinde ekonomik olanaksızlık ve toplum tarafından kabul edilmeme duygusunu yaratacak bu durum da kişilerde önyargılara ve saldırganlığa neden olarak eleştirel düşünmeyi azaltacaktır. Elder (Akt. Tezcan, 1996), ABD, İngiltere, Batı Almanya, İtalya ve Meksika’da yaptığı karşılaştırmalı bir araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde hoşgörü, eşitlik, eleştirme, danışma vb. niteliklere daha çok ağırlık verilirken alt sosyo-ekonomik ailelerde ise itaat etme, otoriter davranma, boyun eğme gibi davranışlara daha çok yer verildiğini tespit etmiştir.

Araştırmada, eleştirel düşünme eğilimleri açısından öğrencilerin “katıldıkları etkinlik türleri” değişkeninin temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bunun temel nedeni gerek bilimsel, gerek kültürel, gerekse sportif faaliyetlerin üçünün de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkisinin olmasından kaynaklanabilir. Genel olarak bu alandaki kaynaklar tarandığında öğrencilerin bilimsel, kültürel ve sportif

faaliyetler gibi bir çok sosyal etkinliklere katılmasının ve kulüplere üye olmasının onlarda eleştirel düşünme, yaratıcı olma, girişken olma, olaylara farklı bakabilme gibi bir takım özellikleri geliştirdiği ifade edilmiştir (Ferrett, 1997; Facione ve Facione 1996; Üstündağ, 2002; Sungur,1997).

Bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile “algılanan baskın kişilik özelliği” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kendini “araştırmacı” olarak algılayan öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu eleştirel düşünme üzerinde çalışan eğitimcilerin düşüncelerini destekleyen bir bulgudur. Çünkü genel olarak eleştirel düşünme ile ilgili kaynaklar tarandığında hemen hemen bütün araştırmacılar eleştirel düşünen bireylerde bulunması gereken en önemli özelliğin “araştırmacı” bir kişiliğe sahip olmak olduğunu ifade etmişlerdir (Ennis, 1991; Facione ve Facione, 1996; Beyer, 1991).

Bu çalışmada ikinci soru olarak, üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ne derece yordadığını bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda eleştirel düşünme eğilimini yordamada sırasıyla “algılanan ana-baba tutumu”, “baskın kişilik özelliği” ve “anne eğitim düzeyi” değişkeninin katkısının anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile ilgili doğrudan ilişkili çalışmalara rastlanılmamasına karşın literatür tarandığında yukarıda da değinildiği gibi “anne-baba tutumunun” eleştirel düşünmeyi olumlu ya da olumsuz yönde geliştirmede en önemli etkenlerden biri olduğuna yönelik görüşler olduğu söylenilebilir. Çünkü, çocuğun toplumsallaşma sürecinin ilk başladığı yer aile olduğu için informal eğitim yoluyla düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde ailelere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Uyumlu ve özerk bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir. Ailenin aşırı baskılı, otoriter tutuma sahip olması çocuğun kendine olan güvenini ortadan kaldıran, onun kişiliğini hiçe sayan bir tutumdur. Bu tutumda ana-baba katı bir disiplin uygular. Çocuk her kurala düşünmeden uymak zorunda bırakılır. Bu durumda anne ve babadan birisi, ya da her ikisinin baskısı altında olan çocuk, sessiz, uslu, nazik, dürüst ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, silik, çekingen, başkasının etkisinde kolay kalabilen, eleştiremeyen, sorgulamayan, aşırı hassas bir yapıya sahip olabilir. Oysa ailenin çocuklarına karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları desteklemeleri, çocukların bazı kısıtlamalar dışında arzularını diledikleri biçimde gerçekleştirmelerine izin vermeleri anlamına gelir. Eğer aile ortamı ona kendi benliğini tanımlama özgürlüğü veriyorsa sağlıklı bir biçimde olgunlaşma yolunda gelişir. Ailenin hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder. Aşırı hoşgörülü bir ailede yetişen çocuk ise olur olmaz yerde yersiz istek ve beklentilere, şımarıklığa ve bencillığe düşebilmektedir. Tek düze bir anlayış olduğundan çocukta kıyaslama dolayısıyla eleştirel düşünme negatif yönde gelişecektir (Yavuzer,1995). Nitekim konu ile ilgili çalışmalar bakıldığında, ana-babaların tutumunu demokratik olarak algılayan bireylerin başarı, özgüven ve kimlik gelişim düzeylerinin daha yüksek, sosyal kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Erkan, 2003; Haktanır ve Baran, 1998).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılabilmesi için aşağıdaki önerilerin dikkate alınması önem kazanmaktadır:

1. Sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirebilmeleri için aileler yaygın eğitim yoluyla bilinçlendirilmelidir.
2. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için demokratik bir aile ortamının oluşturulması sağlanmalıdır.
3. Gerek ailede, gerekse okullarda araştırmacı, düşünmeye önem veren, risk alabilen, sorumluluk üstlenebilen, yeni fikirlere açık ve yaratıcı kişilik özelliklerini destekleyen bir anlayış benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Beyer, B. (1991). *Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers*. Boston, USA, Allyn and Bacon, INC.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Boostrom, R. (1992). *Developing Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Group.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dil, S. ve Öz, F. (2005). Hemşirelik yüksekokulu ve beslenme diyetetik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 1 (1), ss.12-26.
- Doğanay, A. (Tarihsiz). Ailede çocuğun düşünme becerileri geliştirmesine yardımcı olma. *Ana-Baba Okulu*. Adana Büyükşehir Belediyesi, ss. 88-103.
- Ennis, R.H. (1991). Goals for a Critical Thinking Curriculum. In a Costa (Ed.). *Developing Minds*, 1, Alexandria: Virginia. ASCD.
- Erkan, Z. (2003). Sosyal kaygı düzeyleri yüksek ve düşük ergenlerin ana-baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Malatya, 9-11 Temmuz, ss.120-122.
- Facione, P. A. , Facione, N. C. ve Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Dispositions Inventory*. California: Academic Pres.
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking inknowledge development and clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, ss.129-136.

- Ferrett, S. (1997). *Peak Performance: Success in College and Beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Haktanır, G. ve Baran, B. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne-baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), ss.134-140.
- Ip, Y.M. , Lee, T.F.D. , Lee, K.F.I. , Chau, J.P.C. , Wootton, Y.S.Y ve Chang, M.A. (2000). "Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students".*Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), ss.84-90.
- İbşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?. İnternet: <http://www.felsefeekibi.com>.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan Aile Kültürü*. (3.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McCann, H. , McCann, J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42 (8), ss.40-45.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), ss.297-314
- Paul, R.W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy. A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking)*. Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı). İstanbul: Motif Basım.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Başak Matbaacılık.

Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba ve Çocuk*. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. (7. Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yim,W., Lee, D.T.F., Lee, I.F.K., Chau, J.P.C., Wootton, Y.S.Y.ve Chang, A.M.

(2000). Disposition towards critical thinking: a study of chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), ss. 84-90.