

ELEŞTİREL DÜŞÜNME GÜCÜ, ANNE BABANIN ÖĞRENİM DURUMU VE AİLENİN AYLIK GELİRİ¹

(THE ABILITY OF CRITICAL THINKING, EDUCATIONAL BACKGROUND OF PARENTS AND THE MONTHLY INCOME OF THE FAMILY)

Öğr. Gör. Dr. Şule AY*

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ile anne babanın öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2000 ortaöğretim öğrencisine Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test) uygulanmıştır. Anne-babanın öğrenim durumuyla öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri arasında paralel bir ilişki olduğu, anneleri lise ve yüksek öğretim mezunu olan öğrencilerle babaları lise ve yüksek öğretim mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün diğer öğrencilerden önemli derecede farklılaştığı ve orta gelir grubundaki öğrencilerin düşük gelir grubundaki öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Orta öğretim öğrencisi, eleştirel düşünme gücü, ailenin öğrenim durumu, ailenin geliri

Abstract

This study aims to determine the relationship between the high school students' critical thinking ability and their parents' educational background and income.. Watson -Glasser Critical Thinking Appraisal Test was applied to 2000 high school students. It was concluded that there was a parallel relationship between the educational background of parents and the critical thinking ability, there was a meaningful difference in the students' critical thinking ability whose mothers or fathers finished high school or university according to the others. Besides this, the middle income level groups of students had a higher critical thinking ability than the low income level groups of students.

Keywords: High school student, the ability of critical thinking, educational background and income of parents.

1. GİRİŞ

Bilgi çağında eğitimin temel amaçlarından biri bilgi toplumunu yetiştirmektir. Bilgi toplumunda bireyler üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak zorundadırlar. Ancak "sınıf ortamına ilişkin elde edilen araştırma bulguları, çağdaş

¹ Bu çalışma Şule Ay'ın doktora tezinin bulgularından bir kısmına dayanmıştır.

* A.İ.B.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

yaşamın karmaşıklığında başarılı olmak için gerekli olan düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmadığını ortaya koymaktadır” (Şahinel,2002:2). Şahinel’in (2002) aktardığına göre Onosko (1988), yirminci yüzyıl süresince sınıf içi uygulamaları temel alan araştırmaların, sunuş ve ezber yönteminin baskın olduğunu tutarlı biçimde belgelediğini, bu tür sınıf ortamlarında öğrencilerin bilgiyi edilgen olarak aldıklarını ve sadece basit düzeyde hatırlama ve kavrama gerektiren öğretmen sorularını yanıtladıklarını dile getirmektedir.

İpşiroğlu (1997), İstanbul ve Boğaziçi Üniversiteleri’nde yaptığı araştırmalarda, öğrencilerin düşündüklerini doğru ve düzgün dile getirmeyi, kitabın nasıl okunacağını bilmedikleri, metni anlayamadıkları, yazınla gerçek arasındaki bağlantıyı kuramadıkları sonucuna ulaşmakta ve üniversite öğrencilerinin düşünmeyi bilmediklerini vurgulamaktadır. Bunun nedeninin, geleneksel eğitimde öğretmen ve öğrencinin bilgi yükü taşıma alışkanlığını sürdürmeleri olabileceğine dikkati çekmektedir. Geleneksel eğitimde bilgi aktarımı söz konusu olduğundan öğrencilerin konu alanı ve mesleki becerileri dışındaki özellikleri gelişmemektedir. Düşünme ve problem çözme yeteneklerinden yoksun öğrenciler, edindikleri bilgileri nerede kullanacaklarını ve nasıl kullanacaklarını kestirememektedirler. Oysa konu alanına ilişkin bilgi ve beceriler hızlı bir biçimde hem unutulmakta hem de değişmektedir. Kalıcı olan o konu alanıyla, okulla ilgili duyuşsal özellikler ile ders sırasında kazanılan öğrenme stratejisi vb. becerilerdir. Son yıllarda öğrenme ve düşünme gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesi büyük önem kazanmıştır (Açıkgöz,2000,s.25). Ders içeriği ve öğretim yöntemlerine yönelik olarak Onbeşinci Milli Eğitim Şurası sonuç raporunda da (1996,s.107), öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulayabilme olanağı verecek, problem çözme beceri ve davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Ders programları amaç ve içerikleriyle, eğitim yaşantıları ve değerlendirme yaklaşımlarıyla düşünmeyi özendirme ve geliştirme üzerine kurulmalıdır.

Amerika’da sayısı her geçen gün büyüyen bir grup eğitimci tarafından eleştirel düşünmenin ilk önceliğe sahip olduğu savunulmaktadır. Walters (1990), Eğitimsel İlerleme Milli Kurulu (1981), Eğitimde Seçkinlik Milli Komisyonu Raporu (1983), Gallup (1985) ve pek çok eğitimcinin (Mathew 1957, Blair ve Johnson 1980, Nosich 1982, Barry 1983, Norris 1985, Nathan 1987) de görüşlerine yer vererek, eleştirel düşünmeyi öğrenmenin bir hak olduğunun, özellikle somuttan biçimsel uygulamalara geçişin başladığı ortaokul dönemlerinde eleştirel düşünme becerilerinin biçimsel öğretiminin eğitim programlarının tüm basamaklarına yayılması gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin aşırı bilgi yüklemesi, yanlış bilgilendirme ve politik ideoloji dönemlerinde pragmatik bir zorunluluk olarak görüldüğünün, etkili öğrenme için şart olduğunun, farklı bakış açısı ve dünya

görüşlerine açık fikirli yaklaşımı desteklediğinin düşünüldüğünün altını çizmektedir. Öğrencilerin temel becerilerden daha fazlasına gereksinimi vardır ve düşünceli, sorumluluk sahibi, problem çözücü olmaları gibi zihinsel bir sorumluluğu eleştirel düşünmenin desteklediğine inanılmaktadır. Eleştirel düşünmenin öğretilmesini gerekliliği değil, bunun en iyi şekilde nasıl yapılacağı sorgulanmaktadır.

Türkçede eleştirel, eleştirici ya da kritik düşünme olarak anılan eleştirel düşünmenin tüm dünyada kabul edilmiş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Buna karşın yaygın olarak kabul görmüş tanımlar da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin daha önceden bildikleri her şeye uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin sorun çözme ve sorgulayıcı araştırmacılık, bir başka deyişle, neye inanılacağı ya da ne yapılacağını kararlaştırmak üzerinde yoğunlaşmış mantıklı, şüpheli, geçerli ve yansıtmacı bir düşünme biçimi olduğunu savunmaktadır. Ivie (1997), Ennis'in "yansıtmacı" kelimesinin altında bir mecaz yattığını söylemektedir. Yansıtmacı teriminde kullanılan mecaz bir şeye "geri dönme" ile aynıdır. Fikirlerimizin altında yatan varsayımlara geri döndüğünde ya da bunlar görmezden gelindiğinde yansıtmacı biçimde düşünülmüş olur. Böyle düşünmenin amacı başlangıçtaki varsayımlar, ilgili gerçekler ve güvenilir sonuçlar arasında açık ve mantıklı bağlar kurmaktır. Yansıtmacı düşünür fikirlerini önemli bilgilere ve derin bir mantığa dayandıran kişidir. Eleştirel düşünme, mantıksal tümdengelimci bir yöntemdir.

Lipman'a (1988:39) göre eleştirel düşünme, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır. Bilgideki iç tutarlılığı vurgulayan bir başka tanım da Paul tarafından yapılmaktadır. Paul (1996), eleştirel düşünmeyi, "daha iyi düşünmeyi düşünürken düşünmeniz hakkındaki düşünceleriniz" şeklinde tanımlayarak, bireyin kendi düşünme biçimine eleştirel yaklaşımına dikkati çeker. Eleştirel düşünme gözlem ve bilgiye dayanır. Gözlem ve bilginin önemi, Paul'un tanımında olduğu gibi Watson-Glaser'in tanımında da vurgulanır. Watson ve Glaser eleştirel düşünmeyi; sorunu algılama, doğruluğu kanıtlamak için gösterilen araştırmacı tutum, bilgi edinme, bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birlikteliğinden oluşmuş bir süreç olarak görmektedir (Çıkrıkçı,1992).

Gerek eleştirel düşünme tanımlarına gerekse bu alanda yapılmış araştırmalara bakıldığında eleştirel düşünmenin okuma alışkanlığı (Watson ve Glaser, 1964; Çıkrıkçı,1992), zeka ve duygusal faktörler (Kazancı, 1989), kişinin kendi düşünme

biçimine eleştirel yaklaşımı ve eleştirel ruhun varlığı (Norris, 1985; Paul, 1996), sorgulayıcı araştırmacılık, şüphecilik (Enis,1985) meraklılık, dikkat, azim, açık görüşlülük, dürüstlük, risk alma, bağımsız düşünme, açık görüşlülük, meraklılık, sağduyululuk, düşünmeye, bilgi edinmeye ve araştırmaya isteklilik, ölçüt seçiminde mantıklı ve sonuca ulaşmada azimlilik, güven duyma ve ilgililik (Facione, 1994; Kataiko-Yahiro, 1994; Kaya, 1997) gibi bireysel özellik ve tutumlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörleri konu alan araştırmalar arasında anne babanın öğrenim durumu ve gelir düzeyine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın problemi aşağıdaki gibidir:

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ile annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve ailenin aylık geliri arasında ilişkiler nelerdir?

Bu probleme ilişkin alt problemler ise şunlardır:

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri annelerinin öğrenim durumlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri babalarının öğrenim durumlarına göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ailelerinin aylık gelirine göre önemli farklılıklar göstermekte midir?

2.YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışma evrenini Düzce İl merkezindeki ortaöğretim kurumlarında okuyan 6716, örneklemini ise 1379 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki ortaöğretim kurumlarının tümüne ulaşılmış, bu okullardaki öğrenciler ise, rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiştir.

Öğrencilerin annelerinin %73'ü ilkokul-ortaokul (ilköğretim) mezunu, % 13,7'si öğrenim görmemiş, diplomasız, % 9,8'i lise mezunu, % 3,5'i yükseköğretim mezunudur. Öğrencilerin babalarının % 62,9'u ilkokul-ortaokul (ilköğretim) mezunu, % 19,5'i lise mezunu, % 15,9'u yükseköğretim mezunu, % 1,7'si öğrenim görmemiş, diplomasızdır. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün verileriyle karşılaştırıldığında ailelerin % 76,5'inin düşük, % 19,3'ünün orta, % 4,2'sinin yüksek aylık gelire sahip olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, G. Watson ve M.E. Glaser tarafından (1964) Amerika Birleşik Devletleri'nde iki paralel form halinde geliştirilmiş, 20300 lise 1.,2.,3. sınıflarıyla üniversite 1. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan uygulama sonunda standardize edilmiştir. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi 5 bölümden oluşmaktadır.

I. Çıkarılma (inference) : 20 maddeden oluşan bu alt testte, kısa bir metne dayalı olarak bu maddeler sunulmakta, testi yanıtlayan kişiden metne dayanarak maddelerin doğruluk yanlışlık dereceleri hakkında karar vermeleri istenmektedir.

II. Varsayımların Farkına Varma (recognition of assumptions) : Bu alt testte bir durum ve bu durumdan çıkarılmış bazı varsayımlar bulunmaktadır. Yapılan varsayımların verilen durumdan çıkartılıp çıkartılamayacağına karar verme gücü 16 madde ile ölçülmektedir.

III. Tümdengelim (deduction): 25 maddeden oluşan bu alt testte birbirini izleyen iki önermeden sonra verilen önermelerin ilk iki önermeyi izleyip izlemeyeceğine karar verme gücü ölçülmektedir.

IV. Yorumlama (interpretation) :24 maddelik bu alt testte maddeler, kanıtları tartma, bir kısım veriden çıkarılan, mantıken doğru olduğu şüphe götürmez olan genellemelerle, doğruluğu şüpheli bulunan genellemeler arasında ayırım yapma yeteneği ölçülmektedir.

V.Tartışmaların Değerlendirilmesi (evaluation of arguments) : 15 maddelik bu alt test ile tartışmaya açık bir soru ifadesini izleyen gerekçeli cevapların güçlü ve ya zayıf olduğuna karar verme gücü ölçülmektedir.

Ölçeğin bu araştırmada da kullanılan YM formunun Türkiye'deki uyarlaması Lise öğrencileri üzerinde 1992 yılında Nükhet Çıkrıkçı tarafından yapılmıştır. Bir grup üniversite öğretim üyesi uzmanın önerileri doğrultusunda Türkçe'ye çevrilen ölçek, düzeltilmiş haliyle çoğaltılarak Ankara'da bir lisede lise 1.2. ve 3. sınıfta okuyan toplam 140 öğrenciye süre sınırlaması konmaksızın uygulanmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, madde güçlük indeksi, madde varyansı, hesaplanmış, Henrysson yöntemiyle madde analizi yapılmış, her sınıf düzeyi ve her alt test için madde güçlüğü ve KR 20 değerleri hesaplanmış, test puanları arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir. Madde güçlükleri. 30 ile. 65 arasında, iç tutarlık ölçüsü olarak KR 20 güvenilirlik katsayıları da -.11 ile. 57 arasında değişmiştir. Varyans analizi sonucuna göre. 01 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür.

Bu araştırmada da araştırmanın evrenindeki 400 öğrenci üzerinde yapılan ön deneme uygulaması sonunda madde ve test istatistikleri elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayılarına KR 20 yöntemiyle bakılmış, bazı maddelerin işlemediği görülmüştür. Korelasyonu 0,20'nin altında olan maddeler yeni teste alınmamış, 80 soruluk bir test elde edilmiştir. İşlemeyen maddeler çıkarıldıktan sonra elde edilen test Düzce İli'ndeki tüm ortaöğretim kurumlarında farklı sınıflarda öğrenim gören 2000 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sırasında testi ciddiyetle yanıtlamadığı görülen kişilerin (zaman ayırmak istememe, başkasının cevaplarını kullanma vb.) kâğıtları işaretlenmiş ve değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye 1379 öğrencinin yanıtları alınmıştır.

Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testine verilen yanıtlar cevap anahtarına göre doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar 0 ile puanlanarak kodlanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 80'dir. Testin KR 20 değeri (0,66) bulunmuştur. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi veri çözümlerinde aritmetik ortalama, standart sapma tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Annelerinin, babalarının öğrenim durumlarına ve ailenin aylık gelirine göre ortaöğretim öğrencilerinin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları Tablo 1'de, Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 2-4'de verilmiştir.

Tablo 1. Annelerinin, Babalarının Öğrenim Durumlarına ve Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

| | N | \bar{X} | SS | |
|----------------------------|---------------------------------------|-----------|-------|------|
| Annelerinin Öğrenim Durumu | Öğrenim Görmemiş, diplomasız | 189 | 45,14 | 7,20 |
| | İlköğretim (ilkokul, ortaokul) mezunu | 1005 | 46,57 | 7,10 |
| | Lise mezunu | 135 | 48,80 | 7,58 |
| | Yükseköğretim mezunu | 48 | 51,85 | 6,29 |
| | Toplam | 1377 | 46,78 | 7,25 |
| Babalarının Öğrenim Durumu | Öğrenim Görmemiş, diplomasız | 23 | 46,04 | 8,22 |
| | İlköğretim (ilkokul, ortaokul) mezunu | 865 | 45,84 | 7,03 |
| | Lise mezunu | 268 | 47,78 | 7,35 |
| | Yükseköğretim mezunu | 218 | 49,29 | 7,19 |
| | Toplam | 1374 | 46,77 | 7,25 |
| Ailenin Aylık Geliri | Düşük | 1039 | 46,34 | 7,15 |
| | Orta | 262 | 48,19 | 7,23 |
| | Yüksek | 58 | 46,86 | 7,61 |
| | Toplam | 1359 | 46,72 | 7,22 |

Tablo 1 - 4 incelendiğinde Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinde anneleri yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin en büyük ortalamayı aldıkları ($\bar{X}=51,85$, $SS=6,29$), en küçük ortalamanın ise anneleri öğrenim görmemiş, diplomasız olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=45,14$, $SS=7,20$)

görülmektedir. Annelerinin öğrenim durumları açısından önemli farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla F testi yapıldığında farkın $[F(3.1373)=15,31]$ düzeyinde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Scheffe testi ile farkın anneleri lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

| Annelerinin Öğrenim Durumu | Varyansın Kaynağı | KT | SD | KO | F | Önem Düzeyi |
|----------------------------|-------------------|----------|------|--------|-------|------------------------|
| | GA | 2339,98 | 3 | 779,99 | 15,31 | Fark önemli P< 0.01 |
| | Gİ | 69950,02 | 1373 | 50,94 | | |
| | Toplam | 72290,00 | 1376 | | | |

Fark $[F(3.1373)=15,31]$ düzeyinde önemli

Babalarının öğrenim durumu değişkenine göre babaları yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin en büyük ortalamayı aldıkları ($\bar{X}=49,29$, $SS=7,19$), en küçük ortalamanın ise babaları ilköğretim (ilkokul, ortaokul) mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=45,84$, $SS=7,03$) görülmektedir. F testi yapıldığında farkın $[F(3.1370)=15,817]$ düzeyinde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Scheffe testi sonucunda babaları lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin babaları ilköğretim (ilkokul-ortaokul) mezunu olan öğrencilerden farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3. Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

| Babalarının Öğrenim Durumu | Varyansın Kaynağı | KT | SD | KO | F | Önem Düzeyi |
|-------------------------------|----------------------|----------|------|--------|--------|----------------|
| | GA | 2418,14 | 3 | 806,05 | 15,817 | Fark |
| | Gİ | 69815,18 | 1370 | 50,96 | | önemli |
| | Toplam | 72233,33 | 1373 | | | P< 0.01 |

Fark [F(3.1370)=15,817] düzeyinde önemli

Ailelerinin aylık gelirine göre öğrencilerin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi puanlarında en büyük ortalamayı orta gelir grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}=48,19$, $SS=7,23$), en küçük ortalamayı ise düşük gelir grubundaki öğrencilerin aldıkları ($\bar{X}=46,34$, $SS=7,1$) görülmektedir.

Ailenin aylık geliri açısından öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri arasındaki farkın [F(2.1356)=6,96] düzeyinde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4. Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

| Ailenin Aylık Geliri | Varyansın Kaynağı | KT | SD | KO | F | Önem Düzeyi |
|-------------------------|----------------------|----------|------|--------|------|----------------|
| | GA | 718,96 | 2 | 359,48 | 6,96 | Fark |
| | Gİ | 70068,10 | 1356 | 51,67 | | önemli |
| | Toplam | 70787,06 | 1358 | | | P< 0.01 |

Fark [F(2.1356)=6,96] düzeyinde önemli

Scheffe testi sonuçlarına göre fark orta ve düşük gelir grubundan kaynaklanmaktadır. Buna göre orta gelir grubundaki öğrenciler düşük gelir grubundaki öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahiptirler.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma sonucunda annelerinin öğrenim durumlarına göre öğrenciler arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Eleştirel düşünme gücü açısından önemli farklılık anneleri lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerle diğerleri arasındadır. Annelerinin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün de arttığı söylenebilir.

Annelerin öğrenim düzeyinin yükselmesiyle eleştirel düşünme gücündeki artış arasındaki olumlu ilişki, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının eleştirel düşünme gücü üzerinde daha olumlu etkiye bulduklarını göstermektedir.

Bu sonuç, Kaya'nın (1997) anne-baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme ile ilişkisiz olduğu yönündeki bulgusuyla çelişmektedir. Özdemir de (2005) Kaya (1997) ile aynı sonuca ulaşmıştır. Kürüm (2002) ise annesi üniversite mezunu olanların bütün olarak eleştirel düşünme gücü açısından, annesi ilköğretim mezunu ve okuyazar olmayanlardan yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Babaları lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri diğerlerine göre daha yüksek düzeydedir. Babaları öğrenim görmemişlerle babaları ilköğretim mezunu olanlar arasında fark olmamakla birlikte babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme gücü de artmaktadır. Buna göre babaları ilköğretim (ilkokul-ortaokul) mezunu olan öğrencilerin babaları lise ve yükseköğretim mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme gücünün daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme gücü de artmaktadır. Babaların öğrenim düzeyinin yükselmesinin çocuklarının eleştirel düşünür olmaları yönünde katkı getirmekte olduğu söylenebilir.

Kaya'nın (1997) ve Özdemir'in (2005) bulgularıyla çelişen bu sonuç, Kürüm'ün (2002) ulaştığı babaları üniversite mezunu olanların eleştirel düşünme gücü açısından daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuyla birbirini desteklemektedir.

Kazancı (1989,48), Louis ve diğerlerinin (1967), eleştirel düşünme gücünü olumsuz yönde etkilediğini öne sürdükleri faktörleri sıralamaktadır. Bu faktörler; öğrencinin çeşitli nedenler yüzünden genellikle katı tutumlu olarak yetiştirilmiş olması, çevrenin etkisiyle dogmatik düşünce sistemine şartlandırılmış olması, çevreden gelen etmenler nedeniyle yeterince kavram geliştirememiş olması ve başkalarının genellikle bireyin yerine düşünüp karar vermesi gibi aileden kaynaklanması muhtemel faktörlerdir. Bu çalışmada da gerek annelerin gerekse babaların öğrenim görmesinin eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkileri ortaya konmuştur.

Orta gelir grubundaki öğrenciler düşük gelir grubundaki öğrencilere göre daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahiptirler. Bu sonuç, Kaya'nın (1997) ve Özdemir'in (2005) eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumuyla gelir durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı yönündeki bulgularını desteklemektedir. Kürüm'ün (2002) ve Mirioğlu'nun (2003) bulgularıyla ise tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada orta ve yüksek öğrenim mezunu anne ve babaların öğrencilerin eleştirel düşünmesine daha olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etki farklı

öğrenim düzeyindeki anne-babaların çocuklarına karşı tutumları, ilişkileri incelenerek ailede eleştirel düşünmeyi geliştiren tutum ve ilişkileri ortaya çıkaracak şekilde detaylı olarak araştırılmalıdır.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonunda şu önerilerde bulunmaktadır: Öğrencilerin eleştirel düşünme gücüne anne babanın öğrenim durumu ve gelirin etkisi konusunda yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Eleştirel düşünmeyi geliştirmede okul ile ailenin işbirliğine önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. (3.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Çıkrıkçı, N. (1992). Watson-Glaser akıl yürütme gücü ölçeğinin (form YM) Lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**,25, 559-569.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. **Educational Leadership**, 42,44-48.
- İpşiroğlu, Z. (1997). **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**. (3.baskı). İstanbul: Afa Yayınevi.
- Facione, N.C. and Sanchez, P.A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of a competent clinical judgement:The development of the California critical thinking disposition inventory. **Journal of Nursing Education**, 33,345-350.
- Ivıe, S. D. (1997). Metaphor: A model for critical thinking. **Contemporary Education**, 72,18-22.
- Kataoka, Y. N. (1994). A critical thinking model for nursing judgment. **Journal of Nursing Education**, 33, 351-356.
- Kaya, H. (1997). **Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü**. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi**. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.
- Kürüm, D. (2002). **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be?. **Educational Leadership**, 46, 38-43.
- MEB (1996). **Onbeşinci Mili Eğitim Şurası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mirioğlu Akçayoğlu, M. (2003). The relationship between proficiency in a second language and critical thinking skills, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(24),27-34.
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, 42(8),40-45.
- Özdemir M.S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(3),297-316.
- Paul, R. (1996). **Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world**. Santa Rosa CA: Foundation for Critical Thinking.
- Şahinel, S. (2002). **Eleştirel Düşünme**. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Walters, K.S. (1990). How critical is critical thinking?. **Clearing House**, 64:1
- Watson, G., Glaser, M.E. (1964). **Watson-Glaser critical thinking appraisal manuel**. N.Y: Harcourt Brace World Inc.