

Araştırma Makalesi

**HALKLA İLİŞKİLER VE TANITIM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE
ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNELİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Serkan BİÇER¹

Özet

Halkla ilişkiler eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin önemi daha da fazla artmaktadır zira günümüz örgütlerinde aranan özellikler, verilen görevlerin sadece yapılması değil; eleştirel düşünme becerisi, inisiyatif alabilme, olayları çok yönlü değerlendirebilme, değişime ayak uydurabilme ve karar verme becerileridir. Eleştirel düşünce doğrusal ve anlık gelişen bir süreç değil aksine aktif eğitim süreciyle geliştirilebilir bir olgudur. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Fırat Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü öğrencilerinin Araştırma Yöntemleri dersine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasıdır. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmanın evreni Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümünde öğrenim gören öğrencilerdir. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş çalışılabilir evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Anket ve ölçekler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi yapılmış 275 öğrenciden cevap alınmış veriler düzenlendikten sonra 249 anket çalışmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket formuyla birlikte Yaşar (2014) tarafından geliştirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaliforniya Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olduğu görülmüş özellikle araştırma yöntemlerinden alınan notla California Eleştirel Düşünme Ölçeğinin "açık fikirlilik", "meraklılık" ve "doğruyu arama" altboyutlarında anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel Düşünme, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeği*

The Relationship between the Attitudes of Public Relations and Advertising Department Students towards Research Methods Class and Critical Thinking

Abstract

The importance of critical thinking skills in public relations education has been increasing every day. The expectations about the modern organizations not only include carrying out the duties assigned, but also a variety of different skills such as critical thinking, taking initiative, multidimensional evaluation of incidents, resilience, and decision-making. Critical thinking is not a linear and instant process; it is rather a phenomenon that can be developed with education. In this context, the purpose of this study is to determine and present the relationship between the attitudes of Public Relations and Advertising department students in Fırat University towards research methods class and critical thinking. The relational screening model was used in this study. The population of the study is Fırat University students studying in Public Relations and Advertising department. Sampling selection wasn't made as

¹Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, sbicer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4993-327X

Gönderim Tarihi/Received: 08.06.2021 **Kabul Tarihi/Accepted:** 21.06.2021
<https://doi.org/10.53495/e-kiad.949754>

the purpose of the study was to reach the whole population. Surveys and scales were prepared online through Google Forms; answers were collected from 275 students and 249 students were included in the study. The survey form prepared by the researcher was used as the data collection tool. In addition to this, Scientific Research Methods Class Disposition Inventory developed by Yaşar (2014) and the "California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTI)" adapted to Turkish by Kökdemir (2003) were used. At the end of the study process, it was seen that there was a relationship between Scientific Research Methods class and critical thinking skills. On the other hand, it was determined that there were meaningful differences between the California Critical Thinking Disposition Inventory's sub-dimensions of "broadmindedness", "curiosity", "searching for the truth".

Keywords: *Critical thinking, Scientific Research Methods, Public Relations and Advertisement, California Critical Thinking Disposition Inventory, Attitude Scale Related to Scientific Research Methods Course*

Extended Abstract

The basic problems of this study are if critical thinking creates and forms the attitude towards the Scientific Research Methods class or not, and the relationship between these two concepts. It is necessary to create and organize the content of classes in university in a way that they develop and support critical thinking to be able to ensure students gain this perspective. It is thus possible to have individuals who can have the perspective of abstract thinking, the skill to make reasoning and take systematic decisions. One of the goals of Scientific Research Methods classes is to create individuals who have developed problem-solving skills. Based on this context, the purpose of this study is to determine the relationship between the attitudes of the students in the Department of Public Relations and Advertising towards Scientific Research Methods and critical thinking skills.

In this context, critical thinking is perceived as a significant output targeted by the communication training process. Increasing the critical thinking skills of students in Communication departments will enable them to get more qualified outputs in professional life and reach higher results in individual life. Improving and supporting the critical thinking skill of students is necessary for increasing professional development and the quality of communication. Critical thinking skill contributes to making observations, noticing the important points in studies and incidents and carefully analyzing these elements. On the other hand, it contributes to problem-solving, organizing, and applying projects, putting the responsibilities into practice in a better and reliable manner (Cottrell, 2005: 4).

Becerikli (2004), Vural, and Yurdakul (2004) carried out studies about Public Relations education in Turkey and determined that the education in the country is insufficient. The most important common finding of different studies carried out by institutions and individuals such as IPRA, PRSA, Wright, and Turk (2007) is that Public Relations education must create individuals who have high critical thinking skills, who can perceive differences, and nuances, and question newly acquired information. A study is carried out with 312 public relations executives and trainers with the support

of the Council of Public Relations Education (CPRE). According to the results of this study, that an individual who works in public relations should have the skills of writing, critical thinking, problem-solving and interpersonal relations (Duğan and Aydın, 2018). On the other hand, according to Grunig (1989) and Heath, theory and scientific study in Public Relations education is an inseparable process of education. Becerikli (2004) mentions critical thinking in the arrangements of curriculums. He states that the boards that create curriculums should separate classes into three categories: Public Relations theory and application, analysis and critical thinking classes, and communication process and presentation.

Another purpose of this study is to explain the relationship between the attitudes towards research method class and notes of students with high and low critical thinking skills. At the end of the research process, it is determined that there is a meaningful relationship between Research Methods class and critical thinking skills. There are especially meaningful differences between the scores obtained from the Research Methods class and all of the sub-dimensions of the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTI). The studies about critical thinking skills generally confirm the finding that there is a relationship between the critical thinking skills of university students and their success in classes. Additionally, the average score obtained from the scale is 242, 5; this score is very close to 240 which is accepted as the lower limit (Kökdemir, 2003). This result is similar to the studies in the literature about critical thinking disposition.

Critical thinking disposition levels of Public Relations and Advertising Department students differ according to the variable of gender. The results obtained from the research indicate that there is a medium-level relationship between critical thinking disposition and the attitude towards research methods class. The increase in the critical thinking skills of students brings an increase in their scores in research methods class with it. CCTI sub-dimension has the highest relationship with the disposition scale of the Scientific Research Methods class. It can be said that the sense of wonder directs individuals to critical thinking. Analysis results of the research show that students who get low scores have concerns about the contribution of class to their domain.

It is found that students who get low scores from the Research Methods class have low interest in the class. It is determined that one of the factors that predict the attitude towards the Research Methods class is interest. One of the reasons for the low interest in Research Methods class is the learning difficulties of students who don't have sufficient mathematics or statistics knowledge. In this context, it can be said that more holistic researches should be carried out with university students as the limited number and size of this research may cause some differences in the results of this and other researches in the literature.

GİRİŞ

Özellikle eleştirel düşünce kavramı son yıllarda sıkça duyulan bir kavram haline gelmiştir. Bunun temel sebeplerinden bir tanesi bilginin hemen hemen her yere ulaştığı günümüzde bilginin etkin kullanılmasının gereklilik haline gelmesi ve bu bilgiye ulaşabilecek bireylerin uyum göstermesi gerekliliğidir. Şüphesiz üniversitenin günümüzde öğrencilere vermesi gereken en önemli özellikler, eleştirel düşünme başlığı altında toplanabilen; yaratıcı, sorgulayan, olayları çok yönlü değerlendirebilen, yeniliklere açık, kavramlar ve kuramlar hakkında fikirler oluşturabilecek yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Halkla ilişkiler eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin önemi daha da fazla artmaktadır zira günümüz örgütlerinde aranan özellikler verilen görevlerin sadece yapılması değil; eleştirel düşünme becerisi, inisiyatif alabilme, olayları çok yönlü değerlendirebilme, değişime ayak uydurabilme ve karar verme becerileridir.

Eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerilerindedir. Özellikle eleştirel düşünmenin üniversite eğitiminin en önemli amaçlarından biri haline geldiği günümüzde, yükseköğretimin öğrencilere kazandırması gereken en önemli başarımlardan birisi de araştırma yapabilme ve uygulayabilme yeterliliğidir. Bilimsel araştırma da eleştirel düşünmede olduğu gibi, deneyime dayalı iki olgu arasında neden sonuç ilişkisi çerçevesinde ilişki kurabilmenin sonucunda oluşmaktadır. Bilimsel araştırmanın temel hareket noktalarından en başat olanı, belirli amaçlar doğrultusunda sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve bu verilerin analiz edilmesi sürecidir. Dolayısıyla bu durum iki farklı olgu arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmenin bir sonucudur.

Eleştirel düşüncenin bilimsel araştırma dersine yönelik tutumu oluşturup oluşturmadığı, bu iki kavram arasındaki ilişkinin ne olduğu bu çalışmanın temel problemidir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için yükseköğretimde alınan derslerin bu beceriyi geliştirebilecek şekilde içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir. Zira bu sayede, soyut düşünebilen, akış yürütme becerisine sahip,

sistematik kararlar alabilen bireyler yetişebilir. Bilimsel araştırma derslerinin de hedeflerinden birisi problem çözme becerisi gelişmiş bireyler oluşturmak olduğundan bağlamdan hareketle bu çalışmanın temel amacı Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri (BAY) dersine yönelik tutumları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Eleştirel düşüncenin bilimsel araştırma dersine yönelik tutumu oluşturup oluşturmadığı, bu iki kavram arasındaki ilişkinin ne olduğu bu çalışmanın temel problemidir. Bu çalışmanın temel amacı Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümü öğrencilerinin araştırma yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranması hedeflenmektedir:

- 1- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Yüksek orta ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin, BAY dersine yönelik tutumları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Yüksek orta ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin BAY dersinden aldıkları notlar anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4- BAY dersine yönelik tutumla, Eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki nedir?

Eleştirel düşünme, iletişim eğitiminde ulaşılması hedeflenen çok önemli bir çıktı olarak belirtilmektedir. Bu çalışma çerçevesinde Halkla İlişkiler çerçevesinde iletişim eğitiminde eleştirel düşünce eğilimin ortaya koyulması bağlamında önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, bilimsel araştırma ve eleştirel düşünce arasındaki ilişkinin ortaya konulması bakımından önemli görülmektedir.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi

Literatürde birçok araştırmada lisans ve lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırmaya, araştırma yapmaya ve istatistiğe yönelik tutum ve davranışlarını belirlenmeye çalışılmıştır (Bard vd., 2000; Büyüköztürk, 1999; Saracaloğlu vd., 2005; Saracaloğlu, 2008; Papanastasiou, 2005; Polat, 2014; Kurt vd., 2011; Taşdemir ve Taşdemir, 2011; Unrau ve Beck, 2004; Astramovich, Okech ve Hoskins, 2004; Bauman, 2004; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003) Bu çalışmalar çerçevesinde, bilimsel araştırma dersinin, öğrencilerin araştırma motivasyonlarının artırdığına (Bard vd., 2000), araştırmaya yönelik öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığına (Saracaloğlu vd., 2005; Unrau ve Beck, 2004) ilişkin sonuçlar ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin bilimsel araştırma dersine yönelik başarısızlıkları incelendiğinde, özellikle sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin BAY dersinde yeterli düzeyde istatistik ve matematik bilgilerine sahip olmadıkları için veri analizlerinde problemler yaşadıkları; karmaşık istatistiksel analizlerin ve tekniklerin kullanılması sebebiyle de BAY dersine yönelik öğrenme güçlüğüyle karşılaştıkları ve derse yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri görülmektedir (Astramovich, Okech ve Hoskins, 2004; Bauman, 2004; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003; Papanastasiou, 2005). Literatürde bilimsel araştırma ve eleştirel düşünce ile birçok araştırma olmasına karşın bu iki değişkenin birbirleriyle ilişkisine yönelik özellikle Türkiye’de yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar da daha çok eğitim bilimleri çerçevesinde yapılan çalışmalar olarak görülmektedir. Schau, Millar ve Petocz da (akt Polat, 2014) birçok ülkede bilimsel araştırma sürecine dair yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin araştırma dersine yönelik tutumlarını sorgulayıcı çok sayıda uygulamalı ve disiplinlerarası bakış içeren araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Eleştirel Düşünme ve Halkla İlişkilerde Yeri

Kriticos (yargı) ve kriterion (ölçütler) kelimeleri eleştirel kavramının oluşmasını sağlayan iki kelimedir. Literatür incelendiğinde eleştirel düşünceyle ilgili ortak bir tanımına rastlanılmamış, onlarca farklı tanımla karşılaşmıştır. Eleştirel düşünce

kavramının kabul edilmiş tek bir tanımı bulunmaktadır. Kelimenin etimolojik kökeninden yola çıkıldığında eleştirel düşünme yargıda bulunmaktır (Paul ve Elder, 2013) Eleştirel düşünce konusunda en önemli isimlerden biri olarak kabul edilen Garside'a göre (1996) ise; tutum, tavır gibi bileşenlerin uygulanması ve bunların birleşimidir. Facione (2007) ise eleştirel düşünmeyi; açıklama, çıkarım, yorumlama, analiz değerlendirme ve öz düzenleme arasındaki sistematik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Kökdemir (2003) eleştirel düşünceyi; hem sözlü hem de yazılı dili etkin kullanabilme, etkin soru sorabilme, iddialarla gerçekliği kanıtlanmış fikirler arasındaki farklılıkları yakalayabilme süreci olarak açıklarken Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyle ilgili "kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" diye ifade etmektedir (akt Gültekin ve Saylan, 2017). Buradan yola çıkarak eleştirel düşünme; olgulara tarafsız bir gözle bakabilme, mevcut durumu olduğu biçimiyle net biçimde açıklayabilme, varolan durumla ilgili alternatif çözüm yollarını keşfedebilme ve bu çözüm yollarından en iyisini seçebilme ve kendisini dışardan bir gözle analiz edebilme şeklinde ifade edilebilir Literatürde eleştirel düşünme, analitik düşünme, bilimsel düşünme gibi farklı isimlerle de anılmaktadır. Eleştirel düşünmenin problem çözme kavramıyla aynı anlamda kullanılması literatürde sık kullanılan bir durumdur. Pellegrino (akt Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005) problem çözmenin başlangıçtan sonuca kadar başarılı bir şekilde sürdürmeyi gerektiren özel bir modeli tanımladığından dolayı eleştirel düşünmeyle aynı olmadığını vurgulamaktadır.

Eleştirel düşünmenin önem kazanmasında İnsanoğlunun geçirdiği toplumsal değişim ve dönüşüm önemlidir. Aydınlanmayla beraber Batı'nın bir olguları değerlendirmede temel kriter haline getirdiği eleştirel düşünme, günümüzde boyut değiştirmekte ve düşüncenin nasıl ve hangi şekillerde gerçekleştiğini öğrenmek durumu yerini bireyin kararlarını verirken nasıl verdiğini açıklayan tartışmalara bırakmıştır. Eleştirel düşünme tartışmalarında artık düşünenin hangi şekillerde ve

durumlarda oluştuğunu öğrenmek yerini bireylerin nasıl düşünüp karar verme süreçlerini anlamaya çalışan tartışmalara bırakmaktadır.

Bu bağlamda, eleştirel düşünme, iletişim eğitiminde ulaşılması hedeflenen çok önemli bir çıktı olarak belirtilmektedir. İletişim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması öğrencilerin hem meslek yaşantısında daha nitelikli çıktılar alınmasını hem de bireysel yaşamlarında daha kaliteli sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi; bireysel, mesleki gelişimin ve iletişim kalitesinin yükseltilmesi açısından gereklidir. Eleştirel düşünme becerisi bireylere gözlem yapabilme, çalışmalarda-olaylarda önemli noktaların neler olduğunu fark edebilme ve bunları analiz edebilme konularında katkı sağlamaktadır (Cottrell, 2005: 4)

Türkiye’de Halkla İlişkiler eğitimi konusunda Becerikli (2004), Vural ve Yurdakul (2004) Halkla İlişkiler Eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. IPRA, PRSA, Wright ve Turk (2007) gibi kurum ve kişilerin yaptığı çalışmalarda ortak olan noktalardan en önemlisi Halkla İlişkiler eğitiminin eleştirel düşünme becerisi yüksek, farklılıkları anlayabilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirmesi zorunluluğudur. Halkla İlişkiler Eğitimi Komisyonu (CPRE)'nin desteğiyle 312 halkla ilişkiler uygulayıcısı ve eğitimcisi ile yapılan bir çalışmada halkla ilişkilerde bulunması en çok istenen özelliklerin; yazma, eleştirel düşünme, problem çözme, bireylerarası beceriler olduğu belirlenmiştir (Duğan ve Aydın, 2018). Ayrıca Grunig (1989) ve Heath’e göre (1991) Halkla İlişkiler eğitiminde kuram ve bilimsel araştırma, eğitiminin vazgeçilmez bir sürecidir. Becerikli (2004), ders müfredatları üzerinde yapılacak düzenlemeler konusunda eleştirel düşünmeye de değinerek, ders müfredatlarını oluşturacak ilgilikurulların dersleri, Halkla ilişkiler teori ve uygulaması, analiz ve eleştirel düşünme dersleri, iletişim süreci ve sunumu olmak üzere 3 grupta toplanması gerektiğini belirtmektedir

YÖNTEM

Araştırma Modeli

BAY dersine yönelik tutumla eleştirel düşünme becerileri eğilimi bu çalışma ilişkiisel tarama modeliyle desenlenmiştir. İlişkiisel tarama modeli, ikiden fazla değişkenin birlikte değişiminin derecesini belirlemeye çalışan araştırmalardır (Karasar, 2016).

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evreni 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, çalışılabilir evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmıştır. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde 2. 3. ve 4 sınıflar Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri dersini almış olup 1. Sınıflar almamışlardır. Bu nedenle 1. Sınıflara Demografik sorular ile California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ); 2.3. ve 4. Sınıflara ise Demografik sorular, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile birlikte Bilimsel Araştırma Dersine Yönelik Tutum Ölçeği de uygulanmıştır. CEDEÖ, bu çalışma özelinde, diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklılık göstermektedir zira CEDEÖ beceriyi ölçmekten ziyade bireyin eleştirel düşünme eğilimini ölçtüğü için seçilmiştir. Fırat Üniversitesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünde 2020-2021 öğretim yılında 516 öğrenci öğrenim görmektedir. Anket ve ölçekler pandemi döneminden dolayı çevrimiçi yapılmış veriler Google Formlar aracılığıyla toplanmış 275 öğrenciden dönüş alınmıştır. Veriler düzenlendikten sonra 249 anket çalışmaya dahil edilmiştir. Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 1 Mart 2021 tarihinde E-97132852-302.14.01-22045 sayılı kararla bu çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna karar verilmiştir. Veriler Etik Kurul izni aldıktan sonra Mart 2021 içerisinde toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

20 maddeden oluşan ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, Bilimsel Araştırmanın önemi (6 madde), Bilişsel Özgüven (5 madde), İlgi (5 madde), Günlük yaşantı-meslek ilişkisi (4 madde) başlıklı 4 alt boyuta sahiptir. Ölçek “7”li likert şeklinde; “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılmıyorum (3)”, “Kararsızım (4)”, “Kısmen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (6)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (7)” olarak puanlanmıştır. Ölçeğin “Bilimsel Araştırmanın önemi” faktörü 6 madde içermektedir ve faktör yükleri 0,65 ile 0,749 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 7,848; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %39,240’dır. “Bilişsel Özgüven” faktörü 5 madde içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0,622 ile 0,756 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2,123; genel varyansa sağladığı katkı miktarı %10,614’dür. Diğer taraftan “İlgi” faktörü 5 madde içerdiği görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri 0,630 ile 0,747 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 1,350; genel varyansa sağladığı katkı miktarı %6,752’dir. “Günlük yaşam-meslek ilişkisi” faktörü ise 4 madde içermektedir. Maddelerin faktör yükleri 0,468 ile 0,797 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 1,111; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise %5,555’dir. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı $\alpha = .917$ olarak hesaplanmıştır. (Yaşar, 2014).

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)

Orijinal adı “California Critical Thinking Disposition Inventory olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (CEDEÖ), Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilmiş; Kökdemir (2003) tarafından da ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması 2003 yılında yapılmıştır. Kökdemir ölçeği 51 madde ve “Analitiklik (10 madde)”, “Açık Fikirlilik (12 madde)”, “Meraklılık (9 madde)”, “Kendine Güven (7 madde)”, “Doğruyu Arama (7 madde)” ve “Sistematiklik (6 madde)” olmak üzere altı

faktörden oluşturmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörleriyle ilgili iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; “Meraklılık” faktörü için, 0,78; “Kendine Güven” faktörü için, 0,77; “Analitiklik” faktörü ve “Açık Fikirlilik” faktörü için 0,75; “Doğruyu Arama” faktörü için, 0,61; Sistematiçlik faktörü için, 0,63’tür (Kökdemir, 2003). Ölçek 6’lı Likert biçiminde derecelendirilmiştir.

Ölçekten alınabilecek minimum puan 51 maksimum puan ise 306’dır. Puanlama sonucunda 240 altı puan alanlar düşük, 240-300 arası puan alanlar orta, 300 ve üzerinde puan alanlar ise yüksek düzeyde eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğrencilerinin Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutumları ile Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları Arasındaki ilişkinin incelenmesi” amacıyla yapılan Power analizinde herbir değişken için en az %80 ve 1. tip hata %5 alınarak belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ($n>50$) testi sonuçlarına göre, sürekli ölçümlerin genel olarak normal dağılmadığı ($p<0,05$), ancak bu ölçümlerin Skewness ve Kurtosis değerleri normal dağılım ($\pm 1,5$ aralığını) (Tabachnick ve Fidel 2013) gösterdiğinden dolayı karşılaştırmalarda Parametrik testler kullanılması uygundur “Kategorik gruplara” göre “ölçek alt boyut puanlarının” karşılaştırılmasında “Bağımsız örneklem T-testi” ve “Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. “Ölçek boyut puanları” arası ilişkileri belirlemede Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Grup ile kategorik değişkenler arasındaki manidarlığı belirlemede ise Ki-kare testi kullanılmıştır. Çalışmada manidarlık seviyesi %5 olarak belirlenmiş ve analiz için lisanslı SPSS 22.0 programı kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

“CEDEÖ” ölçeğine ait Cronbach’s Alpha değeri 0,857 (%85,7) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde; “BAY” ölçeğine ait Cronbach’s Alpha değeri 0,838 (%83,8) olarak bulunmuştur. Genel BAY sorularına ait Cronbach’s Alpha değerine

göre bakıldığında, kullanılan maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. İki ölçeğin de değeri %80 üzeri çıktığı için maddelerin güvenilirliği yüksek denilebilir.

Tablo 1: Demografik verilere ait tanımlayıcı istatistikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	66	26,5
	Kadın	183	73,5
Sınıf	1.Sınıf	73	29,4
	2.Sınıf	69	27,8
	3.Sınıf	58	23,4
	4.Sınıf	48	19,4
Öğretim	1.Öğretim	112	45,0
	2.Öğretim	137	55,0
Ders dışında akademik/bilimsel çalışma?	Evet	26	10,4
	Hayır	223	89,6
Önceki BAY notu	45-59	22	12,5
	60-75	80	45,5
	76 +	74	42,0

Tablo 2: Demografik Verilerle BAY dersinden alınan not arasındaki Ki-kare testi sonuçları

		BAY dersinden aldığı not			*p.
		45-59	60-75	76 +	
		N	N	N	
Cinsiyet	Erkek	9	25	13	,044
	Kadın	13	55	61	
Sınıf	2.Sınıf	10	43	16	,002
	3.Sınıf	6	21	31	
	4.Sınıf	5	16	27	
Öğretim	1.Öğretim	9	33	35	,721
	2.Öğretim	13	47	39	
Ders dışında akademik/bilimsel çalışma?	Evet	2	12	9	,732
	Hayır	20	68	65	

* Ki-kare testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyi

Tablo 2’de; “Kişisel özellikler” ile “BAY notu” ilişkisi ve dağılımı verilmiştir. Tabloya göre; “Cinsiyet” ile “BAY notu” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

görülmektedir ($p<0,05$). Burada; Erkeklerin çoğunluğu 76+ BAY notu alırken, Kadınların çoğunluğu ise 60-75 arası BAY notu almışlardır.

Benzer şekilde; “Sınıf” ile “BAY notu” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre; Sınıf düzeyi arttıkça BAY puanı düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Buna karşın; “Öğretim” ile “BAY notu” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>0,05$). Yine; “ders dışında akademik çalışma varlığı” ile “BAY notu” arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki görülemediği görülmüştür.

Tablo 3: CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının “Cinsiyete” göre karşılaştırma sonuçları

		N	Ortalama	SS	Min.	Maks.	*p.
Analitiklik	Erkek	66	5,0492	,63178	3,33	6,08	,077
	Kadın	183	5,1958	,55365	3,25	6,08	
	Toplam	249	5,1570	,57773	3,25	6,08	
Açık Fikirlilik	Erkek	66	4,8457	,89343	2,36	6,45	,001
	Kadın	183	5,3164	,68951	3,45	6,91	
	Toplam	249	5,1917	,77553	2,36	6,91	
Meraklılık	Erkek	66	4,6717	,72885	2,56	6,00	,445
	Kadın	183	4,7565	,78750	2,11	6,00	
	Toplam	249	4,7340	,77185	2,11	6,00	
Kendine Güven	Erkek	66	4,3030	,98662	2,17	6,00	,287
	Kadın	183	4,4490	,93947	1,00	6,00	
	Toplam	249	4,4103	,95238	1,00	6,00	
Doğruyu Arama	Erkek	66	4,6840	1,0559	2,29	6,71	,010
	Kadın	183	5,0055	,77604	3,14	7,00	
	Toplam	249	4,9203	,86856	2,29	7,00	
Sistematiklik	Erkek	66	4,9293	,91850	2,67	6,50	,385
	Kadın	183	5,0337	,80288	2,83	6,67	
	Toplam	249	5,0060	,83445	2,67	6,67	
CEDEÖ Genel	Erkek	66	4,7867	,51684	3,45	5,90	,001
	Kadın	183	5,0117	,46190	3,92	6,00	
	Toplam	249	4,9521	,48630	3,45	6,00	

*Bağımsız (Independent) T-testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Tablo 3’te; “CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının “Cinsiyete” göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Tablo’ya göre; “Açık Fikirlilik alt boyutu puanında”, “Cinsiyete göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Yani; “Açık Fikirlilik alt boyutu puanı”, “Cinsiyete göre” değişmiş ve “Kadınlarda” daha yüksek bulunmuştur.

Benzer şekilde; “Doğruyu Arama alt boyutu puanında”, “Cinsiyete göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Yani; “Doğruyu Arama alt boyutu puanı”, “Cinsiyete göre” değişmiş ve “Kadınlarda” daha yüksek bulunmuştur.

Yine; “CEDEÖ genel ölçek puanında”, “Cinsiyete göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle; “CEDEÖ genel ölçek puanı”, “Cinsiyete göre” değişmiş ve “Kadınlarda” daha yüksek bulunmuştur.

Buna karşın; “yukarıda sayılanlar” dışından kalan diğer ölçek alt boyutlarında, “Cinsiyete göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p>0,05$). “Bu alt boyut puanları”, “Cinsiyetten” etkilenmemiş ve “Kadın” ile “Erkek” öğrencilerde benzer bulunmuştur.

Tablo 4: BAY Ölçeği alt boyutlarının ve BAY notunun “Cinsiyete göre” karşılaştırma sonuçları

		N	Ortalama	SS	Min.	Maks.	*p.
BAY notu	Erkek	47	68,43	11,680	45	90	,001
	Kadın	129	76,60	12,781	50	100	
	Toplam	176	74,42	12,981	45	100	
Önem	Erkek	66	2,9747	1,28909	1,67	6,83	,001
	Kadın	183	2,4435	,78514	1,50	6,00	
	Toplam	249	2,5843	,97115	1,50	6,83	
Bilişsel Özgüven	Erkek	66	4,7697	1,50986	1,00	7,00	,634
	Kadın	183	4,8667	1,38109	1,00	7,00	
	Toplam	249	4,8410	1,41390	1,00	7,00	
İlgi	Erkek	66	4,9424	1,37886	1,80	7,00	,344
	Kadın	183	5,1366	1,44173	1,00	7,00	
	Toplam	249	5,0851	1,42517	1,00	7,00	
Günlük Yaşantı- Mesleki İlişki	Erkek	66	5,3939	1,21454	2,25	7,00	,020
	Kadın	183	5,7842	1,14017	1,75	7,00	
	Toplam	249	5,6807	1,17066	1,75	7,00	
BAY Genel	Erkek	66	4,3992	,87791	2,50	6,95	,941
	Kadın	183	4,3907	,78190	1,80	5,90	
	Toplam	249	4,3930	,80665	1,80	6,95	

*Bağımsız (Independent) T-testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

Tablo 4’te; “BAY ölçeği alt boyutlarının “Cinsiyete” göre karşılaştırma sonuçları” verilmiştir. Buna göre bakıldığında; “Önceki BAY notunda”, “Cinsiyete

göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle; "Önceki BAY notu", "Cinsiyete göre" değişmiş ve "Kadınlarda" daha yüksek bulunmuştur.

Benzer şekilde; "Önem alt boyutu puanında", "Cinsiyete göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Yani; "Önem alt boyutu puanı", "Cinsiyete göre" değişmiş ve "Erkeklerde" daha yüksek bulunmuştur.

Yine; "Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki alt boyutu puanında", "Cinsiyete göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle; "Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki alt boyutu puanı", "Cinsiyete göre" değişmiş ve "Kadınlarda" daha yüksek bulunmuştur.

Buna karşın; "yukarıda sayılanlar" dışından kalan diğer ölçek alt boyutlarında, "Cinsiyete göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p>0,05$). "Bu alt boyut puanları", "Cinsiyetten" etkilenmemiş ve "Kadın" ile "Erkek" öğrencilerde benzer bulunmuştur.

Tablo 5 : CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının "Sınıfa" göre karşılaştırma sonuçları

		N	Ortalama	SS	Min.	Maks.	*p.
Analitiklik	1.Sınıf	73	5,2135 ^a	,55867	3,75	6,00	,002
	2.Sınıf	69	4,9505 ^b	,59569	3,25	6,08	
	3.Sınıf	58	5,2342 ^a	,54016	3,75	6,08	
	4.Sınıf	48	5,3108 ^a	,50228	3,92	6,08	
	Toplam	248	5,1640	,56816	3,25	6,08	
Açık Fikirlilik	1.Sınıf	73	5,1345	,82281	2,36	6,45	,167
	2.Sınıf	69	5,0777	,81420	3,09	6,45	
	3.Sınıf	58	5,2665	,69169	4,00	6,91	
	4.Sınıf	48	5,3731	,71465	4,00	6,73	
	Toplam	248	5,1957	,77442	2,36	6,91	
Meraklılık	1.Sınıf	73	4,8706 ^a	,79931	2,11	6,00	,001
	2.Sınıf	69	4,4638 ^b	,67343	3,00	5,89	
	3.Sınıf	58	4,7414 ^{ab}	,66874	2,44	6,00	
	4.Sınıf	48	4,9514 ^a	,82511	2,22	6,00	
	Toplam	248	4,7428	,76084	2,11	6,00	
Kendine Güven	1.Sınıf	73	4,4361	1,05396	2,17	6,00	,423
	2.Sınıf	69	4,2705	,82649	2,33	6,00	

	3.Sınıf	58	4,4569	,91050	2,33	6,00	
	4.Sınıf	48	4,5556	,97930	1,00	6,00	
	Toplam	248	4,4180	,94650	1,00	6,00	
Doğruyu Arama	1.Sınıf	73	4,9922	,93916	2,29	6,71	,828
	2.Sınıf	69	4,9213	,96535	2,43	7,00	
	3.Sınıf	58	4,9064	,80125	3,43	6,86	
	4.Sınıf	48	4,8423	,68938	3,14	6,14	
	Toplam	248	4,9234	,86890	2,29	7,00	
Sistematiklik	1.Sınıf	73	5,0137	,86903	2,67	6,50	,114
	2.Sınıf	69	4,8309	,76829	3,17	6,67	
	3.Sınıf	58	5,0690	,92139	2,83	6,67	
	4.Sınıf	48	5,1979	,71265	3,00	6,17	
	Toplam	248	5,0114	,83177	2,67	6,67	
CEDEÖ Genel	1.Sınıf	73	4,9906ab	,46667	4,08	6,00	,005
	2.Sınıf	69	4,7952b	,50207	3,67	5,92	
	3.Sınıf	58	4,9983ab	,44453	4,18	5,90	
	4.Sınıf	48	5,0944a	,44741	4,06	5,94	
	Toplam	248	4,9581	,47779	3,67	6,00	

*Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri
a,b,c: (Tukey post-hoc testi) Gruplar arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 5'te; "CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının "Sınıfa" göre farklarının sonuçları verilmiştir. Tabloda; "Analitiklik alt boyutu puanında", "Sınıfa göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Farklı oluşturan Sınıflar küçük harfler ile gösterilmiştir. Burada; "2.Sınıf Analitiklik puanı", diğer sınıflardan düşük bulunarak farkı oluşturmuştur.

Benzer şekilde; "Meraklılık alt boyutu puanında", "Sınıfa göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; "2.Sınıf Analitiklik puanı", "1. ve 4.Sınıf Meraklılık" puanından düşük bulunarak farkı oluşturmuştur. 3.Sınıflar ise diğer sınıflara benzer bulunmuştur.

Yine; "CEDEÖ genel ölçek puanında", "Sınıfa göre" istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; "4.Sınıf CEDEÖ genel ölçek puanı", "2.Sınıf CEDEÖ genel ölçek" puanından yüksek bulunarak farklı bulunmuştur.

Buna karşın; “yukarıda sayılanlar” dışından kalan diğer CEDEÖ ölçek alt boyutlarında, “Sınıfa göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p>0,05$). “Bu alt boyut puanları”, “Sınıftan” etkilenmemiş ve tüm sınıflardaki öğrencilerde benzer bulunmuştur.

Tablo 6: CEDEÖ ve BAY ölçeklerinin “BAY notuna” göre karşılaştırma sonuçları

	BAY Notu	N	Ortalama	SS	Min.	Maks	*p.
CEDEÖ Genel	45-59	22	4,5089 ^c	,51967	3,45	5,43	,001
	60-75	80	4,8913 ^b	,49244	3,94	5,90	
	76 +	74	5,1116 ^a	,39747	4,22	5,94	
	Toplam	176	4,9361	,49463	3,45	5,94	
BAY Genel	45-59	22	3,7341 ^c	,71537	2,30	5,15	,001
	60-75	80	4,3638 ^b	,66285	2,45	5,80	
	76 +	74	4,6845 ^a	,65730	3,20	5,55	
	Toplam	176	4,4199	,72811	2,30	5,80	

*Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri

a,b,c: (Tukey post-hoc testi) Gruplar arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 6’da; “CEDEÖ ve BAY ölçeklerinin “BAY notuna” göre karşılaştırıldığı sonuçlar verilmiştir. Tabloya göre; “CEDEÖ ölçek puanında”, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Tüm BAY notu grupları birbirinden farklı bulunmuştur. Burada; en yüksek CEDEÖ ölçek puanı, “76+ BAY notu” alanlarda gözlenmiştir. Bu kapsamda; BAY notu arttıkça CECEÖ ölçek puanı da arttığı gözlenmiştir.

Benzer şekilde; “BAY ölçek puanında”, “önceki BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Tüm BAY notu grupları birbirinden farklı bulunmuştur. Burada; en yüksek BAY ölçek puanı, “76+ BAY notu” alanlarda gözlenmiştir. Bu kapsamda; BAY notu arttıkça BAY ölçek puanı da arttığı gözlenmiştir.

Tablo 7: CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının “BAY notuna” göre karşılaştırma sonuçları

		N	Ortalama	SS	Min	Maks.	*p.
Analitiklik	45-59	22	4,4545c	,65502	3,25	6,08	,001
	60-75	80	5,1135b	,54722	3,75	6,08	
	76 +	74	5,3570a	,42904	4,17	6,08	
	Toplam	176	5,1335	,58541	3,25	6,08	
Açık Fikirliklik	45-59	22	4,9339	,91607	3,09	6,36	,175
	60-75	80	5,2523	,79923	3,45	6,73	
	76 +	74	5,2592	,64100	4,00	6,91	
	Toplam	176	5,2154	,75621	3,09	6,91	
Meraklılık	45-59	22	4,2071b	,90481	2,22	6,00	,001
	60-75	80	4,4972b	,74880	2,44	6,00	
	76 +	74	5,0120a	,55618	3,22	6,00	
	Toplam	176	4,6774	,75525	2,22	6,00	
Kendine Güven	45-59	22	3,9773b	1,16757	1,00	5,50	,004
	60-75	80	4,2979ab	,90229	2,33	6,00	
	76 +	74	4,6351a	,76832	2,50	6,00	
	Toplam	176	4,3996	,90992	1,00	6,00	
Doğruyu Arama	45-59	22	4,5584	,86830	2,43	6,00	,121
	60-75	80	4,9036	,83354	3,14	6,86	
	76 +	74	4,9749	,82231	3,29	7,00	
	Toplam	176	4,8904	,83854	2,43	7,00	
Sistematiklik	45-59	22	4,7652	,88739	2,83	6,17	,126
	60-75	80	4,9458	,82027	3,00	6,67	
	76 +	74	5,1351	,79222	3,17	6,67	
	Toplam	176	5,0028	,82221	2,83	6,67	
CEDEÖ Genel	45-59	22	4,5089c	,51967	3,45	5,43	,001
	60-75	80	4,8913b	,49244	3,94	5,90	
	76 +	74	5,1116a	,39747	4,22	5,94	
	Toplam	176	4,9361	,49463	3,45	5,94	

*Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri
a,b,c: (Tukey post-hoc testi) Gruplar arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 7’de; “CEDEÖ ölçeği alt boyutlarının “BAY notuna” göre karşılaştırıldığı sonuçlar verilmiştir. Tablo 6’ya göre; “Analitiklik alt boyutu puanında”, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p < 0,05$). Farklı oluşturan BAY notu grupları küçük harfler ile gösterilmiştir. Burada; en yüksek Analitiklik puanı, “76+ BAY notu” alanlarda ve en düşük Analitiklik puanı ise “45-59 BAY notu” olanlarda gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle; BAY notu arttıkça Analitiklik puanı atmaktadır.

Benzer şekilde; “Meraklılık alt boyutu puanında”, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; en yüksek Meraklılık puanı, “76+ BAY notu” alanlarda gözlenmişken, “45-59” ve “60-75 BAY notu” alanların Meraklılık puanları benzer bulunmuştur.

Yine; “Kendine Güven alt boyutu puanında”, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; en yüksek Kendine Güven puanı, “76+ BAY notu” alanlarda gözlenmişken, en düşük “Kendine Güven puanı” “45-59 BAY notu” alanlarda görülmüştür.

Son olarak; “CEDEÖ genel puanında”, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; en yüksek CEDEÖ genel puanı, “76+ BAY notu” alanlarda ve en düşük CEDEÖ genel puanı ise “45-59 BAY notu” olanlarda gözlenmiştir. Başka bir ifadeyle; BAY notu arttıkça CEDEÖ genel puanı atmaktadır.

Buna karşın; “yukarıda sayılanlar” dışından kalan diğer CEDEÖ ölçek alt boyutlarında, “BAY notuna göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p>0,05$). “Bu alt boyut puanları”, “BAY notundan” etkilenmemiş ve benzer bulunmuştur.

Tablo 8: CEDEÖ ölçeğinin BAY notu ve BAY ölçeğiyle karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

	CEDEÖ	N	Ortalama	SS	Min.	Maks.	*p.
BAY notu	Düşük	57	66,21 ^b	11,114	45	86	,001
	Orta	113	78,00 ^a	11,806	50	100	
	Yüksek	6	85,00 ^a	14,142	65	100	
	Toplam	176	74,42	12,981	45	100	
Önem	Düşük	79	3,2405 ^a	1,25682	1,50	6,83	,001
	Orta	163	2,2873 ^b	,60186	1,50	6,00	
	Yüksek	7	2,0952 ^b	,56811	1,67	3,33	
	Toplam	249	2,5843	,97115	1,50	6,83	
Bilişsel Özgüven	Düşük	79	4,0329 ^b	1,44911	1,00	7,00	,001
	Orta	163	5,1828 ^a	1,22795	1,40	7,00	
	Yüksek	7	6,0000 ^a	1,13137	4,00	7,00	
	Toplam	249	4,8410	1,41390	1,00	7,00	

İlgi	Düşük	79	4,2861b	1,49998	1,00	7,00	,001
	Orta	163	5,4405a	1,22810	1,20	7,00	
	Yüksek	7	5,8286a	1,22436	4,40	7,00	
	Toplam	249	5,0851	1,42517	1,00	7,00	
Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki	Düşük	79	4,8924b	1,18935	2,25	7,00	,001
	Orta	163	6,0245a	,97191	1,75	7,00	
	Yüksek	7	6,5714a	,65692	5,25	7,00	
	Toplam	249	5,6807	1,17066	1,75	7,00	
BAY Ölçeği Genel	Düşük	79	4,0304b	,94518	1,80	6,95	,001
	Orta	163	4,5469a	,67485	2,60	5,90	
	Yüksek	7	4,9000a	,55678	4,05	5,45	
	Toplam	249	4,3930	,80665	1,80	6,95	

*Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlılık düzeyleri
a,b,c: (Tukey post-hoc testi) Gruplar arasındaki farklılığı göstermektedir.

Tablo 8’de; BAY ölçeğinin ve notunun “CEDEÖ eleştirel düşünme becerisine göre” karşılaştırdığı sonuçları verilmiştir. Tabloya göre; “BAY genel ölçek puanında”, “CEDEÖ eleştirel düşünme becerisine göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; “CEDEÖ Düşük” kategori olanlarda en düşük BAY notu görülmüş ve Orta ile Yüksek gruptan farklı bulunmuştur.

Benzer şekilde; “Önceki BAY notunda”, “CEDEÖ eleştirel düşünme becerisine göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$). Burada; en yüksek BAY notu, “düşük” kategoride bulunanlarda görülmüş ve Orta ile Yüksek gruptan farklı bulunmuştur.

Yine; “BAY ölçeği alt boyut puanlarında”, “CEDEÖ eleştirel düşünme becerisine göre” istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 9: BAY ve CEDEÖ ölçekleri altboyutları arasındaki korelasyon analizi bulguları

	Önceki BAY notu	Önem	Bilişsel Özgüven	İlgi	Günlük Yaşantı-Mesleki İlişki	BAY Genel
Analitiklik	,502**	-,373**	,392**	,317**	,521**	,328**
Açık Fikirlilik	,143	-,481**	,098	,077	,154*	-,052
Meraklılık	,480**	-,138*	,520**	,540**	,549**	,576**
Kendine Güven	,274**	-,066	,451**	,439**	,384**	,479**
Doğruyu Arama	,203**	-,485**	,208**	,091	,237**	,025

Sistematiklik	,180*	-,247**	,238**	,128*	,140*	,112
CEDEÖ Genel	,457**	-,492**	,491**	,415**	,526**	,373**

Tablo 9’da; BAY ve CEDEÖ ölçekleri ve alt boyutları arası ilişkisel analiz sonuçları verilmiştir. (*) sembolü ile gösterilenler birbiriyle ilişkisi bulunan katsayılarıdır. Tabloya göre bakıldığında; “BAY notu” ile “Analitiklik alt boyutu” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu ilişki, ,502 pozitif yönlü bir ilişkidir. Yani, “BAY notu” arttıkça “Analitiklik puanı” da artmaktadır. Benzer şekilde; diğer anlamlı ilişki içinde bulunana ikili boyut karşılaştırmaları * sembolü ise gösterilmiştir. Ancak tüm bu ikili ilişkiler düşük veya orta düzey seviyesinde bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eleştirel düşünme becerisi doğrusal bir süreç olmamakla birlikte bire anda öğrenilebilen bir süreç değil, öğrenme ve aktif katılım süreçleriyle geliştirilebilen bir olgudur. Bu anlamda eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde araştırma derslerinin önem arz ettiği bu çalışma sonucunda görülmektedir. Literatürde California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğiyle (CEDEÖ) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda sıklıkla öğrencileri eleştirel düşünme becerilerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada eleştirel düşünme becerisi yüksek ve düşük öğrencilerin araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumları ve notları arasındaki ilişki de açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda araştırma yöntemleri dersiyile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle Araştırma Yöntemleri dersinden alınan notla CEDEÖ ölçeğinin bütün altboyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme becerisiyle ilgili yapılan çalışmalarda genellikle üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin derslerindeki başarıyla ilişkisi olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Aynı zamanda ölçekten alınan ortalama puan 242,5’tir ve bu puan alt sınır kabul edilen 240’a (Kökdemir, 2003) çok yakındır. Bu sonuç literatürdeki diğer eleştirel düşünme eğilimi çalışmalarıyla benzerdir.

Cinsiyet, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini farklılaştırmaktadır. Bu sonuçlar literatürdeki bazı çalışmalardan (Kökdemir, 2003; Özdemir, 2005; Akbey, 2006) farklı çıkmasına rağmen, Halkla İlişkiler üzerine yapılan başka bir eleştirel düşünme eğilimi çalışmasında da (Duğan ve Aydın, 2018) kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla eleştirel düşünme düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Bu durum İletişim Fakültesi öğrenci profiliyle ilişkilendirilebilir. Diğer eleştirel düşünme çalışmaları Eğitim Fakültesi temelli yapıldığından dolayı farklılığı İletişim Fakültesi öğrencilerinin daha dışa dönük olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, "California Eleştirel Düşünme Ölçeği"nin analitiklik ve meraklılık alt boyutuyla; BAY dersi notu ve "BAY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" genel puanları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda orta seviyede ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arttıkça, araştırma yöntemleri dersine yönelik puanları da artmaktadır. Özellikle BAY dersine yönelik tutum ölçeğiyle en yüksek düzeyde ilişki gösteren CEDEÖ alt boyutu meraklılık alt boyutu olmuştur. Merak duygusunun bireyi eleştirel düşünmeye yönelttiği söylenebilir. Loewenstein'da (akt. Erdamar ve Alpan, 2017) merakın bireyi araştırmaya sevk eden önemli bir güdü olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada düşük not alan öğrencilerde, dersin alanlarına ne katkı sağlayacağı konusunda endişeleri olduğu analizler sonucunda görülmektedir. Bu anlamda İletişim Fakültelerinde araştırma derslerine daha fazla yer verilmeli öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmeleri adına dersin kapsamı ve içerikleri de sadece istatistiksel terminolojiden sıyrılarak öğrencinin akademik hayatının her alanında kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır. Bilimsel araştırma becerisi, eleştirel düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme, sistematik düşünebilme gibi günümüz becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. İletişim Fakülteleri özelinde Medya Okuryazarlığı ya da Teknoloji Okuryazarlığı gibi derslerin seviyelerinin artırılması bu bağlamda önemli görülmektedir. Becerikli' de (2004) Halkla İlişkiler ve

Tanıtım bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına; Halkla ilişkiler teori ve uygulaması, analiz ve eleştirel düşünme dersleri, iletişim süreci ve sunumu olmak üzere 3 grupta toplanması gerektiğini belirtmektedir.

BAY dersinden düşük not alan öğrencilerin bu çalışmada derse yönelik ilgilerinin de düşük olduğu bulgulanmıştır. Araştırmaya yönelik yetersizlik duygusunun araştırmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisi olduğu bazı araştırmalarda (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2018) vurgulanmıştır. Araştırmacılar proje tabanlı çalışmalar sayesinde bu kaygı düzeyinin azalacağını belirtmektedirler. Araştırma Yöntemleri dersine yönelik tutumu belirleyen unsurlardan birisi de ilgi olduğu görülmüştür. Dersten düşük not alan öğrencilerin derse yönelik ilgileri de düşük olmuştur. Alanyazındaki birçok çalışmada (Astramovich, Okech ve Hoskins, 2004; Bauman, 2004; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003; Papanastasiou, 2005). BAY dersine yönelik ilginin az olmasının en önemli sebebinin yeterli düzeyde matematik veya istatistik bilgisine sahip olmayan öğrenciler öğrenme güçlükleri ile karşılaşması olarak gösterilmektedir. Bu bağlamda üniversite öğrencileriyle ilgili daha bütüncül araştırmalar yapılması önerilebilir zira araştırmanın sınırlı sayı ve büyüklükte yapılması farklı araştırmalarla arasında bulgusal farklılıklara neden olabilmektedir. Sonuç olarak eleştirel düşünmeyi hayatlarında etkili kullanabilen bireyler eleştirel düşünme becerisine sahip olan kişilerdir. İletişim öğrencilerine fakülteden mezun olmadan bu becerileri kazandırmak gerekmektedir. Çalışma sonucunda görülmektedir ki analitik düşünmeyi gerektiren derslerden biri olan BAY dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi bulunmaktadır.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİN BELGELERİ

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 1 Mart 2021 tarihli E-97132852-302.14.01-22045 sayılı kararı çerçevesinde bu çalışma etik açıdan bir sakınca içermemektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. H., Whitlow, J. R, Stover, L. M. Ve Johnson, K. W. (1999). A Longitudunal Evaluation Of Baccalaureate Students' Critical Thinking Abilities. *Journal Of Nursing Education*. 38, 3, 139-141
- Akbıyık, C. Ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Altıok S., Yükseltürk E. Ve Üçgül M. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmaya ilişkin yeterlikleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 348-367. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.277>
- ASTRAMOVICH, R.L., OKECH, J.E.A., Ve HOSKINS, W.J., (2004). Counselor educators' perception of their doctoral course work in research methods. *Guidance ve Counseling*, 19, 124-131.
- 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.
- Bard, C. C., Bieschke, K. J., Herbert, J. T. And Eberz, A. B. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counselling students and Faculty. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(1), 48-55.
- Becerikli, S., Y. (2004). Türkiye'de Lisans Düzeyindeki Halkla İlişkiler Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme, 2nd International Communication in the Millennium, March 17-19, İstanbul, Volume I: 193-219.
- Bieschke, K. J., Bishop, R. M., Ve Garcia, V. L. (1996). The utility of the research self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/106907279600400104>
- Bökeoğlu, D, Yılmaz, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41 (41), 47-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10356/126798>
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya Yönelik Kaygı ile Cinsiyet, Araştırma Deneyimi ve Araştırma Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 29-34.
- Canpolat, N. (2013). "Türkiye'de Halkla İlişkiler Eğitimi: Halkla İlişkiler Ders rogramlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma", *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, sayı: 2 (2), s.139-162
- Duğan, Ö. Ve Aydın, B. O. (2018) Halkla İlişkiler Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma, *Selçuk İletişim*, 11 (2): 179-195

- Facione, N.C. Ve Facione, P.A. (1997) Critical thinking assessment in nursing education programmes: An aggregate data analysis. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2007). Critical Thinking: What is it and Why it Counts (2007 Update), California Academic Press, 1-16.
- Garside, C. (1996). Look who's talking: a comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*, 45, 212-227.
- Gültekin S. ve Saylan, N. (2017). Eleştirel Düşünmeye Dayalı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Program Tasarısının Öğrenme Ürünlerine Etkisi, *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 131 Volume: 21-
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. Ve Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Nobel Akademik
- Koç Erdamar, G, Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel Düşünme Algısı: Lise Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62), 787-800. DOI: 10.17755/esosder.305631
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. Ve Yeşil, R. (2011a). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 962-973
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. Ve Yeşil, R. (2011b). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 109-127.
- Kökdemir, D. (2003), Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kurt, A. A., İzmirli, Ö. Ş., Fırat, M. Ve İzmirli, S. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28.
- Onwuegbuzie, A. J. Ve Wilson, V. A. (2003). Statistics Anxiety: nature, etiology, antecedents, effects, and treatments—a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8 (2), 195–209.
- Özdemir, S., M. (2005b). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli etkiler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Özelçi S. Y. Eleştirel Düşünme Tutumunu Etkileyen Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma
- Papanastasiou, E. C. (2005). "Factor Structure of The Attitudes Toward Research Scale". *Statistics, Education Research Journal*, 4(1), 16-26.

- Paul, R. Ve Elder, L. (2013). Kritik Düşünce. (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 77-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34738/384123>
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. Ve Ercan, İ. E. (2005). "Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Kaygıları Araştırma ve İstatistiğe Yönelik Tutumları ile Araştırma Yetenekleri Arasındaki İlişki", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Tabachnick, B. G., Ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson.
- Taşdemir, M. Ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353.
- Unrau, Y.A., Beck, A.R. (2004), Increasing Research Self-Efficacy Among Students in Professional Academic Programs. *Innovative Higher Education* 28, 187–204 <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000015107.51904.95>
- Vural, B., A. Ve Yutdakul, N., B. (2004). Halkla İlişkiler Eğitiminde Müfredat ve Uygulamalar: Türk ve Amerikan Üniversitelerine Yönelik Kıyaslamalı Bir Çalışma, *Communication in Millenium*.
- Wright, D. Ve Turk, J., V. (2007). "Assessing the Value of the Public Relations Curriculum: A Survey of Opinions of Educators and Practitioners". Public Relations Division Association for Education in Journalism and Mass Communication Washington, DC, 9, 2007.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 109-129. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44715/555652>

Bu makale intihal tespit yazılımlarıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

This article has been scanned by plagiarism detection softwares. No plagiarism detected.

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen kurallara uyulmuştur.

In this study, the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed.