



Aday Çocuk Gelişimcilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Critical Thinking Dispositions and Academic Self-Efficacy of Prospective Child Developers

Öğr. Gör. Davut AÇAR¹, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf DİLBİLİR²

Öz

Bu çalışmanın amacı aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemektir. İki ayrı ölçekle verileri toplanan bu çalışmanın örneklemini 7 farklı üniversitede çocuk gelişimi programlarında ön lisans veya lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 211 öğrenci oluşturmaktadır. Genel olarak aday çocuk gelişimcilerin hem eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de akademik öz-yeterliklerinin ölçek ortalamalarının üstünde ve yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeninde 2. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların 1. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olanlardan eleştirel düşünme eğilim boyutlarından olan bilişsel olgunluk olarak daha iyi oldukları bulunmuştur. Mahalle veya köyde çocukluk dönemini geçiren katılımcıların apartman veya sitelerde çocukluklarını geçiren katılımcılara oranla eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ekrana ayırdıkları sürede yaşanan artışın bilişsel olgunluk, yenilikçilik ve bilişsel uygulamalarda olumsuzluğa neden olduğu fark edilmiştir. Bunun dışında günlük kitap okumaya ayrılan sürenin fazla olmasının eleştirel düşünme ve akademik öz-yeterliğe olumlu yönde katkısı olduğu ve ayrıca akademik öz yeterlik ile eleştirel düşünme arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aday Çocuk Gelişimci, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Akademik Öz-Yeterlik, Çocuk Gelişimi

Makale Türü: Araştırma

Abstract

The aim of this study is to examine the critical thinking dispositions and academic self-efficacy of prospective child development students in terms of different variables. The sample of this study, whose data were collected with two separate scales, consists of 211 students studying at associate degree or undergraduate level in child development programs at 7 different universities. In general, it was observed that both the critical thinking dispositions and academic self-efficacy of the prospective child development students were above the scale averages. In the grade level variable, it was found that the participants studying in the 2nd and 4th grades were better than those studying in the 1st and 3rd grades in terms of cognitive maturity, which is one of the dimensions of critical thinking disposition. It was determined that the participants who spent their childhood in the neighborhood or village had a higher tendency to think critically than the participants who spent their childhood in apartments or estates. It has been noticed that the increase in the time spent by the participants for the screens causes negativity in cognitive maturity, innovation and cognitive practices. Apart from this, it has been determined that the amount of time allocated to daily reading has a positive contribution to critical thinking and academic self-efficacy, and that there is a significant and high level relationship between academic self-efficacy and critical thinking.

Keywords: Candidate Child Development, Critical Thinking, Critical Thinking Disposition, Academic Self-Efficacy, Child Development

Paper Type: Research

¹Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Öğr. Gör., davudacarr@gmail.com.

²Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Dr. Öğr. Üyesi, yusufdilbilir@hakkari.edu.tr.

1. Giriş

Bireyin, yaşadığı yüzyılın gereksinimlerine eşdeğer yeterliliklerde eğitim ve öğretim alması önemlidir. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrencilere bilgi vermenin yanı sıra bilginin anlamlandırılması, ilişkilendirilmesi ve analiz edilmesi gibi yeteneklerin kazandırılması da ön plana çıkmaktadır (Harari, 2018). Yapılan birçok çalışmada bireylerin gerek okulda gerek günlük hayatta kazanmaları gereken temel beceri ve yeterliklerin önemli olduğu vurgusu yapılmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009). World Economic Forum (WEF) tarafından belirlenen ve bireylerin gelecekte sahip olması gereken becerilere bakıldığında, bunlar arasında; yenilikçilik, analitik ve eleştirel düşünme, değerlendirebilme, yönetebilme ve karar alma gibi beceriler yer almaktadır (Gray, 2016).

Eleştirel düşünme, köken itibari ile Sokrates' e kadar uzanan bir geçmişe sahip olsa da ülkemizde 1980'li yıllardan itibaren çalışılan bir konudur. Eleştirel düşünme; yansıtıcı düşünme, deneyim sonucunda değerlendirebilme, izleme ve sonuca ulaşma eylemlerini içermektedir (Demir 2006, aktaran Yeşilpınar ve Doğanay, 2014). Halpern (2013)'e göre ise istenilen hedeflere ulaşma olasılıklarını artıran bilişsel beceri ve stratejilerdir. Eleştirel düşünme, bilinçli ve mantıklı biçimde bireyin neye inanacağına ve neyi yapacağına karar vermesi sürecidir (Onions, 2009). Eleştirel düşünme; bilgi edinme, bilgiyi değerlendirme ve etkili şekilde kullanabilme gibi bazı bilişsel becerileri içerisinde bulunduran çok boyutlu süreçtir (Demirel, 2007). Ennis (1985) ise eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan eleştirel düşünme eğilimleri; analitik düşünme, açık fikirli olma, kendine güvenme, bilişsel olgunluk, sistematik ve meraklı olma olarak tarif edilmiştir (Facione vd., 1997 aktaran Kartal, 2012).

Öz-yeterlik, bireyin icraata yönelik etkinlikler aşamasında, süreci başarılı şekilde ortaya koyabileceğine ve organize edebileceğine yönelik duyduğu inanç olarak nitelenmektedir (Bandura, 1995). Öz-yeterlik, kişinin belirli bir işi yapabilirliğine olan inancı olarak tanımlanırken (Gore, 2006), akademik öz-yeterlik ise bireyin akademik hedeflere ulaşabileceğine ve başarabileceğine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009). Dolayısıyla bireylerin akademik öz yeterliği arttıkça öğrenme istekleri ve öğrenmeye ilişkin tutum ve becerileri de olumlu etkilenecektir (Eggen ve Kauchak, 2010). Akademik öz yeterliği yüksek olan öğrenciler akademik görevleri gerçekleştirme noktasına daha iyi odaklanabilirler (Booth vd., 2017). Bu öğrenciler performans ve ustalık gerektiren amaçlara ulaşmaya daha çok önem gösterirler (Komarraju ve Nadler, 2013).

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bakıldığında, neredeyse her alanda gelişmekte ve değişmekte olan evrensel sisteme bireyin uyum sağlayabilmesi için gerekli becerilere ve

yetkinliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu yetkinliklerden olan akademik öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerilerinin hem şimdiki kuşaklara hem de sonraki kuşaklara aktarılmasında önem vardır. Çocukların, toplumun geleceğini oluşturan ve insan gelişimi ile devamlılığı için kritik öneme sahip olmaları sebebiyle, onların yaşamlarında etki eden faktörlerden olan çocuk gelişimcilerin gerek bireysel olarak gerekse bu yetkinliklerini çocuklara yansıtabilmeleri adına eleştirel düşünebilmeleri ve akademik öz-yeterliğe sahip olmaları önemli görülmektedir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda, farklı örneklem grupları ve farklı değişkenler açısından akademik öz-yeterlik ve/veya eleştirel düşünme eğilimini inceleyen araştırmalar mevcuttur (Can ve Kaymakçı, 2015; Odacı ve Berber-Çelik, 2012; Akbay ve Gizir, 2010; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Elaldı, 2013; Bahar, 2019; Çalışkan vd., 2020; Korkmaz, 2009; Palavan ve Açar, 2015).

Çocuk gelişimi Türkiye’ de doğrudan çocukların gelişim süreciyle ilgilenen bilim dalı olmakla birlikte, çocuk gelişimciler; sağlık, sosyal hizmet, eğitim ve adalet gibi (Doğan-Keskin ve Bayhan, 2020) alanlar başta olma üzere geniş yelpazede çalışmaktadırlar. Bu durum da göstermektedir ki çocuklara hitap eden çok farklı alan ve disiplinlerde çocuklarla iç içe çalışma durumuna sahip olabilecek aday çocuk gelişimcilerin akademik öz-yeterlik ve eleştirel düşünebilme eğilimi gibi beceriler sadece kendileri için değil, gelecekte çalışacakları kurum/kuruluşlarda karşılaşacakları çocuklara da aksettirebilecekleri beceriler olması nedeniyle önemlidir. Ayrıca Fisher’in (2011) eleştirel düşünmenin sadece eleştiriden ibaret olmadığını, içerisinde yaratıcı düşünmeyi de barındırdığını ifade etmesi ve bu sebeple ‘critico – creative’ yani ‘yaratıcı-eleştiri’ ifadesini kullanması da bu konunun önemini ve araştırmanın örneklem grubu açısından hassasiyetini göstermektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve akademik öz-yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmüş olup çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada farklı üniversitelerde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde bilginin farklılaşması, dünyayı anlama çabalarının hız kazanması temelinde artık bireylerin de olay ve olgulara farklı bakış açılarıyla bakması ve yaklaşması gerekliliğini kaçınılmaz kılmıştır (Yıldız ve Yılmaz, 2020). Bu bağlamda eğitim sistemlerinde entegrasyon çalışmaları ile disiplinler arası ilişkiler kurulmuş olması, problemlere çoklu bakış açısını da gerekli hale getirmiştir (Bybee, 2020). Bu durum eğitim sisteminde inovasyonu gerekli kılmış ve öğrencilerde yaratıcılık ile eleştirel düşünme

becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, 2018 öğretim programına yansıtılmıştır (Eroğlu, 2018). Akademik öz-yeterlik bireylerin eğitim ve öğretimde belirlemiş oldukları başarıya ulaşabilmeleri için gerekli eylem ve düzenlemeleri yapabilmeleridir (Schunk, 1981). Akademik öz yeterliği yüksek olan bireyler kendilerine verilen zorlu görev ve sorumluluklardan kaçmamalarıyla birlikte bu bireylerin görevlerde başarı elde etme olasılıkları daha yüksek olmaktadır. Akademik öz-yeterliğin eğitim ve öğretimin her kademesinde önemli olduğunu ve bireye akademik konulardaki yararı göz önüne alındığında çocuk gelişimcilerin akademik öz-yeterliklerinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çocuk gelişimcilerin hem kendilerini geliştirmeleri amacıyla hem de ileriki dönemde sorumlu olacakları çocukların öğrenmelerine katkıda bulunmaları ve rehberlik yapabilmeleri adına, akademik öz-yeterlikleri ve eleştirel düşünebilmelerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanı sıra mevcut literatürde, aday çocuk gelişimcilerin akademik öz-yeterlikleri ile eleştirel düşünmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmaların azlığı ve yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağını düşünülmesi çalışmanın önemi olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar tarafından, aday çocuk gelişimcilerin akademik öz-yeterliklerini ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyecek önerilerde bulunulması da konuyu araştırmaya değer hale getirmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli ve betimsel tarama modellerine uygun tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Mertens, 2019). Yapılan bu çalışmada aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Ayrıca aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz-yeterliklerinin çeşitli demografik özelliklere göre değişimi de araştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma 2021–2022 Eğitim-Öğretim yılının Bahar döneminde yapılmıştır. Çalışma kapsamında 7 farklı üniversitenin çocuk gelişimi programı ön lisans veya lisans düzeylerinde öğrenim görmekte olan 211 öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplamada katılımcılara ulaşmak için online iletişim sağlanmıştır. Online ulaşım için “Google Form” oluşturulmuş olup form linki katılımcılara e-mail yoluyla gönderilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)

Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla Ricketts ve Ruds (2005) tarafından geliştirilen EDEÖ; Öngörüsellik, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik kavramlarından oluşmaktadır. 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde 5’li likert tipinde puanlanan EDEÖ 26 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, eleştirel düşünme eğilimi gücünün olumlu yönde arttığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 130 olup ölçeğin özellikleri dikkate alındığında katılımcıların aldıkları toplam puan ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif doğrusal bir ilişki vardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında geçerlik ve güvenirlik çalışması Demircioğlu (2012) tarafından yapılmış olup Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğe ait Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının 0,91 olduğu, buna göre EDEÖ’nün güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

2.3.2. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (AÖY)

Trevathan (2002) tarafından geliştirilen AÖY, 5’li likert tipinde bir ölçme aracı olup toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 165 olup yüksek puan akademik öz yeterliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutları olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçeğin tek boyut olarak da kullanılabileceği belirtilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında geçerlik ve güvenirlik çalışması Ekici (2012) tarafından yapılmış olup Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğe ait Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısının 0,92 olduğu, buna göre AÖY’nin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür.

2.3.3. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda katılımcı aday çocuk gelişimciler ile ilgili; yaş, cinsiyet, hangi üniversitede okuduğu, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik geliri, kardeş sayısı, çocukluğunun geçtiği ortam, gün içerisinde telefon, tv, bilgisayar vb. ekranlara ayırdığı toplam süre, günlük kitap-dergi-makale vb. okuma süresi ve güncel gelişmeleri takip ettiği kanal gibi demografik sorular sorulmuştur. Çalışmaya ilişkin demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Verilerine Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler

Özellikler	Gruplar	n	%
Yaş	17-20	63	29,9
	21-24	123	58,3
	25-28	25	11,8
Cinsiyet	Erkek	25	11,8
	Kız	186	88,2
Üniversite	Şırnak Üniversitesi	15	7,1
	Hakkari Üniversitesi	66	31,3
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	14	6,6
	Atatürk Üniversitesi	34	16,1
	Biruni Üniversitesi	22	10,4
	İzmir Kavram MYO	23	10,9
	Muş Alparslan Üniversitesi	37	17,5
Sınıf	1	74	35,1
	2	87	41,2
	3	24	11,4
	4	26	12,3
Ekonomik Durum	Asgari ücretten düşük	156	73,9
	Asgari ücretten yüksek	55	26,1
Kardeş Sayısı	0	9	4,3
	1	21	10,0
	2	26	12,3
	3	33	15,6
	4 ve üstü	122	57,8
Çocukluğun Geçtiği Ortam	Köy hayatı	56	26,5
	Mahalle hayatı	114	54,0
	Apartman-Site hayatı	41	19,4
Ekрана Ayrılan Süre	0-2 saat	39	18,5
	2-4 saat	75	35,5
	4-6 saat	69	32,7
	6-8 saat	28	13,3
Okumaya Ayrıl Süre	0-30 dakika	65	30,8
	30-60 dakika	109	51,7
	60-120 dakika	37	17,5
Gelişme Takip Kanalı	Televizyon	11	5,2
	Sosyal medya (İnstagram, Twitter, Youtube vb.)	163	77,3
	Haber Siteleri (internet)	37	17,5

2.4. Verilerin Analizi

Sosyodemografik veri formunun değerlendirilmesinde, katılımcıların demografik özellikleri için sayı ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Çalışmada katılımcılara ait bazı demografik değişkenlere göre eleştirel düşünme eğilimlerinde ve akademik öz yeterliklerinde değişim olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmadaki ölçek ve alt boyutlara verilen cevapların toplam puanları sürekli değişkenleri oluşturmuş olup bu puanlar dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Ölçek sorularının güvenirlik (reliability) analizi kapsamında “Cronbach’s Alpha” katsayıları hesaplanmıştır. Sürekli ölçümlerin normal dağılıp dağılmadığına Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) katsayılarına bakılarak karar verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Normallik testine ait bulgular.

Değişkenler	Skewness İstatistik	Kurtosis İstatistik
Öngörüsellik	-,417	,135
Yenilikçilik	-,346	-,054
Bilişsel Olgunluk	-,556	,587
EDEÖ Toplam	-,346	-,108
Sosyal Statü	,227	-,585
Bilişsel Uygulama	-,177	-,193
Teknik Beceri	,027	-,341
AÖY Toplam	-,103	-,359

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 aralığında olup George (2011)’ a göre ölçümlerin normal dağıldığı görülmüş ve parametrik testler uygulanmıştır. Demografik değişkenlerdeki alt gruplara göre ölçek ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında “Bağımsız T-testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” yapılmıştır. ANOVA testini takiben farkı oluşturan grup/grupları belirlemek amacıyla Duncan testi kullanılmıştır. Sürekli ölçümler arası ilişkileri belirlemede “Pearson” korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi %5 olarak alınmıştır.

2.5. Etik Beyan

Bu çalışma için Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 18.02.2022 tarih ve 23187 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amacına uygun olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ölçek ve alt boyutların tanımlayıcı istatistikleri tablo 3’ te görülmektedir.

Tablo 3. Ölçek ve alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler.

Değişkenler	N	Min.	Maks.	Ort.	Ss
Öngörüsellik	211	24,00	55,00	44,39	5,82
Yenilikçilik	211	15,00	35,00	28,59	3,61
Bilişsel Olgunluk	211	17,00	35,00	28,95	3,42
EDEÖ Toplam	211	67,00	130,00	105,88	11,93
Sosyal Statü	211	15,00	50,00	30,76	7,31
Bilişsel Uygulama	211	29,00	95,00	68,06	11,71
Teknik Beceri	211	4,00	20,00	12,05	3,42
AÖY Toplam	211	50,00	165,00	110,87	20,00

EDEÖ: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği; AÖY: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere ait ortalama EDEÖ skorunun 105.88 ± 11.93 ve AÖY skorunun ise 110.87 ± 20.00 olduğu görülmüştür.

Katılımcı çocuk gelişimcilerin cinsiyet durumlarının EDEÖ, AÖY ve alt boyutlarında farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem T testine ait bulgular Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Öz Yeterliklerin Cinsiyet Durumuna Göre Değişimine Ait Bağımsız Örneklem T Testinin Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	P.
Öngörüsellik	Erkek	25	46,16	5,73	1,621	,106
	Kız	186	44,16	5,81		
Yenilikçilik	Erkek	25	29,76	3,18	1,736	,084
	Kız	186	28,43	3,65		
Bilişsel Olgunluk	Erkek	25	29,08	3,53	,198	,843
	Kız	186	28,94	3,41		
EDEÖ Toplam	Erkek	25	109,32	11,75	1,542	,125
	Kız	186	105,41	11,91		
Sosyal Statü	Erkek	25	34,24	5,13	2,565	,011*
	Kız	186	30,30	7,45		
Bilişsel Uygulama	Erkek	25	70,32	8,72	1,029	,305
	Kız	186	67,75	12,04		
Teknik Beceri	Erkek	25	13,00	2,94	1,480	,140
	Kız	186	11,92	3,47		
AÖY Toplam	Erkek	25	117,56	13,36	1,791	,075
	Kız	186	109,97	20,59		

*:p<,05 olup ilgili gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal statü alt boyutunda cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark gözlenmiştir (p<,05). Erkeklerin sosyal statü puanlarının, kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan eleştirel düşünme eğilimi, akademik öz yeterlik ve diğer alt boyutların cinsiyet durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>,05).

Katılımcılardan elde edilen, sınıf düzeyi verisinin EDEÖ, AÖY ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığının tespitine yönelik yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 5’da görülmektedir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Öz Yeterliklerin Sınıf Düzeyine Göre Değişimine Ait ANOVA Testinin Bulguları

Değişkenler	Sınıf	n	Ort.	Ss	F	P.
Öngörüsellik	1	74	44,57	5,47	,826	,481
	2	87	44,87	6,29		
	3	24	43,08	4,32		
	4	26	43,50	6,38		
Yenilikçilik	1	74	28,77	3,59	1,585	,194
	2	87	28,82	3,84		
	3	24	27,08	2,48		
	4	26	28,69	3,64		
Bilişsel Olgunluk	1	74	28,31	3,70	3,119	,027*
	2	87	29,38	3,36		
	3	24	28,04	2,58		
	4	26	30,19	2,99		
EDEÖ Toplam	1	74	105,50	11,85	1,099	,351
	2	87	107,05	12,64		
	3	24	102,17	8,70		
	4	26	106,46	12,17		
Sosyal Statü	1	74	31,59	6,18	2,477	,062

	2	87	31,41	7,73		
	3	24	27,71	7,42		
	4	26	29,04	8,13		
Bilişsel Uygulama	1	74	67,76	10,34	,457	,713
	2	87	69,01	12,56		
	3	24	66,04	11,04		
	4	26	67,58	13,32		
Teknik Beceri	1	74	12,51	3,00	1,007	,391
	2	87	11,69	3,59		
	3	24	11,58	3,54		
	4	26	12,38	3,85		
AÖY Toplam	1	74	111,86	16,24	,861	,462
	2	87	112,11	21,87		
	3	24	105,33	20,01		
	4	26	109,00	23,08		

*:p<,05 olup ilgili gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf düzeylerinin, bilişsel olgunluk alt boyutunda anlamlı farka neden olduğu tespit edilmiştir (p<,05). Duncan çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, 2. ve 4. sınıfta okuyan çocuk gelişimi adaylarının, 1. ve 3. sınıfta olanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bilişsel olgunluğa sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan eleştirel düşünme eğilimi, akademik öz yeterlik ve diğer alt boyutların sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>,05).

Katılımcılardan elde edilen, çocukluklarının geçtiği ortam verisinin EDEÖ, AÖY ve alt boyutlarına göre değişip değişmediğinin belirlenmesine yönelik yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Öz Yeterliklerinin Çocukluklarının Geçtiği Ortama Göre Değişimine Ait ANOVA Testinin Bulguları

Değişkenler	Çocukluk ortamı	n	Ort.	Ss	F	P.
Öngörüsellik	Köy hayatı	56	44,91	5,32	3,981	,020*
	Mahalle hayatı	114	44,96	5,65		
	Apartman-Site hayatı	41	42,12	6,51		
Yenilikçilik	Köy hayatı	56	29,00	3,41	3,631	,028*
	Mahalle hayatı	114	28,87	3,62		
	Apartman-Site hayatı	41	27,24	3,64		
Bilişsel Olgunluk	Köy hayatı	56	29,50	3,33	3,311	,038*
	Mahalle hayatı	114	29,11	3,12		
	Apartman-Site hayatı	41	27,78	4,10		
EDEÖ Toplam	Köy hayatı	56	107,23	11,22	4,444	,013*
	Mahalle hayatı	114	106,97	11,51		
	Apartman-Site hayatı	41	100,98	13,00		
Sosyal Statü	Köy hayatı	56	29,70	6,29	,863	,424
	Mahalle hayatı	114	31,26	7,18		
	Apartman-Site hayatı	41	30,83	8,86		
Bilişsel Uygulama	Köy hayatı	56	67,61	11,56	,258	,773
	Mahalle hayatı	114	68,58	10,75		
	Apartman-Site hayatı	41	67,22	14,43		
Teknik Beceri	Köy hayatı	56	11,38	3,01	1,704	,185

	Mahalle hayatı	114	12,19	3,39		
	Apartman-Site hayatı	41	12,59	3,94		
	Köy hayatı	56	108,68	18,72		
AÖY Toplam	Mahalle hayatı	114	112,04	18,78	,530	,589
	Apartman-Site hayatı	41	110,63	24,71		

*:p<,05 olup ilgili gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6 incelendiğinde; çocukluğun geçtiği yerin, eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutlarında anlamlı farka neden olduğu görülmüştür (p<,05). Duncan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutlarında, çocukluğu mahalle ve köyde geçen katılımcıların benzer olup, çocukluğu apartman-sitede geçenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan akademik öz yeterlik ve tüm alt boyutlarında çocukluğun geçtiği yerin anlamlı bir etkiye neden olmadığı tespit edilmiştir (p>,05).

Katılımcılardan elde edilen, gün içerisinde telefon, televizyon, bilgisayar vb. ekranlara ayırdığı toplam süre verisinin EDEÖ, AÖY ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Öz Yeterliklerinin Ekranlara Ayırdıkları Toplam Süreye Göre Değişimine Ait ANOVA Testinin Bulguları

Değişkenler	Ekranla ayrılan süre	n	Ort.	Ss	F	P.
Öngörüsellik	0-2 saat	39	45,38	6,97	,807	,491
	2-4 saat	75	44,33	5,11		
	4-6 saat	69	44,41	5,84		
	6-8 saat	28	43,14	5,92		
Yenilikçilik	0-2 saat	39	29,64	4,06	2,771	,043*
	2-4 saat	75	28,75	3,06		
	4-6 saat	69	28,41	3,74		
	6-8 saat	28	27,14	3,70		
Bilişsel Olgunluk	0-2 saat	39	29,87	2,83	2,807	,041*
	2-4 saat	75	29,19	2,91		
	4-6 saat	69	28,75	3,55		
	6-8 saat	28	27,54	4,59		
EDEÖ Toplam	0-2 saat	39	108,90	13,12	2,114	,100
	2-4 saat	75	106,27	9,96		
	4-6 saat	69	105,48	12,37		
	6-8 saat	28	101,61	13,21		
Sosyal Statü	0-2 saat	39	32,33	6,43	,934	,425
	2-4 saat	75	30,01	6,98		
	4-6 saat	69	30,49	7,90		
	6-8 saat	28	31,25	7,85		
Bilişsel Uygulama	0-2 saat	39	73,44	10,65	3,967	,009*
	2-4 saat	75	67,72	10,76		
	4-6 saat	69	66,72	13,31		
	6-8 saat	28	64,75	9,23		
Teknik Beceri	0-2 saat	39	12,69	3,16	,742	,528
	2-4 saat	75	11,91	3,30		

	4-6 saat	69	12,07	3,87		
	6-8 saat	28	11,50	2,90		
	0-2 saat	39	118,46	17,35		
	2-4 saat	75	109,64	18,54		
AÖY Toplam	4-6 saat	69	109,29	22,68	2,426	,067
	6-8 saat	28	107,50	18,52		

*:p<,05 olup ilgili gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 7 incelendiğinde; ekranlara ayrılan günlük toplam sürenin, yenilikçilik, bilişsel olgunluk ve bilişsel uygulama alt boyutlarında anlamlı farka neden olduğu görülmüştür (p<,05). Duncan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakıldığında, genel olarak ekrana ayrılan süre arttıkça yenilikçilik, bilişsel olgunluk ve bilişsel uygulama düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür. Diğer yandan eleştirel düşünme eğilimi, akademik öz yeterlik ve diğer alt boyutların ekranlara ayrılan günlük toplam süreye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>,05).

Katılımcılardan elde edilen, günlük kitap, dergi ve makale okumaya ayrılan toplam süre verisinin EDEÖ, AÖY ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi adına yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Akademik Öz Yeterliklerinin Okumaya Ayrıldıkları Toplam Süreye Göre Değişimine Ait ANOVA Testinin Bulguları

Değişkenler	Okumaya ayrılan süre	n	Ort.	Ss	F	P.
Öngörüsellik	0-30 dakika	65	42,94	5,91	3,777	,024*
	30-60 dakika	109	44,70	5,64		
	60-120 dakika	37	46,05	5,78		
Yenilikçilik	0-30 dakika	65	27,32	3,22	6,193	,002*
	30-60 dakika	109	29,06	3,75		
	60-120 dakika	37	29,43	3,35		
Bilişsel Olgunluk	0-30 dakika	65	28,08	3,33	3,144	,045*
	30-60 dakika	109	29,35	3,44		
	60-120 dakika	37	29,32	3,33		
EDEÖ Toplam	0-30 dakika	65	102,14	11,22	5,044	,007*
	30-60 dakika	109	107,14	11,84		
	60-120 dakika	37	108,73	12,15		
Sosyal Statü	0-30 dakika	65	28,78	7,85	3,520	,031*
	30-60 dakika	109	31,63	6,99		
	60-120 dakika	37	31,68	6,75		
Bilişsel Uygulama	0-30 dakika	65	62,34	12,47	13,044	,001*
	30-60 dakika	109	70,04	10,51		
	60-120 dakika	37	72,27	10,15		
Teknik Beceri	0-30 dakika	65	10,72	3,55	8,186	,001*
	30-60 dakika	109	12,47	3,26		
	60-120 dakika	37	13,16	3,01		
AÖY Toplam	0-30 dakika	65	101,85	21,85	10,796	,001*
	30-60 dakika	109	114,14	17,77		
	60-120 dakika	37	117,11	17,79		

*:p<,05 olup ilgili gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır.

Tablo 8 incelendiğinde; okumaya ayrılan günlük toplam sürenin; eleştirel düşünme eğilimi, akademik öz yeterlik ve tüm alt boyutlarda anlamlı farka neden olduğu görülmüştür

($p<,05$). Duncan çoklu karşılaştırma test sonuçlarına bakıldığında, 0-30 dakika okuyan katılımcıların, 30-60 ve 60-120 dk okuyanlara oranla eleştirel düşünme eğilimlerinin ve akademik öz yeterliklerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca genel olarak okumaya ayrılan süre arttıkça tüm alt boyut düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizine ait bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizinin Bulguları

	Öngörütüsellik	Yenilikçilik	Bilişsel Olgunluk	EDEÖ Toplam	Sosyal Statü	Bilişsel Uygulama	Teknik Beceri
Yenilikçilik	r ,823 p. ,001*						
Bilişsel Olgunluk	r ,608 p. ,001*	,688 ,001*					
EDEÖ Toplam	r ,932 p. ,001*	,930 ,001*	,815 ,001*				
Sosyal Statü	r ,500 p. ,001*	,460 ,001*	,234 ,001*	,459 ,001*			
Bilişsel Uygulama	r ,568 p. ,001*	,590 ,001*	,436 ,001*	,594 ,001*	,652 ,001*		
Teknik Beceri	r ,364 p. ,001*	,360 ,001*	,231 ,001*	,361 ,001*	,629 ,001*	,679 ,001*	
AÖY Toplam	r ,578 p. ,001*	,575 ,001*	,380 ,001*	,577 ,001*	,855 ,001*	,940 ,001*	,799 ,001*

*: $p<,05$ olup ilgili değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 9 incelendiğinde, bütün değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin pozitif yönde ve anlamlı ($p<,05$) olduğu, Pearson korelasyon katsayılarına bakıldığında ölçekler ve alt boyutlar arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü doğrusal ilişkilerin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimi ile akademik öz yeterlik arasındaki korelasyon değeri 0,577 olup pozitif yönde ve orta düzeyde doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcı aday çocuk gelişimcilerle ilgili eleştirel düşünme eğilimleri, akademik öz yeterlikleri ve alt boyutlarının; yaş, okuduğu üniversite, ailesinin ekonomik durumu, kardeş sayısı ve güncel gelişmeleri takip ettiği kanal değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Fakat yapılan analizler sonucunda bu

değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi ve akademik öz yeterlik ile ilgili anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 211 aday çocuk gelişimcinin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz-yeterlikleri incelenmiştir. Bu amaçla yapılan bu çalışmanın sonuçları;

Genel olarak bakıldığında çalışmaya katılan aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin ortalamanın çok üstünde ve olumlu yönde olduğu görülmüştür. Özdemir (2005) ve Kong (2001) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu tespit ederken, Gülveren (2007) bu eğilimlerin yeterli düzeyde olmadığını bulmuştur. Bunun yanı sıra Pascarella ve Terenzini (1991) gençlerin üniversite eğitimine başlamalarının, onların eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin ve akademik öz-yeterliklerinin ortalamanın üstünde olması, üniversite eğitimine başlamış olmalarının olumlu etkisi olduğu düşünülebilir.

Erkek aday çocuk gelişimcilerin kız aday çocuk gelişimcilerden sadece akademik öz-yeterlik ölçeğinin sosyal statü alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yücel (2013) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Literatüre bakıldığında cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Taşçı vd., 2022; Gelen, 2002; Kawashima ve Shiomi, 2007). Fakat literatürde eleştirel düşünmenin cinsiyete göre farklılaştığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Beşoluk ve Önder, 2010; Rudd vd., 2000). Bu sonuçlar, eğitim stratejilerinin cinsiyet varsayımlarından ziyade bireysel yetenek ve ihtiyaçlara odaklanması gerektiğini vurgularken, aynı zamanda sosyal statü algısının cinsiyete göre değişebileceğine dair önemli bir gözlem sunmaktadır. Bu durum, akademik öz-yeterlik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda her iki cinsiyeti de destekleyici yaklaşımların benimsenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyi değişkeninde, 2. ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan aday çocuk gelişimciler, 1. ve 3. sınıfta öğrenim gören aday çocuk gelişimcilerden daha fazla olarak eleştirel düşünme ölçeği alt boyutu olan bilişsel olgunluğa sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenciler daha çok alan dersi almaya başlamaktadırlar. Bu durumda öğrenciler ön lisans 2. sınıf, lisans 4. sınıf olmaya başladıklarında ihtiyaç duydukları çoğu temel ve alan dersleri almış bulunuyorlar. Bu durum da onların eleştirel düşünme eğilimlerinin artışına sebep olabilmektedir. Ayrıca aday çocuk gelişimcilerin aldıkları gerek lisans gerekse ön lisans eğitimleri sürecinin son

dönemlerinde bireysel ve mesleki gelişimlerinin artacağı ve bu durumun onların eleştirel düşüncelerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Oktay vd., (2019), sağlık yüksekokulunda yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünmenin artış gösterdiğini tespit etmişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada eğitim durumlarının eleştirel düşünme becerilerini etkilemediği sonucuna varılmıştır (Polat, 2014). Aydın vd., (2013) sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin yükseldiğine ilişkin sonuçlar elde ettikleri bir çalışma yapmışlardır. Üniversite örneklemini üzerinde yapılan başka bir çalışmada 3. ve 4 sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 1. ve 2. sınıf düzeyinde bulunanlara göre anlamlı derece yüksek olduğu bulunmuştur (Süt ve Demir, 2016). Öztürk ve Ulusoy (2008) da yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Eleştirel düşünmenin yüksek olması eğitimin beklenen sonuçlarından biri olarak kabul görmektedir (Halpern, 1993; Branch, 2000). Bu anlamda çalışmada ortaya çıkan bu durumun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

Aday çocuk gelişimcilerin çocukluklarının geçtiği yer değişkenine bakıldığında, çocukluğu mahalle ve köyde geçen katılımcıların, çocukluğu apartman-site de geçen katılımcılara göre daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde olduğu bulunmuştur. Özdemir (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile doğdukları yer arasından anlamlı ilişki bulamamıştır. Aydın vd., (2013) ebeklik öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda ilçede yaşayanların köy-kasabada yaşayanlara göre az da olsa daha fazla eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Taşçı vd., (2022) tarafından üniversite hemşirelik öğrencileri örnekleminde yapılan çalışmada şehirde yaşayan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer bölgelerde yaşayan öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde çevresel faktörlerin önemini vurgularken, aynı zamanda bu etkilerin karmaşık ve çoğu zaman çelişkili doğasını da ortaya koymaktadır. Bu nedenle, eleştirel düşünme becerileri üzerinde coğrafi çevrenin rolünü anlamak için daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece eğitim müfredatları ve öğretim yöntemleri, çocukların çeşitli çevresel arka planlardan gelen zengin deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanacak şekilde tasarlanabilir.

Aday çocuk gelişimcilerin ekrana ayırdıkları süre değişkenine bakıldığında, ekrana ayrılan süresinin artışı ile yenilikçilik, bilişsel olgunluk ve bilişsel uygulama düzeyleri arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. İnternet kullanımının sürekli artmasıyla birlikte bireylerin iş, sosyal ve önemli işlevsel alanlarda sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir (Goldberg, 1996, aktaran Odacı ve Berber-Çelik, 2012). Ayrıca literatür incelendiğinde farklı örneklem gruplarında artan sayıda ekran süresi ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Genel olarak çalışmalar, aşırı ekran kullanımına maruz kalan öğrencilerin hafıza sorunları yaşayabilecekleri ve bu durumun akademik performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği yönündedir. Madigan vd., (2019)

yaptıkları çalışmada aşırı ekran kullanımının öğrenmede gecikmelere ve problem çözme becerilerinde gerilemelere neden olduğunu bulmuşlardır. Aslında çoğu zaman elektronik araçların eğitim amaçlı kullanıldığı dile getirilse de yapılan araştırmalar, gerçek yaşamda kazanılan öğrenmelere oranla elektronik ortamda öğrenilenlerin daha kısıtlı olduğu yönündedir (Linebarger ve Walker, 2005; Christakis vd., 2004). Lee (2018) yaptığı araştırmada fazla ekran süresi ile bilişsel, düşünme ve dil performanslarının düşmesi arasında ilişki saptamıştır.

Aşırı ekran süresi, dikkat dağınıklığına, görevler arası geçişte zorluklara ve bilgiyi işleme yeteneğinde azalmaya yol açabilir, bu da öğrenme süreçlerinde gecikmelere ve akademik performansta düşüşe neden olabilir. Elektronik araçların eğitim amaçlı kullanımının potansiyel faydaları olmasına rağmen, araştırmalar bu teknolojilerin yüz yüze etkileşim ve pratik deneyimlerle elde edilen öğrenme türlerine kıyasla sınırlı kalabileceğini göstermektedir. Bu durum, eğitimciler ve ebeveynler için, çocukların ve gençlerin ekran süresini dengelemeleri ve çeşitli öğrenme deneyimleri arasında optimal bir denge bulmaları gerektiğinin altını çizer. Bu şekilde, bilişsel gelişim üzerinde olumsuz etkileri minimize ederken, teknolojinin sağladığı eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanılabilir.

Aday çocuk gelişimcilerin günlük okumaya ayırdıkları toplam süre değişkenine bakıldığında, okumaya ayrılan sürede görülen artışın eleştirel düşünmeye ve akademik öz-yeterliğe olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Taşçı vd., (2022) tarafından üniversite hemşirelik öğrencileri örnekleminde yapılan çalışmada daha çok kitap okuyanlar öğrencilerde eleştirel düşünme eğiliminin arttığı gözlenmiştir. Fakat Zaybak ve Khorshid (2006) ise kitap okuma alışkanlığının eleştirel düşünmeyi etkilemediği sonucuna varmışlardır.

Aday çocuk gelişimcilerin akademik öz-yeterlik ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki genel ilişkiye bakıldığında ise, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Kural (2018) ve Coşar (2013)' da yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Bunun dışında Karaoğlu-Yılmaz vd., (2019) yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterlik ile eleştirel düşünme standartları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki belirlemişlerdir. Kezer vd., (2016) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında olumlu yönde ilişki bulmuşlardır. Benzer şekilde Dehghani vd., (2011) İran' da bir üniversitede yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünceleri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki saptamışlardır. Eleştirel düşünme becerisinin üst biliş, motivasyon, yaratıcılık vb. öğrenme sonuçları ile olumlu bağlantılar içerisinde bulunduğu ifade edilmiştir (Lai, 2011, aktaran Elaldı, 2013). Belirtilen şekilde eleştirel düşünmenin akademik performansı olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırmalar literatürde mevcuttur (Kökdemir, 2003; Kaasboll, 1998). Fakat Yücel (2013)

yaptığı araştırmada eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Çakırlar-Altuntaş vd., (2018) örneklemini biyoloji öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmada, akademik başarı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki bulamamışlardır. Ip vd., (2000) de üniversiteli öğrenciler ile yaptıkları çalışmada akademik başarı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon bulmuşlardır.

Aday çocuk gelişimciler arasında yapılan araştırmalarda, akademik öz-yeterlik ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ve genellikle yüksek düzeyde bir pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkinin varlığı, bireylerin kendi akademik yeteneklerine olan güvenlerinin, karşılaştıkları problem ve konulara karşı daha eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerini teşvik edebileceğini göstermektedir. Akademik öz-yeterlik hissi, öğrencilere yeni bilgileri keşfetme, sorgulama ve değerlendirme konusunda gerekli motivasyonu ve güveni sağlayarak, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir. Öğrencilerin kendi akademik performanslarına dair olumlu algıları, onların bilgiyi işleme, analiz etme ve eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini artırabilir.

Ayrıca çalışma kapsamında ele alınan değişkenler olan; yaş, okuduğu üniversite, ailesinin ekonomik durumu, kardeş sayısı ve güncel gelişmeleri takip ettiği kanalın aday çocuk gelişimcilerin hem eleştirel düşünme eğilimlerine hem de akademik öz-yeterliklerine etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Zaybak ve Khorshid (2006) yaptıkları çalışmada aile gelir düzeyi ve yaş değişkenlerinin eleştirel düşünmeyi etkilemediğini bulmuşlardır. Yapılan başka çalışmada da eleştirel düşünme ile yaş arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Dirimeşe, 2006). Fakat çalışmanın sonucunun aksine yaş ile eleştirel düşünme arasında doğrusal orantı sonucuna varan çalışmalar da yer almaktadır (Öztürk ve Ulusoy, 2008). Bunun yanı sıra Özdemir (2005) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, gelir durumunun eleştirel düşünmeyi etkilemediği sonucuna varmıştır. Arslan vd., (2022) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, maddi gelir arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını sonucuyla beraber, yaş ve kardeş durumunun eleştirel düşünmeyi etkilemediği sonucunu da bulmuşlardır.

5. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmayla, örnekleme dahil edilen aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki ve bu kavramların farklı değişkenlere göre farklılıklarının belirlenmesiyle literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu bakımdan araştırma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısının sadece 211 olması ve 7 farklı üniversitede eğitim görmekte olan aday çocuk gelişimcilere ulaşılabilmesi yapılacak olan değerlendirmelerde göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıda yer alan öneriler verilebilir;

Bireylerin üniversite düzeyinde eğitim almaları onların kişisel gelişimlerini ve mesleki kariyerlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğünden, aday çocuk gelişimcilerinin de üniversite eğitimi sürecinde ilgili konulardaki gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri için ayrıca örgün eğitimlere de aktif katılmaları ve etkinlik, kurs, seminer gibi etkinliklerde de yer almaları teşvik edilebilir.

Bireylerin günlük okumaya ayırdıkları sürenin artmasının, eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisi göz önüne alındığında, aday çocuk gelişimcilerin günlük olarak kitap, dergi vb. materyallere ayırdıkları sürenin artırılması sağlanabilir. Bu durumun aday çocuk gelişimcilerin günlük ekrana ayırdıkları toplam sürenin de azaltılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ilgili konuda çalışmak isteyen araştırmacılar, aday çocuk gelişimciler gibi okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri vb. farklı bölümlerde olan üniversite öğrencileri ile çalışmalarını yürütebilirler. Araştırmacılar, çalışmaya dahil edilecek üniversite ve katılımcı öğrenci sayısını artırabilirler. Bununla beraber hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de akademik öz-yeterliklerin hangi değişkenlerden, ne düzeyde etkilendiğini tespit edebilmek için daha farklı ölçme araçları ve değişkenler ile çalışabilirler.

Kaynakça

- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD education working papers*, no. 41. OECD Publishing (NJ1).
- Arslan, G., Evğün, M., Aynacı, A., Eroğlu, D., Altın, M., Gül, N., ... & Öztürk, E. (2022). Ebelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi: Bir Üniversite Örneği Identifying the Critical Thinking Dispositions of Midwifery Students: A University Case. *Journal of Health Sciences*, 2(1), 312-320.
- Aydın, M., Yurdakul, M., & Erdoğan, S., (2013) Ebelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*; 2 (1); 30-35. e-ISSN: 2147-2238
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf Öğretmen Adaylarında Akademik Öz-Yeterlik Algısının Akademik Başarıyı Yordama Gücü. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, 334.
- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679– 693.
- Booth, M. Z., Abercrombie, S., & Frey, C. J. (2017). Contradictions of Adolescent Self-Conceptualization: Examining the Interaction of Ethnic Identity, Self-Efficacy and Academic Achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1).

- Branch, B., J. (2000). *The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision Making, and Clinical Practica: A Comparative Study*. University of Idaho PhD Thesis.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology And Engineering Teacher*, 70(1), 30.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *NWSA Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>.
- Coşar, M. (2013). *Problem Temelli Öğrenme Ortamında Bilgisayar Programlama Çalışmalarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Bilgisayara Yönelik Tutuma Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakırlar-Altuntaş, E., Yılmaz, M., & Turan, S.L. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 34-45. Doi: 10.12984/egeefd.306019
- Çalışkan, N., Karadağ, M., Durmuş İskender, M., Aydoğan, S., & Gündüz, C. S. (2020). Eleştirel Düşünme Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Eleştirel Düşünme Motivasyonlarına Etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal Of Nursing Sciences*, 12(4).
- Dehghani, M., Pakmehr, H., & Malekzadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2952-2955.
- Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Demirel, İ. (2007). *Epistemolojik açıdan dünya sistemleri analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Doğan-Keskin, A., & Bayhan, N. P. (2020). Çocuk gelişiminin dün, bugün ve yarın. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 881-900.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows of classrooms*. New Jersey: Printice-hall.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012(43), 174-185.
- Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbilgi becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Ennis, R. H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 68-72.
- Eroğlu, S. (2018). *Atom ve Periyodik Sistem Ünitelerindeki STEM Uygulamalarının Akademik Başarı, Bilimsel Yaratıcılık ve Bilimin Doğasına Yönelik Düşünceler Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1997). *Professional judgment and the disposition toward critical thinking*. Retrieved Nov, 21, 2020.

- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge university press.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10) 100-119.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*, 17.0 update, 10/e. Pearson Education India.
- Goldberg, I. (1996). *electronic message posted to research discussion list*. [http://www. rider. edu/~ suler/psycyber/supportgp. html](http://www.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html).
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. In World Economic Forum (Vol. 19).
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme becerileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical-thinking instruction. *The Journal Of General Education*, 42(4), 238-254.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.
- Ip, W. Y., Lee, D. T., Lee, I. F., Chau, J. P., Wootton, Y. S., & Chang, A. M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 84-90.
- Kaasbøll, J. J. (1998). Teaching critical thinking and problem defining skills. *Education And Information Technologies*, 3(2), 101-117.
- Karaoğlu Yılmaz, F. G. Yılmaz, R. Üstün A.B. & Keser H. (2019) “Üstbilişsel Düşünme Becerilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Akademik Öz-Yeterlik ile İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi.” *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(4): 1239-1256.
- Kartal, T., (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kawashima, N., ve Shiomi, K. (2007). Factors of the Thinking Disposition of Japanese High School Students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(2), 187-194.
- Kezer, F., Oğurlu, Ü., & Akfırat, O. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning And Individual Differences*, 25, 67-72.
- Kong, S. L. (2001). *Critical Thinking Dispositions of Pre-Service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation*.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kural, V. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking*. Pearson's Research Report. <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/criticalthinkingreviewfinal.pdf> (Erişim Tarihi: 18.12.2023).
- Lee, L. (2018). Screen time changes structure of kids' brains, '60 minutes' says. Bloomberg Wire Service. Retrieved from <https://www.bnnbloomberg.ca/screen-time-changes-structure-of-kids-brains-60-minutes-says-1.1180613>.
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645. <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Millburg, S. N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, Ohio.
- Odacı, H., & Berber-Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *NWSA Education Sciences*, 7(1), 389-403.
- Oktay, A. A., Filiz, T. A. Ş., Doğaner, A., Gülpak, M., & Avnioğlu, S. (2019). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Cukurova Medical Journal*, 44(1), 33-43.
- Onions, P. E. W. (2009). Thinking critically: An introduction. Online), (<http://patrickonions.org>, diakses (Erişim Tarihi: 18.12.2013).
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 297-316.
- Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Palavan, Ö., & Açar, D. (2015). Aday sınıf öğretmenlerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-27.
- Pascarella, E., P. Terenzini (1991). *How College Affects Students: Findings And Insights From Twenty Years Of Research*. San Francisco, CA, Jossey Bass.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Rudd, R., Baker, M., ve Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There a Relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.

- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93.
- Süt, H. K., & Demir, N. G. (2016). Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Etkili Faktörlerin İncelenmesi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 1(2).
- Taşçı, Ö., Durmuş, M., Gerçek, A., & Kaya, A. Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Etkileyen Faktörler. *Journal of Nursology*, 25(1), 45-49.
- Trevathan, V. L. (2002). *A profile of psychosocial, learning style, family, and academic self-efficacy characteristics of the transition program students at North Carolina State University*. North Carolina State University.
- Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Yeşilpınar, M., & Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretime yönelik öz-yeterlik algıları. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 57-82.
- Yildiz, K. ve Yılmaz, B. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Ve Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 335-353. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-578949.
- Yücel, M. S., (2013). Almanca ve İngilizce Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 377-393.
- Zaybak A, & Khorshid L. (2006) Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2):137-146.

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel atıf gösterme ilkelerine riayet edildiğini yazar(lar) beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk makale yazarlarına aittir. Yazarlar etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca burada belirtmişlerdir.

Kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Tarih: 20.02.2022

No: 23187

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

1. yazar katkı oranı : %55

2. yazar katkı oranı : %45