

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Gülcan KASAR

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Gülcan KASAR

**YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Teceli KARASU

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Fatih ÖZKAN

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
TEŞEKKÜR	VII
KISALTMALAR DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DÜŞÜNME BECERİSİ VE TÜRLERİ.....	5
1.1.1. Yaratıcı Düşünme.....	8
1.1.2. Yansıtıcı Düşünme	10
1.1.3. Analitik Düşünme	12
1.1.4. Mantıksal Düşünme	14
1.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ENGELLERİ	15
1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı	15
1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi	17
1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları.....	18
1.2.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.....	20
1.2.5. Eleştirel Düşünme Engelleri	23
1.2.6. Eleştirel Düşünme Engelleriyle Başa Çıkmak	26
1.2.7. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri.....	28
1.2.8. 21. Yüzyıl Becerileri Olarak Eleştirel Düşünme.....	29
1.2.9. Yüksek Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme.....	30

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	32
2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	32
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI	35
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36

2.3.2. Elden Ölçeği.....	36
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	37
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL BULGULAR	40
3.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	41
3.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	42
3.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN SINIF KADEMESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	45
3.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN DOĞUM YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	47
3.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN ANNENİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	50
3.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BABANIN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	52
3.8. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	55
3.9. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN EKONOMİK DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	58
3.10. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BİLİMSEL ETKİNLİKLERE KATILIM SIKLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
KAYNAKÇA	68
EKLER.....	78

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gülcan KASAR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

2025, 92 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini; cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, doğum yeri, mezun olunan ortaöğretim kurumu, anne-baba eğitim durumu, ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde lisans öğrenimi görmekte olan 829 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise orantısız tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 305 yüksek din öğretimi öğrencisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile Semerci vd. tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplam 26 madde bulunmaktadır. Bu maddeler “Mantık Yürütememe”, “Benmerkezcilik” “Otoriteye İnanç” ve “Aşırı Güven” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analiz edilmesi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri cinsiyet, yaş, sınıf kademesi, doğum yeri, mezun oldukları ortaöğretim kurumu ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma oluşturmamıştır. Fakat öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma oluşturmuştur. Ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin orta düzeyde geliri olan öğrencilere göre eleştirel düşünme engellerinin ben merkezlik boyutunda daha çok engelle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma sıklıklarının eleştirel düşünme engellerine etkisinin incelenmesi sonucunda ise bilimsel etkinliklere daha sık katılanların eleştirel düşünme engel düzeylerinin daha düşük olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle; ekonomik durumu düşük olan öğrencilere yönelik burs ve diğer mali destek programlarının artırılması, bilimsel etkinliklere katılımın teşvik edilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla müfredata bu konuda özel dersler eklenmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin farkına varabilmeleri için kişisel gelişim seminerleri ve farkındalık çalışmaları düzenlenmesi, öğrencilere farklı bakış açılarından bilgi ve görüş sunarak onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Düşünme, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Engelleri, Yüksek Din Öğretimi Öğrencileri.



ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN INVESTIGATION OF HIGHER RELIGIOUS EDUCATION STUDENTS' ABSTACLES TO CRITICAL THINKING IN TERMS OF SOME VARIABLES

Gülcan KASAR

Advisor: Assist. Prof. Yusuf AYDIN

2025, Page: 92

The aim of this study is to examine the critical thinking abstacles of higher religious students in terms of variables such as gender, age, level of education, place of birth, graduated secondary education institution, parental education status, economic status and frequency of participation in scientific activities. The population of the study consists of 829 undergraduate students studying at the Faculty of Islamic Sciences of Muş Alparslan University in the 2024-2025 academic year. The sample of the study consists of 305 higher religious education students who were determined by disproportionate stratified sampling method. In the study, the “Personal Information Form” created by the researcher and the “Critical Thinking Obstacles (ELDEN)” scale developed by Semerci et al. were used as data collection tools. The scale consists of 26 articles in total and four sub-dimensions: “Inability to Reason”, “Egocentrism”, “Belief in Authority” and “Overconfidence”. SPSS 22.0 package program was used to analyze the quantitative data of the study. According to the results of the research data, it was seen that the critical thinking abstacles of higher religious education students were low. The critical thinking abstacles of the students do not create a significant difference according to the variables of gender, age, grade level, place of birth, secondary education institution they graduated from and parent’s educational status. However, the critical thinking abstacles of the students created a significant difference according to the variables of economic status and frequency of participation in scientific activities. It was determined that students with low economic status faced more obstacles in the self-centeredness dimension of critical thinking obstacles than students with medium income. As a result of examining the effect of the frequency of students participation in scientific activities on their critical thinking disabilities, it was found that those who participated in scientific activities more frequently had lower levels of critical thinking disabilities. Based on the results of the

study, suggestions such as increasing scholarships and other financial support programs for students with low economic status, encouraging participation in scientific activities, adding courses on this subject to the curriculum in order to improve critical thinking skills, organizing personal development seminars and awareness activities for students to be aware of their critical thinking obstacles, and helping students to develop their critical thinking skills by providing information and opinions from different perspectives have been offered.

Key Words: Religious Education, Thinking, Critical Thinking, Critical Thinking Obstacles, Higher Religious Education Students.



TEŞEKKÜR

Eleştirel düşünme, modern eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutmakta ve bireylerin analitik, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak, din eğitimi gibi belirli alanlarda bu becerilerin geliştirilmesi çeşitli zorluklarla karşılaşabilir.

Bu araştırmada yüksek din öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin; cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmamızda, din eğitimi alanında eleştirel düşünmenin önemi vurgulanmış ve bu becerilerin nasıl daha etkili bir şekilde kazandırılacağı üzerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede karşılaştıkları engellerin anlaşılmasına, eğitimcilerin bu süreçte daha bilinçli ve etkili stratejiler geliştirmelerine olanak tanıyarak katkı sağlayacağına inanıyorum.

Tez çalışmam boyunca beni bilgisiyle, önerileriyle destekleyen ve tezime ilgili çalışmalarında sabırla sorularımı yanıtlayan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN'a, akademik kariyerimde ilerlememi her zaman destekleyen ve bana değerli öneriler sunan Doç. Dr. Teceli KARASU, Doç. Dr. Yılmaz CEYLAN ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim YILDIZ'a nicel araştırmalar konusunda uzman görüşlerinden yararlandığım Öğr. Gör. Rabia Sümeyye AYKAN'a ve değerli meslektaşım Fatma BİLDİRİCİ'ye kıymetli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Son olarak öğrenim hayatımın başından bugüne kadar sonsuz sabır ve anlayışla bana yardımcı olan, eğitimim için her türlü fedakârlıkları yapan, benim bu günlere gelmemde karşılığı ödenemeyecek emekleri olan sevgili annem Ayşe NACAROĞLU'na, babam Veysel NACAROĞLU'na ve canım kardeşim Tuğba ÖZDEMİR'e, araştırma boyunca en sıkıntılı zamanlarımda varlığı ile bana her anlamda destek olan sevgili eşim Hüsnü KASAR'a ve canım oğlum Bilal KASAR'a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2025

Gülcan KASAR

KISALTMALAR DİZİNİ

AF	: Anlamlı Farklılık
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
F	: F İstatistiği
İHL	: İmam Hatip Lisesi
KMO	: Kaiser-Mayer Olkin
KO	: Kareler Ortalaması
KT	: Kareler Toplamı
Max	: Maksimum Değer
Min	: Minimum Değer
N	: Hedef Kitledeki Birey Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
T	: T- Testi
X	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Eleştirel Düşünme Engellerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri	40
Tablo 3. 2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	41
Tablo 3. 3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	43
Tablo 3. 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	45
Tablo 3. 5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Doğum Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	48
Tablo 3. 6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 3. 7. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 3. 8. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3. 9. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 3. 10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Yaratıcı Düşünme Süreci 19

Şekil 1.2. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları.....11



GİRİŞ

Araştırmanın Problemi

21. yüzyılda erişilebilir bilgi patlaması, eleştirel düşünmeyi vazgeçilmez bir beceri haline getirmiştir. Günümüzde verilere tek bir tuşa basılarak kolayca ulaşabilmesi bireylerin her gün çok miktarda bilgiyle karşı karşıya kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum bireylerin elde ettikleri bilgileri analiz ederek etkili bir şekilde nasıl işleyeceklerini öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.¹ Eleştirel düşünme hayatın her alanında önemli bir gereklilik haline gelmekte ve bu becerinin erken yaşlardan itibaren, özellikle de eğitim bağlamında geliştirilmesi gerektiği, Dewey'in 1910 yılında yansıtıcı düşünceye yaptığı ilk vurgudan bu yana kabul görmektedir.² Son zamanlarda, mevcut koşullar altında, eğitimciler bu beceriyi kazanmanın önemini giderek daha fazla kabul etmekte ve bunu günümüz öğrencilerinin öğrenme süreçleri ve hem akademik ortamlar içinde hem de ötesinde başkalarıyla etkileşimleri için temel olarak görmektedir.³

Araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir ve öğrenilebilir olduğunu göstermektedir.⁴ Behar-Horenstein, Niu ve Puig gibi akademisyenler, öğretim yaklaşımlarının “ne düşünüleceğinden” “nasıl düşünüleceğine” kaydırılmasını ve böylece öğrenme ortamlarında eleştirel düşüncenin teşvik edilmesini savunmaktadır.⁵ Bu pedagojik değişimin, öğrencilerin hayatları boyunca kendilerine fayda sağlayacak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Eleştirel düşünceyi, birçok kişinin profesyonel kariyerlerine başlamadan önceki son aşama olan yükseköğretime yerleştirmek, daha yetkin ve yansıtıcı bir işgücü sağlamak için özellikle önemlidir. Geleneksel olarak yükseköğretim, bilgi kaynaklarını sorgulayabilen,

¹ Sema Çağlayan, *İnfodemi Okuryazarlığının Salgın İletişimi Yönetimindeki Rolü: İnfodemi Okuryazarlığı Ölçek Geliştirme Çalışması* (Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023), 1.

² Necla Köksal - Özcan Demirel, “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34/34 (01 Haziran 2008), 190.

³ Bakadzi Moeti vd., “Critical Thinking Among Post-Graduate Diploma in Education Students in Higher Education: Reality or Fuss?”, *Journal of Education and Learning* 6 (07 Aralık 2016), 15.

⁴ Lian Niu vd., “Do Instructional Interventions Influence College Students’ Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis”, *Educational Research Review* 9 (16 Ocak 2014), 116.

⁵ Blanca Puig vd., “A Systematic Review on Critical Thinking Intervention Studies in Higher Education Across Professional Fields”, *Studies in Higher Education* 44 (20 Mart 2019), 860-861.

güvenilirliği değerlendirebilen ve gerçekleri hayallerden ayırt edebilen bağımsız, eleştirel düşünürler yetiştirmeyi amaçlar.⁶

Modern çağda artan “bilgi kirliliği” ile birlikte, güvenilir bilgiyi yanlış bilgidan ayırt etmek için eleştirel düşünmeye her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.⁷ Bu eğilimi yansıtan Avrupa Yükseköğretim Alanı, eleştirel düşünmeyi öğrenci merkezli öğrenmenin bir bileşeni olarak birçok üniversite programına dahil etmiştir. Günümüzde üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye son yirmi yılda olduğundan daha fazla ihtiyaç duydukları ve bunun da küreselleşmiş bir toplumun üyeleri olarak mesleki ve kişisel gelişimlerine fayda sağladığı görülmektedir.⁸

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek, zaman ve bilinçli uygulama gerektiren kademeli bir süreçtir. Yükseköğretim düzeyindeki eğitimciler, geleneksel öğretim alışkanlıklarının çağdaş öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlanması gerektiğini kabul etmeye teşvik edilmektedir.⁹ Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi analiz etme, sorgulama ve yeni çözüm yolları geliştirme becerisidir ve eğitim süreçlerinin temel yapı taşlarından biridir. Özellikle yükseköğretimde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri hem akademik başarılarını artırmalarına hem de toplumsal sorunlara daha bilinçli yaklaşımlarına olanak tanır. Ancak, öğrencilerin bu becerileri tam anlamıyla geliştirebilmelerinin önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu engeller, bireysel farklılıklar, eğitim süreçleri, kültürel faktörler ve çevresel etmenler gibi pek çok değişkenden etkilenebilir.

Yukarıda açıklanan sorunsal dahilinde çalışmanın ana problem cümlesi “yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Bu çerçevede çalışmada yanıt aranacak alt problem soruları şunlardır:

⁶ Robert D. Renaud - Harry G. Murray, “A Comparison of a Subject-Specific and a General Measure of Critical Thinking”, *Thinking Skills and Creativity* 3/2 (Ağustos 2008), 87.

⁷ Nada El Soufi - Beng Huat See, “Does Explicit Teaching of Critical Thinking Improve Critical Thinking Skills of English Language Learners in Higher Education? A Critical Review of Causal Evidence”, *Studies in Educational Evaluation* 60 (01 Mart 2019), 145.

⁸ Seçil Tümen Akyıldız, “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)”, *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences* 6/2 (31 Aralık 2020), 220.

⁹ María Bezanilla vd., “Methodologies for Teaching-Learning Critical Thinking in Higher Education: The Teacher’s View”, *Thinking Skills and Creativity* 33 (01 Temmuz 2019), 100584.

1. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

2. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

3. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

4. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi doğum yeri değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

5. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

6. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

7. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

8. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi ekonomik durum değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

9. Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeyi bilimsel etkinliklere katılma sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak değişmekte midir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin, cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları gibi değişkenler açısından anlamlı olarak değişip değişmediğinin tespit edilmesidir. Eleştirel düşünme, bütün alanlardaki öğrencilerin bilgiyi objektif bir şekilde analiz etmelerini, varsayımları sorgulamalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlaması sebebiyle gerekli kabul edilmektedir. Bununla birlikte, yüksek din öğretimi öğrencilerinin, çalışma alanlarındaki geleneğe, inanç sistemlerine ve yorumlayıcı anlayışa yapılan bağlamsal vurgu göz önüne alındığında, eleştirel düşünmeyi geliştirmede benzersiz zorluklarla karşılaşabilirler.

Eđitimciler ise eđitim kurumlarında eleřtirel dűřünmenin geliřtirilmesinin önündeki engelleri anlamadıkça, en iyi donanımlı eđitimciler bile eleřtirel dűřünmeyi öđretmede başarısız olacaktır. Eleřtirel dűřünmeye ters dűřen varsayımları benimseyen eđitimcilerin, eleřtirel dűřünme niteliđini öđrenciye kazandırabilmesi mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla eleřtirel dűřünme becerilerinin önündeki engeller belirlenmeden, eleřtirel dűřünmeyi geliřtirme giriřimleri faydasız kalacaktır.

Bu çalışma, yüksek din öğretiminde eleştirel dűřünmeyi etkileyen belirli faktörlerle ilgili literatürdeki bir boşluğu ele alması ağıısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bilgiler, öğrencilerin bu engelleri aşmalarına yardımcı olacak hedefe yönelik stratejilerin geliştirilmesini destekleyebilir ve din eğitimini eleştirel, bağımsız dűřünmeyi vurgulayan daha geniş eğitim hedefleriyle uyumlu hale getirebilir. Eđitimciler için ise yalnızca dini perspektiflere saygı duymakla kalmayıp aynı zamanda kişisel ve mesleki gelişim için hayati önem taşıyan yansıtıcı, analitik dűřünme becerilerini kullanmayı teşvik eden müfredat ve pedagojik yaklaşımları geliştirmede rehberlik edebilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DÜŞÜNME BECERİSİ VE TÜRLERİ

Eğitim, davranış değişikliği sürecinde bireylere doğru bilgileri aktarmayı amaçlamaktadır. Bu süreç, bilgi toplama, bu bilgiyi uygun şekilde yorumlama ve yeni bakış açıları oluşturmayı içerir ki bunların hepsi düşünme becerileriyle yakından ilişkilidir. Öğrenmeyi ve düşünme yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim politikaları, eğitim programlarının temel hedefleridir.¹⁰ Literatürde düşünmenin çeşitli tanımları vardır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'e göre düşünme, akıl yürütmeyi ve zihinsel kapasiteleri oluşturmayı içeren, bilgileri analiz etme, karşılaştırma ve kullanma yoluyla sonuçlara ulaşma sürecidir.¹¹ Schreglmann düşünmeyi, eldeki durumu anlamlandırmak için tasarlanmış etkin, kasıtlı ve organize bir bilişsel süreç olarak tanımlar.¹² İyi düşünmenin öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceri olduğunu, doğuştan gelen, tamamlanmış veya kendiliğinden gerçekleşen bir eylem olmadığını vurgular.¹³ Gibson, düşünmeyi, bireylerin çevrelerini daha etkili ve sezgisel olmayan bir şekilde şekillendirmelerini sağlayan bilgi, beceri ve tutumları bütünleştiren karmaşık bir bilişsel süreç olarak görmektedir.¹⁴ Saban bunu, çeşitli durumlarda kişisel deneyimlerden, gözlemlerden ve duylardan elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve uygulama olarak tanımlamaktadır.¹⁵

Yukarıda yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere düşünme, belirli bir hedefe ulaşmayı, sorunları çözmeyi, olayları birbirine bağlamayı ve dünyayı anlamayı amaçlayan yapılandırılmış, kasıtlı bir zihinsel etkinlik olarak görülmektedir.¹⁶ Önce mevcut durumu anlayarak ve ardından çeşitli unsurlar arasındaki bağlantıları belirleyerek

¹⁰ Ahmet Kurnaz, *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi* (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007), 44.

¹¹ "TDK Sözlük" (Erişim 05 Şubat 2023).

¹² Sinan Schreglmann, *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi* (Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, 2011), 19.

¹³ Sevgi İyi, "İnsan Olma Bilinci Kişi Olma Sorumluluğu", (2003), 22.

¹⁴ William Gibson, *Neuromancer*, çev. N. Can Kantarcı (İthaki Yayınları, 2023), 308.

¹⁵ Ahmet Saban, *Öğrenme Öğretme Süreci* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2014), 159.

¹⁶ Senar Şahin- Nihal Tunca, "Düşünme Becerileri, Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ortamı ve Öğretmen Davranışları", 2013, 397.

anlam çıkarmayı içerir. Doğru kullanıldığında, düşünme genel olarak uygulanabilir ürünlerin geliştirilmesini kolaylaştırır. Günlük düşünme ile bilimsel düşünme arasında önemli farklılıklar vardır. Eğitim kurumları, okulların temel görevi olan doğru düşünme yöntemlerini öğretmekle bilimsel düşünme becerilerini geliştirmekten sorumludur.¹⁷

Paul ve Elder, düşüncenin evrensel standartlarla uyumlu olmasını sağlamak için kritik öneme sahip birkaç temel soru belirlemiştir. Bu sorular, eleştirel düşünmeye rehberlik ederek bireylerin düşünceli analiz ve yansıtma yapmalarına yardımcı olur. Bunlar şunlardır:

- Düşüncemin ardındaki amaç nedir?
- Ele almam gereken temel soru nedir?
- Soruma cevap vermek için hangi özel bilgilere ihtiyacım var?
- Sorunun temel kavramı nedir?
- Hangi temel varsayımlar altında hareket ediyorum?
- Genel tartışmayı veya argümanı nasıl görüyorum?
- Ana sonuçlarım veya bulgularım nelerdir?
- Muhakemelerimden hangi çıkarımlar ortaya çıkıyor?¹⁸

Bu soruları ele alarak, bireyler düşüncelerini daha iyi değerlendirebilir ve geliştirebilir, bunun açık, mantıklı ve evrensel muhakeme ilkeleriyle tutarlı olmasını sağlayabilir.

21. yüzyılda düşünme becerilerine olan ihtiyaç önemli ölçüde artmaktadır. Her yeni nesil, bir öncekine göre daha kapsamlı bir eğitim alarak ilerlemektedir. Önceki yıllardaki eğitim politikaları, eğitim müfredatlarında düşünme becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu hedefler, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin temel bir bileşen olduğunu vurgulamaktadır.¹⁹ Düşünme becerisi hem kişisel gelişim hem de

¹⁷ Hakan Gülveren, *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007), 28.

¹⁸ Richard Paul- Linda Elder *The Foundation for Critical Thinking, Özde* (The Foundation for Critical Thinking, 2022), 4.

¹⁹ Gülveren, *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, 22.

sınıf içi öğrenme bağlamında temel bir yeterlilik olarak kabul edilmekte ve diğer alanlara aktarılabilmektedir.²⁰

Düşünme becerilerinin sınıflandırılması noktasında teorisyenler arasında farklılık gösterir ve her biri farklı bir bakış açısı sunar. Presseisen dört temel düşünme becerisi kategorisi tanımlamaktadır: Problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme. Problem çözme, bilinen bir sorunu ele almayı içerirken, karar verme mevcut seçeneklerden en iyi seçeneği seçme sürecidir. Eleştirel düşünme, anlamlı sonuçlar çıkarma yeteneğini ifade eder ve yaratıcı düşünme, orijinal fikirler veya estetik ürünler üretmeyi içerir.²¹

Resnick ise düşünme becerilerini üst düzey ve alt düzey düşünme becerileri olarak kategorize etmektedir. Alt düzey düşünme becerileri anlama ve hatırlama düzeylerini içerirken üst düzey düşünmeyi algoritmik olmayan, yani önceden belirlenmiş bir çözüm yolu olmayan olarak nitelendirmiştir. Ona göre bu beceriler karmaşıktır ve tek bir bakış açısıyla anlaşılabilir değildir. Üst düzey düşünme, tek bir cevap sunmak yerine, her biri ilişkili maliyetleri ve faydaları olan birden fazla çözüm üreten süreçleri içerir ve bu tür düşünme, çeşitli kriterlerin, nüanslı yargıların ve yorumlamanın yanı sıra önemli çaba ve düşünme sürecinin kendi kendini düzenlemesini gerektirir.²²

Diğer bir ayırım Marzano ve diğerleri tarafından yapılmıştır onlar düşünme becerilerini sekiz kategoriye ayırmıştır. Bu beceriler: Odaklanma, bilgi toplama, hatırlama, organizasyon, analiz, üretim, bütünleştirme ve değerlendirme becerileridir. Marzano ve diğerlerine göre odaklanma becerileri problem tanımlama ve hedef belirlemeyi içerirken, bilgi toplama becerileri gözlem ve soru formülasyonunu kapsar. Hatırlama becerileri bilgiyi kodlamayı ve geri çağırmaı içerir ve organizasyon becerileri verileri karşılaştırmayı, sınıflandırmayı ve temsil etmeyi içerir. Analitik beceriler; ilişkileri, tutumları, bileşenleri ve hataları belirlemeye odaklanırken, üretim becerileri sonuç çıkarmayı ve fikirleri ayrıntılandırmayı içerir. Bütünleştirme becerileri özetleme

²⁰ Jean McKendree vd., "The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking", *Educational Review* 54/1 (2002), 59.

²¹ Ece Leventoğlu, *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Doğrultusunda İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2024), 10. (Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 10.

²² Lauren B. Resnick- Committee on Research in Mathematics Education Science, and Technology, *Education and Learning to Think* (National Academies Press, 1987), 51-62.

ve yeniden yapılandırma ile ilgilidir ve değerlendirme becerileri kriterleri belirleme ve doğrulama ile ilgilidir.²³

Ashman ve Conway ise meta biliş, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel süreçleri içeren bir düşünme becerileri çerçevesi önermişlerdir. Ayrıca temsil ve özetleme gibi temel düşünme becerilerinin yanı sıra içerik bilgisini anlamının önemini vurgulamışlardır.²⁴

Genel olarak, düşünme becerileri sıklıkla dokuz farklı türe ayrılır. Bunlar:²⁵

- Analitik Düşünme
- Yaratıcı Düşünme
- Eleştirel Düşünme
- Soyut Düşünme
- Somut Düşünme
- Iraksak Düşünme
- Yakınsak Düşünme
- Doğrusal Düşünme
- Bütünsel Düşünme

Yukarıdakilerin her biri, bilişsel işlemenin farklı bir yönünü temsil eder ve insan düşüncesinin karmaşıklığına ve çeşitliliğine katkıda bulunur. Sonraki alt başlıklarda düşünme becerilerinin tamamını değil çalışmamızın konusu ile doğrudan ilgili olduğunu düşündüğümüz yaratıcı, yansıtıcı, analitik ve mantıksal düşünme becerileri incelenmiştir.

1.1.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme terimleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak bunlar farklı kavramlardır. Yaratıcı düşünme, yaratıcılığın özelliklerini bünyesinde barındıran ve bir bireyin ulaşabileceği en yüksek bilişsel yetenek olarak kabul edilen bir

²³ Robert J. Marzano, *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction* (Alexandria, Va: Assn for Supervision & Curriculum, 1988), 32.

²⁴ Adrian Ashman- Robert Conway, *An Introduction to Cognitive Education: Theory and Applications* (Routledge, 2002), 135.

²⁵ Daniela Andarcia, "The 9 types of thinking and their characteristics", erişim: 15 Ekim 2024, <https://muysalud.com/en/mind/the-9-types-of-thinking-and-their-characteristics/>

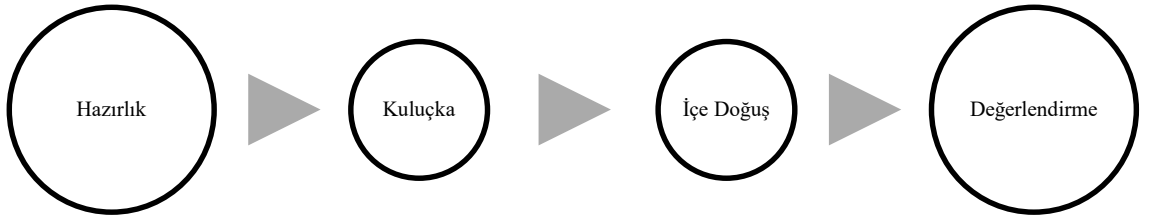
düşünme biçimini ifade eder. Öte yandan yaratıcılık, yalnızca zihinsel süreçleri değil, aynı zamanda bu süreçlerin performansını ve sonuçlarını da kapsayan daha geniş bir kavramdır.²⁶ Bir bireyin yaratıcı düşünebilmesi için öncelikle çevresiyle ilgili bir miktar rahatsızlık yaşaması gerekir. Bu rahatsızlık, mevcut boşlukları veya karmaşıklıkları ele almayı ve bu endişeleri hafifleten çözümler bulmayı amaçlayan yeni fikirlerin veya hipotezlerin yaratılmasını sağlar.

Yaratıcı düşünme genellikle iki kategoriye ayrılır: Farklılaştırılmış ve bütünleştirici düşünme. Farklılaştırılmış düşünme, çeşitli, benzersiz ve karmaşık fikirlerin aynı anda üretilmesini içerir. Öte yandan bütünleştirici düşünme, bu fikirleri değerlendirmeye ve birçok olasılık arasından en iyisini seçmeye odaklanır. Her iki düşünme biçimi de yaratıcı düşüncenin temel bileşenleridir.²⁷

Yaratıcı düşünme, insan beyninin sayısız fikir, kombinasyon ve bağlantı ürettiği bilişsel bir süreçtir. Yaratıcılık herkesin doğasında vardır, ancak bireysel farklılıklar nedeniyle farklı derecelerde ortaya çıkar. Bu farklılıklar bireylerin sorunlara yaklaşma ve sorunları çözme biçimlerini de etkiler. Sonuç olarak, yaratıcı düşünme bireye bağlı olarak kendini birden fazla boyutta ve yoğunlukta ifade edebilir.²⁸

Yaratıcı düşünme, yeni ve orijinal fikirler üretme sürecidir. Bu sürecin aşamaları şu şekildedir.²⁹

Şekil 1.1. Yaratıcı Düşünme Süreci



²⁶ Mehmet Temizkan, “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/16 (06 Aralık 2013), 197.

²⁷ Yasemin Argun, *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, 2012, 6.

²⁸ Didar Ezgi Özdağ, *Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi* (Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 27.

²⁹ Etem Yeşilyurt, “Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması”, *OPUS International Journal of Society Researches* 15/25 (31 Mayıs 2020), 3885-3886.

Bu tür düşünme, geleneksel düşünce kalıplarından kopmayı ve alternatif çözümler keşfetmeyi içerir.³⁰ Yaratıcı düşünme, bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, geleneksel sınırların ötesine geçebilecekleri ve yeteneklerini geliştirebilecekleri bir ortam olarak görülür.³¹ Bu tür düşünme, yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik eden açık ve destekleyici bir alanda fikir yaratılmasını teşvik eder.

1.1.2. Yansıtıcı Düşünme

İnsanlığın bilgisi sürekli genişlemektedir ve dünya hızlı bir gelişim çağındadır. Bu yeni dünyanın değişen ve gelişen koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi esastır. Bu nedenle gelecek nesillere düşünme becerileri konusunda eğitim verilmesi, onların çok miktarda veriden yararlı bilgileri ayırt etmelerine yardımcı olunması ve bu bilgileri gerçek yaşam durumlarında uygulayabilmelerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır.³² İnsanlar günlük yaşamda birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır ve güçlü düşünme becerileri geliştirmiş bireylerin bu zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkma olasılıkları daha yüksektir. Daha üst düzey bir düşünme becerisi olarak kabul edilen yansıtıcı düşünmenin problem çözmede önemi, çok sayıda araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.³³ Yansıtıcı düşünme, olayları yorumlamada neden ve nasıl meydana geldiklerini anlamada kullanılan karmaşık bir bilişsel yaklaşımdır. Bu düşünme türü, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreçtir.³⁴ Buzdar ve Akhtar'a göre, yansıtıcı düşünme bireylerin deneyimlerini değerlendirmelerini, sorunlara odaklanmalarını ve yaşamları üzerinde düşünmelerini sağlar, böylece deneyimlerini yorumlamalarını ve değerlendirmelerini kolaylaştırır.³⁵

³⁰ Dicle Çiçek, *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okul Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 8.

³¹ Ahmet Zeki Güven, "Ortaokul Türkçe Derslerinde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *the Journal of Academic Social Sciences*, (01 Ocak 2014), 4.

³² İsmail Gelen, "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10/10 (01 Haziran 2002), 102.

³³ Yi-Chun Hong - Ikseon Choi, "Assessing Reflective Thinking in Solving Design Problems: The Development of a Questionnaire: Assessing Reflection in Design Tasks", *British Journal of Educational Technology* 46 (01 Ağustos 2014), 848-863.

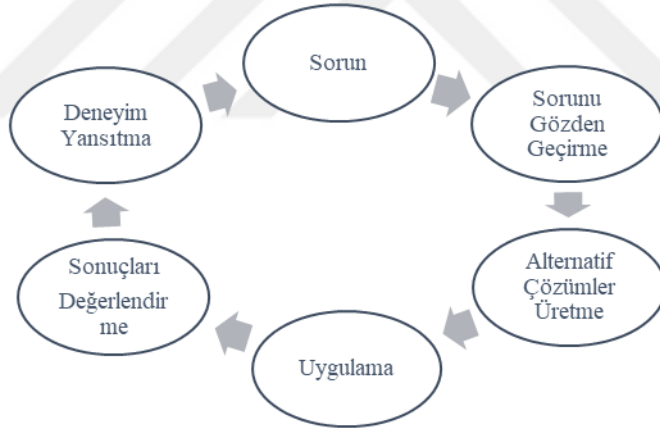
³⁴ Derin Yalaz Atay (ed.), *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2003), 54.

³⁵ Akhtar Ali - Muhammad Buzdar, "Development of Reflective Thinking through Distance Teacher Education Programs at AIOU Pakistan", *International Review of Research in Open and Distance Learning* 14 (01 Temmuz 2013), 43.

Yansıtıcı düşünme, sorunları ele almak için sürekli olarak yeni bakış açıları üretir.³⁶ Özetle, yansıtıcı düşünme bireylerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi ve onları geleneksel, ezberci yaklaşımlardan uzaklaştırmayı amaçlar. Bu yaklaşım, yansıtıcı düşünmeyi gözlem, inceleme, araştırma ve tahmin gibi yetenekleri içeren kapsamlı ve devam eden bir bilişsel süreç olarak tanımlayan Dewey tarafından ortaya atılmıştır.³⁷ Yansıtıcı düşünme alanında önde gelen isimlerden biri olan Mezirow, yansıtıcı düşünmeyi, bireyin mevcut düşünce veya bilgisine dayanarak önceki deneyimlerden yeni öğrenmeler yaratma süreci olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi, çeşitli zihinsel faaliyetleri içeren yansıtıcı düşünme süreci, sorgulama, akıl yürütme ve değerlendirme gibi bir dizi eylemi takip eder.³⁸ Yansıtıcı düşünme, bireylerin deneyimlerinden eleştirel bir şekilde analiz ederek ve düşünerek öğrendikleri süreçtir. Bu süreç kişisel gelişim ve öğrenmede önemli bir rol oynar. Yansıtıcı düşünme, aşağıdakileri içeren birkaç aşamadan oluşur.³⁹

Şekil 1.2. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları



Yansıtıcı düşünme süreci karmaşık ve ilerlidir, her aşama bir öncekinin üzerine inşa edilir. Geliştirilen hipotezler, doğru sonuçlar elde edilene kadar sürekli olarak test

³⁶ Kaan Güney - Çetin Semerci, "Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi", *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* 8/1 (21 Kasım 2009), 77-83.

³⁷ Gökhan Baş - Ömer Beyhan, "İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi", *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/2 (21 Temmuz 2012), 128.

³⁸ Gonca Cumaoğlu - Petek Aşkar, "The Development of A Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving", *Eğitim ve Bilim* 34 (01 Ekim 2009), 82.

³⁹ Firdevs Güneş, "Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme", *Türklük Bilimi Araştırmaları* 32 (01 Haziran 2012), 134.

edilerek geliştirilir. Bu devam eden süreç, geçerli sonuçlar üretmeyi ve daha derin öğrenmeye katkıda bulunmayı amaçlar.

1.1.3. Analitik Düşünme

En yaygın kullanılan bilişsel becerilerden biri olan analitik düşünmenin felsefi köklerinin, Aristoteles'in mantık üzerine yaptığı çalışmalarda, akıl yürütme ilkelerini araştırdığı yerde olduğu söylenir.⁴⁰ Bütünsel düşüncenin aksine, analitik düşünme bireysel bileşenleri incelemeyi veya çeşitli parçaların bir sistemin işlevini yerine getirmek için nasıl birlikte çalıştığını anlamayı içerir. Her bir bilgi parçasını ayrı ayrı değerlendirerek, tümdengelim yöntemini kullanarak bir konuyu veya sorunu parçalama becerisini ifade eder. Konuları daha küçük parçalara bölerek ve sorgulayarak, kişi bireysel bileşenlerle başlamalı ve sonra bütünü analiz etmelidir. Analitik düşünme, herhangi bir durumun bileşenlerini anlamak için esastır.⁴¹ Marzano ve Kendall analitik düşünmeyi, bileşenler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, bilgileri ayrıntılı olarak kategorize etme ve bilinen verilere dayalı genellemeler veya yeni ilkeler üretme süreci olarak tanımlamaktadır.⁴² Genel olarak, analitik düşünme becerileri bilgileri işlemek, aynı zamanda düşünceleri eleştirel bir şekilde analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Analitik düşünme beceresine sahip bir birey karşılaştığı durumları dikkatlice incelemeli ve anlamalıdır.⁴³ Analitik düşünme, bilgi bileşenlerinin analizi, değerlendirilmesi, yargılanması ve karşılaştırılmasının çok önemli olduğu bir zekâ biçimi olarak düşünülebilir.⁴⁴ Sorgulama ve muhakemenin birleşimi analitik düşünme için olmazsa olmazdır. Bireylerin kavramları daha geniş kategoriler içinde tanımladığı ve parçalar arasındaki ilişkileri açıkladığı üst düzey bir bilişsel beceri olarak kabul edilir.

⁴⁰ Nur Akkuş-Çakır - Nuray Senemoglu, "Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri", *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24 (01 Ocak 2015), 1489.

⁴¹ Ayman Amer, *Analytical Thinking*, Center for Advancement of Post graduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering - Cairo University(CAPSCU). erişim: 1 Ekim 2024 http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training_courses/C10- Analytical-EN.pdf.

⁴² Marzano, *Dimensions of Thinking*, 44.

⁴³ Berrak Kocaman, *Analitik Düşünme Temelli Çevrimiçi Stem Öğretim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi* (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2021), 17.

⁴⁴ Robert Sternberg, "The Theory of Successful Intelligence", *Revista Interamericana de Psicología* 39 (01 Ocak 2005), 294.

Analitik düşünme, daha karmaşık bilişsel yeteneklere ulaşmak için bilgiyi hatırlama ve anlama gibi daha düşük bilişsel seviyelere dayanır.⁴⁵

Her bireyin düşünme süreci benzersizdir, ancak bireyler düşünceleri parçalara ayırmayı öğrenerek düşüncenin altında yatan yapıyı daha iyi anlayabilirler. Analitik düşünme, bir bütünü bileşenlerine ayırmayı ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemeyi içerir ve analiz etme becerisi gerektirir. Bu tür düşünme, bireylerin olayları farklı açılardan analiz ederek anlamalarını sağlar.⁴⁶

Analitik düşünme becerilerinin göstergeleri şunlardır:

- Bir durumu parçalara ayırma ve unsurlarını (ana ve ikincil fikirler) ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini belirleme.
- Önyargılar veya varsayımlar gibi örgütsel ilkeleri belirleme.
- Fikirlerin temellerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme ve bunları açıkça ifade etme.
- Gerçekleştirilen analizin etkili değerlendirmesine dayalı sonuçlar çıkarma.

Analitik düşünme becerisine sahip bireyler, bütün hakkında yanlış sonuçlara varılmasına yol açabileceğinden, bireysel bileşenlere odaklanmaktan kaçınmalıdır. Durumun tamamını kavrayamayanlar, gerçeği yalnızca kendi bakış açılarından görür ve değerlendirir ve tek bir bakış açısına sahip bireyler haline gelirler. Öte yandan, analitik düşünürler bütün resmi algılayabilir ve durumları birden fazla bakış açısından analiz edebilirler. Bu bireyler, karmaşık sorunları yönetilebilir alt sorunlara bölerek çözmeye üstündürler. Analitik düşünürler ayrıca bir sorunu çözmek için planladıkları adımları açıklamada da uzadırlar.⁴⁷

Harrison ve Bramson'a göre, analitik düşünürlerin temel özellikleri şunlardır:⁴⁸

- Analistler neredeyse her şey hakkında bir teori oluşturma eğilimindedir.

⁴⁵ Irwanto Irwanto, "Students' Science Process Skill and Analytical Thinking Ability in Chemistry Learning", *AIP Conference Proceedings*, (01 Ocak 2017), 030001.

⁴⁶ Özel Sebetci vd., "Öğrencilerin Mantıksal ve Analitik Düşünme Becerilerinin Programlama Dilleri Başarısına Etkisi" 13 (01 Ocak 2014), 68.

⁴⁷ Kocaman, *Analitik Düşünme Temelli Çevrimiçi Stem Öğretim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi*, 17.

⁴⁸ Amer, *Analytical Thinking*, 23.

- Olayları açıklamaya ve sonuçlara ulaşmaya yardımcı olan geniş bir çerçeve içinde analiz eder ve yargılarda bulunurlar. Bir sorunla karşılaştıklarında, ona yaklaşmanın “en iyi yolu” olduğuna inanarak bir çözüm bulmak için yöntemler, formüller, prosedürler veya sistemler ararlar.

- Analitik düşünürler gerçeği keşfetmeye son derece odaklanırlar ve bilimsel yöntemlere, uzman bilgisine ve kanıtlara büyük ölçüde güvenirlir.

- Doğal olarak sistematik düşünmeye eğilimlidirler hem mahremiyet hem de başkalarıyla derin bir bağlantı ararlar (parçalardan bütüne ve tam tersi).

- Kavramları, teorileri ve analizleri formüle ettikten sonra başkalarının desteğine ve onayına değer verirler.

- Dünyaya titizlikle yaklaşır, onu çalışma yoluyla anlaşılabilen mantıksal bir sistem olarak görürler ve hataya çok az yer bırakırlar.

1.1.4. Mantıksal Düşünme

İnsanlar hayatları boyunca doğuştan gelen bir merakla hareket ederler ve bu içgüdüsel davranış yoluyla bireyler çevreleriyle etkileşime girer ve karşılaştıkları sorunları çözmek için çalışırlar. Bu sorunları çözmek için, bir birey önce sorunları tanımlamalı, gerekli bilgileri toplamalı ve sonra bir çözüm geliştirmelidir.⁴⁹ Hem bilişsel hem de duygusal becerilerin öğrencilerin akademik başarısında önemli bir rol oynadığı iyi bilinmektedir. Bilişsel beceriler arasında mantıksal düşünme özellikle etkilidir. Mantıksal düşünme, bir bireyin çeşitli işlemleri kullanarak ve gerekli ilkeleri ve yasaları türeterek sorunları çözmeye yeteneği olarak tanımlanır. Piaget'in teorisi, mantıksal düşünmenin somut işlemler aşamasında başladığını ve soyut işlemler aşamasına doğru ilerlediğini öne sürmektedir.⁵⁰

Mantıksal düşünme, bireyin karşılaştığı sorunları çözmek için kararlı bir şekilde düşünmesini gerektirir. Bireylerin ilgili durumlarda neden-sonuç ilişkilerine dayalı olarak mantıklı kararlar alarak sonuçlar çıkarmasını sağlar. Mantıksal düşünmenin temeli, sorunla ilgili fikirleri, gerçekleri ve sonuçları mantıksal bir düzende organize etmeyi

⁴⁹ Elvan İnce Aka, *Asitler ve Bazlar Konusunun Öğretiminde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri* (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012), 1.

⁵⁰ Buket Ballıel, *Webquest Destekli İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2014), 42.

içeren ardışık düşünmede yatar. Bu beceri, bireylerin “bilmiyorum” veya “bu çok zor” gibi yanıtlar vermelerine engel olur ve bunun yerine onları bir çözüme yönlendirir.⁵¹

Bu bakış açısından, mantıksal düşünme argümantasyonla ve dolayısıyla eleştirel düşünmeyle yakından bağlantılıdır. Bireyin sorunları çözme isteği, bilişsel gelişimiyle derinden bağlantılıdır. Bilişsel gelişim evrenseldir ve tüm bireyler için geçerlidir. Ancak, kalımsal özelliklerdeki, çevresel etkilerdeki ve bireysel deneyimlerdeki farklılıklar, bireylerin fiziksel ve bilişsel özelliklerinde farklılıklara neden olur. Bu farklılıklar karar alma süreçlerini ve mantıksal düşünme yeteneklerini etkiler. Genetik özellikler ve sosyal etki derecesi değiştiğinden, aynı yaş grubundaki mantıksal düşünme yeteneklerinin de farklı olacağı sonucuna varılabilir. Güçlü mantıksal düşünme becerilerine sahip bireyler, günlük sorunlara bilimsel çözümler üretebilir ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirleyebilirler. Bunu yaparak, düşüncelerini, bilgilerini ve deneyimlerini neden-sonuç ilişkileri merceğinden değerlendirebilirler. Bireylerin günlük zorlukları çözmek için girdikleri faaliyetler ve süreçler, çoğu zaman farkında olmadan ilerlemelerine ve öğrenmelerine katkıda bulunabilir. İyi gelişmiş mantıksal düşünme becerilerine sahip olanlar, kavramları birbirine bağlayabilir ve düşüncelerini değerlendirebilirler. Bu nedenle, mantıksal düşünme yalnızca fen eğitiminde değil, tüm öğrenme seviyelerinde ve türünde beslenmesi gereken bir beceridir.⁵²

1.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ENGELLERİ

Bu başlık altında çalışmanın temel düşünme alanı olan eleştirel düşünmenin tanımı, önemi, alt boyutları, öğretimi, engelleri ve engellerle başa çıkma yöntemleri, eleştirel düşünen bireyin özellikleri ele alınmıştır.

1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı

Günümüz dünyasında bireyler hem profesyonel hem de sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar için birden fazla çözüm arasından en iyi seçeneği seçmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyacın karşılanması sürecinde ise eleştirel düşünme genellikle yalnızca eleştirel veya olumsuz yargı olarak yanlış

⁵¹ Ayşe Sert Çıbık - Nuri Emrahoğlu, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17/2 (01 Haziran 2008), 53.

⁵² Özge Aydın, *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Argümantasyonun (Tartışma Teorisinin) Etkililiği* (Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013), 79.

anlaşılmaktadır. Gerçekte, eleştirel düşünmenin temel amacı bir durumu düşünceli bir şekilde değerlendirmek, belirli kriterlere göre incelemek ve kanıtlara dayalı bir sonuca ulaşmaktır.⁵³ Eleştirel düşünme üzerine literatür incelendiğinde, çeşitli disiplinlerde çok sayıda ve şekilde tanımlandığı açıkça görülmektedir.

Uluslararası Eleştirel Düşünme Vakfı'na göre, eleştirel düşünme “inanç ve eyleme rehberlik etmek için gözlem, deneyim, yansıma, akıl yürütme veya iletişimden toplanan veya bunlar tarafından üretilen bilgileri aktif ve ustaca kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme ve/veya değerlendirme entelektüel olarak disiplinli sürecini” içerir. Bu tanım, eleştirel düşünmeyi rasyonel düşünceye dayanan yapılandırılmış bir akıl yürütme süreci olarak vurgular. Lipman eleştirel düşünmeyi “içinde bulunduğu bağlama duyarlı olması, ölçütlere dayanması ve kendini düzelten bir yapıya sahip olması nedeniyle iyi yargıya yol açan becerikli ve sorumlu bir düşünme” olarak tanımlamaktadır.⁵⁴

Balcı, eleştirel düşünmeyi geçerli mantıksal yöntemleri kullanarak önerilerde bulunmayı, kanıtları nesnel olarak değerlendirmeyi ve ilgili faktörleri göz önünde bulundurarak sağlam sonuçlara ulaşmayı içeren bir düşünce süreci olarak görmektedir.⁵⁵ Yılmaz ise eleştirel düşünmeyi, belirli bir konu hakkında net ve doğru akıl yürütmeyi kolaylaştıran disiplinli ve kendi kendini düzenleyen bir düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır.⁵⁶

Eleştirel düşünme hem kişinin kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerini anlamlandırmak ve açıklamak için organize edilmiş, aktif bir süreç olarak görülmektedir. Gündoğdu eleştirel düşünmeyi, değişime açık, esnek, kendi kendini düzelten bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.⁵⁷ Mantıklı, tutarlı sonuçlar için çabalayan, tutarlılık, rasyonellik ve netliği vurgulayan bir problem çözüme zihniyetidir. Bu yaklaşım, derin düşünmeyi, kanıta dayalı akıl yürütmeye bağlılığı ve yeni bulgulara dayalı ayarlamaya hazır olmayı içermektedir.

⁵³ Büşra Nur Akkaş -Esra Memiş, *Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir?* (İstanbul: Pegem Akademi, 2021), 92.

⁵⁴ İlyas Yılmaz, *Okul Müdürlerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki* (Muğla Sıtkı Koçman, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 22.

⁵⁵ Ali Balcı, *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2010), 68.

⁵⁶ Kürşad Yılmaz, *Eleştirel ve Analitik Düşünme*, 2019, 57.

⁵⁷ Hakan Gündoğdu, “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar (Critical Thinking and Some Misperceptions On Teaching Critical Thinking)”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (01 Ocak 2009), 63.

Püsküllüoğlu ve Altinkurt, eleştirel düşünmeyi bilişsel, duygusal ve psikomotor becerileri bütünleştiren bir süreç olarak vurgulamaktadır.⁵⁸ Bir davranış olarak eleştirel düşünme, öncelikle ilgili becerilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin davranış olarak ortaya çıkması için, bir bireyin motive olması, hevesli olması ve eleştirel düşünceye katılmaya istekli olması gerekmektedir. Bu arzu, eleştirel düşünme becerilerine dayanan eleştirel düşünme eğilimi olarak bilinmektedir.

Kökdemir; gerçekler arasındaki farkları belirleme, kaynakların güvenilirliğini doğrulama, ilgisiz verileri ayırt etme, yanlışlıkları tanıma, ilgisiz yargıları belirleme, mantıklı sorular sorma, dili ustaca kullanma, kendi düşüncelerinin farkında olma gibi temel becerilerle eleştirel düşünmeyi özetlemektedir.⁵⁹

Yapılan bu tanımlamalar birlikte ele alındığında eleştirel düşünmenin gözlem ve muhakeme yoluyla bilgiyi yorumlama, analiz etme ve anlamlandırma gibi standartları içeren zihinsel bir çaba olduğu görülmektedir. Eğitimde, öğrencilerin materyalle düşünceli bir şekilde ilgilenmeleri, eleştirel olmayan bir şekilde kabul etmektense kendi zihinsel çerçeveleri içinde kavramsallaştırmaları çok önemlidir. Günümüz toplumları, önceden var olan bilgileri ezberleyip çoğaltmak yerine, kendi eleştirel düşünme yetenekleriyle bilgiyi inşa edebilen ve uyarlayabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eleştirel düşünmede yetenekli bir toplum, yalnızca eleştirel düşünme zihniyetine ve eğilimine sahip eğitimcilerle geliştirilebilir.

1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Eleştirel düşünme becerileri, bir bireyin sahip olabileceği en belirgin ve değerli yetenekler arasındadır. Karşılaştırma, bulguları yorumlama, bilgileri analiz etme-sentezleme, hayal gücünü kullanma ve fikirleri organize ederek geliştirme gibi üst düzey bilişsel beceriler gösteren kişiler, eleştirel düşünmeyi aktif ve etkili bir şekilde kullanırlar. Eleştirel düşünmenin gücünü benimseyen ve eleştirel bir zihniyet geliştirenler, günlük kararlarını ve eylemlerini buna göre şekillendirir ve yönlendirir. Eleştirel düşünmenin amacı, durumları gereksiz yere veya olumsuz bir şekilde eleştirmek değil, temkinli,

⁵⁸ Elif İlman Püsküllüoğlu - Yahya Altinkurt, “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33/4 (31 Ekim 2018), 900.

⁵⁹ Doğan Kökdemir, *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2003), 41.

güvenilir, bilgiye açık, öz-yansıtıcı, dürüst, tarafsız, meraklı, derinlemesine sorgulayan ve kendine güvenen bir kişilik geliştirmektir.⁶⁰

Eleştirel bir düşünür için olmazsa olmaz olan belirli tutumlar ve zihinsel özellikler vardır. Bunlar, gerçeğin ve mantıksal muhakemenin peşinde koşmayı, yüksek kaliteli çalışmalar yaparak bunu başarmak için harcanan çabayı takdir etmeyi, sorgulayan ve meraklı bir yaklaşımı sürdürmeyi, açık fikirli, tarafsız olmayı, bağımsız hareket etmeyi, iş birliğini teşvik etmeyi hem bilimsel yönetime hem de bilimsel araştırmanın etiğine saygı duymayı içerir.

Eleştirel düşünürler, sınırlı bilgi ve zaman kısıtlamaları içinde organize olup uyum sağlayarak, karşılaştıkları bilgi, konu, problem veya kararlar etrafında ustaca planlama yaparak sağlam sonuçlara ulaşmak için zamanlarını verimli bir şekilde kullanırlar. Nosich, eleştirel düşünmenin gerçekten etkili olması için kişinin kişiliğinin bütünleşik bir parçası haline gelmesi gerektiğini vurgular.⁶¹

Eleştirel düşünme, bilimsel ilerlemeye katkıda bulunan çeşitli yaklaşımlar arasında seçkin bir yere sahiptir. Prestiji, bilginin geliştirilmesinde değerini artıran temel niteliklerden kaynaklanmaktadır. Eleştirel düşünmeyi yükselten temel nitelikler şunlardır: “Rasyonellik, mantıksal yapı, özgünlük, sistematik yaklaşım, tutarlılık, nesnellik, evrensellik, açıklık ve anlaşılabilirlik.”⁶²

1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları

Paul ve diğerleri eleştirel düşünmeyi üç ana yönü vurgulayarak tanımlar:

1. *Doğru Düşünme*: Bu, gerçeği olduğu gibi anlamaya çalışan düşünmedir. Açık, anlaşılır, orijinal, alakalı, amaçlı, mantıklı, nesnel, anlamlı, tutarlı, eksiksiz ve derin olduğunda benzersiz bir niteliğe sahip olur. Bu özellikler düşüncenin veya bilimin doğasıyla iç içedir. Zihinsel süreçleri belirli standartlara göre geliştirmek ve disiplin altına almak uzun süreli, yoğun bir çaba gerektirir. Bu standartlar düşünce alanlarına göre değişir; örneğin, matematiksel akıl yürütmedeki kesinlik, şiir yazarken, duyguları ifade

⁶⁰ Selinay Durucan, *Ortaöğretim Kimya Konularına Yönelik Üstbiliş Destekli Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi* (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2024), 29.

⁶¹ Gerald M. Nosich, *Disiplinler arası Eleştirel Düşünme Rehberi*, çev. Birsal Aybek (Erişim 26 Kasım 2024), 164.

⁶² Rıdvan Küçükali - Hasibe Akbaş, “Eleştirel Düşüncenin Bilimlerin Gelişmesine Katkıları”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19/3 (18 Mart 2016), 4.

ederken, yaşam tarzlarını tanımlarken veya tarihi olayları yorumlarken ihtiyaç duyulan kesinlikten önemli ölçüde farklıdır.

2. *Düşüncenin Unsurları:* Gelişmiş, nesnel eleştirel düşünme, yüzeyselliğe yol açan tutarsız, mantıksız ve belirsiz olma eğiliminde olan eleştirel olmayan düşünmeyle karşılaştırılabilir. Bu kusurlardan kaçınmak için, belirli unsurlara dikkatle yaklaşılmalıdır. Bu unsurlar şunlardır:

- Ele alınan sorun veya durum
- Düşünce sürecinin ardındaki amaç
- Düşünme yöntemi
- Temel kavramlar
- Temeller ve teoriler
- Kanıt, veri ve muhakeme
- Değerlendirmeler ve iddialar
- Muhakeme, çıkarımlar ve organize düşüncenin genel yapısı
- Bilgi ve sonuçları doğru bir şekilde ifade etme, analiz etme ve test etme yeteneği

3. *Düşünce Alanları:* Düşünce genellikle belirli bir bakış açısıyla şekillenen belirli bir hedefe veya soruna yöneliktir. Bu hedef odaklı odaklanma, belirli hedefe veya konuya bağlı olarak düşünme yaklaşımında değişikliklere yol açar. Eleştirel düşünen bireyler, düşünce süreçlerini eldeki sorunun veya konunun tamamını kapsayarak yapılandırır. Bu yaklaşım, özellikle farklı konular arasında ayırım yaparken veya çeşitli disiplinler arasındaki bakış açılarını karşılaştırırken belirgindir. Örneğin, tarih ve matematikteki düşünce süreçleri büyük ölçüde farklılık gösterir ve bu da benzersiz düşünce alanlarına neden olur.⁶³

Facione, tarafından yapılan bir çalışmada, eleştirel düşüncenin temel boyutları aşağıdaki gibi daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

⁶³ Richard Paul vd., *Critical Thinking Handbook 6Th-9Th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science* (Foundation for Critical Thinking, 1990), 379.

• *Yorumlama*: Kategorilendirmeyi, önemi anlamayı ve anlamı iletmeyi içerir. Bu beceri, çeşitli koşulların, görüşlerin, olayların, inançların veya standartların önemini veya anlamını algılamayı ve ifade etmeyi gerektirir.

• *Analiz*: Fikirlerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesini, ortaya çıkan argümanların belirlenmesini ve bu argümanların analizini kapsar. Bu beceri, soruları, deneyimleri, inançları veya bilgileri ifade etmek için kavramlar veya temsiller arasındaki çıkarımsal ilişkileri tanımayı içerir.

• *Çıkarım*: Olası sonuçlar hakkında tahminlerde bulunmayı, gerçekleri sorgulamayı bu sorgulamalardan sağlam sonuçlar çıkarmak için gerekli kuralları uygulayarak uygun hipotezler oluşturmayı içerir.

• *Değerlendirme*: Bu beceri, kişinin düşüncelerine, deneyimlerine veya inançlarına dayalı ifadelerin güvenilirliğini belirlemeyi ve bunlar içindeki mantıksal ilişkilerin gücünü değerlendirmeyi içerir.

• *Açıklama*: Sonuçları sunmayı, süreçleri doğrulamayı ve ikna edici ve güvenilir bir şekilde tartışmayı içerir. Bu beceri, sonuçları mantıksal olarak açıklayarak kriterlere, kavramlara, bağlama ve kanıtlara dayalı akıl yürütmeyi sunma yeteneğini yansıtır.

• *Öz Düzenleme*: Öz izleme ve öz düzeltmeyi içerir. Bu beceri, kişinin kendi zihinsel faaliyetlerinin ve bunlarda uygulanan ilkelerin bilinçli bir şekilde değerlendirmesi ve elde edilen verilerin daha fazla analiz ve iyileştirme için kullanmasıdır.⁶⁴

1.2.4. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey süreçleri kapsayan eleştirel düşünme becerileri, eleştirel bir yaklaşım geliştirmenin temelini oluşturur. Öğrencileri bu becerileri öğrenmeye hazırlamak için, çeşitli disiplinlerdeki içeriğe analiz, sentez ve değerlendirme yoluyla yaklaşmak faydalıdır. Eleştirel düşünme, doğuştan sahip olunan bir özellik değil; öğrenilebilir, öğretilbilir ve kolaylıkla uygulanabilir bir beceridir.⁶⁵ Deneysel araştırmalar, bireylerin düşünce süreçlerinin eğitimle geliştirilebileceğini ve bu sayede

⁶⁴ Peter Facione, "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction", *Research Findings and Recommendations* 315 (1990), 7.

⁶⁵ Çetin Semerci, "Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi", *Eğitim ve Bilim* 28/127 (2003), 65.

eleştirel düşünme becerilerinin kazanılabileceğini ortaya koymaktadır.⁶⁶ Eleştirel düşünmeyi öğretmek; kaynakları ve güvenilirliği değerlendirme, neden-sonuç ilişkilerini anlama, tahminlerde bulunma, verileri genelleme konularında eğitim verilmesini gerektirir. Demirel, ön koşul bilgisini sağlamanın ötesinde, eleştirel düşünmeye yönelik bakış açılarının önemini ve eğitimcilerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁶⁷ İpşiroğlu'na göre, eleştirel düşünmenin nasıl öğretilebileceğine dair cevap iki temel noktada özetlenebilir: Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması, düşünmeye ağırlık veren ve öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirecek bir ders programının düzenlenmesi gereklidir.⁶⁸ Bunun yanı sıra, öğrencilerin tiyatro, sinema gibi sanatsal etkinliklerle meşgul olmaları ve derslerde bu tür konulara yer verilmesi de onların eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir.⁶⁹

Mutlu, eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde aşağıdaki ilkeleri vurgulamaktadır:

- Öğretmenler açık talimatlar vererek eleştirel düşünme stratejilerini şeffaf bir şekilde öğretmeli, bu becerileri öğrenciler için erişilebilir ve görünür kılmalıdır.
- Destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Güvenli ve destekleyici bir ortam, öğrencileri fikirlerini paylaşmaya ve anlamlı tartışmalara girmeye teşvik eder.
- Merakı ve sorgulamayı teşvik ederek öğrenciler soru sormaya, farklı bakış açılarını keşfetmeye ve iddialarını desteklemek için kanıt aramaya motive edilmelidir.
- Üstbilişsel farkındalığı teşvik ederek öğrencilerin kendi düşünce süreçlerinin ve stratejilerinin farkına varmalarına yardımcı olunarak, yansıtma ve öz değerlendirme teşvik edilmelidir.
- İşbirliğine teşvik edilmelidir. İş birliğine dayalı öğrenme ve grup tartışmaları, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri ve farklı bakış açılarına meydan okumaları için fırsatlar sağlar.

⁶⁶ Erkan Şenşekerci - Asude Bilgin, "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9/14 (01 Haziran 2008), 28.

⁶⁷ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2017), 231.

⁶⁸ Zehra İpşiroğlu, *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme* (Say Yayınları, 2015), 49.

⁶⁹ İpşiroğlu, *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*, 54.

•Öğrenme deneyimleri desteklenmelidir. Gerekli rehberlikle kademeli olarak artan görev karmaşıklığı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

•Teknolojiyi entegre edip çevrimiçi araştırma araçları, veri analiz yazılımları ve multimedya sunumları gibi eleştirel düşünmeyi destekleyen teknolojik araçlar sürece dahil edilmelidir.⁷⁰

Kazancı'ya göre ise, eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesine yönelik bir eğitim anlayışının üç temel gerekçesi vardır:

1. *Karar Verme Becerileri*: Öğrencilerin hayatlarının geri kalanında alacakları önemli kararların doğruluğu, eleştirel düşünme süreçlerini kullanma yetenekleri ile doğrudan ilişkilidir.

2. *Çıkar Çevreleri ve Manipülasyonlar*: Eleştirel düşünme gücü, bireylerin çıkar çevreleri, sömürücüler, sahte otoriteler ve propaganda tekniklerinin olumsuz etkilerinden korunmaları için en önemli araçtır.

3. *Erken Yaşta Geliştirme*: Eleştirel düşünme yetisi, erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur. Yaş ilerledikçe bu yetiyi geliştirmek zorlaşır. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri her fırsatı değerlendirerek ve özellikle öğrenci deneyimlerinden faydalanarak, bu gücü erken yaşlarda geliştirmeye önem vermelidirler.⁷¹

Bu ilkeler, eleştirel düşünme becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesinde eğitimciler için kılavuz niteliğindedir. Eleştirel düşünmeyi öğretmek için bir öğrenme ortamı tasarlariken üç temel kritere uyulmalıdır. Eğitim sistemlerinden ve öğretim algularından kaynaklanan engelleri anlamak için geleneksel eğitim felsefelerini incelemek çok önemlidir. Ezbercilik ve esasicilik gibi geleneksel felsefi akımlar genellikle eleştirel düşünmeyi engelleyebilecek geniş, yüzeysel bilgi ve öğretmen merkezli yöntemleri vurgular.

Demokratik bireyler yetiştirmenin temeli olarak görülen eleştirel düşünmeyi geliştirmek, geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşmayı gerektirir. Eleştirel düşünme,

⁷⁰ Esra Mutlu, *The Effect of the Differentiated Thinking Skills Curriculum on Fifth Grade Students' Cultural Quotient and Critical Thinking Skills* (Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023), 94.

⁷¹ Osman Kazancı, *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi* (Ankara: Kazancı Kitap, 1989), 50-51.

yerleşik kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine kişinin muhakemesini değerlendirmesini vurgular. Bilgiye sadece ezberleme veya uygulama için değer veren yaklaşımlar, yeni içgörüler üretmek için yetersizdir. Yeni bilgi yaratmak, mevcut bilginin sentezlenmesini, altta yatan varsayımların analiz edilmesini ve uygunluk ve geçerliliğin değerlendirilmesini gerektirir. Bu değişim, eğitimde didaktik yöntemlerin ötesine geçerek eleştirel bir yaklaşım benimsenmesini gerektirmektedir.⁷²

1.2.5. Eleştirel Düşünme Engelleri

Eleştirel düşünmenin önemi ve gerekliliği her geçen gün daha fazla vurgulanırken, bireyleri bu değerli düşünme becerisinden alıkoyan ve engelleyen durumlar da vardır. Literatürde, bireyleri sorgulamaktan ve eleştirel düşünmekten alıkoyan pek çok engel tanımlanmıştır. Bu engeller, bireylerin daha analitik ve sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip olmalarını zorlaştırabilir. Fakat bu engelleri anlamak ve aşmak, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabilir. Eleştirel düşünmenin önündeki engeller birçok farklı nedenlerden kaynaklanabilir. Bu nedenler genellikle iki ana sınıfa ayrılır: Bireysel etkenler ve birey dışı etkenler.⁷³ Cottrell, eleştirel düşünmenin önündeki bazı yaygın bireysel engelleri şu şekilde özetlemektedir:

- *Eleştiriye Yanlış Anlamak*: Birçok kişi eleştirinin yalnızca olumsuz olduğunu varsayar, ancak gerçek eleştiri hem olumlu hem de olumsuz yönleri değerlendirmeyi içerir. Yapıcı eleştiri, bir durumu açıklığa kavuşturmayı ve bireyleri gelişmeye yönlendirmeyi amaçlar.

- *Mantıksal Düşünme Yeteneklerini Fazla Tahmin Etmek*: İnsanlar genellikle kendilerinin doğası gereği mantıksal düşünürler olduğuna inanırlar ve bu da onların akıl yürütme tarzlarının üstün olduğunu varsaymalarına yol açar. Bu, yanılmazlık duygusu ve düşünce süreçlerinde iyileştirilecek alanları tanıma isteksizliği yaratabilir ve zayıf eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarabilir.

⁷² Gerald M. Nosich, *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum* (Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall, 2001), 5.

⁷³ Nuriye Semerci vd., “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 8/1 (30 Mart 2019), 285.

• *Yöntem ve Strateji Eksikliği*: Birçok kişi eleştirel düşünmeyle ilgilense de, eleştirel düşünme teknikleri ve stratejileri konusunda anlayış eksikliği nedeniyle bunu uygulamakta zorlanırlar.

• *Uzmanları Eleştirmede Tereddüt*: Bireylerin, özellikle öğrencilerin, sınırlı bilgiye sahip olmaları nedeniyle uzman çalışmalarını değerlendirme konusunda tereddüt etmeleri doğaldır. Ancak birçok eğitim kurumu, öğrencileri öğrenmelerinin bir parçası olarak yayınlanmış çalışmalarla eleştirel bir şekilde ilgilenmeye teşvik eder.

• *Duygusal Faktörler*: Duygular, eleştirel düşünmede önemli bir rol oynar. Eleştirel analiz, derinlemesine yerleşmiş inançlara meydan okuyabilecek çoklu bakış açılarına açık olmayı gerektirir. Bu rahatsızlık, yeni fikirleri benimsemeyi zorlaştıran duygusal bir bariyer oluşturabilir.

• *Anlamayı Yanlış Yorumlama*: Öğrenme, doğası gereği anlayışı geliştirme sürecidir. Öğretmenler genellikle içgörü geliştirmek için farklı stratejiler kullanırken, geleneksel yaklaşımlara alışkın öğrenciler bu yöntemlere direnebilir ve sorgulamaya girmek yerine doğrudan cevaplar bekleyebilirler.

• *Ayrıntılara Dikkat Etmeme*: Zayıf eleştirel düşünme genellikle aşırı genellemeden kaynaklanır. Güçlü bir argüman oluşturmak, konunun yüzeysel bir anlayışından ziyade ayrıntılara odaklanmayı gerektirir.⁷⁴

Eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerle ilgili olarak, Ay ve Akgöl alan yazında yapılan çeşitli çalışmaları kaynak göstererek şu faktörleri sıralamaktadır: Yeterince sorgulayıcı ve araştırmacı olmamak, kendi düşünme biçimine eleştirel yaklaşmamak, şüphe duymamak, bilgiye ulaşma ve araştırma konusunda isteksiz olmak, açık fikirli olmamak, güven duymak.⁷⁵

Geleneksel ve ezberci eğitim anlayışının devam etmesi, eleştirel düşünmenin önündeki birey dışı etkenlerden kaynaklanan engellerden biridir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi sorgulamadan kabul etmelerine ve derinlemesine düşünmek yerine yüzeysel bilgiye odaklanmalarına neden olabilir. Ayrıca, aile, sosyal çevre, eğitim-

⁷⁴ Stella Cottrell, *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection* (Bloomsbury Publishing, 2017), 8-12.

⁷⁵ Şule Ay- Halim Akgöl, "Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet , Yaş ve Sınıf Düzeyi", *Journal of Theoretical Educational Science* 1/2 (01 Aralık 2008), 66-67.

öğretim ortamı ve öğretmen/öğretim üyeleri gibi birey dışındaki etkenler de eleştirel düşünmeyi zorlaştıran faktörler arasında sayılabilir.⁷⁶

Semerci vd. tarafından yapılan eleştirel düşünme önündeki engellerin sınıflandırmasında yer alan birey ve birey dışı etkenler kimi zaman etkileşim halinde olarak da bireyin eleştirel düşünme becerisini etkilemektedir.⁷⁷

Aliakbari ve Sadeghdaghghi tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünmesini etkileyen çeşitli engeller tespit etmişlerdir. Birincil engelin öğrencilerin kişisel özellikleri, ardından öz yeterlilik düzeyleri, eleştirel düşünme konusunda sınırlı bilgi ve öğretim üyelerinin öğretim stratejilerini uyarlama konusundaki isteksizliği olduğunu bulmuşlardır.⁷⁸ İçerik kapsamı ve eleştirel düşünme becerilerinin önemi konusunda farkındalık eksikliği de eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler olarak belirtilmiştir. Ayrıca bilginin öğrenenden bağımsız olduğu, öğretimin yalnızca bilgi aktarımını içerdiği ve öğrenci başarısının tanımlar, örnekler ve formüllere dayalı doğru cevaplarla ölçüldüğü eğitim sistemi eleştirel düşüncenin gelişimini engellemektedir.⁷⁹

Tüm öğrencilerin benzer şekilde öğrendiğini varsayan ve özerklik sunmayan geleneksel yaklaşım, eleştirel düşünmenin öğretilmesinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin ilk öğrenime başladıkları andan itibaren eleştirel düşünme becerileri kazandırma hedefinden uzak sınıf ortamları, eğitim-öğretim programları ve sınav sisteminin içerisinde yetiştirilmesi öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimine ket vurmaktadır.⁸⁰

Cüceloğlu; konuşma esnasında karşımızdaki kişi tarafından yargılayıcı bir tavra maruz kalmanın, ilgi-eğilimlerimizin değer ve saygı görmemesi, bireysel sorumluluklarımızın otoriteler tarafından üstlenilmesi ve geliştirici ortamlar yerine kalıplı ortamlarda bulunmanın eleştirel düşünmeyi engelleyici etmenler olduğuna

⁷⁶ Aycan Çiçek Sağlam - Elif Büyükuysal, "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri", *Journal of Human Sciences* 10/1 (29 Ocak 2013), 271-273.

⁷⁷ Koray Öz, *Okuma Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi* (Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024), 66.

⁷⁸ Mohammad Aliakbari - Akram Sadeghdaghghi, *Investigation of the Relationship between Gender, Field of Study, and Critical Thinking Skill: the Case of Iranian Students*, 2011, 302.

⁷⁹ Tümen Akyıldız, "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)", 224.

⁸⁰ Sağlam - Büyükuysal, "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri", 273.

vurgu yapmıştır.⁸¹ Özdemir, eğitim ortamı gibi çevresel faktörlerin yanı sıra zekâ gibi kalımsal faktörlerin eleştirel düşünmeyi engelleyebileceğini ileri sürmektedir.⁸² Paul, eğitimcilerin genellikle öğrencilerin bilgi edindiklerinde otomatik olarak eleştirel düşünmeyi bileceklerini varsaydıklarını ve bunun da bir başka engel teşkil ettiğini belirtmektedir.⁸³

Bunun dışında Şenşekerci ve Bilgin'e göre eleştirel düşünme becerisini engelleyen bazı faktörler şunlardır:

- *Aşırı bağımlı kişilik özellikleri:* Bireyin ailesi ile ilişkilerinden kaynaklanan bağımlılık durumu.
- *Katı tutum:* Katı ve esnek olmayan bir birey olarak yetiştirilmiş olmak.
- *Dogmatik düşünce:* Sabit ve sorgulanmayan inanç sistemlerine koşullanmış olmak.
- *Aşağılık duyguları:* Kendini yetersiz ve değersiz hissetmek.
- *Başkalarına bağımlılık:* Başkalarının birey yerine düşünüp karar vermesi.
- *Yetersiz yaşantılar:* Yaşam deneyimlerinin eksikliği nedeniyle kavram geliştirememeye.
- *Belirli değer sistemlerine bağlılık:* Tek bir değer sistemini benimsemiş olmak.
- *Grupla özdeşleşme:* Belirli grup veya düşüncelerle özdeşleşmek.
- *Önyargılar:* Tarafsız düşünmeye engel olan önyargılar.
- *Zihinsel güç eksikliği:* Yeterli zihinsel kapasiteye sahip olmamak.⁸⁴

1.2.6. Eleştirel Düşünme Engelleriyle Başa Çıkmak

Eleştirel düşünme engelleriyle başa çıkabilmek için öncelikle eleştirel düşünme becerilerinin önündeki engelleri belirlemek gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisi önündeki engeller tespit edilmeden yapılan her türlü eleştirel düşünmeyi geliştirme

⁸¹ Doğan Cüceloğlu, *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (Remzi Kitabevi, 2001), 35-39.

⁸² Soner Mehmet Özdemir, "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3/3 (01 Eylül 2005), 301.

⁸³ Paul - Thinking, *Critical Thinking*, 277.

⁸⁴ Şenşekerci - Bilgin, "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", 26-27.

girişimi faydasız kalacaktır.⁸⁵ Eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın önemi ve eleştirel düşünmenin önündeki engeller yukarıdaki bölümde ortaya konmuştur. Bu bilgilerden hareketle eleştirel düşünme engelleriyle başa çıkabilmek için yapılabilecekler şu şekilde özetlenebilir:

Lery'nin belirttiği gibi, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi, dil ve düşünce arasındaki uyumu vurgulayarak dil öğrenme aşamasında başlamalıdır.⁸⁶ Her öğrenim düzeyinde ders içerikleri ve sunum yöntemleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanabilir. Lise eğitimini tamamlayan bireyler, önyargıları, tutarsızlıkları ve sunulan bilginin güncelliğini değerlendirebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu bireyler, ayrıca olgu ile görüşü ayırt etme, temelsiz varsayımları belirleme, önyargı veya propagandayı fark etme, mantıklı çözümler üretme ve olası sonuçları tahmin etme gibi becerileri okul yıllarında kazanmış olmalıdır.⁸⁷

Kazancı'ya göre bireylerin eleştirel düşünme engelleriyle başa çıkabilmek için aşağıdaki maddelerin bir kısmını, bazı durumlarda hepsini birden kullanması gerekmektedir.

- İfadelerin tam olarak ne anlama geldiğini anlama.
- Akıl yürütme sürecinde belirsizlik veya tutarsızlıkları tespit etme.
- İfadelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını değerlendirme.
- İfade edilen bilgilerin açık ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirme.
- İlkelerin veya kuralların doğru bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını kontrol etme.
- Tümevarım yöntemiyle elde edilen sonuçların doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme.
- Problemin tam olarak ne olduğunu belirleme ve değerlendirme.

⁸⁵ Yalçın Tükel vd., “Eleştirel Düşünme Engellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Rekreasyon Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi* 5/4 (28 Aralık 2022), 1124.

⁸⁶ Gürbüz Ocak (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2017), 466.

⁸⁷ İrfan Erdoğan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme* (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012) (Erişim 29 Ocak 2023), 33.

- Varsayımların geçerliliğini ve mantıklılığını değerlendirme.
- Otorite olarak kabul edilen kimselerin ileri sürdükleri iddiaların doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme ve kabul edip etmeme kararı verme.⁸⁸

1.2.7. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme, olaylara geniş bir çerçeveden bakmayı hedefleyen, bireyin kendini ve çevresini sorgulamasını sağlayan düşünme becerisidir.⁸⁹ Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisine sahip birey; olaylara geniş perspektiflerden bakabilen, araştıran, sorgulayan, açık fikirli ve ön yargılardan uzak olmalıdır.⁹⁰ Ennis'e göre eleştirel düşünebilen insan şu özelliklere sahiptir:

- Açık fikirlidir ve alternatifler konusunda dikkatlidir.
- İyi bilgilendirilmiş olmayı ister ve edinir.
- Kaynakların güvenilirliğini iyi değerlendirir.
- Sonuçları, nedenleri ve varsayımları tanımlar.
- Uygun ve açıklayıcı sorular sorar.
- Sebepleri, varsayımları, kanıtları ve sonuca destek dereceleri dâhil olmak üzere bir argümanın niteliğini iyi yargılar.
- Zorlukların üstesinden gelerek konumunu savunabilir ve geliştirebilir.
- Makul hipotezler oluşturur.
- Deneyle ilgili planlar ve yürütür.
- Terimleri bağlama uygun şekilde tanımlar.
- Dikkatli bir biçimde sonuçlara ulaşır.⁹¹

Facione, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyin özelliklerini; hakikati arayan, meraklı, açık fikirli, mantıklı, akıl yürüten, fikirleri değerlendirmede esnek, alternatif

⁸⁸ Kazancı, *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*, 38-39.

⁸⁹ Yusuf Batar, "Kur'an'da Eleştirel Düşünme Eğitimi -Kavramsal Analiz-", *İslam Düşüncesinde Eleştirel Kültürü ve Tahammül Ahlakı*, ed. Mahsum Aytepe - Teceli Karasu (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2019), 57.

⁹⁰ Teceli Karasu, "Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştirel", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 9/İDEKTA* (2021), 170.

⁹¹ Robert Ennis, "Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I", *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 26/1 (01 Mart 2011), 12.

fikirleri değerlendirmede tarafsız, dürüst ve benmerkezcilikten uzaktır şeklinde sıralamaktadır.⁹²

Eleştirel düşünme becerisine sahip birey; objektif tutum sergiler, düşüncelerini tutarlı bir biçimde ifade eder, olanı olduğu gibi kabul etmez, farklı perspektiflerden bakabilir, problem çözme tekniklerini farklı durumlara uygular, ön yargıdan uzak durur, kendisini ve etrafında gerçekleşen durumları sorgular.⁹³

Kökdemir'e göre eleştirel düşünür; gerçekler ile iddialar arasındaki farklılıkları ayırt edebilir, bilgilerin kaynaklarının doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilir, geçersiz veya alakasız bilgileri ayıklayabilir, kendi önyargılarını ve bilişsel hatalarını tespit edebilir, etkili sorular sorabilir, düşüncelerini net ve etkili bir şekilde ifade edebilir.

Eleştirel düşünme yetisi olmayan bireyler ise, neyi neden yaptıklarının farkına varamazlar. Karşıt bir düşünceyle karşılaştıklarında, o düşünceyi savunanları susturmanın yollarını ararlar. Kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmezler ve belli kalıplar içinde kalırlar.⁹⁴

1.2.8. 21. Yüzyıl Becerileri Olarak Eleştirel Düşünme

Her dönemin kendine özgü koşulları, değişimleri ve yenilikleri vardır, bu da insanların belirli becerilere sahip olmasını gerektirir.⁹⁵ 21. yüzyılın hızla değişen ve gelişen dünyasına ayak uydurmanın yolu, eğitimde yenilikçi ve gelişime açık yaklaşımlar benimsemekten geçer. Bilgi toplumunda eğitimin amacı, evrensel perspektife sahip, sürekli olarak bilgiyi sorgulayan, problem çözme becerileri yüksek ve kendini sürekli olarak yenileyen bireyler yetiştirmektir.⁹⁶ Bilgi toplumu bağlamında, bireylerin etkili vatandaşlar ve yetenekli çalışanlar olarak gelişmeleri için gerekli olan yeterliliklere 21. yüzyıl becerileri denir.⁹⁷ Farklı isimler ve sayılarla sınıflandırmaları bulunan 21. yüzyıl

⁹² Peter A Facione, "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts", *The California Academic Press*, (2011), 11.

⁹³ Eyyup Serkan Öncel, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020), 20.

⁹⁴ Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme* (Pegem Akademi Yayıncılık, 2000), 165.

⁹⁵ Büşra Serinsu, *Eleştirel Düşünmenin Okullardaki Din Eğitime Yansımaları* (Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2024), 70.

⁹⁶ Hanifi Parlar, "Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi* 2/4 (30 Aralık 2013), 195.

⁹⁷ Nevra Atış Akyol - Neşe Aşkar, "Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42 (30 Aralık 2022), 2599.

becerileri Wagner tarafından problem çözme, eleştirel düşünebilme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi düzenleyebilme, sorumluluk alma, iletişim, iş birliği, liderlik ve hayal gücü olarak sınıflandırılmıştır.⁹⁸ 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olarak eleştirel düşünme; sağduyu ve bilimsel kanıtlarla desteklenen net sonuçlara ulaşmak amacıyla somut ve soyut konular üzerinde derinlemesine düşünme süreçlerini kapsar. Eleştirel düşünmenin yapı taşları arasında çıkarım yapma, sorgulama, gruplandırma, değerlendirme ve çözümlenme gibi ileri düzey düşünme becerileri bulunur. Bu yetkinlikler, eleştirel düşünmenin temelini oluşturur ve 21. yüzyılın diğer kritik becerileriyle de yakından ilişkilidir.⁹⁹

1.2.9. Yüksek Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bireylerin hayatın çeşitli alanlarında uygulayabilecekleri, dünyevi zorluklarla başa çıkmalarına ve kutsalla bağlarını derinleştirmelerine yardımcı olan değerli bir beceridir. Kur'an'da tekrar tekrar vurgulanan akıl yürütmeye yapılan vurgu, bu beceriyi geliştirmenin gerekliliğini vurgular. Kur'an, insanlara sık sık “içsel ve dışsal sinyallerden yeni bilgi işleme, yorumlama ve edinme” sorumluluklarını hatırlatır; bu, eleştirel düşünme becerilerinin sağladığı bir görevdir. Batar'ın açıkladığı gibi, Kur'an hem içsel hem de dışsal ipuçlarını belirtmek için “ayetler” terimini kullanır ve bu sinyalleri görmezden gelenler hayvanlara veya daha kötüsüne benzetilir.¹⁰⁰

“Andolsun biz, cinlerden ve insanlardan birçoğunu cehennem için yaratmış olduk. Bunların kalpleri vardır ama onlarla kavrayamazlar; gözleri vardır ama onlarla göremezler, kulakları vardır ama onlarla işitemezler. Onlar hayvanlar gibidir, hatta daha da şaşkındırlar. İşte asıl gafiller onlardır.”¹⁰¹

Bu ayet insanları potansiyellerini kullanmaya teşvik eder. Dünyadaki ve vahiydeki işaretlerle aktif olarak ilgilenenler değerlerini koruyabilir ve bilinçli varlıklar olarak rollerini yerine getirebilirler.

Eleştirel düşünme, düşüncenin temel unsuru olan akıllı kullanarak elde edilir. Akıllı yoluyla yargılarda bulunulabilir, içgörüler oluşturulabilir ve güzel olanla istenmeyeni

⁹⁸ Atış Akyol - Aşkar, “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”, 2599.

⁹⁹ Nurşah Alkoç, *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının 21.yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020), 6.

¹⁰⁰ Yusuf Batar, *Kur'an'da Eleştirel Düşünme Eğitimi Kavramsal Bir Analiz. İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı*. (İstanbul: Ensar Yayınları, 2019), 59.

¹⁰¹ “Kur’ân Yolu (Erişim 16 Kasım 2024), el-Araf 7/179” (Erişim 26 Kasım 2024).

ayırt edilebilir. Kuran, zihne önemli bir rol atar ve dinleyicilerini akıllarını kullanmaya tekrar tekrar çağırır. 49 ayette fiili olarak kullanılan “zihin” ve bilişsel becerilere 700'den fazla atıf ile bu çağrı pratik katılımı vurgular. Kur'an'da zihin sadece pasif bir kavram değil, aynı zamanda aktif bir görevdir ve inananları akıl yoluyla düşünmeye, yaratmaya, deney yapmaya ve nihayetinde gerçeğe ulaşmaya teşvik eder.¹⁰² Bu nedenle eleştirel düşünme hem bireyler hem de toplumlar için hayati bir analitik araç görevi görür.

Kur'an perspektifinde, gerçeği anlamının bir yolu olarak belirtilen eleştirel düşünme becerilerini edinmek yüksek din öğretimine devam eden öğrencilerinin hem alandaki yetkinlikleri bakımından hem de din eğitimini üstlenmeye aday birer öğretmen olmaları açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple yüksek din öğretiminde öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması, dini konularda soru soran, güncel ihtiyaçlara cevap arayabilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yüksek din öğretimi kademesindeki öğrencilerin öncelikle kendi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri önemlidir.¹⁰³ Çünkü din eğitimi alanındaki öğreticilerin, geleneksel kalıpları ezberletmekten kaçınarak, bireylerin dini öğretileri analiz ederek, keşfederek ve özümseyerek anlamlandırmalarına rehberlik eden bir yaklaşıma sahip olmaları gerekmektedir.¹⁰⁴ Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlama yetkinliğine sahip olmaları din eğitiminin nitelikli bir şekilde gerçekleşebilmesi için de oldukça önemlidir.¹⁰⁵

Sonuç olarak yüksek din öğretimi öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmaları oldukça gereklidir. Bu sebeple eleştirel düşünme becerisinin din eğitimi alanında hizmet verecek öğretmen adaylarında gelişmesi hususunda gereken önem verilerek hem teorik hem de pratik olarak çeşitli çalışmalar yapılması her açıdan elzemdir.

¹⁰² Teceli Karasu, *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl* (Araştırma Yayınları, 2021), 21.

¹⁰³ Sümeyra Bilecik, “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”, *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 19/2 (31 Aralık 2019), 302.

¹⁰⁴ Muhammet Aydın, “Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi” (Erişim 26 Aralık 2024), 121.

¹⁰⁵ Teceli Karasu vd., “Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi (Muş İli Örneği)”, *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı-IV (Modern Dönem): Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı*, (2022), 533.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ve bu doğrultuda var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı hedefleyen bu araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır.¹⁰⁶ Bu amaçla evrenin tamamı üzerinde ya da evrenden alınan bir grup üzerinde gerçekleştirilen tarama çalışmasıdır.¹⁰⁷ Tarama modeline uygun veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ile Semerci vd. tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN)” ölçeği katılımcılara uygulanarak veriler elde edilmiştir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde lisans öğrenimi görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) “Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi”nden alınan istatistiki bilgilere göre; 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde Muş Alparslan Üniversitesi yüksek din öğretimi alanında toplamda 829 öğrenci öğrenim görmektedir.¹⁰⁸ Araştırmanın örneklemini ise örnekleme hatasını en aza indirerek evreni daha fazla temsil edebilmek amacıyla tercih edilen orantısız tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 305 yüksek din öğretimi öğrencisi oluşturmaktadır.

Tabakalı örnekleme yönteminde, araştırma evreni kendi içinde homojen tabakalara ayrılır ve her bir tabakadan örnekler alınır. Bu örnekler daha sonra birleştirilir. belirli bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılan Tabakalı örnekleme yönteminin bazı avantajları bulunmaktadır. Yöntemin

¹⁰⁶ Abdurrahman Tanrıoğen (ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Anı Yayıncılık, 2014), 61.

¹⁰⁷ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (Nobel Akademik Yayıncılık, 2023), 112.

¹⁰⁸ “Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi” (Erişim 27 Kasım 2024).

avantajlarından biri, eğer incelenen değişken tabakalama ölçütleriyle ilişkili ise, daha kesin sonuçlar elde edilebilir. Tabakalı örnekleme yönteminin iki türü vardır: orantılı tabakalı örnekleme ve orantısız tabakalı örnekleme. Orantısız tabakalı örneklemede, her tabakadan belirli sayıda örnek seçilir ve bu seçim, tabakaların örnekleme içindeki temsil oranını dikkate alınmadan yapılır. Bu yöntemle, her tabakadan eşit sayıda örnek alınır. Orantılı tabakalı örneklemede, her tabakadan seçilecek örnekler, o tabakanın evrendeki temsil düzeyine uygun olarak belirlenir. Bu yöntem, tabakaların toplam örnekleme içerisindeki oranlarını doğru şekilde yansıtmayı ve örneklemin evreni nispeten temsil etme gücünü arttırmayı amaçlar.¹⁰⁹ Bu temel doğrultusunda çalışma grubu oluşturulurken evren; yaş, cinsiyet, sınıf gibi kategorilere ayrılarak örneklemin evreni temsil edebilme özelliğine dikkat edilmiştir.

Evrendeki kişi sayısı bilindiği için örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki denklem kullanılmıştır:¹¹⁰

$$n = Nt^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

Denklemden kullanılan simgeler;

N: Evrenin büyüklüğü (829)

n: Örneklemin büyüklüğü

p: İncelenen olayın görülme sıklığı (gerçekleşme olasılığı) (0,5),

q: İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı) (0,5),

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer(1,96)

d: Hata payı, anlamlarını ifade etmektedir (0,05).

Araştırmanın %95 güven aralığında ve 0,05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1,96'ya denk gelmektedir. Araştırma verileri denklemden yerine konulduğunda;

$$n = 829 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5 / (0,05)^2 \times (829-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5$$

$$n=796,1716 / 3,0304$$

¹⁰⁹ Demirali Yaşar Ergin, “Örnekleme Türleri”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6/6 (11 Ekim 2013), 97.

¹¹⁰ Sevgi Yıldız, “Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalarından Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış”, *Kesit Akademi Dergisi* 11 (01 Ekim 2017), 433.

n= 262,728

Hesaplama sonucuna göre %95 olasılık ve %5 hata oranı ile 829 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının en az 262 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada 305 kişi örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri

Kişisel Özellik	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	225	73,8
	Erkek	80	26,2
Yaş	18-20	106	34,8
	21-23	105	34,4
	24-26	34	11,1
	27+	60	19,7
Sınıf	Hazırlık	94	30,8
	1. Sınıf	43	14,1
	2. Sınıf	71	23,3
	3. Sınıf	51	16,7
	4. Sınıf	46	15,1
Doğum Yeri	Büyük Şehir	30	9,8
	İl	131	43,0
	İlçe	86	28,2
	Köy-Kasaba	58	19,0
Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	125	41,0
	İlköğretim	142	46,6
	Lise	21	6,9
	Üniversite	17	5,6
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	37	12,1
	İlköğretim	153	50,2
	Lise	76	24,9
	Üniversite	39	12,8
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	Fen Lisesi	1	0,3
	Anadolu Lisesi	41	13,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	9,8
	İmam Hatip Lisesi	205	67,2
	Diğer	28	9,2
Ekonomik Durum	Düşük	41	13,4
	Orta	256	83,9
	Yüksek	8	2,6
Bilimsel Etkinliklere Katılma Sıklığı	Hiçbir Zaman	56	18,4
	Nadiren	226	74,1
	Sık Sık	23	7,5
Toplam		305	%100,0

Tablo 2.1 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin %73,8'i (N=225) kadın, %26,2'si (N=80) erkektir.

Yaşa göre öğrencilerin 34,8'i (N=106) 18-20 yaş aralığında, %34,4'ü (N=105) 21-23 yaş aralığında, %11,1'i (N=34) 24-26 yaş aralığında, %19,7'si (N=60) ise 27 yaş ve üzeridir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin %30,8'i (N=94) hazırlık, %14,1'i (N=43) 1. sınıf, %23,3'ü (N=71) 2. sınıf, %16,7'si (N=51) 3. sınıf, %15,1'i (N=46) 4. sınıf düzeyindedir. Doğum yerine göre öğrencilerin %9,8'i (N=30) büyük şehirde, %43,0'ı (N=131) ilde, %28,2'si (N=86) ilçede, %19,0'ı (N=58) ise köy ya da kasaba da doğmuşlardır.

Annelerinin eğitim durumuna göre öğrencilerin annelerinin %41,0'ı (N=125) okuryazar değil, %46,6'sı (N=142) ilköğretim, %6,9'u (N=21) lise, %5,6'sı (N=17) ise üniversite mezunudur. Babalarının eğitim durumuna göre öğrencilerin babalarının %12,1'i (N=37) okuryazar değil, %50,2 (N=153) ilköğretim, %24,9'u (N=76) lise, %12,8'i (N=39) ise üniversite mezunudur.

Mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre öğrencilerin %0,3'ü (N=1) fen lisesinden, %13,4'ü (N=41) Anadolu lisesinden, %9,8'i (N=30) mesleki ve teknik anadolu lisesinden (MTAL), %67,2'si (N=205) imam hatip lisesinden (İHL), %9,2'si (N=28) ise diğer liselerden mezun olmuştur.

Ekonomik duruma göre öğrencilerin %13,4'ü (N=41) düşük, %83,9'u (N=256) orta, %2,6'sı (N=8) ise yüksek gelir düzeyindedir.

Bilimsel etkinliklere katılma sıklığına göre öğrencilerin %18,4'ü (N=56) hiçbir zaman, %74,1'i (N=226) nadiren, %7,5'i (N=23) ise sık sık bilimsel etkinliklere katıldığı görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile Semerci vd. tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN)” ölçeği bir arada kullanılmıştır. “Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” anketi başlığı altında iki bölüm şeklinde hazırlanıp Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilere sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu alan yazın incelenerek ve alandaki uzmanların görüşlerine başvurularak demografik özellikler bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellik olarak; cinsiyet, yaş, doğum yeri, mezun olunan ortaöğretim kurumu, sınıfı, ekonomik durumu, anne-babanın eğitim durumu ve bilimsel etkinliklere katılma sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Formda bu demografik bilgileri barındıran toplam 9 soruya yer verilmiştir.

2.3.2. Elden Ölçeği

Bu çalışmada, yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler aracılığıyla tespit etmek amacıyla Semerci vd. (2019) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği” kullanılmıştır (EK-3). Ölçekte toplam 26 madde bulunmaktadır. “Mantık Yürütememe” (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. madde), “Ben merkezlilik” (11,12,13,14,15,16. madde), “Otoriteye İnanç” (17,18,19,20,21,22. madde) ve “Aşırı Güven” (23,24,25,26. madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri ise (1) Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum (4) Çoğunlukla Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum, biçiminde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.¹¹¹ Ölçekte yer alan maddelerin puan sınırları ise şu şekildedir: Katılmıyorum: 1.00-1.80; Az Katılıyorum: 1.81- 2.60; Kısmen Katılıyorum: 2.61-3.40; Çoğunlukla Katılıyorum: 3.41-4.20; Tamamen Katılıyorum: 4.21-5.00.

Semerci vd. (2019) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında; Kaiser-Mayer Olkin (KMO) değeri 0.892, (Sd=378, p=0.000) olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach’s Alpha) katsayısı 0.87 saptanmıştır. ELDEN ölçeği için yapılan analizlerde, maddenin toplam korelasyonunun 0.38-0,60 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları; mantık yürütememe temasında 0.787, ben merkezlilik temasında 0.648, otoriteye inanç temasında 0.675 ve aşırı güven temasında 0.698 olarak hesaplanmıştır.

¹¹¹ Semerci vd., “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği”, 287.

Mevcut araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; mantık yürütememe boyutunda 0.905, ben merkezlilik boyutunda 0.794, otoriteye inanç boyutunda 0.817, aşırı güven boyutunda ise 0.758 bulunmuştur. ¹¹²

Bu çalışma için ölçeğin KMO değeri 0.894 (Sd=325, p=0.000) olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçek için yapılan analizlerde, maddenin toplam korelasyonunun 0.20-0,60 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.89 saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları; mantık yürütememe boyutunda 0.843, ben merkezlilik boyutunda 0.673, otoriteye inanç boyutunda 0.812, aşırı güven kategorisinde ise 0.721 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma verileri, 14.08.2024-25.10.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma da kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ile Semerci vd. tarafından geliştirilen “ELDEN” ölçeği Google Forms aracılığıyla çevrimiçi hale getirilmiştir (Ek-3). Verilerin toplanma süreci gerekli yasal ve etik izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından katılımcılara WhatsApp uygulaması üzerinden ankete ait linkin (https://docs.google.com/forms/d/16fsrX2FeiMAIIFE0aUMupfaKFMD0G3M_4ljgrUK_Eg4/edit#responses) gönderilmesi şeklinde gerçekteştirilmiştir (Ek-2). Ayrıca katılımcılara verilerin gizlilik esasına uygun olarak toplanacağı ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı bilgisi verilmiş, samimi ve gerçekte görüşlerini bildirmelerinin önemi vurgulanarak katılımlarından dolayı teşekkür edilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma da toplanan veriler SPSS 22 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anket sonucu elde edilen veriler Excel programına aktarılmış değişkenler ve ölçek maddeleri sayısal ifadelerle kodlanarak SPSS 22 programına aktarılmıştır. Elde edilen verilere yapılacak olan test türlerinin belirlenmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılımın normalliği skewness (çarpıklık)

¹¹² Semerci vd., “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği”, 288.

ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Ölçeğin normal dağılım sonuçlarına Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerini Belirlemeye Yönelik Ölçeğin Normal Dağılım Sonuçları

Alt Boyut	Skewness		Kurtosis	
	İstatistik	Std. Er.	İstatistik	Std. Er.
Mantık Yürütememe	,862	,140	,555	,278
Ben Merkezlilik	1,218	,140	,916	,278
Otoriteye İnanç	,606	,140	-,493	,278
Aşırı Güven	,667	,140	-,322	,278
Ölçeğin Toplamı	,657	,140	-,305	,278

Tablo 2.2 incelendiğinde ölçekten elde edilen verilerin skewness ve kurtosis değerlerine göre ölçeğin toplamının ve alt boyutlarının normal bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell’e göre skewness ve kurtosis verilerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması durumunda verilerin normal dağıldığı ve kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir.¹¹³ Normal dağılımın olduğu durumlarda veri analizinde parametrik testler uygulanmaktadır. Çıkarımsal analizlerde iki kategorili bağımsız değişkenler için “bağımsız gruplar t-testi (independent samples t-testi)”, üç veya daha fazla kategorili bağımsız değişkenler için de “tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA)” kullanılmaktadır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu durumlarda, grup varyansları eşit olması durumunda ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında sıklıkla Tukey HSD (A), Tukey WSD (B), Scheffe, Bonferroni ve Fischer’in LSD testi, eşit olmaması durumunda ise sıklıkla Tamhane’s T2 testi kullanılmaktadır.¹¹⁴ Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmayı tespit etmek için “bağımsız gruplar t-testi”, yaş, sınıf, doğum yeri, anne-babanın eğitim durumu, mezun olunan eğitim kurumu, ekonomik düzey ve bilimsel etkinliklere katılma sıklığı değişkenleri açısından farklılaşmayı tespit etmek için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmıştır. ANOVA testi sonrasında verilerin ikili karşılaştırmalarında varyansın homojen dağılım gösterdiği fakat örneklemin eşit

¹¹³ Barbara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*, çev. Kolektif (Nobel Akademik Yayıncılık, 2020), 79.

¹¹⁴ Özcan Güngör (ed.), *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş* (Grafiker Yayınları, 2018), 255.

olmaması durumunda Fischer'in LSD testi yapılarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu bulunmuştur. Varyansın homojen dağılım göstermediği örneklemin eşit olmaması durumunda Tamhane's T2 testi yapılarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular incelenmiştir. Araştırma süresince 305 kişilik örneklem grubuna, 26 maddeden oluşan ELDEN ölçeğinin yer aldığı “Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” anketi uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmaya katılan yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, doğum yeri, mezun olunan ortaöğretim kurumu, anne-baba eğitim durumu, ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları gibi değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNE İLİŞKİN BETİMSSEL BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Eleştirel Düşünme Engellerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri

Alt Boyutlar	N	X	Ss	Min.	Max.
Mantık Yürütememe	305	1,96	,698	1,00	4,80
Ben Merkezlilik	305	1,49	,519	1,00	3,17
Otoriteye İnanç	305	1,89	,723	1,00	4,00
Aşırı Güven	305	1,94	,803	1,00	4,25
Ölçeğin Toplamı	305	1,83	,540	1,00	3,31

Tablo 3.1’de verilen puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ölçeğinin toplam ortalama puanının ($X=1,83$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının ortalama puanları ise en yüksekten en düşüğe olmak üzere mantık

yürütememe ($X=1,96$), aşırı güven ($X=1,94$), otoriteye inanç ($X=1,89$) ve ben merkezlilik ($X=1,49$) şeklinde sıralanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin düşük düzeyde olduğunu, alt boyutlar özelinde ise ben merkezlilik ($X=1,49$) alt boyutunun en düşük puanlı alt boyut olduğunu ve öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin en az bu konuda olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	T	P
Mantık Yürütememe	Kadın	225	1,92	,71	303	-1,928	,055
	Erkek	80	2,09	,64			
Ben Merkezlilik	Kadın	225	1,46	,49	303	-1,697	,091
	Erkek	80	1,58	,56			
Otoriteye İnanç	Kadın	225	1,87	,73	303	-,829	,408
	Erkek	80	1,95	,67			
Aşırı Güven	Kadın	225	1,93	,82	303	-,370	,712
	Erkek	80	1,96	,74			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	225	1,80	,55	303	-1,673	,095
	Erkek	80	1,92	,48			

* $p<0,05$ - Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır.

Tablo 3.2 incelendiğinde; ölçeğin “mantık yürütememe” alt boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. [t (303)=-1,928; p>0,05] Mantık yürütememe alt boyutuna ilişkin kadın (X=1,92) ve erkek (X=2,09) öğrencilerin “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2’teki bulgulara göre; ölçeğin “ben merkezlilik” alt boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. [t (303)=-1,697; p>0,05] Ben merkezlilik alt boyutuna ilişkin kadınların (X=1,46) ve erkeklerin (X=1,58) “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde; ölçeğin “otoriteye inanç” alt boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [t (303) =-829; p>0,05]. Otoriteye inanç alt boyutuna ilişkin kadınların (X=1,87) ve erkeklerin (X=1,95) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2’teki bulgulara göre; ölçeğin “aşırı güven” alt boyutuna ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [t (303) =,370; p>0,05]. Aşırı güven alt boyutuna ilişkin kadınların (X=1,93) ve erkeklerin (X=1,96) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [t (303)=-1,673; p>0,05] Ölçeğin toplamına ilişkin kadınların (X=1,80) “katılmıyorum”, ve erkeklerin (X=1,92) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

3.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürüteme	18-20	106	1,9179	,676	G. arası G. içi Toplam	,592 147,872 148,464	3 301 304	,197 ,491	,402	,752	-
	21-23	105	2,0238	,690							
	24-26	34	1,9647	,719							
	27+	60	1,9698	,750							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	18-20	106	1,4591	,481	G. arası G. içi Toplam	,348 81,763 82,111	3 301 304	,116 ,272	,426	,734	-
	21-23	105	1,5254	,489							
	24-26	34	1,5539	,647							
	27+	60	1,4917	,562							
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	18-20	106	1,8601	,743	G. arası G. içi Toplam	1,319 157,897 159,215	3 301 304	,440 ,525	,838	,474	-
	21-23	105	1,8905	,696							
	24-26	34	1,7892	,677							
	27+	60	2,0111	,761							
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	18-20	106	1,9552	,820	G. arası G. içi Toplam	1,614 194,606 196,220	3 301 304	,538 ,647	,832	,477	-
	21-23	105	1,8667	,779							
	24-26	34	1,8971	,795							
	27+	60	2,0667	,820							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	18-20	106	1,8044	,529	G. arası G. içi Toplam	283 88,602 88,885	3 301 304	,094 ,294	,321	,810	-
	21-23	105	1,8538	,532							
	24-26	34	1,8190	,581							
	27+	60	1,8837	,561							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş

değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [F (3-301) =,402; $p>0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 21-23 yaş aralığındaki ($X=2,02$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 18-20 yaş aralığındaki ($X=1,91$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [F (3-301) =,426; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 24-26 yaş aralığında ($X=1,55$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 18-20 yaş aralığındaki ($X=1,45$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş değişkeninden kaynaklı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [F (3-301) =,838; $p>0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 27 ve üzeri yaş aralığındaki ($X=2,01$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 24-26 yaş aralığındaki ($X=1,78$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların 24-26 yaş aralığında “katılmıyorum” diğer kategorilerinde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş değişkeni göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin

“aşırı güven” [F (3-301) =,832; p>0,05] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 27 ve üzeri yaş aralığındaki (X=2,06), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 21-23 yaş aralığındaki (X=1,86) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin öğrenci görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [F (3-301)=321; p>0,05] Ölçeğin toplamına ilişkin 18-20 (X=1,80), 21-23 (X=1,83), 24-26 (X=1,81), 27 yaş ve üzeri (X=1,88) yaş gruplarının “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmektedir.

3.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN SINIF KADEMESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile sınıf kademeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3. 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütmememe	Hazırlık	94	1,8606	,681	G. arası G. içi Toplam	2,516 145,948 148,464	4 300 304	,629 ,486	1,293	,273	-
	1.Sınıf	43	1,9744	,647							
	2.Sınıf	71	2,1056	,742							
	3.Sınıf	51	2,0020	,760							
	4.Sınıf	46	1,9432	,625							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Hazırlık	94	1,4096	,492	G. arası G. içi Toplam	1,174 80,936 82,111	4 300 304	,294 ,270	1,088	,362	-
	1.Sınıf	43	1,5116	,517							
	2.Sınıf	71	1,5258	,498							
	3.Sınıf	51	1,5556	,569							
	4.Sınıf	46	1,5652	,549							
	Toplam	305	1,4989	,519							

Tablo 3. 5. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Sınıf Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Otoriteye İnanç	Hazırlık	94	1,8262	,723	G. arası G. içi Toplam	2,370 156,845 159,215	4 300 304	,593 ,523	1,133	,341	-
	1.Sınıf	43	1,8372	,568							
	2.Sınıf	71	1,9648	,774							
	3.Sınıf	51	2,0392	,784							
	4.Sınıf	46	1,8043	,696							
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Hazırlık	94	1,8989	,819	G. arası G. içi Toplam	,964 195,257 196,220	4 300 304	,241 ,651	,370	,830	-
	1.Sınıf	43	2,0291	,720							
	2.Sınıf	71	1,9965	,907							
	3.Sınıf	51	1,9265	,784							
	4.Sınıf	46	1,8696	,708							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Hazırlık	94	1,7545	,519	G. arası G. içi Toplam	1,366 87,519 88,885	4 300 304	,341 ,292	1,170	,324	-
	1.Sınıf	43	1,8444	,471							
	2.Sınıf	71	1,9225	,565							
	3.Sınıf	51	1,8959	,609							
	4.Sınıf	46	1,8124	,519							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* $p < 0,05$

Tablo 3.4 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme sınıf kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [F (4-300) =1,293; $p > 0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 2. sınıf öğrencilerine ($X=2,10$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise hazırlık sınıfı ($X=1,86$) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin sınıf kademesi değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [F (4-300) =1,088; $p > 0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 4. sınıf öğrencilerine ($X=1,56$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise hazırlık sınıfı ($X=1,40$) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin sınıf kademesi değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(4-300) = 1,133; p > 0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 3. sınıf öğrencilerine ($X=2,03$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 4. sınıf öğrencilerine ($X=1,80$) ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin sınıf kademesi değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(4-300) = 3,370; p > 0,05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının 1. sınıf öğrencilerine ($X=2,02$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise 4. sınıf ($X=1,86$) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri sınıf kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [$F(4-300) = 1,170; p > 0,05$] Ölçeğin toplamında hazırlık ($X=1,75$) “katılmıyorum”, 1.sınıf ($X=1,84$), 2. sınıf ($X=1,92$), 3. sınıf ($X=1,89$), 4. sınıf ($X=1,81$) kategorilerinin “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

3.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN DOĞUM YERİ DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile doğum yeri

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Doğum Yeri Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum Yeri	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütememe	Büyük Şehir	30	1,7167	,649	G. arası G. içi Toplam	3,714 144,750 148,464	3 301 304	1,238 ,481	2,575	,054	-
	İl	131	1,9183	,667							
	İlçe	86	2,0603	,705							
	Köy-Kasaba	58	2,0828	,753							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Büyük Şehir	30	1,4111	,547	G. arası G. içi Toplam	,410 81,701 82,111	3 301 304	,137 ,271	,503	,680	-
	İl	131	1,5089	,513							
	İlçe	86	1,5349	,544							
	Köy-Kasaba	58	1,4684	,487							
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	Büyük Şehir	30	1,7278	,749	G. arası G. içi Toplam	,941 158,275 159,215	3 301 304	,314 ,526	,596	,618	-
	İl	131	1,9071	,717							
	İlçe	86	1,9264	,730							
	Köy-Kasaba	58	1,8937	,723							
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Büyük Şehir	30	1,8333	,841	G. arası G. içi Toplam	1,359 194,861 196,220	3 301 304	,453 ,647	,700	,553	-
	İl	131	1,8893	,779							
	İlçe	86	2,0116	,833							
	Köy-Kasaba	58	2,0043	,798							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Büyük Şehir	30	1,6667	,577	G. arası G. içi Toplam	1,405 87,480 88,885	3 301 304	,468 ,291	1,612	,187	-
	İl	131	1,8168	,528							
	İlçe	86	1,9005	,554							
	Köy-Kasaba	58	1,8853	,519							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05

Tablo 3.5 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin doğum yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [F(3-301)=2,575; p>0,05], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı

görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının köy-kasabada ($X=2,08$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise büyük şehirde ($X=1,71$) doğan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların büyük şehir ($X=1,71$) kategorisinde “katılmıyorum” düzeyinde diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin doğum yeri değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [$F(3-301)=,503$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının ilçede ($X=1,53$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise büyük şehirde ($X=1,41$) doğan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin doğum yeri değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(3-301)=,596$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının ilçede ($X=1,92$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise büyük şehirde ($X=1,72$) doğan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların büyük şehirde ($X=1,72$) “katılmıyorum”, diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5'teki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin doğum yeri değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(3-301)=,700$; $p>0,05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının ilçe ($X=2,01$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise

büyük şehirde ($X=1,83$) doğan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri doğum yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [$F(3-301)=1,612$; $p>0,05$] Ölçeğin toplamında büyük şehir ($X=1,66$) “katılmıyorum”, il ($X=1,81$), ilçe ($X=1,90$), köy-kasaba ($X=1,88$) kategorilerinin eleştirel düşünme engelleri “az katılıyorum” düzeyindedir.

3.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN ANNENİN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile annenin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Annenin Eğitim Durumu	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütememe	Okuryazar Değil	125	2,0432	,735	G. arası G. içi Toplam	2,564	3	,855	1,764	,154	-
	İlköğretim	142	1,8894	,630		145,900	301	,485			
	Lise	21	1,8952	,758		148,464	304				
	Üniversite	17	2,1941	,842							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Okuryazar Değil	125	1,5760	,508	G. arası G. içi Toplam	1,911	3	,637	2,391	,069	-
	İlköğretim	142	1,4155	,497		80,220	301	,266			
	Lise	21	1,5238	,624		82,111	304				
	Üniversite	17	1,5980	,583							
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	Okuryazar Değil	125	1,9253	,716	G. arası G. içi Toplam	,724	3	,241	,458	,712	-
	İlköğretim	142	1,8427	,698		158,491	301	,527			
	Lise	21	1,9524	,760		159,215	304				
	Üniversite	17	1,9902	,947							
	Toplam	305	1,8923	,723							

Tablo 3.8. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Aşırı Güven	Okuryazar Değil	125	1,9800	,830	G. arası G. içi Toplam	2,054 194,167 196,220	3 301 304	,685 ,645	1,061	,366	-
	İlköğretim	142	1,9595	,771							
	Lise	21	1,6667	,751							
	Üniversite	17	1,8235	,917							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Okuryazar Değil	125	1,8985	,544	G. arası G. içi Toplam	1,212 87,674 88,885	3 301 304	,404 ,291	1,386	,247	-
	İlköğretim	142	1,7800	,499							
	Lise	21	1,7875	,611							
	Üniversite	17	1,9525	,720							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05

Tablo 3.6 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [$F(3-301)=1,764$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının üniversite ($X=2,19$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilköğretim ($X=1,88$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin annenin eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [$F(3-301)=2,391$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının üniversite ($X=1,59$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilköğretim ($X=1,41$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin annenin

eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(3-301)=,458$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının üniversite ($X=1,99$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise ilköğretim ($X=1,84$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6’daki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin annenin eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(3-301)=1,061$; $p>0,05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının okuryazar değil ($X=1,98$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise lise ($X=1,66$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların lise ($X=1,66$) kategorisine “katılmıyorum”, diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri, annenin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [$F(3-301)=1,386$; $p>0,05$] Ölçeğin toplamında okuryazar değil ($X=1,89$), lise ($X=1,95$), üniversite ($X=1,95$) kategorilerinin eleştirel düşünme engelleri “az katılıyorum” düzeyinde iken ilköğretim ($X=1,78$) kategorisinde “ katılmıyorum” düzeyindedir.

3.7. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BABANIN EĞİTİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Babanın Eğitim Durumu	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütememe	Okuryazar Değil	37	2,0676	,742	G. arası G. içi Toplam	1,952	3	,651	1,337	,263	-
	İlköğretim	153	2,0025	,722		146,512	301	,487			
	Lise	76	1,8355	,600		148,464	304				
	Üniversite	39	2,0103	,732							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Okuryazar Değil	37	1,4279	,505	G. arası G. içi Toplam	1,292	3	,431	1,604	,189	-
	İlköğretim	153	1,5501	,528		80,819	301	,269			
	Lise	76	1,4079	,477		82,111	304				
	Üniversite	39	1,5427	,561							
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	Okuryazar Değil	37	2,0225	,772	G. arası G. içi Toplam	2,402	3	,801	1,537	,205	-
	İlköğretim	153	1,8780	,729		156,814	301	,521			
	Lise	76	1,7829	,672		159,215	304				
	Üniversite	39	2,0385	,732							
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Okuryazar Değil	37	1,9527	,923	G. arası G. içi Toplam	,249	3	,083	,127	,944	-
	İlköğretim	153	1,9265	,787		195,972	301	,651			
	Lise	76	1,9836	,867		196,220	304				
	Üniversite	39	1,8974	,619							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Okuryazar Değil	37	1,8919	,462	G. arası G. içi Toplam	,901	3	,300	1,027	,381	-
	İlköğretim	153	1,8576	,563		87,984	301	,292			
	Lise	76	1,7475	,517		88,885	304				
	Üniversite	39	1,8915	,560							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05

Tablo 3.7 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [F(3-301)=1,337; p>0,05], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının okuryazar değil ($X=2,06$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise lise ($X=1,83$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin babanın eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [$F(3-301)=1,604$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının ilköğretim ($X=1,55$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise lise ($X=1,40$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin babanın eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(3-301)=1,537$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının üniversite ($X=2,03$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise lise ($X=1,78$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların lise ($X=1,78$) kategorisinde “katılmıyorum”, diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin babanın eğitim durumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(3-301)=,127$; $p>0,05$] boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının lise ($X=1,98$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise üniversite ($X=1,89$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin

“aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri babanın eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [$F(3-301)=1,027$; $p>0,05$] Ölçeğin toplamında lise ($X=1,74$) kategorisinin eleştirel düşünme engelleri en düşük seviye olan “katılmıyorum” düzeyinde iken okuryazar değil ($X=1,89$), ilköğretim ($X=1,85$) ve üniversite ($X=1,89$) kategorisinin eleştirel düşünme engelleri “az katılıyorum” düzeyindedir.

3.8. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN MEZUN OLUNAN ORTAÖĞRETİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile mezun olunan ortaöğretim kurumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.10. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürüteme	Fen Lisesi	1	1,3000	..	G. arası	,957	4	,239	,487	,746	-
	Anadolu Lisesi	41	1,9780	,726	G. içi	147,507	300	,492			
	MTAL	30	2,0596	,644	Toplam	148,464	304				
	IHL	205	1,9478	,708							
	Diğer	28	2,0464	,666							
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezli	Fen Lisesi	1	1,0000	..	G. arası	1,694	4	,424	1,580	,180	-
	Anadolu Lisesi	41	1,4390	,494	G. içi	80,417	300	,268			
	MTAL	30	1,5444	,437	Toplam	82,111	304				
	IHL	205	1,5325	,554							
	Diğer	28	1,3095	,303							
	Toplam	305	1,4989	,519							

Tablo 3.11. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları (Devamı)

Otoriteye İnanç	Fen Lisesi	1	1,0000	..	G. arası	2,929	4	,732	1,406	,232	-
	Anadolu Lisesi	41	1,8008	,678	G. içi	156,286	300	,521			
	MTAL	30	1,9556	,697	Toplam	159,215	304				
	IHL	205	1,8732	,729							
	Diğer	28	,1310	,752							
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Fen Lisesi	1	2,2500	..	G. arası	4,011	4	1,003	1,565	,184	-
	Anadolu Lisesi	41	1,9390	,755	G. içi	192,210	300	,641			
	MTAL	30	2,1833	,845	Toplam	196,220	304				
	IHL	205	1,8744	,770							
	Diğer	28	2,1518	1,00							
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Fen Lisesi	1	1,3077	..	G. arası	,803	4	,201	,683	,604	-
	Anadolu Lisesi	41	1,8068	,563	G. içi	88,082	300	,294			
	MTAL	30	1,9354	,443	Toplam	88,885	304				
	IHL	205	1,8235	,553							
	Diğer	28	1,9121	,518							
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05

Tablo 3.8 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık yürütememe” [$F(4-300)=,487$; $p>0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının MTAL ($X=2,05$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise fen lisesi ($X=1,30$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların fen lisesi ($X=1,30$) kategorisinde “katılmıyorum” düzeyinde diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test

etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [$F(4-300)=1,580$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının MTAL ($X=1,54$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise fen lisesi ($X=1,00$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(4-300)=1,406$; $p>0,05$] boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının diğer ($X=2,13$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise fen lisesi ($X=1,00$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların fen lisesi ($X=1,00$) ve Anadolu lisesi ($X=1,80$) kategorilerinde “katılmıyorum” düzeyinde diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8’deki bulgulara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(4-300)=1,565$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının fen lisesi ($X=2,25$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise İHL ($X=1,87$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [$F(4-300) =,683$; $p>0,05$] Ölçeğin toplamında fen lisesi ($X=1,30$), Anadolu lisesi ($X=1,80$), MTAL($X=1,93$), İHL ($X=1,82$), diğer ($X=1,91$) kategorilerinde eleştirel düşünme engelleri en düşük seviye olan “katılmıyorum” düzeyindedir.

3.9. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN EKONOMİK DURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.12. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ekonomik Durum	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütememe	Düşük	41	2,1073	,781	G. arası	,915	2	,458	,937	,393	-
	Orta	256	1,9500	,685	G. içi	147,549	302	,489			
	Yüksek	8	1,9000	,676	Toplam	148,464	304				
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Düşük	41	1,6667	,561	G. arası	1,967	2	,983	3,706	,026	a>b
	Orta	256	1,4642	,502	G. içi	80,144	302	,265			
	Yüksek	8	1,7500	,666	Toplam	82,111	304				
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	Düşük	41	2,0285	,851	G. arası	,906	2	,453	,864	,422	-
	Orta	256	1,8730	,697	G. içi	158,310	302	,524			
	Yüksek	8	1,8125	,856	Toplam	159,215	304				
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Düşük	41	1,9878	,834	G. arası	,246	2	,123	,190	,827	-
	Orta	256	1,9287	,800	G. içi	195,974	302	,649			
	Yüksek	8	2,0625	,810	Toplam	196,220	304				
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Düşük	41	1,9690	,549	G. arası	,827	2	,414	1,419	,244	-
	Orta	256	1,8168	,533	G. içi	88,058	302	,292			
	Yüksek	8	1,8702	,694	Toplam	88,885	304				
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05-Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır. (a) düşük, (b) yüksek

Tablo 3.9 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “mantık

yürütememe” [F(2-302)=,937; p>0,05], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının düşük kategorisine (X=2,10), en düşük aritmetik ortalama puanının ise “yüksek” kategorisine (X=1,90) ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “mantık yürütememe” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [F (2-302) =,864; p>0,05], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının “düşük” kategorisine (X=2,02), en düşük aritmetik ortalama puanının ise “yüksek” kategorisine (X=1,81) ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [F(2-302)=,190; p>0,05], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının “yüksek” kategorisine (X=2,06), en düşük aritmetik ortalama puanının ise “orta” kategorisine (X=1,92) ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'daki bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [F (2-302) =3,706; p<0,05] boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın; maddi durumu düşük ve orta olan öğrenciler arasında düşük öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 3.9 incelendiğinde; ölçeğin toplamına ilişkin görüşleri ekonomik durum

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. [F (2-302) =1,419; p>0,05] Ölçeğin toplamında düşük(X=1,96), orta(X=1,81), yüksek(X=1,87) kategorilerinde eleştirel düşünme engelleri düşük seviye olan “az katılıyorum” düzeyindedir.

3.10. ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BİLİMSEL ETKİNLİKLERE KATILIM SIKLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE FARKLI LAŞMADURUMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri ile bilimsel etkinliklere katılım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.13. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bilimsel Etkinliklere Katılım Sıklığı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	P	AF
Mantık Yürütmememe	Hiçbir Zaman	56	2,2071	,801	G. arası	7,909	2	3,954	8,496	,000	a> b> c
	Nadiren	226	1,9571	,671	G. içi	140,555	302	,465			
	Sık Sık	23	1,5169	,418	Toplam	148,464	304				
	Toplam	305	1,9698	,698							
Ben Merkezlilik	Hiçbir Zaman	56	1,5863	,493	G. arası	,592	2	,296	1,096	,335	-
	Nadiren	226	1,4845	,526	G. içi	81,519	302	,270			
	Sık Sık	23	1,4275	,507	Toplam	82,111	304				
	Toplam	305	1,4989	,519							
Otoriteye İnanç	Hiçbir Zaman	56	1,9821	,787	G. arası	,591	2	,296	,563	,570	-
	Nadiren	226	1,8761	,711	G. içi	158,624	302	,525			
	Sık Sık	23	1,8333	,699	Toplam	159,215	304				
	Toplam	305	1,8923	,723							
Aşırı Güven	Hiçbir Zaman	56	2,0089	,947	G. arası	2,206	2	1,103	1,717	,181	-
	Nadiren	226	1,9524	,780	G. içi	194,014	302	,642			
	Sık Sık	23	1,6522	,582	Toplam	196,220	304				
	Toplam	305	1,9402	,803							
Ölçeğin Toplamı	Hiçbir Zaman	56	1,9815	,590	G. arası	2,591	2	1,295	4,534	,011	
	Nadiren	226	1,8286	,530	G. içi	86,294	302	,286			
	Sık Sık	23	1,5896	,413	Toplam	88,885	304				
	Toplam	305	1,8387	,540							

* p<0,05-Tabloda anlamlı farklılaşmanın olduğu boyutlarda p değeri kalın yazılmıştır. (a) hiçbir zaman, (b) nadiren, (c) sık sık

Tablo 3.10 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “ben merkezlilik” [$F(2-302)=1,096$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının hiçbir zaman ($X=1,58$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise sık sık ($X=1,42$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “ben merkezlilik” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10'daki bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “otoriteye inanç” [$F(2-302)=,563$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının hiçbir zaman ($X=1,98$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise sık sık ($X=1,83$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “otoriteye inanç” boyutuna ilişkin tüm kategorilerinde verilen cevapların ortalamasının “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10 incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin “aşırı güven” [$F(2-302)=1,717$; $p>0,05$], boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Değişken kategorilerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalama puanının hiçbir zaman ($X=2,00$), en düşük aritmetik ortalama puanının ise sık sık ($X=1,65$) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin “aşırı güven” boyutuna ilişkin kategorilerinde verilen cevapların sık sık ($X=1,65$) kategorisinde “katılmıyorum”, diğer kategorilerde ise “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10'daki bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin ekonomik durum değişkeninden kaynaklı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin

“mantık yürütememe” [F (2-302) =3,706; p<0,05] boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda anlamlı farklılığın; “hiçbir zaman” ile “nadiren” arasında “hiçbir zaman”, “nadiren” ile “sık sık” arasında “nadiren” lehine ve “hiçbir zaman” ile “sık sık” arasında “hiçbir zaman” lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10'daki bulgulara göre, ölçeğinin toplamına [F (2-302) =4,534; p<0,05] ilişkin görüşlerde bilimsel etkinliklere katılma sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın hiçbir zaman ile nadiren arasında hiçbir, nadiren ile sık sık arasında nadiren lehine ve hiçbir zaman ile sık sık arasında hiçbir zaman lehine olduğu görülmektedir.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada “ELDEN Ölçeği” kullanılarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde öğrenim görmekte olan 305 öğrencinin eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir; ekonomik durum ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim kademesi, doğum yeri, mezun olunan ortaöğretim kurumu, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri toplam puan ortalamasının ($X=1,83$) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer 1-5 puan aralığında değerlendirildiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme engel düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise öğrencilerin en çok mantık yürütememe ($X=1,96$) alt boyutunda, en az ise ben merkezlilik ($X=1,49$) boyutunda eleştirel düşünme engelleri ile karşılaştıkları saptanmıştır. Akyıldız tarafından lisans düzeyinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, öğrencilerin aşırı güven alt boyutunda diğer alt boyutlara göre daha fazla eleştirel düşünme engeline sahip olduklarını belirlemiştir.¹¹⁵ Bu sonuç, bizim araştırmamızdan farklılık gösterirken, öğrencilerin ben merkezlilik alt boyutunda en az eleştirel düşünme engeline sahip olmaları ise araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Eşin tarafından spor bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmada ölçeğin toplam ortalamasının ($X=1,61$) olduğu, ben merkezlilik alt boyutunda öğrencilerin en az düzeyde eleştirel düşünme engelleri ile karşılaştıkları ve genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin düşük olduğu görülmüştür.¹¹⁶ Bu sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucunda yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme

¹¹⁵ Tümen Akyıldız, “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)”, 225-226.

¹¹⁶ Remziye Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 31.

engellerine ait verilere bakıldığında cinsiyet değişkeninde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarında da öğrencilerin eleştirel düşünme engellerine cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamış, kadın ($X=1,80$) “katılmıyorum” erkeklerin ($X=1,92$) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Eşin tarafından yapılan çalışmada da erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.¹¹⁷ Ulaşılan bu sonuç çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ancak Semerci vd. tarafından lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme konusundaki engellerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda ise cinsiyet ile eleştirel düşünme engelleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu, erkeklerin kadınlara göre eleştirel düşünme engellerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.¹¹⁸ Bu sonuç araştırma sonucumuzla örtüşmemektedir.

Bu çalışma ile elde edilen bir diğer sonuç ise, yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin yaş değişkeninde ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Ölçeğin alt boyutlarında da öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. 18-20 ($X=1,80$) “katılmıyorum”, 21-23 ($X=1,83$), 24-26 ($X=1,81$), 27 yaş ve üzeri ($X=1,88$) yaş gruplarının “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Eşin tarafından yapılan çalışmada kullanılan ELDEN ölçeğinin toplamında da ölçeğin alt boyutlarında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.¹¹⁹ Ulaşılan bu sonuç çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Ancak Akyıldız tarafından yapılan çalışmada 21-23 yaş aralığında olan öğrencilerin diğer gruplarla arasında herhangi bir farklılık bulunmamasına rağmen, 18-20 yaş grubu öğrencilerle arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.¹²⁰

Yapılan araştırma sonucunda yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin sınıf kademesi değişkeninde ölçeğin toplamında hazırlık ($X=1,75$),

¹¹⁷ Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 31.

¹¹⁸ Nuriye Semerci vd., “Higher Education Students’ Perceptions on Their Barriers to Critical Thinking”, *Psychology in the Schools* 61/7 (2024), 2956-2957.

¹¹⁹ Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 32.

¹²⁰ Tümen Akyıldız, “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)”, 227-228.

1. sınıf (X=1,84), 2. sınıf (X=1,92), 3. sınıf (X=1,89), 4. sınıf (X=1,81) kategorilerinde ve alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde Eşin'in çalışmasında da öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ile sınıf kademeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.¹²¹ Semerci vd. tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri boyutundaki puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.¹²² Tükel vd. tarafından rekreasyon yönetimi bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedenleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışma ile sınıf düzeyinin, ELDEN ölçeği ve alt boyut ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.¹²³

Bu çalışma ile elde edilen bir diğer sonuç ise, ölçeğin toplamında büyük şehir (X=1,66), il (X=1,81), ilçe(X=1,90), ok-kasaba (X=1,88) kategorilerinde ve alt boyutlarının tamamında doğum yeri ile eleştirel düşünme engelleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığıdır. Alan yazın incelendiğinde doğrudan öğrencilerin eleştirel düşünme engellerine doğum yerinin etkisini incelemeye yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuca göre yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin anne-babanın eğitim durumu değişkeninde ölçeğin toplamında annenin eğitim durumu için; okuryazar değil (X=1,89), ilköğretim (X=1,78), lise (X=1,95), üniversite (X=1,95) kategorilerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babanın eğitim durumu değişkeninde de ölçeğin toplamında okuryazar değil (X=1,89), ilköğretim (X=1,85), lise (X=1,74), üniversite (X=1,89) kategorilerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde; öğrencilerin anne-baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme engelleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Yapılan araştırma sonucunda yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin mezun olunan eğitim kurumu değişkeninde ölçeğin toplamında fen

¹²¹ Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 37.

¹²² Semerci vd., "Higher Education Students' Perceptions on Their Barriers to Critical Thinking", 2957.

¹²³ Tükel vd., "Eleştirel Düşünme Engellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", 1130.

lisesi (X=1,30), Anadolu lisesi (X=1,80), MTAL(X=1,93), İHL (1,82), diğer (X=1,91) kategorilerinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde; öğrencilerin mezun oldukları eğitim kurumu ile eleştirel düşünme engelleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Bu çalışma ile elde edilen bir diğer sonuç ise, ölçeğin toplamına göre yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin ekonomik durum değişkeninin düşük(X=1,96), orta(X=1,81), yüksek(X=1,87) kategorilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Fakat ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin ekonomik durumu orta olan öğrencilere göre “ben merkezlilik” alt boyutunda daha fazla eleştirel düşünme engelleri ile karşılaştıkları görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Alan yazın incelendiğinde Eşin tarafından yapılan çalışmada ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin “mantık yürütememe” alt boyutunda ekonomik durumu zayıf olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasında ekonomik durumu zayıf olan öğrenciler lehine farklılık tespit edilmiştir.¹²⁴

Araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuca göre yüksek din öğretimi öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkeninde ölçeğin toplamında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda anlamlı farklılığın “hiçbir zaman” ile “nadiren” arasında “hiçbir zaman”, “nadiren” ile “sık sık” arasında “nadiren” lehine ve “hiçbir zaman” ile “sık sık” arasında “hiçbir zaman” lehine olduğu görülmektedir. Çalışmanın alt boyutlarından “mantık yürütememe” boyutunda da yapılan Tamhane’s T2 testi sonucunda anlamlı farklılığın; “hiçbir zaman” ile “nadiren” arasında “hiçbir”, “nadiren” ile “sık sık” arasında “nadiren” lehine ve “hiçbir zaman” ile “sık sık” arasında “hiçbir zaman” lehine olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Eşin tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin bilimsel etkinliklere katılım sıklığı değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.¹²⁵

¹²⁴ Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 34.

¹²⁵ Eşin, *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, 35.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar çerçevesinde şu öneriler getirilebilir:

1. Ekonomik Destek Programları: Ekonomik durumu düşük olan öğrencilere yönelik burs ve diğer mali destek programlarının artırılması, onların ben merkezlik gibi eleştirel düşünme engellerini aşmalarına yardımcı olabilir.

2. Bilimsel Etkinliklere Katılım Teşviki: Öğrencilerin bilimsel etkinliklere daha sık katılımını teşvik etmek amacıyla üniversite bünyesinde seminerler, konferanslar, atölye çalışmaları ve benzeri etkinlikler düzenlenmelidir. Katılımın artırılması için öğrenciler teşvik edilebilir veya ödüllendirilebilir.

3. Eleştirel Düşünme Eğitimi: Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, müfredata bu konuda özel dersler eklenebilir veya mevcut derslerde eleştirel düşünme tekniklerine daha fazla yer verilebilir. Ayrıca, öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini nasıl öğretecekleri konusunda eğitilebilir.

4. Kişisel Gelişim ve Farkındalık Seminerleri: Öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin farkına varabilmeleri için kişisel gelişim seminerleri ve farkındalık çalışmaları düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine ve engelleri aşmalarına yardımcı olabilir.

5. Çeşitli Perspektiflerin İncelenmesi: Öğrencilere farklı bakış açılarından bilgi ve görüş sunmak, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Farklı kaynaklardan ve kültürlerden gelen bilgileri incelemek, öğrencilerin daha geniş bir perspektif kazanmalarını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Nur ve Nuray Senemoğlu, “Yükseköğretimde Analitik Düşünme Becerileri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Sayı 24, 2015, s.1133-1148.
- Ali, Akhtar ve Muhammad Buzdar, “Development of Reflective Thinking through Distance Teacher Education Programs at AIOU Pakistan”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Sayı 14, 2013, s.43-58.
- Aliakbari, Mohammad ve Akram Sadeghdaghghi, *Investigation of the Relationship between Gender, Field of Study, and Critical Thinking Skill: the Case of Iranian Students*, 2011.
- Alkoç, Nurşah, *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının 21.yüzyıl Öğrenen Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, SBE, 2020.
- Argun, Yasemin. *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi*, 2012. <https://www.seckin.com.tr/kitap/249545779> (Erişim Tarihi: 10.12.2024).
- Ashman, Adrian ve Robert Conway, *An Introduction to Cognitive Education: Theory and Applications*. Routledge, 2002.
- Atay, Derin Yalaz (ed.). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Atış Akyol, Nevra - Aşkar, Neşe. “Erken Çocukluk Döneminde 21. Yüzyıl Becerileri”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 42, 2022, s.2597-2629.
- Ay, Şule ve Halim Akgöl, “Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet , Yaş ve Sınıf Düzeyi”. *Journal of Theoretical Educational Science*, Cilt 1, Sayı 2, 2008, s.65-75.
- Aydın, Muhammet. “Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi”. <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/0235571b-b76a-4bf5-907d-e799a8141c27/baris-uzlasma-kulturu-ve-din-egitimi> (Erişim Tarihi: 10.12.2024).
- Aydın, Özge. *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Argümantasyonun (Tartışma Teorisinin) Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, SBE, 2013.

- Balcı, Ali. *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.
- Balliel, Buket. *Webquest Destekli İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, EBE, 2014.
- Baş, Gökhan ve Ömer Beyhan, “İngilizce Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi”. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 2012, s.128-142.
- Batar, Yusuf. “Kur’an’da Eleştirel Düşünme Eğitimi-Kavramsal Analiz-”. *İslam Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlakı*. Mahsum AYTEPE ve Teceli KARASU (ed). Ensar Neşriyat, İstanbul, 2019, s.55-73.
- Bezanilla, María vd. “Methodologies for Teaching-Learning Critical Thinking in Higher Education: The Teacher’s View”. *Thinking Skills and Creativity*, Sayı 33, 2019, s.100584.
- Bilecik, Sümeyra. “İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Dinde Yenilikçiliğe Bakış Açıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi (NEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği)”. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, Cilt 19, Sayı 2, 2019, s.293-322.
- Cottrell, Stella. *Critical Thinking Skills: Effective Analysis, Argument and Reflection*. Bloomsbury Publishing, 2017.
- Cumaoğlu, Gonca ve Petek Aşkar, “The Development of A Reflective Thinking Skill Scale towards Problem Solving”. *Eğitim ve Bilim*, Sayı 34, 2009, s.82-92.
- Cüceloğlu, Doğan. *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001.
- Çağlayan, Sema. *İnfodemi Okuryazarlığı Ölçek Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi, SBE, 2023.
- Çıbık, Ayşe Sert ve Nuri Emrahoğlu, “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.51-66.

- Çicek, Dicle. *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okul Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Artuklu Üniversitesi, LEE, 2024.
- Demirel, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017.
- Durucan, Selinay. *Ortaöğretim Kimya Konularına Yönelik Üstbiliş Destekli Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, EBE, 2024.
- El Soufi, Nada - See, Beng Huat. "Does Explicit Teaching of Critical Thinking Improve Critical Thinking Skills of English Language Learners in Higher Education? A Critical Review of Causal Evidence". *Studies in Educational Evaluation*, Sayı 60, 2019, s.140-162.
- Ennis, Robert. "Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Cilt 26, Sayı 1, 2011, s.4-18.
- Erdoğan, İrfan. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, EBE, 2023.
- Ergin, Demirali Yaşar. "Örnekleme Türleri". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 6, 2013, s.91-102.
- Eşin, Remziye. *Spor Bilimleri Alanında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mardin Artuklu Üniversitesi LEE, 2021.
- Facione, Peter. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction". *Research Findings and Recommendations*, Sayı 315, 1990.
- Facione, Peter A. "Critical Thinking: What It Is and Why It Counts". *The California Academic Press*, Sayı 28.

- Gelen, İsmail. “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 10, Sayı 10, 2002.
- Gibson, William. *Neuromancer*. N. Can Kantarcı (çev.). İthaki Yayınları, İstanbul, 2023.
- Gülveren, Hakan. *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE, 2007.
- Gündoğdu, Hakan. “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar (Critical Thinking and Some Misperceptions On Teaching Critical Thinking)”. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. https://www.academia.edu/37943758/El%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_ve_Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_%C3%96%C4%9Fretimine_Dair_Baz%C4%B1_Yan%C4%B1lg%C4%B1lar_Critical_Thinking_and_Some_Misperceptions_On_Teaching_Critical_Thinking (Erişim Tarihi: 10.12.2024).
- Güneş, Firdevs. “Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 32, 2012, s.127-146.
- Güney, Kaan - Semerci, Çetin. “Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi”. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, 2009, s.77-83.
- Güngör, Özcan (ed.). *Bilimsel Araştırma Süreçleri Yöntem, Teknik ve Etiğe Giriş*. Grafiker Yayınları, Ankara, 2018.
- Güven, Ahmet Zeki. “Ortaokul Türkçe Derslerinde Yaratıcı Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *The Journal of Academic Social Sciences*. https://www.academia.edu/90712589/Ortaokul_T%C3%BCrk%C3%A7e_Dersleri_nde_Yaratıcı_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_Beceri_si_ni_n_Kazandırılmasına_%C4%B0li_%C5%9Fki_n_%C3%96%C4%9Fretmen_G%C3%B6r%C3%BCmleri (Erişim Tarihi. 11.12.2024).
- Hong, Yi-Chun ve Ikseon Choi, “Assessing Reflective Thinking in Solving Design Problems: The Development of a Questionnaire: Assessing Reflection in Design

- Tasks”. *British Journal of Educational Technology* 46 (01 Ağustos 2014).
<https://doi.org/10.1111/bjet.12181> (Erişim Tarihi: 16.12.2024).
- Irwanto, Irwanto. “Students’ Science Process Skill and Analytical Thinking Ability in Chemistry Learning”. *AIP Conference Proceedings*. https://www.academia.edu/38933876/Students_science_process_skill_and_analytical_thinking_ability_in_chemistry_learning (Erişim Tarihi: 18.12.2024).
- İnce Aka, Elvan. *Asitler ve Bazlar Konusunun Öğretiminde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Farklı Değişkenler Üzerine Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, EBE, 2012.
- İpşiroğlu, Zehra. *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. Say Yayınları, İstanbul, 2015.
- İyi, Sevgi. “İnsan Olma Bilinci Kişi Olma Sorumluluğu”.
<http://hdl.handle.net/11452/16758> (Erişim Tarihi: 20.12.2024).
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2023.
- Karasu, Teceli. “Din Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve Öz Eleştiri”. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 9, İDEKTA, 2021, s.169-178.
- Karasu, Teceli. *Din Eğitiminde İşlevsel Akıl*. Araştırma Yayınları, Ankara, 2021.
- Karasu, Teceli vd. “Din Kültürü ve ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi (Muş İli Örneği)”. *İslâm Düşüncesinde Eleştiri Kültürü ve Tahammül Ahlâkı-IV (Modern Dönem): Milletlerarası Tartışmalı İlmî Toplantı*, s.529-552.
- Kazancı, Osman. *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Kazancı Kitap, Ankara, 1989.
- Kocaman, Berrak. *Analitik Düşünme Temelli Çevrimiçi Stem Öğretim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, SBE, 2021.
- Kökdemir, Doğan. *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, SBE, 2003.

- Köksal, Necla - Demirel, Özcan. “Yansıtıcı Düşünmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Katkıları”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 34, Sayı 34, (Haziran 2008), s.189-203.
- Kur’ân Yolu (Erişim 16 Kasım 2024), el-Araf 7/179”. Erişim 26 Kasım 2024. <https://kuran.diyamet.gov.tr/mushaf/kuran-meal-1/araf-suresi-7/ayet-179/kuran-yolu-meali-5>. (Erişim Tarihi: 11.12.2024).
- Kurnaz, Ahmet. *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri ve İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, SBE, 2007.
- Küçükali, Rıdvan - Akbaş, Hasibe. “Eleştirel Düşüncenin Bilimlerin Gelişmesine Katkıları”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 3, (18 Mart 2016).
- Leventoğlu, Ece. *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Doğrultusunda İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, EBE, 2024, s.10.
- Marzano, Robert J. *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, Va: Assn for Supervision ve Curriculum, 1988.
- McKendree, Jean vd. “The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking”. *Educational Review*, Cilt 54, Sayı 1, 2002, s.57-67.
- Moeti, Bakadzi vd. “Critical Thinking Among Post-Graduate Diploma in Education Students in Higher Education: Reality or Fuss?” *Journal of Education and Learning*, Sayı 6, (Aralık 2016), s.13.
- Mutlu, Esra. *The Effect of the Differentiated Thinking Skills Curriculum on Fifth Grade Students’ Cultural Quotient and Critical Thinking Skills*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yeditepe Üniversitesi, EBE, 2023.
- Niu, Lian vd. “Do Instructional Interventions Influence College Students’ Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis”. *Educational Research Review*, Sayı 9, (Ocak 2014), s.114-128.

- Nosich, Gerald M. *Disiplinler arası Eleştirel Düşünme Rehberi*. Birsal Aybek (çev.). <https://www.seckin.com.tr/kitap/472338643> (Erişim Tarihi: 26 Kasım 2024).
- Nosich, Gerald M. *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking Across the Curriculum*. Upper Saddle River, Prentice Hall, N.J, 2001.
- Ocak, Gürbüz (ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2017.
- Öncel, Eyyup Serkan. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Osmaniye İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, EBE, 2020.
- Öz, Koray. *Okuma Öğretiminde Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin Üst Düzey Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE, 2024.
- Özdağ, Didar Ezgi. *Seramik Eğitimi Programının 5 Yaş Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, EBE, 2019.
- Özdemir, Soner Mehmet. “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, (Eylül 2005), s.297-316.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Parlar, Hanifi. “Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması”. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, (Aralık 2013).
- Paul, Richard vd. *Critical Thinking Handbook 6Th-9Th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*. Foundation for Critical Thinking, 1990.
- Paul, Richard ve Linda Elder, *Thinking*, The Foundation for Critical. The Foundation for Critical Thinking, 2022.
- Puig, Blanca vd. “A Systematic Review on Critical Thinking Intervention Studies in Higher Education Across Professional Fields”. *Studies in Higher Education*, Sayı 44, (Mart 2019), s.1-10.

- Püsküllüoğlu, Elif İlman - Altınkurt, Yahya. “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 33, Sayı 4, (Ekim 2018), s.897-914.
- Renaud, Robert D. - Murray, Harry G. “A Comparison of a Subject-Specific and a General Measure of Critical Thinking”. *Thinking Skills and Creativity*, Cilt 3, Sayı 2, (Ağustos 2008), s.85-93.
- Resnick, Lauren B., Committee on Research in Mathematics, Science, and Technology. *Education and Learning to Think*. National Academies Press, 1987.
- Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014.
- Sağlam, Aycan Çiçek ve Elif Büyükuysal, “Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Buna Yönelik Engellere İlişkin Görüşleri”. *Journal of Human Sciences*, Cilt 10, Sayı 1, (Ocak 2013), s.258-278.
- Schreglmann, Sinan. *Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, EBE, 2011.
- Sebetci, Özel vd. “Öğrencilerin Mantıksal ve Analitik Düşünme Becerilerinin Programlama Dilleri Başarısına Etkisi” Sayı 13, (Ocak 2014), s.65-83.
- Semerci, Çetin. “Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi”. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 28, Sayı 127, 2003.
- Semerci, Nuriye vd. “Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1 (Mart 2019), s.281-299.
- Semerci, Nuriye vd. “Higher Education Students’ Perceptions on Their Barriers to Critical Thinking”. *Psychology in the Schools*, Cilt 61, Sayı 7, (2024), s.2949-2967.
- Serinsu, Büşra. *Eleştirel Düşünmenin Okullardaki Din Eğitimine Yansıması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, SBE, 2024.
- Sternberg, Robert. “The Theory of Successful Intelligence”. *Revista Interamericana de Psicología*, Sayı 39, (Ocak 2005).

- Şahin, Senar ve Nihal Tunca, “Düşünme Becerileri, Düşünmeyi Destekleyen Sınıf Ortamı ve Öğretmen Davranışları”. 346-375, 2013. <https://doi.org/10.14527/9786053646402.11> (Erişim Tarihi. 06.12.2024).
- Şenşekerci, Erkan ve Asude Bilgin, “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 14, (Haziran 2008), s.15-43.
- Tabachnick, Barbara G. ve Linda S.Fidell, *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. çev. Kolektif. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2020.
- Tanrıöğen, Abdurrahman (ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara, 2014.
- Temizkan, Mehmet. “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, (Aralık 2013), s.195-223.
- TDK Sözlük”. Erişim 05 Şubat 2023. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=düşünme> (Erişim Tarihi: 11.12.2024).
- Tükel, Yalçın vd. “Eleştirel Düşünme Engellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Rekreasyon Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 4, (Aralık 2022), s.1122-1137.
- Tümen Akyıldız, Seçil. “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)”. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, Cilt 6, Sayı 2, (Aralık 2020), s.219-234.
- Yeşilyurt, Etem. “Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması”. *OPUS International Journal of Society Researches*, Cilt 15, Sayı 25, (Mayıs 2020), s.3874-3915.
- Yıldız, Sevgi. “Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış”. *Kesit Akademi Dergisi*, Sayı 11, (Ekim 2017), s.421-442.

Yılmaz, İlyas. *Okul Müdürlerinin Yönetim Biçimleri ile Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman, EBE, 2024.

Yılmaz, Kürşad. *Eleştirel ve Analitik Düşünme*, 2019.
<https://doi.org/10.14527/9786052416174> (Erişim Tarihi: 11.12.2024).

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi". Erişim 27 Kasım 2024.
<https://istatistik.yok.gov.tr/>. (Erişim Tarihi: 11.12.2024).



EKLER

Ek-1: Ölçek Kullanım İzni

ELDEN ölçeği kullanım izni hk... Harici Gelen Kutusu x

21 Ara 2022 Çar 23:52

Merhaba sayın hocam, müsaadeniz olursa geliştirdiğiniz ELDEN ölçeğini görev yaptığım fakültenin öğrencilerine uygulama arzusundağım. İyi çalışmalar dđliyorum.

Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi / Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Aydın / Felsefe ve Din Bilimleri / Din Eğitimi ABD.
0544 311 1453

22 Ara 2022 Per 09:23

Yusuf Bey Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Nuriye SEMERCİ

Kimden: "Yusuf AYDIN" <

Kime: "Nuriye SEMERCİ"

Gönderilenler: 21 Aralık Çarşamba 2022 23:52:10

Konu: ELDEN ölçeği kullanım izni hk...

...

Ek-2: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2023-90213

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 18.04.2023	Toplantı Sayısı: 4	Karar Sayısı: 71
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-41: İslami İlimler Fakültesi Dekanlığının 16.03.2023 tarihli ve 87335 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN'ın "Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişiklikler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun İslami İlimler Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Zekeriya ÇAM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Fuat KORKMAZER SBF Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Halil ALKAN SBF Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Atike YILMAZ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	“Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişiklikler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	16.03.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	18.04.2023
Karar tarihi	18.04.2023

SONUÇ

1.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul
2.	<input type="checkbox"/> Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	<input type="checkbox"/> Red Gereke, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ekrem ALMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Zekeriya ÇAM

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Mehmet SALMAZZEM

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Fuat KORKMAZER

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Halil ALKAN

Üye
(e-imzalıdır)
Doç. Dr. Atike YILMAZ

Üye
(e-imzalıdır)
Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ

Ek-3: Yüksek Din Öğretimi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Anketi

YÜKSEK DİN ÖĞRETİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ENGELLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sayın Katılımcı;

Bu anket, yüksek lisans tez çalışması kapsamında yüksek din öğretimi alanında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin araştırılmasına yönelik veri toplamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle yüksek din öğretimi alanında öğrenim gören siz öğrencilerin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmaya ayıracağınız süre 3-5 dakika aralığında olup verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve çalışmanın sonuçları yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Aşağıdaki anket sorularına samimi cevaplar vereceğinizi umuyor, katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyoruz.

Muş Alparslan Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN,
MAUN İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi Gülcan KASAR

A) Demografik Sorular

- 1.Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
- 2.Yaşınız
 18-20 21-23 24-26 27+
- 3.Sınıfınız
 Hazırlık 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4.Sınıf
- 4.Doğum yeriniz
 Büyük Şehir İl İlçe Köy-Kasaba
- 5.Annenizin eğitim durumu
 Okuryazar değil İlköğretim Lise Üniversite
- 6.Babanızın eğitim durumu
 Okuryazar değil İlköğretim Lise Üniversite
- 7.Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu
 Fen Lisesi Anadolu Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 İmam Hatip Lisesi Diğer
- 8.Ekonomik durumunuz
 Düşük Orta Yüksek
- 9.Bilimsel etkinliklere katılma sıklığınız
 Hiçbir Zaman Nadiren Sık Sık

B) Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği

Derecelendirme

5-Tamamen Katılıyorum, 4- Çoğunlukla katılıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 2- Az katılıyorum, 1- Katılmıyorum

Maddeler

1. Eski ve yeni bilgilerim arasında bağlantı kuramam.....()
2. Hayallerim gerçekleri algılamamı zorlaştırır.....()
3. Toplumsal baskıdan çekindiğim için sorgulama yapmaktan kaçınıyorum.....()
4. Kararlarımın sonuçlarını tahmin etmekte zorlanırım.....()
5. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlanırım.....()
6. Olaylar karşısında çözüme yönelik farklı fikirler üretmekte zorlanırım.....()
7. Kendimi doğru ifade etmekte zorlanırım.()
8. Yakınlarımla yanında düşüncelerimi açıkça ifade edemem.....()
9. Yeniliklere açık değilim.()
10. Hata yapmaktan korktuğum için sorumluluk almaktan kaçınıyorum.....()
11. Yeni duyduğum bir fikri sorgulamadan kabul ederim.....()
12. Batıl inançlarım davranışlarımı yönlendirir.()

13. Medyadan (TV, web, sosyal medya, gazete vb) öğrendiğim bilgileri sorgulamam.....()
14. Ben hata yapmam. ()
15. Düşüncelerim doğru olduğundan bunları kanıtlamaya gerek yoktur.....()
16. Büyüklerim her şeyi düşündüğünden benim düşünmeme gerek yoktur.....()
17. Büyüklerimden öğrendiklerimi değiştirmeden devam ettiririm.....()
18. Otoritenin her söylediğini onaylarım. ()
19. Herkesin bildiği ve kabul ettiği doğruları ben de kabul ederim.....()
20. Çoğunluğun kabul ettiğini ben de kabul ederim..... ()
21. Yaşamın olağan akışını değiştiremem. ()
22. Öğreticilerin söylediklerini sorgulamam. ()
23. Benimle aynı fikirde olmayanların söylediklerini dikkate almam..... ()
24. Beni eleştiren kişilerle vakit geçirmekten hoşlanmam..... ()
25. Düşüncelerimin tartışılmasından hoşlanmam..... ()
26. Farklı düşüncelere tahammül edemem. ()

