

PAPER DETAILS

TITLE: BEDEN EGITIMI VE SPOR ÖGRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN ELESTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI VE
KARSILASTIRILMASI.

AUTHORS: Fatma SAÇLI,Giyasettin DEMIRHAN

PAGES: 92-110

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151308>

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİNİN SAPTANMASI VE KARŞILAŞTIRILMASI

Fatma SAÇLI, Gıyasettin DEMİRHAN

Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu

ÖZ

Araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamak ve öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite giriş puan türü değişkenleri açısından karşılaştırmaktır. Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 530 öğrenciyi kapsamış ve araştırmaya sekiz üniversite dahil olmuştur. Verilerin toplanmasında, Goodwin Watson ve Edward Glaser (1964) tarafından geliştirilmiş, Çıkrıkçı (1993); Çıkrıkçı- Demirtaşlı (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği (W-GEAYGÖ) " kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı üniversite rektörlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından bizzat üniversitelere gidilerek öğrencilerden ölçeği doldurmaları istenmiş, veriler bu yolla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler hesaplanmış, karşılaştırmalarda tek yönlü ve iki yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ortalamasının 55.85 ± 7.02 olduğu ve öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p < .05$) ve birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üniversite giriş puan türüne ve cinsiyete göre incelendiğinde, eleştirel düşünme puanlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği ortaya konulmuştur ($p > .05$). Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren programlardan mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olması için bu programlar eleştirel düşünmeyi teşvik edecek nitelikte olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: *Beden eğitimi, Aday öğretmen, Eleştirel düşünme.*

A DETERMINATION AND COMPARISON OF CRITICAL THINKING LEVELS OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING PROGRAM

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the critical thinking skill levels of students enrolled in Physical Education Teacher Training Program (PETTP) and compares the total critical thinking skill scores according to gender, grade level and the score types of university entrance exam. The study was conducted in eight universities including 530 students of first to fourth grade level enrolled in PETTP. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test (WGCTAT) was used to collect data. After formal permissions, the researchers went to the universities and asked to fill to students the test. Descriptive statistics, One-Way and Two-Way Analysis of Variances were used for all data analyses. Mean score of the critical thinking test was 55.85 ± 7.02 for students attending at PETTP. This score suggests that the level of critical thinking skills of students is average. The variance analysis yielded a significant effect for grade level at total test scores ($p < .05$). It was found that students' critical thinking skill scores were higher at second, third and fourth grade levels than students' at first grade level. There were no significant differences among students' critical thinking skill scores according to gender and the score types of university entrance exam ($p > .05$). In conclusion, students attending physical education teacher training programs should have high level critical thinking skills by the time they graduate. So, this programs should be arranged to foster critical thinking skills.

Key Words: *Physical education, Student teacher, Critical thinking.*

GİRİŞ

Günümüzde ulusal devletler ve kurumlar, eğitimin tüm alanlarında kendi başlarına üst düzey düşünebilen, kendi kararlarını alabilen bireyler yetiştirmenin önemini vurgulamaktadırlar (Pithers ve Soden, 2000). Bailin (1987) ve Lipman (1996) 'a göre üst düzey düşünmenin ölçütü eleştirel düşünme olarak görülmektedir (Daniel ve Bergman-Drewe, 1998'de belirtildiği gibi).

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en büyük görev eğitim kurumlarına düşmekte ve bu, özellikle yükseköğrenimin

en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Browne, Keeley-Vasudeva, 1992).

Eleştirel düşünmenin literatürde tek ve kesin bir tanımı olmayıp, birbirinden farklı pek çok tanımı yapılmıştır. Alanın önde gelen isimlerden Richard Paul eleştirel düşünmeyi; "analiz, sentez ve değerlendirme sorularının nasıl sorulacağını ve cevaplandırılacağını öğrenme, bilgi ve gözlemlere dayanarak anlamlı sonuçlar çıkarma yeteneği" olarak tanımlamıştır (Paul ve Elder, 2002'de belirtildiği gibi).

Ennis (1987) eleştirel düşünmeyi, ne

yapacağına ve neye inanacağına karar vermeyi sağlayan yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamış, ayrıca eleştirel düşünme için fikirlerini açıklama, bilginin doğruluğunu değerlendirme ve problem çözme yeteneği gibi becerilerin de olması gerektiğini belirtmiştir (Schwager ve Labate, 1993; Tishman ve Perkins, 1995; McBride ve diğ., 2002’de belirtildiği gibi).

Beyer (1987) eleştirel düşünmeyi; herhangi bir iddianın, kaynağın veya inancın doğruluğu, geçerliği veya önemi hakkında hüküm vermek için analiz etme yeteneğini kullanma olarak görmüştür. Sternberg (1985) eleştirel düşünmeyi; bir problemi çözmek, bir karar vermek ve yeni kavramlar öğrenmek için zihinsel süreçleri, stratejileri ve betimlemeleri kullanma olarak tanımlamıştır (Gabbard ve McBride, 1990; Schwager ve Labate, 1993; McBride ve diğ., 2002’de belirtildiği gibi).

Araştırmada kullanılan WGEDGÖ’yü geliştiren Watson ve Glaser (1964) ’in tanımına bakılacak olursa, eleştirel düşünmeyi beş temel üst düzey düşünme becerisi kapsamında ele aldıkları söylenebilir. Bunlar; verilen durumlardan *çıkarsamalar* yapılması, bir durum serisinin içinde yer alan *varsayımların farkına varılması*, sonuçların desteklenip desteklenmediğini ifade eden *yorumların* yapılması, verilen sonucun ileri sürülen bilgiyi takip edip etmeyeceğini belirleyen *tümdengelim*, ortaya atılan *karşı görüşlerin* güçlü ve ilgili yada zayıf ve ilgisiz olduğunu değerlendirmektir.

Bireyin bilişsel, fiziksel, sosyal, zihinsel, ruhsal ve duygusal becerilerinin gelişimini hareket yoluyla arttırmayı amaçlayan beden eğitiminde bu gelişim alanları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanı

arasındaki bu ilişki, bireysel ortamlarda yada grup ortamlarında oyun, egzersiz, spor veya fiziksel etkinliklerin düşünülerek gerçekleştirilmesini öğrenmeyi, geliştirmeyi, devam ettirmeyi ve eleştirmeyi sağlar (Gillespie ve Culpan, 2000).

McBride (1992) beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi; “Bir hareket hakkında savunucu ve mantıklı kararlar alabilmek için kullanılan yansıtıcı düşünme” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, harekete yönelik etkinliklerle bilişsel zorlukların etkileşimde bulunması gerekliliği beden eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılmaktadır (McBride ve Cleland, 1998).

Beden eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar arasındaki yoğun ilişki, eleştirel düşünmeyi beden eğitimi programları için vazgeçilmez bir bileşen yapmaktadır (Gillespie ve Culpan, 2000). Eleştirel düşünme becerileri özellikle Yaratıcı Dans ve Beden Eğitimi dersi öğretim programlarının temel ögesi olarak görülmektedir (Chen ve Cone, 2003).

Ülkemizde de temel amacı bireyin fiziksel, devinişsel, bilişsel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunmak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olan, yaparak yaşayarak ve aşamalı şekilde öğrenmenin temele alındığı beden eğitimi öğretim programları ile hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel beceriler yer almaktadır. İlköğretim ve lise eğitim- öğretim programlarında beden eğitimi dersine ayrılan süre faklılık göstermekle birlikte, eleştirel düşünme becerileri öğretim programının bir parçası olmakta ve beden eğitimi dersinin amacı ortak noktada birleşmektedir (MEB, 2007).

Bu açıdan bakıldığında eleştirel düşünmenin, yapılandırmacı ve eleştirel paradigma kapsamında yürütülen öğretim programları için gerekli bir unsur olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. McBride (1992) ile Tishman ve Perkins (1995) 'e göre eleştirel düşünmenin beden eğitiminde kullanılması, geniş ve maceracı düşünme, yenilikçi çözümler bulma, nedensel ve değerlendirici bir akıl yürüterek kıyaslama yapma, planlı ve stratejik düşünme, üst-biliş (metacognitive- üstbiliş eleştirel düşünme için önemli olup, öğrenen kişinin bireysel düşünmesi ve öğrenmesi konusunda kendini değerlendirmesini ve yansıtmayı sağlar) kullanma ve hareket görevleri yada zorluklar karşısında mantıklı ve savunulabilir kararlar almayı sağlar.

Beden eğitimine eleştirel düşünmeyi dahil etmek için yukarıda sayılan becerilerin dışında aynı zamanda birtakım eğilimlerin de olması gerekmektedir. Bunlardan bazıları; bilgiye dayalı konuşmak, olaylara bütünsel olarak bakabilmek, açık fikirli olmak, başkalarının düşüncelerine duyarlılık göstermek, alternatif çözüm yolları bulmak ve öne sürülenlerden mantıklı olanları kabul etmeye açık olmak ve işbirliği içinde çalışabilmektir. Bu eğilimlerin ortaya çıkması için eleştirel düşünmeye yönelik motivasyonun sağlanması ve istekliliğin oluşturulması büyük önem taşır (McBride, 1992).

McBride (1992) 'ın eleştirel düşünme modeli öğrencilerin eleştirel düşünmeyi beden eğitimi ortamlarında kullanmalarına ve geliştirmelerine fırsat yaratır. Dört aşamadan oluşan eleştirel düşünme modeli; 1) Bilişsel düzenleme, 2) Bilişsel eylem, 3) Bilişsel ve devinışsel çıktılar, 4) Bilişötesi denetimi (Metacognitive moni-

toring) içerir. McBride (1992) bu eleştirel düşünme modelinin motor beceri kazanımı ile sınırlandırılmaması gerektiğini, aksine problem çözme etkinlikleri, kendi kendine karar vermeyi gerektiren oyunlar, yaratıcılığı teşvik eden etkinlikler ile birlikte kullanılmasını önermekte ve modelini kullanırken, öğrencilerin hareket ve etkinlikler ile ilgili bilgi ve tecrübelerini açığa çıkarmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Öğrenciler ezbercilikten uzaklaşarak, bir problemi nasıl çözeceklerini, bir olay yada olguya ilişkin nasıl çıkarımda bulunacaklarını, nasıl analiz-sentez yapacaklarını, kısacası nasıl eleştirel düşüneceklerini öğrenmelidirler (McBride ve diğ., 1990).

Ne yazık ki, öğrencilerden eleştirel düşünme becerilerini kendi kendilerine kazanmaları ve kullanmaları beklenemez. İşte bu noktada beden eğitimi öğretmenlerinin rolü çok büyüktür. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri öğretmenin uygulayacağı eğitim öğretim ve yönlendirmeler yardımıyla sağlanabilecektir (Chen ve Cone, 2003). Öğretmenler ihtiyaç duyulan bilişsel uyumsuzluğu yaratarak, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve geliştirmeye istekli olmalıdırlar. Aynı zamanda tek başına analiz etme, değerlendirme, öğrenciye doğrudan geribildirim verme sorumluluğundan vazgeçmeli; bunun yerine, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için, öğrencilere sorgulama fırsatları sunmalı, öğrencilerin kendi aralarında işbirliği yapmalarını teşvik etmelidir. Eğer öğrencilerin etkili bir şekilde eleştirel düşünebilen bireyler olmaları bekleniyorsa, öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine ve becerisine sahip bireyler olarak öğrencilere model olmaları gerekir (McBride, 1992; Loughran, 2002; McBride ve Cleland, 1998).

Brookfield (1995) ve Smyth (1992) 'e göre, öğretmenin öğrenme durumları içinde bilişsel uygunsuzluk yaratarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirebilmesi, için "Bu bilginin kanıtı nedir?, Bu bilgi konusundaki düşüncelerim nelerdir? Neden buna inanıyorum?, Bu açıdan bakınca hangi bilgiler eksik?, Bu bilgi neden eksik?, Kim avantajlı olur?, Kim dezavantajlı olur?, Değişiklik için nelere ihtiyaç vardır ve ben bu değişime nasıl katkıda bulunabilirim? " gibi bir takım "Sokratik sorular" sorması ve kendisinin de durumları analiz etmesi, değerlendirmesi, kısacası eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip olması gerekir (Gillespie ve Culpın, 2000'de belirtildiği gibi). Fernandez- Balboa (1993, 1995); Rovegno (1992); Sebren (1995); Tsangaridou & O'Sullivan (1994) da özellikle gelecekte, öğretmenlerin bağımsız olmalarının ve eleştirel düşünmeyi geliştirmelerinin gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Newman (1990) eleştirel düşünme konusunda öğretmenlerin önemli bir rolü olduğunu belirtmiş, Underbakke ve diğ. (1993) düşünmeyi öğretmek için öğretmenlere eğitim vermenin eğitimin en büyük önceliklerinden biri olması gerektiğini vurgulamışlardır (McBride ve diğ. 2002'de belirtildiği gibi).

Eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre incelendiği araştırmalarda (Gülveren, 2007; eki, 2007; Loken, 2005; Dayioğlu, 2003; Kürüm 2002; Leaver-Dunm ve diğ.,2002; Thompson, 2001; Rodriguez, 2000; Jenkins, 1998; Scott ve diğ.,1998; Kaya, 1997; Claytor, 1997; McDonough, 1997) eleştirel düşünmenin cinsiyetten bağımsız bir beceri olduğu, cinsiyetin niversite ğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ifade edilmiştir.

Değişik alanlarda yapılmış olan araştırma sonuçları (Gülveren, 2007; zden, 2005; Scott ve diğ.,1998; McBride ve Reed, 1998; Pascarella ve Terenzini, 1991) niversite ğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini, eleştirel düşünmenin genellikle birinci sınıf boyunca kazanıldığını ve ikinci sınıfta en yüksek düzeyde olduğunu, sınıf düzeyi ile birlikte eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı artış olmasının yanı sıra son sınıfta dş de gösterebileceğini ortaya koymuştur.

Watson ve Glaser (1964) 'in WGEDG'nin sözel yetenek testleriyle ve okuma yeteneğini ölçen testlerle aralarında pozitif yüksek bir ilişki olduğunu belirtmeleri, niversite giriş puan türü sözel olan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de yüksek olabileceğini düşündürmüştür. Buna karşın, Gülveren (2007) 'in eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada okul öncesi ğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin en yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduklarını, ilköğretim matematik ğretmenliği programındaki öğrencilerin sosyal bilgiler ğretmenliği programındaki öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olduklarını belirtmesi, zden (2005) 'in en yüksek eleştirel düşünme düzeyinin matematik ğretmenliği programındaki öğrencilere, en düşük düzeyin ise sosyal bilgiler ğretmenliği programındaki öğrencilere ait olduğunu ifade etmesi, Kürüm (2002) 'n sayısal puan türü ile niversiteye giren öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin sözel puan türü ile girenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koyması, Kaya (1997) 'nın mühendislik ve sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin

eleştirel düşünme düzeylerinin, sosyal ve fen alanındaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu ileri sürmesi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin de üniversite giriş puan türlerine göre farklılık gösterebileceğini düşündürmüştür.

Bu bağlamda, beden eğitimi derslerinde eleştirel düşünmenin öğretilmesi konusunda beden eğitimi öğretmenlerinin öncelikli olarak mesleğe başlamadan önce, üniversite eğitimleri esnasında, eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları ve öğrencilerin okulda olduğu kadar günlük yaşamlarında da iyi birer eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını sağlayabilmeleri gerekmektedir.

Gerek farklı alanlara ilişkin öğretmenlik programlarında (Grosser ve Lombard, 2008; Çekiç, 2007; Gülveren, 2007; Özden, 2005; Kürüm, 2002) gerekse öğretmenlik dışındaki programlarda (Shin ve diğ., 2006; Dayıoğlu, 2003; Leaver-Dunn ve diğ., 2002; Dil- Coşkun, 2001; Kaya, 1997; Demirtaşlı- Çıkrıkçı, 1996) öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yapılmış olan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olması gerektiği düzeyin altında olduğu ve genellikle orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Fakat beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini değerlendirmeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin de eleştirel düşünme düzeylerinin benzer olabileceği düşünülmüş ve eleştirel düşünme düzeylerinin araştırılması gerekli görülmüştür.

Kuramsal bilgiler ve araştırmalardan

hareketle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ortaya koyma ve farklı değişkenler açısından karşılaştırma ihtiyacı doğmuş olup araştırma, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamak ve cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite giriş puan türüne göre karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu: Araştırmada, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama türünü ifade eden (Karasar, 2005) genel tarama modeli kullanılmıştır.

Betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın evrenini, Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları ile Spor Bilimleri ve Teknoloji Yüksekokulları'nın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon programlarında eğitim-öğretim yapan Hacettepe Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi oluşturmuştur. Bu üniversitelere bağlı ilgili yüksekokulların Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında öğrenim gören 1400 öğrenci araştırma evrenine dahil olmuştur.

Her sınıf düzeyinden kız ve erkek olmak üzere gönüllü olarak seçilen ve evrenin %37.85'ini temsil eden 530 öğrenci (Hacettepe Üniversitesi, n = 49; Pamukkale Üniversitesi, n = 86; Anadolu Üniversitesi, n = 85; Adnan Menderes Üniversitesi, n = 61; Kırıkkale Üniversitesi, n = 84; Kocaeli Üniversitesi, n = 90; Muğla

Üniversitesi, n = 44; Erciyes Üniversitesi, n = 31) araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin 233'ü kız, 297'si erkek olup, 146'sı birinci sınıf düzeyinde, 135'i ikinci sınıf düzeyinde, 137'si üçüncü sınıf düzeyinde, 112'si dördüncü sınıf düzeyindedir. Üniversite giriş puan türü sözel olan öğrenci sayısı 397, puan türü sayısal olan öğrenci sayısı 24, puan türü eşit ağırlık olan öğrenci sayısı ise 109'dur. Araştırma 2006-2007 güz ve bahar dönemlerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada verilerin toplanmasında, Goodwin Watson ve Edward Glaser (1964) tarafından geliştirilmiş, olan "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği -YM Formu" ile demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Lise ve üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye dönük geliştirilmiş olan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği, eleştirel düşünmeye temel oluşturan düşünme becerilerini içeren 100 soruluk beş alt testten oluşmaktadır. Alt testler ve bu testlerde yer alan soru sayılarının dağılımı şöyledir: Çıkarsama testi 20 soru, varsayımların farkına varma testi 16 soru, tüm-dengelem testi 25 soru, yorumlama testi 24 soru, karşı görüşlerin değerlendirilmesi testi 15 soru. Testten alınan puanlar 0-100 arasında değişmektedir (Watson ve Glaser, 1964).

Ölçeğin YM formunun 9.,10.,11.,12. sınıf, üniversite bir ve dördüncü sınıf öğrencileri için düzeltilmiş eşdeğer yarı yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayıları.85 ile.87 arasında değişmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için, eleştirel düşünme kapsamında ele alınan boyutlar faktör analizi ile incelenmiş ve analiz sonucunda alt testler arasındaki ilişki.21 ile.50 arasında; alt testlerin testin bütünü ile ilişkisi ise.56 ile.79 arasında değişen değerler olarak hesaplanmıştır (Watson ve Glaser, 1964).

Araştırmada, Çıkrıkçı (1993) ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin YM Formu kullanılmıştır. Çıkrıkçı (1993) 'nın lise öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada ölçeğin alt testleri arasındaki ilişki.21 ile.51 arasında, alt testlerin testin bütünü ile ilişkisi ise.56 ile.79 arasında değişen değerler olarak hesaplanmıştır. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (1996) 'nın üniversite son sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonucunda, alt testlerinin iç tutarlığında.20 ile.47 arasında değişen korelasyon katsayılarına sahip olduğu, testin bütününe ilişkin iç tutarlık anlamındaki Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ise.63 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Kaya (1997) 'nın üniversite dördüncü sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada ölçeğin alt testleri arasındaki ilişkide korelasyon katsayısı.24 ile.73 arasında değişen değerler olarak elde edilmiş, testin bütününe ilişkin korelasyon katsayısının ise.73 olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ölçekten alınacak puanlara ilişkin güvenirlik hesaplamak amacıyla, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören 30 öğrenciye 15 gün ara ile iki kez W-GCTAT uygulanmış ve uygulama sonucunda testin bütününe ilişkin cronbach alfa güvenirlik katsayısı.67, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise.90 olarak bulunmuştur.

İç tutarlık katsayısının değerlendirilmesinde Özdamar'a göre.60 ile.80 arasındaki güvenirlik değerine sahip olan ölçek oldukça güvenilir (Tavşancıl, 2005). Bu-

radan hareketle Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği'nin bu araştırmada kullanılabileceği düşünülmüş, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış formunda güvenilir sonuçlar vermesi açısından toplam puanlar dikkate alınmıştır.

Testin tümünden alınan toplam puanların ortalamalarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri üç gruba ayrılmıştır. Grupların puan aralıkları şu şekilde hesaplanmıştır (Kürüm, 2002):

Yüksek düzey: Ortalama + (Standart Sapma x 2)

Orta düzey: Ortalama ±(Standart Sapma)

Düşük düzey: Ortalama - (Standart Sapma x 2)

Verilerin Toplanması: Araştırmanın yapılacağı üniversite rektörlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar tarafından bizzat üniversitelere gidilmiş, programda uygun olan dersler belirlendikten sonra iki ders saati kapsamında, dersi veren öğretim elemanı ile konuşularak öğrencilerden ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçeği doldurmaya başlamadan önce öğrencilere ölçeği nasıl dolduracakları konusunda gerekli açıklamalar yapılarak o konuda bilgi verilmiştir. Öğrencilerin ölçeği tamamlamaları yaklaşık 45-60 dakikada sürmüştür. Ölçeğin doldurulması esnasında gerektiği durumda ek açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Verilerin toplanmasından sonra ölçeğin cevap anahtarı doğrultusunda testin tümünden alınan puanlar hesaplanmış ve puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve en düşük-en yüksek değerler bulunmuştur. Değişkenlerin tek tek ve etkileşimli olarak incelenebilmesi için verilerin analizinde iki yönlü varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Üniversite giriş puan türüne göre

yapılan çoklu karşılaştırmada öğrenci sayıları varyans analizi koşullarını yerine getirmeyecek kadar az olduğu için buna yönelik çoklu karşılaştırma yapılmamıştır (Alpar, 2001).Üniversite giriş puan türü değişkeni tek olarak incelenmiş ve analizinde tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Varyans analizi sonucunda "F" test istatistiğinin anlamlı bulunması durumunda, gruplar arası farkın belirlenmesi amacıyla Least Significant Difference (LSD) testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, anlamlılık düzeyi.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Beden eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanları ortalaması 55.85 ±7.02'dir (Tablo 2). Kürüm (2002)'e göre;

Yüksek düzey: $55.85 + (2 \times 7.02) = 69.89$

Orta düzey: $55.85 \pm(7.02) = 48.83- 62.87$

Düşük düzey: $55.85 - (2 \times 7.02) = 41.81$

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ortalamalarına göre belirlenen üç düzey hesaplandığında; 42-48 puan aralığı düşük, 49-63 puan aralığı orta ve 64-70 puan aralığı yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Belirtilen puan aralıklarında ve alt-üst uç değer puan aralıklarında yer alan öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin %72'sinin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi toplam puanları ile cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme becerisi puanlarına iliş-

Tablo 1. W-GEDGÖ'den alınan toplam puanlara göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin sınıflandırılmasına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Eleştirel Düşünme Düzeyi	Puan Aralığı	Sayı (n)	Frekans (%)
Alt uç değer aralığı	37-41	15	2.83
Düşük Düzey	42-48	65	12.26
Orta Düzey	49-63	383	72.27
Yüksek Düzey	64-70	57	10.75
Üst uç değer aralığı	71-77	10	1.89
Toplam	0-100	530	100

kin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de kız ve erkek öğrenciler ile tüm öğrencilerin ayrı ayrı sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde iken en yüksek, birinci sınıf düzeyinde iken en düşük eleş-

tirel düşünme düzeyi puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ayrı ayrı ve birlikte incelendiğinde öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3'te, öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Ortalama	Ss	n
Kız	1	53.06	7.05	65
	2	57.43	6.53	58
	3	56.80	6.89	60
	4	54.98	7.27	50
	Toplam	55.52	7.11	233
Erkek	1	53.74	6.57	81
	2	57.10	5.71	77
	3	57.19	7.24	77
	4	56.58	7.87	62
	Toplam	56.10	6.96	297
Toplam	1	53.44	6.77	146
	2	57.24	6.06	135
	3	57.02	7.07	137
	4	55.87	7.62	112
	Toplam	55.85	7.02	530

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	44.535	1	44.535	.941	.332
Sınıf Düzeyi	1308.367	3	436.122	9.215	.000*
Cinsiyet X Sınıf Düzeyi	57.417	3	19.139	.404	.750
Hata	24704.457	522			
Toplam	26100.621	529			

* (p < .05)

arasında anlamlı bir fark bulunmazken (p > .05), sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu (p < .05) görülmektedir. Yine cinsiyet ve sınıf düzeyi birlikte incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > .05).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında görülen anlamlı farkın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki farka ilişkin LSD test sonuçları

Sınıf Düzeyi (I)	Sınıf Düzeyi (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	p
1. Sınıf	2. Sınıf	-3.806*	.821	.000
	3. Sınıf	-3.584*	.818	.000
	4. Sınıf	-2.428*	.864	.005
2. Sınıf	1. Sınıf	3.806	.821	.000
	3. Sınıf	.223	.834	.790
	4. Sınıf	1.378	.879	.118
3. Sınıf	1. Sınıf	3.584*	.818	.000
	2. Sınıf	-.223	.834	.790
	4. Sınıf	1.156	.876	.118
4. Sınıf	1. Sınıf	2.428*	.864	.005
	2. Sınıf	-1.378	.879	.118
	3. Sınıf	-1.156	.876	.188

Tablo 4'te yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, iki, üç ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi puanlarının anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin üniversite giriş puan türlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanlarının nasıl olduğu ve puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında, sözel, sayısal ve eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu, sözel puan türü ile giren öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin göreceli olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyi puanları üniversite giriş puan türlerine göre karşılaştırıldığında, puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular (Tablo 1 ve Tablo 2) doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarındaki öğrencilerin orta düzeyde

eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma bulguları ile benzer şekilde, Grosser ve Lombard (2008) Güney Afrika'da dört yıllık öğretmenlik programında öğrenim gören 114 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sergilemede açık bir şekilde yetersiz olduklarını, öğrencilerin üniversite birinci sınıfta olmalarına rağmen 12. sınıf normlarından bile daha düşük seviyede eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Gülveren (2007), eğitim fakültesi- nin beş farklı öğretmenlik programında öğrenim gören 1302 öğrenci ile, Çekiç (2007), ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf ve ortaöğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 167 kişilik bir grup ile, Shin ve diğ. (2006) Kore'de hemşirelik önlisans, lisans ve lisans sonrası programlarında öğrenim gören 301 öğrenci ile, Özden (2005) eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dallarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 450 öğrenci ile, Dayıoğlu (2003) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile, Leaver-Dunn ve diğ. (2002) sporcu sağlığı-spor hekimliği öğrencileri ile, Kü-

Tablo 5. Öğrencilerin üniversite giriş puan türüne göre eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile puanların karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Üniversite Giriş Puan Türü	n	Ortalama	Ss	F	p
Sözel	397	55.64	7.06		
Sayısal	24	56.83	7.30	.699	.498
Eşit Ağırlık	109	56.37	6.87		

($p > .05$)

rüm (2002) eğitim fakültesinin beş farklı bölümündeki on bir öğretmenlik eğitimi programında öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinden 1047 öğrenci ile, Dil- Coşkun (2001) hemşirelik ile beslenme ve diyetetik bölümünde öğrenim gören 184 öğrenci ile, Kaya (1997) Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Mühendislik Bilimleri'nin dördüncü sınıfında öğrenim gören 244 öğrenci ile, Demirtaşlı- Çıkrıkçı (1996) fen ve sosyal bilimlerde öğrenim gören 77 son sınıf öğrencisi ile yapmış oldukları çalışmalarda üniversite öğrencilerinin orta düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonuçlarından hareketle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, gerek diğer öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrenciler, gerekse öğretmenlik dışı programlarda öğrenim gören öğrencilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Maiorana (1992) 'nın eleştirel düşünmenin eğitimin en önemli amaçlarından biri olmasına rağmen her seviyedeki öğrencilerde bu becerilerin eksik olduğunu ve önemli bir ilerleme görülmediğini, Swiger (2005) 'in belirttiğine göre, Norris'in her okul seviyesinde öğrencilerin olması gerektiğinden daha düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ifade etmesi, bu görüşlere paralel olarak Watson ve Glaser'in her okul seviyesindeki ortalama test puanlarının 50. yüzdelik veya ondan aşağı düzeyde olduğunu ileri sürmeleri beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına dayanak oluşturmaktadır.

Üniversite eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiği konusunda fikir birliği olmasına rağmen, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme konusunda gerçekten iyi olduklarını gösteren araştırma sayısı sınırlıdır. Paul (2005), günümüzde pek çok üniversitenin tüm düzeylerinde eleştirel düşünme kavramının önemli ölçüde eksik olduğunu, üstelik bu üniversitelerin çoğunun bu durumun farkında olmadığı gibi, bir de eleştirel düşünmeyi yeterince anladıklarını ve kendi alanlarında yeterince öğrettiklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Özellikle eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme yada iletişim arasındaki yakın ilişkiden habersiz olunduğunu, derslerde öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştiren öğretim yöntemlerinin kullanımında yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Bununla ilgili Paul ve diğ. (1998) 'nin Kaliforniya'daki Öğretmen Yetiştirme Programları, Güzel Sanatlar ve Fen Bilimleri alanlarında eğitim veren 38 devlet, 28 özel olmak üzere toplam 66 üniversitede yapmış oldukları çalışmada, eleştirel düşünme konusunda ne düşündüklerine ve eleştirel düşünmeyi ne ölçüde öğrettiklerine yönelik üniversite öğretim üyeleri ile yapılan 140 görüşme sonucunda, üniversitelerin %89'u eleştirel düşünmenin öğretimin temel amacı olması gerektiğini savunurken, yalnızca %19 gibi küçük bir bölümü eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin net bir açıklama yapabilmiş ve yalnızca %9'luk bir kısım, öğretim üyelerinin eleştirel düşünmeyi ne ölçüde destekleyip desteklemediklerini değerlendirme yollarını açık bir şekilde ifade edebilmiştir. Üniversitelerin %81'i mezun ettikleri öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini iyi veya üst düzeyde geliştirdiklerini düşünmektedir.

Eğitim fakülteleri ile güzel sanatlar ve fen bilimlerinden elde edilen sonuçlar arasında da farklılıklar bulunmuştur. Eleştirel düşünmenin eğitimin temel amacı olması görüşü eğitim fakültelerinde %91 oranında iken, güzel sanatlar ve fen bilimlerinde bu oran %82 olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünmenin özel olarak öğretilmesini önemsiz bulma oranı eğitim fakültelerinde (%51), güzel sanatlar ve fen bilimlerine (%64) göre daha düşük bulunmuştur.

Bu açıdan bakıldığında, diğer programlarda olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olması gerektiğinden düşük düzeyde olduğunun ve bu becerilerin geliştirilmesi konusunda girişimlerde bulunmanın bir ihtiyaç olduğunun farkına varılması önemlidir.

Grosser ve Lombard (2008), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olmamasının nedenlerini öğretmen merkezli işlenen dersler ile kültürel çevrenin bilişsel gelişimi destekleyecek ve eleştirel düşünme yeteneklerini kullanacak şekilde hazırlanmadığına bağlamışlardır. Çünkü öğretmen merkezli yaklaşımlarda öğrenci, düşünen biri olarak değeriendirilmemekte, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme için öğrenciye çok az fırsat tanınmaktadır. Ayrıca, üniversitelerde eleştirel düşünme becerilerinin kazanımının yetersiz olması, st düzey sorular sorma ve problem temelli görevler sunma gibi anahtar öğretim stratejilerinin kullanılmamasına dayandırılmaktadır. Düşünme stratejilerini destekleyen öğrenme çevreleri (eleştirel düşünme, analiz, yansıtırma, değeriendirme, problem çözme, muhakeme yapma, savunma, doğruluğunu kanıtlama ve yorumlama gibi) yara-

tılarak bu sorunun en aza indirilebileceği yada ortadan kaldırılabilceği ileri sürülmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin aday öğretmenlerde ve görev yapmakta olan öğretmenlerde eksik olmasının yanı sıra, bu becerilerin nasıl öğretilceğinin anlaşılması konusunda da eksik olduğ dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları, eleştirel düşünme becerileri kullanılarak etkili bir şekilde eğitilmedikleri sürece, kendileri de doğal olarak uygulama alanında bu becerileri kendi öğrencilerine öğretemeyeceklerdir (Grosser ve Lombard, 2008). Ocansey ve diğer. (1992), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için özellikle uygulama okulundaki öğretmenlerle, üniversitedeki danışman öğretim elemanının işbirliği yapmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Eleştirel düşünme puanları cinsiyete göre incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği programındaki kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları söylenebilir (Tablo 2 ve Tablo 3). Benzer şekilde, gerek farklı alanlara ilişkin öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapılmış olan çalışmalarda (Gülveren, 2007; Çekiç, 2007; Kürüm 2002) gerek öğretmenlik programı dışındaki diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerle yapılmış olan (Loken, 2005; Dayioğlu, 2003; Leaver-Dunm ve diğer.,2002; Thompson, 2001; Rodriquez, 2000; Jenkins, 1998; Scott ve diğer.,1998; Kaya, 1997; Claytor, 1997; McDonough, 1997) çalışmalarda eleştirel düşünmenin cinsiyetten bağımsız bir beceri olduğ, cinsiyetin üniversite öğrencilerinin eleş-

tirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmadığı ifade edilmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan çalışma sonuçlarının, araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme beceri düzeyleri incelendiğinde, eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu, birinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ikinci sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları dikkat çekmiştir (Tablo 3 ve Tablo 4).

Gülveren (2007) 'in beş farklı öğretmenlik programında öğrenim gören öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, ikinci sınıf öğrencilerinin en yüksek eleştirel düşünme beceri puanına, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en düşük eleştirel düşünme beceri puanına sahip oldukları belirtilmiştir. Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte eleştirel düşünme düzeylerinin artmamasının nedeni Gülveren (2007) 'e göre, bu becerileri yeteri kadar geliştirecek derslerin olmaması ve derslerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem ve tekniklerin kullanılmamasıdır. Özden (2005) 'in eğitim fakültesinin farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada matematik öğretmenliği programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birinci sınıfta düşük iken, dördüncü sınıfta yüksek olduğu ifade edilmiştir. Scott ve diğ. (1998) 'nin tıp öğrencileri ile yapmış

oldukları araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri okula girişte ve üçüncü sınıfın sonunda ölçülmüş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir.

Benzer şekilde Pascarella ve Terenzini (1991) karmaşık problemlerin çözümü ve mantıksal konularda üniversite son sınıf öğrencilerinin, giriş düzeyindeki öğrencilerle kıyaslandığında daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir (Office of Outcomes Assessment University of Maryland University College [OOAUMUC], 2006). Yine Lehmann (1963, 1968), genel anlamda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde üniversite birinci sınıftan son sınıfa kadar artış olduğunu dile getirmiştir ve özellikle en çok artışın ilk yılın başlangıcı ile sonu arasında olduğunu belirtmiştir. Mentkowski ve Strait (1983) ile Pascarella (1989) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin en çok birinci sınıfta kazanıldığını belirtmişlerdir (McBride ve Reed, 1998'de belirtildiği gibi).

Dressel ve Mayhew tarafından yapılan bir çalışmada, yedi üniversiteden seçilen 470 fen bilimleri öğrencisi ve 1700 sosyal bilimler öğrencisinin eleştirel düşünme düzeyleri, dönem başında ve dönem sonunda ölçülmüş, yine 1000 birinci sınıf öğrencisi ile yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin genel eleştirel düşünme becerileri ön ve son test olarak ölçüldüğünde öğrencilerde yarım standart sapmaya yakın eleştirel düşünme kazanımının gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Literatürden elde edilen bilgilere dayanarak eleştirel düşünme kazanımlarının en çok birinci sınıf süresince olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Swiger, 2005'te belirtildiği gibi).

Araştırmalardan elde edilen bulgular, beden eğitimi ve spor ğretmenliği programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, birinci sınıfta en düşük seviyede iken, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde en yüksek noktaya ulaşmasını destekler niteliktedir.

Beden eğitimi ve spor ğretmenliği programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri niversite giriş puan türlerine göre incelendiğinde puan türünün sözel, sayısal yada eşit ağırlık olmasının eleştirel düşünme düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür (Tablo 5).

Araştırma bulgularımızla farklı olarak, Gülveren (2007) 'in ve zden (2005) 'in farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalar sonucunda matematik ğretmenliği programındaki öğrencilerin sosyal bilgiler ğretmenliği programındaki öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Dayıoğlu (2003) hazırlık sınıfı öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, niversiteye sayısal puan türü ile giren öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yabancı dil puan türü ile giren öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu, fen bilimlerine kayıtlı öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin sosyal bilimlere kayıtlı öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni, fen bilimleri ğrencilerinin sayısal puan türü ile niversiteye giriyor olmasına ve niversite giriş puan türü sayısal olan öğrencilerin de eleştirel düşünme leğinden anlamlı ölçüde yüksek puan almış olmalarına dayandırılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada Kürüm (2002) 'n sayısal puan türü ile niversiteye giren ğ-

rencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin sözel puan türü ile girenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğunu ortaya koyması, George'un yaklaşık 40 yıl önce yapmış olduğu araştırmada, fen ve matematik eğitimi alanında niversite düzeyindeki öğrencilerin diğer eğitim alanlarındaki öğrencilere göre eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu (Channel, 2000) ifade etmesi, farklı alanlarda öğrenim gören niversite son sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada Kaya (1997) 'nın mühendislik ve sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, sosyal ve fen alanındaki öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmesi araştırma bulgularımızla farklılık göstermektedir.

Daha önce yapılmış olan araştırma bulguları, niversite düzeyinde farklı alanlarda yapılan eğitimin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde farklılık yaratabileceğini göstermiştir. Buna karşın, araştırma bulguları niversite eğitimine başlamadan önce sayısal, sözel yada eşit ağırlık olmasına bakmaksızın tüm öğrencilerin benzer düzeyde eleştirel düşünmeye sahip olduklarını düşündürmüştür.

Her bilim dalı, eleştirel düşünmeyi gerektiren bir mantık ile ilişkili anlamlar bütünüdür. Örneğin biyoloji, eleştirel düşünmenin canlılar sistemine uygulanması, tarih geçmişteki olaylar ve olgulara uygulanması, sosyoloji insan grupları ve grup davranışları çalışmalarına uygulanmasıdır. Her bilim dalı, bir düşünme şekli oluşturur. Biyoloji, biyolojik düşünme; tarih, tarihsel düşünme; matematik, matematiksel düşünme; sosyoloji sosyolojik düşünmeye yol açar. Üniversiteler genellikle ğretim içeriğini, öğrencinin düşünmesinden ayrı bir şekilde öğretmektedir. Tarih ğretme,

ancak tarihsel düşünmeyi öğretmemekte; biyoloji öğretmekte, ancak biyolojik düşünmeyi öğretmemekte; matematik öğretmekte, ancak matematiksel düşünmeyi öğretmemektedir (Paul, 2005).

Bu açıdan bakacak olursak, hangi bilim dalı olursa olsun, düşünme öğretilmeden yalnızca içerik öğretildiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin farklılık göstermeyeceği öngörülebilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin üniversite giriş puan türüne göre farklılık göstermesi ve eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olması, üniversite eğitimlerine başlamadan önce eleştirel düşünme düzeylerinde fark yaratmayacak şekilde eğitim almış olmalarına dayandırılabilir.

Shin ve diğ. (2006), eğitim programlarının süreleri ve içeriklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli olduğunu vurgulamışlar ve özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha erken yaşta geliştirilmesi için ortaöğretim programlarının ilk yıllarında eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hager ve Kaye (1991), eleştirel düşünmenin konu alanı olarak düşünülmediğinde, öğrencilerin mesleki gelişim programına girmeden önce bu konuda ders almalarının yararlı olacağını önermişler ve eleştirel düşünmenin lise öğretim programına da dahil edilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

AAC&U (2004) raporlarına göre üniversite eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları beklenmekte, McBride (1992) 'ın belirttiği gibi özellikle bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanın birbiriyle yakından ilgili olduğu beden eğitimi ve spor alanında

öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olması ve bu becerileri öğretebilme yeteneklerini kazanmaları istenmektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları ve görüşlerden hareketle beden eğitimi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin üst düzeylere çıkarılması gerektiği söylenebilir. Bunun için de, beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme programlarında eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde girişimlerde bulunmak gerekir. Bu amaçla, öğrencilerin derse aktif katılım göstereceği, üst düzey bilişsel becerileri kullanacağı öğrenme çevreleri düzenlenebilir, teori ile uygulamayı birleştireci, eleştirel düşünmeyi geliştirici soru sorma yöntemleri (sokratik soru sorma) geliştirilerek uygulanabilir ve böylece bu alandaki öğretmen adaylarının üst düzeyde eleştirel olarak düşünebilen bireyler olarak mesleğe atılmalarına fırsat tanınabilir.

Bu araştırmanın sınırlıkları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Eleştirel düşünme becerileri birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar uzunlamasına incelenebilir. Eleştirel düşünme becerileri, her bir sınıf düzeyinde dönem başı ve dönem sonu olmak üzere iki kez değerlendirilebilir. Farklı alanlarda ve kültürlerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri karşılaştırılabilir.

Yazar Notu:Bu çalışma H.Ü.B.A.B. tarafından desteklenmiştir (07D01407001).

Yazışma Adresi (Corresponding Address)

Fatma Saçlı
Hacettepe Üniversitesi
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu
06800 Beytepe/ANKARA
e-posta:fsaccli@hacettepe.edu.tr

KAYNAKLAR

- AAC&U (Association of American Colleges and Universities). (2004). Liberal education outcomes: A preliminary report on student achievement in college. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Alpar R. (2004). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Browne MN, Keeley-Vasudeva ML. (1992). Classroom controversy as an antidote for the spage model of learning. *College Student Journal*, 26, 368–373.
- Channel WS. (2000). Think Different: A Comparison of The Critical Thinking Abilities of Education Majors. Doctor of Philosophy Degree. University of Nevada. Department of Sociology College of Liberal Arts. Las Vegas.
- Chen W, Cone TP. (2003). Links between children's use of critical thinking and expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 169–185.
- Claytor KL. (1997). *The Development And Validation Of An Adult Medical Nursing Critical Thinking Instrument (Andragogy)*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University. Bloomington, IN.
- Çekiç S. (2007). Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Ortaöğretimde Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Çıkrıkçı N. (1993). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (form ym) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 559–569.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı N. (1996). 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi: Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı ve bir araştırma*. Adana: 208–216.
- Daniel MF, Bergman- Drewe S. (1998). Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, 50 (1), 33–58.
- Dayıoğlu S. (2003). A Descriptive Study On The Critical Thinking Levels Of The Students At The Unit Of English Preparatory School At Hacettepe University. The Degree of Master of Science. Middle East Technical University. The Department of Educational Sciences.
- Dil-Coşkun S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gabbard C, McBride R. (1990). Critical thinking in the psychomotor domain. *International Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, 26 (2), 24–27.
- Gillespie L, Culpan I. (2000). Critical thinking: ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*. ProQuest Education Journals, 33 (3), 84–96.
- Grosser MM, Lombard BJJ. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1364–1375.
- Gülveren H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz

- Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hager P, Kaye M. (1991). Critical thinking ability and teacher effectiveness. *Higher Education Research & Development*, 10 (2), 177-186.
- Jenkins E. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing students' performance. *Journal of Education for Business*, 73 (5), 274-279.
- Karasar N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 76-79.
- Kaya H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leaver-Dunn D, Harrelson GL, Martin M, Wyatt T. (2002). Critical-thinking predisposition among undergraduate athletic training students, 37 (4 supp.), S147-S151.
- Loken ML. (2005). Critical Thinking Abilities Of Undergraduate Entry-Level Athletic Training Students. Thesis (Ph.D.). The University of South Dakota. USA.
- Loughran JJ. (2002). Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43.
- Maiorana VP. (1992). Critical thinking across the curriculum: Building the analytical classroom. Bloomington, Indiana: EDINFO Press,
- McBride R, Cleland F. (1998). Critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (7), 42-52.
- McBride R, Gabbard C, Miller G. (1990). Teaching critical thinking skills in the psychomotor domain. *Clearing House*, 63 (5), 197.
- McBride R, Reed J. (1998). Thinking and college athletes-Are they predisposed to critical thinking? *The College Student Journal*, 32, 443-450.
- McBride R, Xiang P, Wittenburg D. (2002). *Dispositions toward critical thinking: The Preservice teacher's perspective. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (1), 29-40.
- McBride R. (1992). Critical thinking – an overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McDonough M. (1997). *An Assessment Of Critical Thinking At The Community College Level*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University Teachers College.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ocansey RTA, Chepyator-Thomson JR, Kutame MA. (1992). Promoting critical thinking in student teaching practice. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (6), 66-69.
- OOAUMUC (Office of Outcomes Assessment University of Maryland University College). (2006). Critical thinking as a core academic skill: A Review of literature. University of Maryland University College.
- Özden B. (2005). Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Programlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pascarella ET, Terenzini PT. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul R, Elder L, Bartell T. (1998). Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking instruction. 05.01.2008. <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/Research.shtml#study>.
- Paul R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions For Community Colleges*, 130, 27–40.
- Paul RW, Elder LB. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- Pithers RT, Soden R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*. 42 (3), 237–249.
- Rodriquez GD. (2000). *Demographics and Disposition as Predictors Of The Application Of Critical Thinking Skills In Nursing Practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Colorado State University. Fort Collins, CO.
- Schwager S, Labate C. (1993). Teaching for critical thinking in physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64, 24–27.
- Scott JN, Markert RJ, Dunn MM. (1998). Critical thinking: change during medical school and relationship to performance in clinical clerkships. *Medical Education*, 32, 14–18.
- Shin S, Ha J, Shin K, Davis MK. (2006). Critical thinking ability of associate, baccalaureate and RN-BSN senior students in Korea. *Nursing Outlook*, 328–333.
- Swiger WS. (2005). *Correlation Between Critical Thinking Skills And Decision Making Skills In Athletic Training And The Examination Of Critical Thinking Differences Across The Curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. West Virginia University. School of Physical Education. Morgantown, WV.
- Tavşancıl E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson BC. (2001). *An Analysis Of Critical Thinking Ability And Learning Styles Of Entering Seminary Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Southern Baptist Theological Seminary. Louisville, KY.
- Tishman S, Perkins DN. (1995). Critical thinking and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24–31.
- Tishman S, Perkins DN. (1995). Critical thinking and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24–31.
- Watson G, Glaser ME. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual for forms YM and ZM*. New York, USA: Harcourt, Brace & World Inc.