

K.K.T.C
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ

Sumru ÖZKAN

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOŞA
2011



K.K.T.C

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ**

Sumru ÖZKAN

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç.Dr. Hülya UÇAR

LEFKOŞA

2011

ONAY

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Bu çalışma jürimiz tarafından Hemşirelik Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç.Dr. Gürsel ÖZTUNÇ
Çukurova Üniversitesi



Danışman: Doç.Dr. Hülya UÇAR
Hacettepe Üniversitesi



Üye: Yard.Doç.Dr. Berna ARİFOĞLU
Doğu Akdeniz Üniversitesi



ONAY:

Bu tez, Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukardaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. İhsan ÇALIZ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında, yoğun iş çalışmalarına karşın bana büyük destek ve emek veren, bilgi yükü ve donanımıyla kendime her zaman örnek alacağım danışmanım **Sayın Doç. Dr. Hülya UÇAR** başta olmak üzere,

Yüksek Lisans Programının başlangıcında bizlere farklı bir bakış açısı kazandıran, bilgi ve tecrübesi ile beni yönlendiren **Sayın Prof. Dr. Selma Görgülü**'ye,

Çalışmamın yürütülmesi için izin veren Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı ve Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'na,

Araştırmanın gerçekleşmesinde çalışmaya katılmayı kabul eden Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerine,

Çalışmamın istatistiksel analizlerinin yapılmasındaki yardımlarından dolayı Sayın Yrd.Doç.Dr. **Erdem Karabulut**'a,

Araştırmanın uygulama aşamasında verdikleri destek için Yakın Doğu Üniversitesi Öğretim üyelerine,

Okul yaşantım ve çalışma hayatım boyunca benden sevgisini ve desteğini esirgemeyen aileme içten teşekkürlerimi sunarım.

Sumru ÖZKAN

ÖZET

Özkan, S. Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa, 2011.

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Bu çalışma, Yakın Doğu Üniversitesi'nde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini YDÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde 2009-2010 öğretim yılında bahar dönemi hazırlık sınıfı hariç lisans öğrenimi gören öğrencilerin tamamı (N=385) oluşturmuştur ve çalışma evren üzerinden yapılmıştır. Araştırma 255 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, böylece evrenin % 66.23'üne ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "*Tanıttıcı Özellikler Form*" ve "*Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ)*" olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey testi, aritmetik ortalama, ortanca ve yüzdelik hesaplarından kullanılmıştır. p değeri <0,05 olduğunda istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamaları $247,43 \pm 25,09$ olup, yarısından biraz fazlasının (%56,5) eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının analitiklik alt ölçeğinden alındığı ($46,57 \pm 6,61$), en düşük puan ortalamasının ise doğruyu arama alt ölçeğinden ($35,72 \pm 7,23$) alındığı saptanmıştır. Öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçeğinde düzeylerinin düşük, analitiklik, sistematiklik, meraklılık alt ölçeğinde ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. KEDEÖ toplam puan ortalamalarında öğrencilerin üniversiteye giriş şekli, genel akademik ortalama, kitap okumayı sevme durumu, sosyal etkinliklere katılma durumu ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p < 0,05$). Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim modelleri-eğitim teknikleri stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Hemşirelik Eğitimi, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

ABSTRACT

Özkan, S. Levels of Nursing Students' Critical Thinking Disposition. Near East University, Institute of Health Sciences, Master Thesis, Nicosia, 2011. The research was planned as descriptive study in order to determine the nursing students' critical thinking disposition. This study has been conducted at the Near East University, Faculty of Health Sciences, Department of Nursing in the academic year of 2009-2010. The population of this study consisted all the undergraduate nursing students (N=385) except preparatory class students in 2009-2010 academic year spring semester at NEU, Faculty of Health Sciences, Nursing Department. The research was conducted with 255 students and reached to 66,23% percentage of the universe. In the research for Data collection, two data collection tools were used which are "Descriptive Characteristics Form" and "California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)". In the Statistical analysis of the data, were used for analysis that the t-test, variance (ANOVA), tukey test, mean, median and percentile. When the p value was $<0,05$, this was statistically considered to be significant. Students' CCTDI mean scores was $247,43 \pm 25,09$, slightly more than the half students (56,5%) were found mid-level critical thinking. Looking at sub-scales score points of students', the highest average point was taken from analyticity sub-scale ($46,57 \pm 6,61$), and the lowest average point was taken from the truth-seeking sub-scale ($35,72 \pm 7,23$). Students' sub-scale levels were low in search for truth-seeking, open-mindedness, self-confidence, students' sub-scale levels were found at the medium level in analyticity, systematicity, and inquisitiveness. Students' CCTDI's total mean scores are concerned statistically significant differences $<0,05$ in university entrance, the overall academic average, liking to read book status, participate in social and scientific events status. According to the results of the study for developing the students' critical thinking disposition, it was suggested that educational models, training techniques strategies should be developed.

Key Words: Critical Thinking, Nursing Education, The California Critical Thinking Disposition Inventory

İÇİNDEKİLER

BOŞ SAYFASI	I
İÇ KAPAK SAYFASI	II
ONAY SAYFASI	III
TEŞEKKÜR	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII, VIII, IX
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin tanımı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Düşünme	6
2.2. Düşünme Türleri	7
2.2.1. Yaratıcı Düşünme	7
2.2.2. Yansıtıcı Düşünme	7
2.2.3. Problem Çözme	8
2.2.4. Eleştirel Düşünme	8
2.2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri	11
2.2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	12
2.2.4.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar	13-14
2.2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları	15
2.2.4.5. Eleştirel Düşünmenin Süreci	15
2.2.4.6. Eleştirel Düşünme Yetenek ve Eğilimleri	16
2.2.4.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	16
2.2.4.8. Eleştirel Düşünme Stratejileri	18
2.2.4.9. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	19
2.2.4.10. Eleştirel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Araçlar	20
2.2.4.11. Eleştirel Düşünme ve Eğitim	24

2.2.4.12. Eleştirel Düşünme ve Hemşirelik	27
3. GEREÇ VE YÖNTEM	30
3.2. Araştırmanın Şekli	30
3.3. Araştırmanın Yapılacağı Yer ve Özellikleri	30
3.4. Araştırmanın Evren Ve Örneklemi	31
3.5. Araştırmanın Değişkenleri	33
3.5.1. Bağımlı Değişkeni	33
3.5.2. Bağımsız Değişkenleri	33
3.6. Verilerin Toplanması	33
3.5.1. Veri Toplama Araçları	33
3.5.1.1. Tanıtıcı Özellikler Formu	33
3.5.1.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ)	33
3.6. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması	36
3.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	36
3.8. Verilerin Değerlendirilmesi	37
3.9. Araştırma Etiği	40
3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları	40
4. BULGULAR	41
5. TARTIŞMA	76
5.2. Öğrencilerin KEDEÖ ve Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Tartışılması	76
5.3. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Puan Ortalamalarının Tartışılması	80
5.4. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Tartışılması	85
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	90
7. KAYNAKÇA	98
8. EKLER	108
EK 1. Dekanlık Onayı	108
EK 2. Aydınlatılmış (bilgilendirilmiş) Onam Formu	109

EK 3. Ölçeğin Kullanılmasına Dair Doğan Kökdemir'den e-posta Yoluyla Alınan İzin	112
EK 4. Öğrenci Anket Formu	113
EK 5. Özgeçmiş	122
EK Tablo 1. Öğrencilerin Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemi ile KEDEÖ Toplam Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	123
EK Tablo 2. Öğrencilerin Genel Akademik Ortalaması İle KEDEÖ Toplam Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	123
EK Tablo 3. Öğrencilerin Aldığı Meslek Dersine Göre Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	124
EK Tablo 4. Öğrencilerin En Son Mezun Olduğu Okula Göre Açık Fikirlilik Ve Sistematiiklik Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	125
EK Tablo 5. Öğrencilerin Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemine Göre Sistematiiklik ve Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	126
EK Tablo 6. Öğrencilerin Birlikte Yaşadığı Kişilere Göre Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	126
EK Tablo 7. Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamasına Göre Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları	127

KISALTMALAR DİZİNİ

KEDEÖ: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (*California Critical Thinking Dispositions Inventory CCTDI*)

TDK: Türk Dil Kurumu

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

YDÜ: Yakın Doğu Üniversitesi

NEU: *Near East University*

YÖDAK: Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

SPSS: *Scientifik Package for Social Statistics*

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

SS : Standart Sapma

n : Sayı

sd : Serbestlik Derecesi

p : Anlamlılık Düzeyi

F : ANOVA Test İstatistiği

t : t Testi İstatistiği

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Eleştirel düşünme ile olağan düşünce arasındaki farklar**11**

Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar**14**

Şekil 3.3.1. Öğrencilerin Araştırmaya Katılma Durumları ve Sınıflara
Göre Dağılımları**32**

Şekil 3.9.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Maddeleri**39**

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Ölçeği Toplam Puanlarının Eleştirel Düşünme Düzeylerine Göre

Dağılımı**51**

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri41

Tablo 4.2. Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumları ve Amaçları46

Tablo 4.3. Öğrencilerin Herhangi Bir Kulübe Üye Olma Durumları ve
Üye Oldukları Kulüpler47

Tablo 4.4. Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumları ve
Katıldıkları Sosyal Etkinlikler48

Tablo 4.5. Öğrencilerin Sosyal ve Bilimsel Etkinliklere Katılma Sıklığı....49

Tablo 4.6. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Alt
Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları50

Tablo 4.7. Öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği
ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Eleştirel Düşünme Düzeylerine
Göre Dağılımı.....51

Tablo 4.8. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel
Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı.....53

Tablo 4.9. Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt
Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı.....60

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME DÜZEYLERİ

1. GİRİŞ

1.1.Problemin Tanımı

Eleştirel düşünme; karşılaşılan zorluklarda kullanılan ve araştırma, sezgi, mantık ve deneyime dayanan, evrensel değerleri olan bir süreçtir. Her yönlü düşünmeyi, bazen de karşıt düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2000).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilim ve teknolojinin gelişimi, nitelikli insan gücüne olan gereksinimi giderek arttırmaktadır. Bu durum, günümüz insanının kendini iyi tanıyan, düşünen, sorgulayan, araştıran, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, akılcı kararlar alan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey olmasını gerektirmektedir (Öztürk ve Ulusoy, 2008).

Toplumların nitelikli insan güçleri ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Bir ülkenin çağdaş devletler arasında bir yer edinmesinde ve bu yerini korumasında rol oynayan önemli öğelerden birisi eğitimidir (Aybek, 2006). Çağdaş eğitim anlayışında hazır bilgileri sorgulamadan kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin en önemli rollerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır. Eleştirel düşünmenin her yaştaki bireye öğretilebileceği ve üniversite öğrencilerinin de bu beceriyi kazanması gereken en önemli kesimlerden biri olduğu düşünülmektedir (Öztürk, 2006).

Hemşirenin toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verebilmesi için; gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmesi, bilgiyi araması, sorgulaması, eleştirel düşünebilmesi, sorunlara çözüm getirebilmesi, dolayısıyla yaratıcı düşünceler üretebilmesi gerekmektedir. Ayrıca dünyadaki diğer meslektaşları ile her türlü iletişimi kurabilmesi ve entellektüel gelişimlerini sürdürerek toplumsal duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklerin yanı sıra, özellikle uygulama alanlarında hızlı ve doğru kararların alınmasıyla karşı karşıya olan hemşirelik mesleğinde, eleştirel düşünme gücüne sahip olarak akılcı kararların alınması da bir zorunluluktur (Eşer ve Ark., 2007).

Hemşirelik mesleğinde doğru karar verme sürecinde; mesleki bilgi, deneyim, eleştirel düşünme yeterliği, eleştirel düşünme sürecinin önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü bakımın yönetiminde hemşireler, bireyin problemini değerlendirip elde ettiği verilere göre bakımına karar vermede ve uygulamaları değerlendirmede eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kullanmak zorundadır. Çoğu zaman hemşire farklı olgularda birden çok seçeneği birlikte düşünmek ve hızlı kararlar vermek zorundadır. Bazen hemşirenin doğru karar vermesi hastanın yaşamının sürdürülmesinde kritik bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünme hemşirelik için büyük önem taşımaktadır (Dirimeşe, 2006).

Bilimsel ilerlemelerin oldukça hızlı olduğu bilgi çağında, sağlık alanında oluşan değişimler karşısında profesyonel hemşirelerde eleştirel düşünme, yaratıcılık, tümdengelim, tümevarım ve muhakeme gibi özellikler aranması kaçınılmazdır. Hemşirelik mesleği teori, uygulama, sosyal yetki ve statülerinde sürekli yenilenmeyi ve değişimi gerektirir. Hemşirelerden beklenen üretken, yaratıcı, pozitif düşünen, yeni bilgilere nasıl ulaşacağını ve bunları beceriye nasıl dönüştüreceğini bilen, karşılaştığı problemlere çözüm getirebilen bireyler olmalarıdır (Şenturan ve Alpar, 2008; Daly, 1998).

Eleştirel düşünme, hemşirenin aldığı temel hemşirelik eğitimini, mesleki deneyimlerini ve araştırma sonuçlarını mantıksal değerlendirmeden geçirerek hasta bakımına yansıtmasını sağlar. Hemşirelik bakımında eleştirel düşünme becerisinin yetersizliği, hizmette kaliteyi, etkinliği ve yeterliliği, meslekte profesyonelliği, otonomi ve güç sahibi olmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle hemşirelik mesleği üyeleri ne kadar iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olurlarsa o ölçüde toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve yaşam kalitesini artırma yönünde etkin hizmet verebilirler. Bu amaçla, öğrencilere eğitimleri sırasında eleştirel düşünme becerisini kazandırmak önemlidir (Öztürk ve Ulusoy, 2008).

Hemşirelik eğitiminin temel amacı, hemşire olmayı ve hemşireliği uygulamayı öğretmektir. Ancak sadece hemşireliğe özgü bilgileri, becerileri öğrenmekle hemşire olmak mümkün değildir. Ayrıca öğrencinin düşünme, kişilik ve yaşam biçimini etkileyecek değer, inanç ve tutumları da benimsemesi gerekmektedir. Bu nedenle eleştirel tartışmalara yer veren ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkaran eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırarak, kendilerinin bilgiye ulaşmasını sağlamak zorunlu hale gelmiştir (Karadağ ve Erginer, 2008).

Eleştirel düşünme profesyonel disiplinlerin önemli bir ögesidir. Son zamanlarda eleştirel düşünme becerilerinin, vaka çalışması, simülasyon ve grup çalışması gibi yöntemlerle geliştiği vurgulanmaktadır. Bu öğretim stratejilerinin yerleşmesi öğrenci ve okul için pozitif öğrenme deneyimi kazandırmaktadır (Chau ve Ark., 2001).

Tüm profesyonel mesleklerde olduğu gibi hemşirelikte de eleştirel düşünmenin önemi, ulusal ve uluslararası hemşirelik kuruluşları tarafından vurgulanmakta, eleştirel düşünme gücü hemşirelik uygulamalarının temel öğelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Kaya 1997).

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış birçok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında KEDEÖ kullanılarak yapılan araştırmalarda lisans öğrenimi gören hemşire öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Shin ve Ark., 2006; Zhang ve Lambert, 2008). Ayrıca eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyi arasındaki ilişki KEDEÖ'den alınan puanlara göre incelendiğinde; bir üst sınıfa geçildikçe öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin arttığı görülmüştür (Leppa, 1997; Profetto-McGrath, 2003).

Türkiye'de eleştirel düşünme ile ilgili aynı ölçek kullanılarak yapılan çalışmalardan elde edilen puan ortalamalarından yola çıkarak hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak düşük olduğu söylenebilir (Öztürk ve Ulusoy, 2008; Öztürk, 2006; Zaybak ve Khorshid, 2006; Bulut ve Ark. 2009). Fakat farklı sonuçları bulmak da mümkündür. Beşer ve Kıssal'ın hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerini belirlemek amacı ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur (Beşer ve Kıssal, 2009). Yılmaz (2010) ve Dirimeşe'nin (2006) hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında da öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Türkiye'de yapılan çalışmalarda yurt dışında yapılan araştırmalara paralel olarak eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyi arasındaki ilişki KEDEÖ'den alınan puanlara göre incelendiğinde; bir üst sınıfa geçildikçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı görülmüştür (Öztürk ve Ulusoy, 2008; Bulut ve Ark. 2009; Beşer ve Kıssal 2009).

Tüm dünyada eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın önemi giderek daha çok fark edilmesine rağmen Türkiye'de, özellikle hemşirelikte bu konuda yapılmış araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ise bu konu ile ilgili yapılmış araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin

belirlenmesinin, eğitimcilere müfredat hazırlama sürecinde, öğretim yöntemlerini seçmede rehberlik edeceği ve var olan uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma eleştirel düşünme konusunda hemşirelik öğrencilerinin kendi durumlarının farkına varmalarına ve kendilerini değerlendirebilmelerine de katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma; hemşirelik öğrencilerinin, eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada;

1- Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri nedir?

2- Belirlenen bağımsız değişkenlere göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark var mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Düşünme

Günümüz bilgi ve teknoloji toplumlarında var olabilmek için insanların belli becerilere sahip olmaları gerekir. Düşünme becerileri de bunların en önemli olanlarından biridir. Düşünme ve düşünme becerileri kişi ve toplumların yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli yapı taşlarından birini oluşturur. Bireyler eğitim, iş ve günlük hayatlarında bu becerileri kullanmakta veya bu becerilerden faydalanmaktadırlar. Bireylerin düşünme becerilerini iyi bir nitelikte edinmiş olmaları onların, yaşam boyu gerekli olan becerileri kazanmış olmaları anlamına gelmekte ve iyi bir yaşam sürmelerinin de kolaylaştırıcısı olmaktadır (İnan ve Özgen, 2008).

İnsana özgü olarak bilinen zihinsel bir süreç ya da etkinlik olarak ele alınan “düşünme”, tarih boyunca tartışılmış ve üzerinde birçok farklı tanım ve araştırmalar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2010) sözlüğünde düşünme;

- Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu,
- Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi,
- Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği,
- Algılama ve yapımsal işlemlerden çok düşünmeleri kullanarak sorun çözme etkinliği şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdkterim.gov.tr, Erişim: 27.1.2010).

Düşünme; gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmelerin disipline edilmiş şeklidir. Mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme şeklinde de tanımlanabilir (Özden, 2004; İnan ve Özgen, 2008).

2.2. Düşünme Türleri

Düşünme türleri genel olarak yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı ve problem çözme olarak ele alınabilir (Gülveren, 2007; Kaloç, 2005)

2.2.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı düşünme, farkında olarak ve bilinç altında gerçekleşen, zihinsel işlemleri içeren dinamik bir etkinliktir (Yaman Ve Yalçın, 2004). Yaratıcılık, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır (Çellek, 2002). Yaratıcı düşünmenin en önemli noktasını “düşünme süreci sonunda bir yeniliğin ortaya çıkmış olması” oluşturmaktadır (Beydoğan, 2003).

Yaratıcı düşünebilmek için, her şeyden önce kişinin kendine güven duyması, bağımsız düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpları ve kuralları kırabilmesi ve bunların yanı sıra yeti ve yeteneklerini sonuna dek kullanabilme ortamı ve özgürlüğünün kendisine sağlanmış olması gerekmektedir (Baykara, 2006).

2.2.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme denildiğinde akla John Dewey gelmektedir. Dewey, pragmatist felsefe ve bu felsefenin eğitimdeki uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Özellikle eğitimin idealleri, amaçları ve anlamı üzerinde durmuştur. Genç (2007) ve Tok'un (2008) belirttiğine göre, Dewey yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir düşünce ya da bilgiyi ve onun amaçladığı sonuçlara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısını etkin, tutarlı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Genç, 2007; Tok 2008). Rodgers (2002) çalışmasında, yansıtmanın uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreç olduğunu gözlemiştir.

2.2.3. Problem Çözme

Problem, zihni karıştırması nedeniyle karşılaşan birey tarafından çözme isteği uyandıran ve ilk defa karşılaşılmaması nedeniyle de standart bir çözüm yolu bulunmayan, sadece çözmeye çalışan kişinin sahip olduğu bilgi birikiminin doğru şekilde kullanılması sonucu çözülmesi mümkün olan sorun olarak tanımlanabilir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Taşçı'ya göre (2005), problem çözme, en genel anlamıyla bireylerin sorunlarına yönelik hedeflere ulaşmalarıdır. Farklı bir tanımla problem çözme; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınıma, problemlerin daha basit ifade edilmesini arama becerilerini içermektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

2.2.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “Kritikos” teriminden türetilmiş, Latince'ye “Criticus” olarak geçmiştir. Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamını kapsamaktadır (Dirimeşe, 2006). Eleştirel düşünmenin literatürde tek ve kesin bir tanımı olmayıp, birbirinden farklı pek çok tanımı yapılmıştır.

Eleştiri;

1. (Genel anlamda) Bir insanı, bir yapıtı, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek ereğiyle inceleme işi.
2. (Felsefede) Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınıma, yargılama (Bilgi eleştirisi.) olarak tanımlanmaktadır (<http://www.felsefeekibi.com>, Erişim: 27.1.2010).

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlüğü'nde eleştiri;

1. Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit,

2. Bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik,
3. Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sinama, yargılama olarak tanımlanmaktadır (www.tdkterim.gov.tr, Erişim: 27.1.2010).

Eleştirel düşünme,

1. herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak;
2. doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen,
3. böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan,
4. hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde,
5. kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünme, ilk olarak, 1962 yılında Robert Ennis tarafından dile getirilmiş ve “durumu doğru değerlendirmek”, “birkaç yönden tanımlamak” olarak ele alınmıştır (Biesta ve Ark., 2001). Ennis (1985), daha sonra yapmış olduğu çalışmalarda, eleştirel düşünmeyi; yaratıcı düşünmenin gerektirdiği bir takım becerileri kullanma eğilimine sahip olmanın zorunlu kıldığı bir noktada değerlendirmiş ve “yapılan veya inanılan şeyler üzerinde karar vermeye odaklanma” olarak tekrar tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin literatürde yaygın olarak kabul görmüş tanımlarından bazıları şöyledir: Lipman’a (1988) göre, eleştirel düşünme, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Ay ve Akgöl’ün (2008) belirttiğine göre, Watson ve Glaser eleştirel düşünmeyi; sorunu algılama, doğruluğu kanıtlamak için gösterilen araştırmacı tutum, bilgi edinme, bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birlikteliğinden oluşmuş bir süreç olarak görmektedir, Norris (1985) ise eleştirel düşünmeyi,

öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Paul ve Elder eleştirel düşünmeyi, “kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı bir süreç” olarak tanımlamışlardır (<http://www.criticalthinking.org>, Erişim: 10.12.2010).

Burada, eleştirel düşünmeye ilişkin yer verilen kimi tanımlar, eleştirel düşünmenin tek bir tanımının yapılamayacağını, eleştirel düşünmenin tek bir etmenle açıklanmasının olanaklı olmadığını göstermektedir. En genel tanımı ile eleştirel düşünme; derinlemesine düşünme, okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmak olarak tanımlanabilir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünmenin bu farklı bakış açılarıyla tanımlamalarının dışında disiplinler arası bir tanımının yapılmasına yönelik çalışmalarda da bulunulmuştur (Seferoğlu ve Akbıyık 2006). Amerikan Felsefe Birliği (1990) eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi kararlarını amaçlı bir biçimde düzenleme süreci” olarak tanımlamakta ve bu sürecin bir amaca yönelik kriter, yöntem, kavram ve kanıtları içerdiğini vurgulamaktadır (Delphi Research Report, 1990).

Eleştirel düşünmenin tüm tanımlarında, bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, karşılaştırma, değerlendirme ve kullanma yetenek ve eğilimi vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme, insanları aynı şekilde düşünmeye sevk eden *olağan/standart bir düşünme* değildir. Bir başka deyişle eleştirel düşünme; olağan/standart düşünceden daha farklıdır. Eleştirel düşünme ile olağan düşünce arasındaki farklar Şekil 1’deki gibi sıralanabilir (Güven, 2007; Aybek, 2006).

Şekil 2.1. Eleştirel düşünme ile olağan düşünce arasındaki farklar

Olağan/Standart Düşünce	Eleştirel Düşünme
1. Tahmin etme	1. Karar verme
2. Tercih etme	2. Değerlendirme
3. Gruplandırma	3. Sınıflandırma
4. İnanma	4. Varsayma
5. Anlama	5. Mantıksal olarak anlama
6. Kavramları çağrıştırma	6. İlkeleri kavrama
7. Bağlantıları not etme	7. Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları not etme
8. Kanıtsız düşünceleri sunma	8. Kanıta dayalı düşünceleri sunma
9. Ölçüte dayanmayan kararlar alma	9. Kanıta dayalı kararlar alma

Eleştirel düşünme entelektüel bir gelişim aracı olarak ilk defa 1970'li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000; Cantürk, Günhan ve Başer, 2009).

Eleştirel düşünmenin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. Neden sorusu sadece yanıtın bulunması için sorulmuş bir soru değildir. Bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar. Neden sorusu önermenin hem içinde barındırdığı hem de dışında kalan değişkenleri bulmamıza olanak sağlayabilir ve ancak bu yolla önermenin doğrulanması ya da reddedilmesi mümkün olabilir. (Kökdemir, 2004).

2.2.4.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; "elinden iş gelme durumu, ustalık, kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca

uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet’’ şeklinde tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, Erişim: 20.04.10).

Eleştirel düşünme becerileri ise kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

1. kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. etkili soru sorabilme,
7. sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
8. bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2003).

2.2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Demirel'e (1999) göre eleştirel düşünme bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanabilme, yetenek ve eğilimine dayanır. Buna göre eleştirel düşünmede beş önemli boyut tanımlanmaktadır;

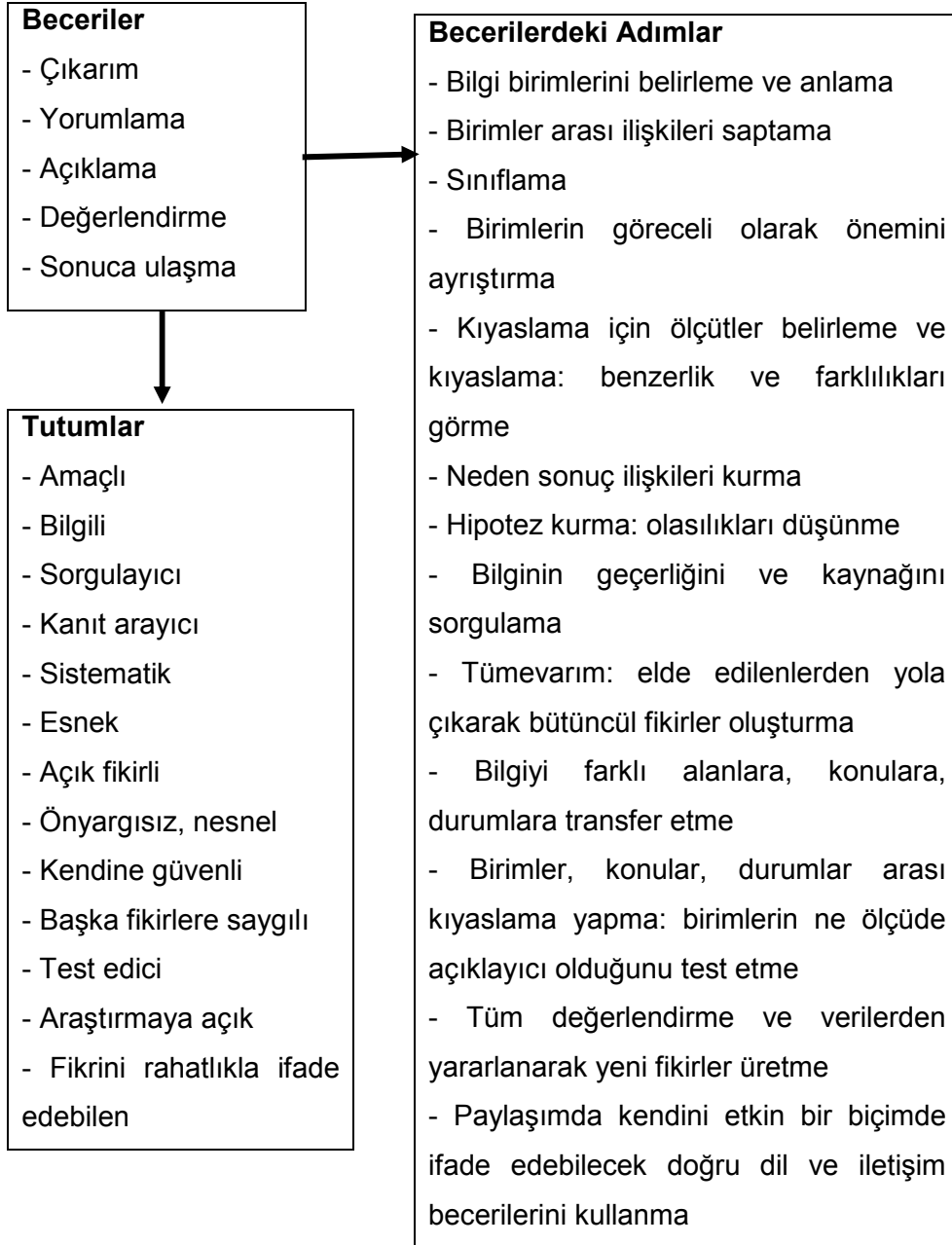
1. *Tutarlılık*; Eleştirel düşünen, düşüncedeki çelişkileri fark etmeli, bunları ortadan kaldıracabilmelidir.
2. *Birleştirme*; Eleştirel düşünen, düşüncenin, bütün boyutları arasındaki ilişkiyi kurabilmelidir.
3. *Uygulanabilme*; Eleştirel düşünen, düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.
4. *Yeterlilik*; Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi bir temele dayandırabilmelidir.

5. İletişim Kurabilme; Eleştirel düşünen, düşünceleri arasındaki ilişkiyi, etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir (Demirel, 1999).

2.2.4.3. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar

Büyükkantarcıoğlu (2006) Şekil 2’de eleştirel düşünen bireyin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumlarını vermiştir.

Şekil 2.2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar



2.2.4.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Unsurları

Halpern'in belirttiğine göre (2003), Russel'in akıllıca düşünmede (intelligent thinking) gerekli olduğuna inandığı (Halpern 2003) üç unsur ön plana çıkmaktadır: **Bilgi**, **beceri** ve **tutum**. O halde eleştirel bir düşünür olmak için gerekenleri kısaca şöyle sıralamak mümkündür (Halpern ve Diane, 2003):

1. Eleştirel düşünme becerilerini bilme ve kullanma,
2. Eleştirel düşünceyi engelleyen şeyleri tanıma ve bunlardan kaçınma,
3. Eleştirel bir düşünür olma tutumunu benimseme.

2.2.4.5. Eleştirel Düşünme Süreci

Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler Facione (1998) tarafından analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenlerinin hangi anlamlarda eleştirel düşünme altında toplandığı aşağıda açıklanmaktadır (Facione 1998):

1. *Analiz Etme*: Durumlar, sorunlar, kavramlar, tanımlamalar veya inanç, hüküm, inanç, bilgi ve görüşleri belirtmek için tasarlanan diğer çeşit gösterimler arasındaki gerçek ilişkileri tanımlamaktır.
2. *Yorum Yapma*: Çeşitli deneyimin, durumun, verinin, olayın, hükmün, inancın, kuralın, prosedürün veya kategorizasyonun anlamını ve önemini belirlemek ve anlamaktır.
3. *Kendini Düzenleme*: Bir kişinin bilişsel etkinliklerini ve bu bilişsel etkinliklerde kullanılan bileşenleri denetleme ve elde edilen sonuçlara göre durumu düzenlemedir.
4. *Çıkarımda Bulunma*: Mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır.
5. *Açıklama*: Bir kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemedir.
6. *Değerlendirme*: İddiaları ve tartışmaları değerlendirmedir.

2.2.4.6. Eleştirel Düşünme Yetenek ve Eğilimleri

Ennis (Ennis, R. 1985), eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu ifade etmekte ve eleştirel düşünme eğilimlerini;

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama,
- Nedenler arama,
- İyi bilgilendirilmeye çalışma,
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme,
- Durumu bütünüyle göz önüne alma,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma,
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma,
- Seçenekler arama,
- Açık fikirli olma,
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma,
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma,
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme,
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme,
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama,
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma,
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralamaktadır.

Ennis'in kapsamlı listesine bakıldığında ayrıca, eğilimlerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

2.2.4.7. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Bireyde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar genel olarak iki faktörün etkisi ile şekillenmektedir. Bu faktörlerden birincisi kalıtsal; diğeri ise çevresel faktörlerdir (Aybek, 2006; Özdemir, 2005; Vygotsky, 1986).

Kalıtımsal Faktörler

Kalıtımsal faktörler, bireyin doğumla getirdiği ve zihinsel kapasitesi ile ilgili faktörlerdir. Bireyin düşünebilmesi için belirli bir düzeyde zihinsel kapasiteye gereksinimi vardır. Eleştirel düşünme becerisinin yüksek ya da düşük olmasında bireylerin doğuştan getirdikleri zekâ gibi kalıtsal özellikler önemli etken durumundadır. Düşünme ve buna dayalı olarak karar verme ve sonuca varma gibi etkinlikler, sonuçta belli düzeyde zekâ gerektiren eylemlerdir. Eleştirel düşünme gibi kompleks bir düşünme anlayışına ve becerisine sahip olmak da yine belli düzeyde zeka gerektirmektedir (Aybek, 2006; Özdemir, 2005).

Çevresel Faktörler

Vygotsky'e göre (1986) sosyal çevre, çocuğun düşünme gelişimini hızlandıran ya da yavaşlatan önemli bir etkidir (http://coe.ksu.edu/jecdol/Vol_3/articles/Wang.htm, Erişim: 20.08.2010)

Bireyler, yaşamları boyunca ailede, yaşadıkları çevrelerde ve okulda birçok dış etmenin etkisi altındadırlar. Doğuştan getirilen kalıtsal özelliklerin yanında, ailenin tutumu ve sosyo-ekonomik düzeyi, yaşanılan çevrenin özellikleri, arkadaş grubunun özellikleri, okulda öğretmenin yaklaşımı, mesleki tutum ve davranışları, okul yöneticilerinin yaklaşımları, okuldaki öğretim ortamı vb. gibi birçok etken, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde önemli oranda rol oynamaktadır (Özdemir, 2005). Bu etkenlerden bazılarını şöyle açıklayabiliriz.

a) *Aile*: İnfomal eğitim yoluyla düşünmenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde ailelere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Uyumlu ve özerk bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı ilişkiler içinde yetişen çocuk, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir. Ailenin hoşgörüsünün normal bir düzeyde gerçekleşmesi, çocuğun kendine güvenen, yaratıcı, toplumsal bir birey olmasına yardım eder (Aybek, 2006).

b) Toplum: Eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisi de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür. Toplumun kültürünün yaratıcı ve özellikle eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede çok etkili olduğu, dinsel, cinsel, siyasal tabu ve yasaklarla dolu bir toplumda kendini ifade edebilen eleştiren ve yaratıcı ürünler ortaya koyan bireylerin yetiştirilmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir (Aybek, 2006).

c) Okul: Okul, öğrenciye kendi gereksinme ve amaçlarıyla sosyal dünyasını bütünleştirerek doyum sağlayabilme olanağı sağlar. Bugünkü eğitim sistemlerinde çağdaş okulun amacı, topluma yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Aybek, 2006).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde öğretmen çok önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen öğrencilerin bu becerilerinin gelişimi için gerek dersini planlarken gerekse uygularken çeşitli etkinliklere yer verebilir ya da önlemler alabilir. Bunun için öğretmenin ilk önce öğrencilerin keşfetme ruhunu yüreklendirecek fiziksel ve entelektüel bir öğrenme ortamı oluşturması gereklidir (Özdemir, 2005).

2.2.4.8. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini “Duyuşsal Stratejiler”, “Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler” ve “Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler” olarak üç temel yapıda gruplandırmışlardır. Bağımsız düşünme, tarafsız düşünme, sorgulama cesareti geliştirme gibi becerileri içeren duyuşsal stratejiler, bireyde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanmaktadır. Bilişsel stratejilerden makro beceriler, öğrendiklerini transfer etme, bilgi kaynağının geçerliliğinin değerlendirilmesi, farklı görüşleri karşılaştırma gibi becerileri içermektedir ve düşünmeyi gerektiren farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. İdealle gerçeği ayırt etme, çelişkileri fark etme, sonuçlar ve anlamlar keşfetme gibi becerileri içeren mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden bütünü oluşturan

parçaları belirleme ve ifadeyi bütün içinde anlamlandırma becerilerini içermektedir

(<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa3crit.htm>, Erişim: 25/02/2010).

2.2.4.9. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Schafersman'ın (1991) belirttiğine göre Raymond S. Nickerson (1987) eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Kanıtları ustaca ve bağımsız biçimde kullanır.
- Düşünceleri organize eder ve bunları tutarlı ve öz biçimde ifade eder.
- Güvenilir olan ve olmayan gözlemler ve gerçekler arasındaki farklılıkları bilir.
- Bir kararı desteklemek için yeterli kanıt olmadığında yargıda bulunmayı erteler.
- Alternatif aksiyonların/eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmeye çabalar.
- Objektif ve ayrıntılı biçimde gözlem yapar, konu veya olayla ilgili kanıtları, dokümanları toplamada ısrarlı olur.
- Gözlemledikleri ya da buldukları şeyler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları görür ve bundan anlam çıkarır.
- Bağımsız biçimde öğrenebilir ve bunu yapmaya yönelik ilgisi vardır.
- Birisinin kendi görüşünün yanılabilirliğini, görüşlerindeki ön yargıların olasılığını ve kişisel tercihlere göre ağır basan kanıtın tehlikesini bilir.
- Açık fikirlidir, alternatifleri dikkate alır ve görüşlerini serbestçe şekillendirir ve ifade eder.
- Tartışmalar yaratır ve bilimsel bir süreç dahilinde bunların devamını sağlar.
- Problem çözme tekniklerini öğrendiklerinin dışındaki diğer konularda da uygular.
- Kaynakların inanılabilirliğini sürekli sorgular.
- Sebepleri, sonuçları ve varsayımları belirler ve sonuçlar çıkarır.
- Açık ve net biçimde sorular sorabilir.

- Uygun hipotezler formüle eder, kurar.
- Yukarıdaki tüm maddeleri inandığı ya da yaptığı şey doğrultusunda bütünleştirir.

Amerikan Felsefeciler Birliği ise, eleştirel düşünen bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (Facione ve Facione ,1996):

- Sürekli araştırır
- Sürekli neden arar
- Açık fikirlidir
- Ön yargısızdır
- Yargılarında dürüştür
- Alçak gönüllüdür
- Konular hakkında net bir bakış açısına sahiptir
- Ölçüt seçiminde mantıklıdır (Facione, N. C. ve Facione, P. A. 1996).

Kökdemir'e (2003) göre, eleştirel düşünen birey;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilen,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilen,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilen,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilen,
- Tutarsız yargıların farkına varabilen,
- Etkili soru sorabilen,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilen ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) beceri ve yeteneklerine sahip özellikteki kişilerdir (Kökdemir, 2003).

2.2.4.10. Eleştirel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Araçlar

Lliteratür tarandığında eleştirel düşünme becerilerinin hemen hemen her eğitim kademesinde önemli olduğu ve bu amaçla bu becerileri ölçmeye yönelik birçok ölçme aracının geliştirildiği söylenebilir. Yurt dışında geliştirilen ve kullanılan ölçme araçlarından bazıları şunlardır (Aybek, 2006);

1. Cornell Critical Thinking Test Level X- Level Z-1985
2. California Critical Thinking Skills Test-1990
3. New Jersey Test of Reasoning Skills-1983
4. Ross Test of Higher Cognitive Processes-1976
5. Test of Enquiry Skills-1979
6. Test of Inference Ability in Reading Comprehension-1987
7. Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal-1980
8. The Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test-1985
9. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ) [California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI)]-1990

Yurtdışında literatür tarandığında eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla, farklı yaş düzeylerine ve amaçlara yönelik hazırlanmış pek çok ölçme aracının bulunduğu ve bu ölçme araçları içerisinde en çok, “California Critical Thinking Dispositions Inventory” (Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği) ve “Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal” ölçme araçlarının kullanıldığı söylenilebilir (Aybek, 2006).

2.2.4.11. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Çağımız gelişmiş ülkelerinin en değerli sermayesi bilgidir. Bir toplum, araştırdığı, geliştirdiği ölçüde üretim gerçekleştirerek ilerleyebilir. Düşünme, araştırma, geliştirme, sorgulama ve bunların sonucunda üretimin ortaya çıkabilmesi için bilgiye dayalı üretim bilinci, temel eğitimde kazanılmak zorundadır. Dolayısıyla, bilgi toplumunun sağlam temeller üzerinde yükselmesi için gereken ilk adım kaliteli eğitimidir.

Düşünceye verilen önem göz önüne alındığında, sürekli değişen dünyada, bireylerin iyi bir düşünür olarak toplumda yerlerini almaları için, yaşam boyu edindikleri bilgileri işlemekten geçirerek üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi, geçmişten bu güne farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiş olup bugün adından sıkça söz edilen bir kavram haline

gelmiştir. Bireyin bilgiyi sorgulayarak kabul etmesini, alternatif bakış açıları geliştirerek etkili kararlar almasını sağlayan bu becerinin gelişmesi ve yerleşmesi uzun bir süreci kapsamaktadır ve bu süreçte eğitim önemli rol oynamaktadır (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Günümüzde eğitim, teknolojik değişmelerin etkisiyle *yeniden şekillenme* sürecine girmiştir. Eğitim artık, birikmiş olan bilginin aktarılmasından çok, bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma boyutu ile öne çıkmaktadır (Akınoğlu, 2003).

Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren bir motordur. Eleştirel düşünme, öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü eleştirel düşünme, eğitilmiş olmanın gerekli bir koşuludur (Norris, 1985). Eleştirel düşünmenin eğitimin önemli ve istendik bir ürünü olduğu, eğitimciler tarafından uzun süredir kabul edilmektedir (Norris, 1985).

Bugün tüm dünya ülkeleri arasında eleştirel düşüncenin egemen olmadığı bir toplumun, gelişmiş bir toplum olamayacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bireyler kendilerini eleştirel olarak değerlendiremediklerinden topluma nasıl katkıda bulunabileceklerinin farkına varamazlar. Bu bağlamda eğitim, bireyleri topluma kazandırma sürecinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008).

Giderek artan bilgi birikiminin eğitimle aktarılmasının olanaksızlığı karşısında, bireylerin kendi kendilerine bilgi edinmeleri ve sorunlarını kendilerinin çözmek zorunda kalmaları eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önemini ortaya koymaktadır (Aybek, 2007). Bilgi toplumu olma yolunda kaydedilen ilerlemelere rağmen, bireylerin bilgiyi sorgulamadan kabul ettiği görülmüştür. Bu durumu engellemek için bireylere eğitim yoluyla üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin ve

duygularının farkında olma, duygularla başa çıkabilme, kendini motive etme, empati kurabilme, ilişkileri yönetebilme gibi duygusal zeka yetkinliklerinin kazandırılması son derece önemlidir. Bu doğrultuda ailelerin ve eleştirel düşünme ve duygusal zekanın yanı sıra bir çok beceriyi öğrencilere kazandırmayı, becerilerin gelişimini desteklemeyi ve gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla sorumlu olan öğretmenlerin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Okullarımızdaki geleneksel öğretim yaklaşımı, genellikle bilginin öğrenciye doğrudan aktarılması, ezberlenmesi ve pasif öğrenme ile sınırlı kalmaktadır. Uzmanların üzerinde durdukları ortak noktalar, okullarda yapılan eğitimin genelde ezbere dayalı olması, öğrencilerin zihinsel yönden gelişmelerini sağlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek yöntemlere fazla yer verilmemesi ve en önemli başarı kriterinin not olması vb. gibi unsurlardır (Özdemir, 2005). Bu yaklaşım içinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinde düşünme ve düşünme becerileri göz ardı edilmektedir. Düşünme yeteneği gelişmeyen öğrenciler zihinsel etkinlikte bulunmada ve bilgiyi kullanmada güçlük çekmektedirler. Günümüz eğitiminin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir (İnan Ve Özgen, 2008). İyi bir eleştirel düşünme öğrenim ve öğretimi için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan öğrenci merkezli bir eğitim gereklidir (Gündoğdu, 2009).

Eskinin yetişkinlik dönemine kadar devam eden eğitim, günümüzde yerini yaşam boyu sınırsız eğitime bırakmış durumdadır. Değişen eğitim kavramı, öğrenci ve öğretmen rollerinde de değişimi zorunlu kılmaktadır. Öğretmen, her şeyi bilen ve anlatan kişi olmaktan çıkarak, öğrencisi ile öğrenen, düşünen ve onları yönlendiren kişiye dönüşmüştür (Akınoğlu, 2003). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, -muhtemelen bu durumun da bir sonucu olarak üniversite hocalarının bile eleştirel düşünme hakkında açık bir kavrayışa sahip olmadıklarını göstermiştir. 38 devlet ve 28

özel üniversite ile yüksek okulu kapsayan ve 1997’de yayınlanan araştırmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: araştırmaya katılan üniversite hocalarının %67’si eleştirel düşünmenin ne olduğunu bildiklerini öne sürmelerine karşın, ancak %19’u eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair net bir açıklama verebilmiştir (Paul, W. Richard; Elder, Linda; Bartell, Ted ve Ark., 1997) <http://www.criticalthinking.org/research/Abstract-RPAUL-38public.cfm> Erişim: 20.04.10).

2.2.4.12. Eleştirel Düşünme ve Hemşirelik

Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi kullanma, içinde yaşadığımız dünyada hem bir sonuç hem de gereklilik olmuştur. Çünkü, değişimi yaşayan insan, geleceği tahmin etmeye ve ona uyum sağlayacak bir düşünsel hazırlığa ihtiyaç ve istek duymaktadır. Kas gücünün yerini aklın gücüne bıraktığı, yani bilgi işçiliğinin beden işçiliğinin yerini aldığı bu çağda bu hızlı değişime uyum sağlamada eğitimin üstleneceği rol tartışılmayacak kadar açıktır. Günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Simpson ve Courtney, 2002; Güven ve Kürüm, 2008).

Meslekleşme sürecinde zorlu mücadeleler veren hemşirelik, artık diğer profesyonel sağlık disiplinleriyle aynı platformda hak ettiği yerini almak için tüm hizmet alanlarında bağımsız düşünce ve davranışlarını ortaya koymalıdır. Bu amaçla geleceğin profesyonel hemşirelerini yetiştirmeyi hedefleyen hemşirelik eğitim programları sürekli gözden geçirilerek, hemşirelik adaylarının bağımsız bir kişilik kazanmasını ve kendi kendini yönetmesini destekleyecek düzenlemelerle güncellenmelidir (Karagözoğlu, 2008).

Hemşirelik literatüründe eleştirel düşünmeye ilginin nedeni;

- Sağlık bakım ve bilgi sistemlerindeki değişiklikler,
- Hemşirelik ideolojisinde değişimler,
- Hemşirelik eğitiminde organizasyonel ve kültürel değişimler olarak sıralanabilir (Daly, 1998).

Yüzyılımızda sağlık hizmetlerinin sunumu önemli ölçüde değişmiştir. Değişen ve gelişen toplumda insanın temel sağlık gereksinimleri değişmekte ve dolayısıyla hemşirelik eğitimi de bu durumdan etkilenmektedir. Bu değişimleri;

- Dünya nüfusunun çok hızlı artması ve sağlık hizmetine olan talebi de artırması,
- Yaşam süresinin uzaması ve kronik hastalıkların artması,
- Hastanın hastanede yatış süresinin oldukça kısalması, buna karşın refakatçi eşliğinde evde bakım hizmetlerinin artması,
- Sağlık bakım hizmetinde maliyetin azaltılması eğilimi,
- Bilimsel gelişmeler,
- Dünya nüfusunun yaşlılık, genetik olgu, kültür, etnik yapılar, din, yaşam biçimi açısından çeşitlenmesi sağlığı çok boyutlu etkilemektedir.
- Toplum hizmette kalite, ekonomik olarak karşılanabilirlik, güvenilirlik ve maliyet etkin hizmet istemeye başlamıştır.
- Gittikçe etkisi artan küreselleşme (globalleşme) ile değişen sağlık sistemlerinden bireyler de etkilenmektedir. Hemşirelerin daha kapsamlı bilgi edinmeleri, bakım deneyimlerini zenginleştirmeleri, teknolojiyi kullanabilmeleri ve hemşirelik amaçlarını değerlendirerek hastaya bu karmaşık sistem içinde destek olmaları kaçınılmazdır (Atalay ve Tel, 1999).

Hemşirelikte Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme:

Problem çözme hemşirelik uygulamalarının odağıdır. Dünya Sağlık Örgütü “Uygun bakımı vermek için önlemler alma, sorun çözme yaklaşımı uygulanmasının, hemşirenin yapması zorunlu yeterliliklerden biri” olarak kabul etmiştir (Taşçı, 2005).

Profesyonellik yolunda ivme kazanmanın en temel yolu eleştirel düşünme ve bilimsel problem çözme becerilerini kullanarak rutinlerden uzaklaşmak ve yaratıcı güçleri ortaya koymaktır. Hemşireler sağlık hizmetlerinde üstlendikleri rol ve görevlerin sorumluluklarını almalı, bu görevleri doğru kararlar vererek, uygun şekilde yerine getirme çabasına sahip olmalıdır (Karagözoğlu, 2008; Yuan ve Ark., 2008; Simpson ve Courney, 2002).

Problem çözme, bilimsel metod ve hemşirelik süreci temelde birbirine benzemektedir. Hemşirelik bakımında bilimsel problem çözme yönteminin sistematik bir şekilde kullanılması hemşirelik sürecini oluşturur. Bu süreç hemşireye problemleri nasıl çözeceği ve gelecekteki problemler ve çözümleri hakkında araştırma olanağı sağlar (Taşçı, 2005). Problem çözme ve hemşirelik süreci, çağdaş hemşireliğin önemli bir özelliğidir.

Hemşireler çalışmaları sırasında her gün çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Hasta bakımında, çeşitli ve karmaşık durumlarla karşılaşan hemşirelerden bu sorunları etkili bir şekilde çözmeleri beklenmektedir. Farklı gereksinimleri olan hastalara bakım vermek, hastaların sorunlarını belirlemek, öncelik sırasına koymak, girişimde bulunmak, sonuçları değerlendirmek gibi kararları vermek durumunda olan hemşireler hasta bakım kalitesini arttırmak ve bireylere yardım etmek için sorun çözme becerilerini kullanmak durumundadırlar (Sarioğlu, 2009).

Problem çözme süreci, bir durumun problem olarak algılanması ile başlar ve istenilen amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesi ve uygulanmasını içerir. Problem çözmenin aşamaları şu şekilde açıklanabilir (Taşçı, 2005):

1. Ortada bir problem olduğunu anlama,
2. Problemin belirlenmesi,
3. Çözüm seçenekleri üretme,
4. Çözüm seçenekleri arasında seçim yapma,

5. Seçilen çözümü uygulama,
6. Çözümün değerlendirilmesi.

Hemşirelikte Klinik Karar Verme ve Eleştirel Düşünme:

Hemşirelerin, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeleri mesleğin, bilime inanan, bilimsel gerçekleri araştırıp uygulayan ve uygulamalarını kanıta dayalı olarak gerçekleştiren bir disiplin olmasında oldukça büyük öneme sahiptir (Daly, 1998). Eleştirel düşünme yeteneği hemşirelerin bağımlı-bağımsız karar vermesini güçlendirir. Hizmet ve karşılaştığı durumlarla ilgili olarak hemşirelerin;

- Analiz- sentez yapabilme,
- Neden –sonuç ilişkileri kurabilme,
- Tümevarım tümdengelim mantığıyla düşünme,
- Durumları yorumlama gibi entelektüel yeteneklerini geliştirir (Atalay ve Tel, 1999).

Yaşamsal ve kritik kararlar alan, uygulayan hemşirelerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, mesleğin artık yatak başı bakım - hizmeti olarak görülmemesi, bilime inanan ve gerçekleri araştırıp uygulayan, teorikle bağlantılı, el becerisi yanında zihinsel ve entellektüel gücünü de kullanan, kanıta dayalı uygulamaları gerçekleştiren bir disiplin olmasında oldukça önemlidir (Uçan ve Ark., 2008).

21. yüzyılda aranan hemşirelerin, artık sadece söylenenleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak sorumluluk alan kişiler olmaları gerekmektedir. Hemşirelerin sağlığı koruma ve geliştirme, yaşam kalitesini yükseltmek için eleştirel düşünmesi ve bu beceriyi hemşirelik eğitimi sürecinde edinmesi gereklidir. Bu nedenle eleştirel düşünme modeline sahip hemşirelerin yetiştirilmesi için, üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli, hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Çünkü ancak bu tür bir eğitim sonucunda, akıl

yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek hemşireler yetiştirilebilir (Uçan ve Ark., 2008).

Dünyanın her yerinde hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmeyi kapsayan ve istenilen düzeye getirmeyi amaçlayan bir sistem vardır. Genel kanı hemşirelik eğitim müfredatlarının eleştirel düşünme davranışlarını geliştirmeye yönelik olmasıdır. Klinisyenler de ayrıca eleştirel düşünmenin klinik karar vermenin önemli bir parçası olduğunu vurgulamışlardır (Daly, 2001).

Kataoka-Yahiro ve Saylor'un Eleştirel Düşünme Modeli:

Kataoka-Yahiro ve Saylor (1994) hemşirelik kararları için eleştirel düşünme modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde eleştirel düşünmenin bağımsız karar vermede önemli rolü olduğu belirtilerek, eleştirel düşünmenin beş boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar;

1. Hemşireliğin temelini oluşturan mesleki bilgi; Birinci boyut olan; hemşirelikle ilgili temel bilginin edinilmesi, hemşirelerin değişik durumlarda kullandıkları eleştirel düşünme süreçleri için bilgi sağlar.

2. Hemşirelik deneyimi; İkinci boyutta, hemşirelerin klinik deneyimleri yer alır. Hemşirelerin klinik deneyimleri, yani uygulama ve karar verme fırsatlarına sahip olmaları, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için gereklidir.

3. Eleştirel düşünme yeterliliği; Üçüncü boyutta yer alan eleştirel düşünme yeterliliği, psikomotor bir süreçten çok bilissel süreçlerin kullanıldığı yetenekleri vurgular. Bu beceriler üç grupta yer alır. Genel eleştirel düşünme becerileri İngilizce, tarih gibi uygulamalı olmayan ortamlarda ve disiplinlerde kullanılır. Klinik eleştirel düşünme, hemşire, doktor ve diğer sağlık personelinin klinik durumlara yönelik en iyi kararı verebilmek için kullandığı becerileri içerir. Hemşireliğe özel eleştirel düşünme becerileri ise hemşirelik

süreci içinde hemşirenin gerçekleştirdiği eylemlerdir. Hemşirelik süreci üst düzeyde sistematik düşünme ve rasyonel planlama yöntemi kullanır. Hemşirelik sürecinin adımlarından değerlendirme, problem çözme ve karar vermeyi geliştirir ve hemşirelik bakımına sistematik ve yapısal bir çerçeve sağlar.

4. Eleştirel düşünme için gerekli tutumlar; Eleştirel düşünme için gerekli tutumlar güven, bağımsız düşünme, dürüstlük, sorumluluk, risk üstlenme, azim, yaratıcılık, merak, alçak gönüllülük, disiplin, sabır, tarafsızlık, entegrasyon (bütüncül bakabilme)'dur. Bu tutumlardan bağımsızlık, güven ve sorumluluk bireyin kendi kararını vermesi için gereklidir. Yaratıcılık ve riske girme alternatif ve yenilik getirmede, entegrasyon ve alçak gönüllülük ise kişisel bilgi ya da bakış açılarının sınırlarını belirlemede gereklidir.

5. Eleştirel düşünme standartları;

a) *Entelektüel standartlar;* Entelektüel bütünlük, entelektüel empati, entelektüel cesaret, entelektüel alçak gönüllülük, sabır, açık olma, kararlı olma, özel olma, doğruluk, tutarlı, ilgili olma, dürüstlük, mantıklı olma, büyük düşünme, sonlandırma, derin bakabilmedir.

b) *Profesyonel standartlar;* Hemşirelik kararlarında etik ve değerlendirme kriterleri, profesyonel sorumluluğu içerir. Beşinci boyut olan standartlar, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırma ve değerlendirmede gereklidir. Hemşirelik kararları için profesyonel ve etik değerlendirme kriterlerinin kullanımı ise doğru ve güvenilir karar vermeyi sağlar (Kataoka-Yahiro ve Saylor, 1994).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Şekli

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak planlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Bu çalışma, Yakın Doğu Üniversitesi'nde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde yürütülmüştür.

KKTC Sağlık Bakanlığı Hemşirelik Meslek Yüksek Okulu eğitimini, Sağlık Bakanlığı ve YDÜ arasında 2004 yılında imzalanan protokol çerçevesinde YDÜ'nün fiziksel, sosyal ve kültürel desteğinden yararlanarak 2006 yılına kadar sürdürmüştür. 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında yapılan ek bir protokolle, YÖDAK (Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu)'ın yaptığı merkezi sınavla KKTC'den, öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ile Türkiye'den YDÜ'ye ilk hemşirelik lisans öğrencileri alınmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise, YDÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü olarak dört yıllık lisans ve YDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde lisansüstü eğitime başlanmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren de Türkiye'den ÖSS ile KKTC'den ise YDÜ'nün yaptığı sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır. Ayrıca KKTC'de daha önce önlisans mezunu olanlara da dikey geçişle lisans tamamlama eğitimi hakkı verilmiştir. Hemşirelik Bölümü Lefkoşa'da Yakın Doğu Üniversitesi Kampüsü içinde yer almakta ve eğitimini Eczacılık Fakültesi binasında sürdürmektedir. Bölümde hazırlık sınıfı da dahil olmak üzere 2009-2010 öğretim döneminde toplam 528 öğrenci eğitim görmektedir. Bölümde çalışmanın yapıldığı dönemde 3 tam zamanlı öğretim üyesi, 8 yarı zamanlı öğretim üyesi, 2 doktorasını tamamlamış öğretim elemanı, 5 uzman ve 12 asistan görev yapmaktadır (<http://www.neu.edu.tr>, Yakın Doğu Üniversitesi Web Sayfası Erişim: 20/10/09).

Hemşirelik eğitimi klasik eğitim programı yürütülmektedir. Eğitim programında temel hemşirelik derslerinin yanı sıra temel tıp bilimleri ve sosyal bilimlerle ilgili dersler yer almaktadır. Bölümde temel meslek dersleriyle ilgili beceri eğitimlerinin yapıldığı yeterli donanıma sahip bir uygulama laboratuvarı bulunmaktadır. Meslek derslerinde teorik bilgi verildikten sonra ilgili dersin uygulaması uygulama laboratuvarında gerçekleştirilmekte ve öğrenciler laboratuvarında uygulamalarını yaptıktan sonra hastane/saha uygulamasına çıkmaktadırlar.

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini YDÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde 2009-2010 öğretim yılında bahar dönemi hazırlık sınıfı hariç lisans öğrenimi gören öğrencilerin tamamı (n=385) oluşturmuştur ve araştırma evren üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma, mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek amacı ile Bahar Döneminde yer alan temel meslek derslerinde (Hemşirelik Esasları, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği) gerçekleştirilmiştir. Evreni temsil eden öğrenciye ulaşabilmek üzere her sınıf için belirlenen tarihlerde, ilgili derslerde bulunan 385 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. 34 öğrenci araştırmaya katılmayı reddetmiş, 96 öğrenci devamsızlık hakkını kullandığı için derse katılmamış ve araştırma 255 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Böylece evrenin %66.23'üne ulaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı derslerin ve temel hemşirelik derslerine göre dağılımı ve öğrencilerin araştırmaya katılma durumları Tablo 3.3.1 de verilmiştir.

Şekil 3.3.1. Öğrencilerin Araştırmaya Katılma Durumları ve Sınıflara Göre Dağılımları.

Uygulamanın Yapıldığı Ders	Derse Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Derste Bulunan Öğrenci Sayısı	Derste Bulunmayan Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılmayı Reddeden Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı
1. Hemşirelik Esasları	67	52	15	0	52
2. Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	168	124	44	19	105
3. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	89	62	27	8	54
4. Halk Sağlığı Hemşireliği	61	51	10	7	44
TOPLAM	385	289	96	34	255

3.4. Araştırmanın Değişkenleri

3.4.1. Bağımlı Değişkeni: Hemşirelik öğrencilerinin KEDEÖ puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamalarıdır.

3.4.2. Bağımsız Değişkenleri: Öğrenci hemşirelerin sosyo-demografik özellikleridir.

3.5. Verilerin Toplanması

3.5.1 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında '*Tanıtıcı Özellikler Formu*' ve '*Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ)*' olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır (EK 4).

3.5.1.1. Tanıtıcı Özellikler Formu

Araştırmacı tarafından ilgili literatür ışığında (Öztürk, 2006; Dirimeşe, 2006; Bulut ve Ark. 2009; Beşer ve Kıssal, 2009) hazırlanan form öğrenci hemşirelerin sosyo-demografik verilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek değişkenleri içeren 27 sorudan oluşmaktadır.

3.5.1.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ)

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin yürüttüğü Delphi Projesi'nde geliştirilen ölçeğin (kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş) yedi alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçek toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal alt ölçekleri; doğruyu arama (*truth-seeking*), açık fikirlilik (*open-mindedness*), analitik (*analyticity*), sistematiklik (*systematicity*), kendine güven (*self-confidence*), meraklılık (*inquisitiveness*), olgunluk (*maturity*)'tur. Ölçeğin toplam

iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) 0.90, alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) değeri 0.72 ile 0.82 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, 913 üniversite öğrencisine uygulanmış, Türkçe'ye uyarlama çalışması sonucunda ölçekten 24 madde çıkarılmış, toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeye indirgenmiştir.

Alt Ölçekler:

Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-seeking): Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 7 madde (06, 11, 20, 25, 27, 28, 49) doğruyu arama ölçeğini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.61'dir.

Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık, bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşılarındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Olgunluk ölçeği ise orijinal çalışmada, zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Birbirinin tamamlayıcısı olarak görülebilecek bu iki alt ölçek faktör analizi sonucunda birleşmiştir. Bu alt ölçeği oluşturan toplam 12 (05, 07, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50) maddenin 5 tanesi orijinal çalışmadaki olgunluk alt ölçeğinden, 3 tanesi ise açık fikirlilik alt ölçeğinden alınmıştır. Geriye kalan 4 madde ise doğruyu arama, sistematiklik ve kendine güven ölçeklerinden gelmektedir. Eklenen bu maddeler faktörün genel yapısı ile uyumludur. Olgunluğa dair maddelerin sayısı daha fazla görünse de, maddelerin tümünün içeriklerine bakıldığında bu faktörün temel olarak açık fikirliği ölçtüğü

düşünölmektedir. Bu nedenle, bu ölçeğe açık fikirlilik alt ölçeği denmiştir. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.75'dir.

Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity): Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden analitik alt ölçeği toplam 11 maddeden (02, 03, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40, 46) oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.75'dir

Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Karmaşık bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 madde (04, 09, 10, 19, 21, 23) sistematiklik ölçeğini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.63'tür.

Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçek toplam 7 maddeden (14, 29, 35, 39, 44, 48, 51) oluşmuştur. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.77'dir.

Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık alt ölçeği toplam 8 maddeden (01, 08, 30, 31, 32, 34, 38, 42) oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.78'dir.

Toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin cronbach alfa değeri ise 0.88 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003). Şenturan ve Alpar (2008) tarafından hemşirelik öğrencilerinde kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuş ve hemşirelik öğrencilerinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması

“Tanıtıcı özellikler formu” ve “KEDEÖ”nin ön uygulaması 2009-2010 eğitim-öğretim yılı döneminde Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde Hemşirelik Bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören, araştırmaya katılmayı kabul eden ve evren büyüklüğünün yaklaşık %10’unu oluşturan toplam 40 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda tanıtıcı özellikler formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırma, öğrencilerin eğitim-öğretim yılı boyunca aldıkları derslerin kendi davranışlarına ne kadar yansıdığını görebilmek açısından, ilgili dönemin 12.-14. haftalarında uygulanmıştır. Uygulama öncesi temel meslek derslerinin sorumlu öğretim elemanlarından randevu alınarak araştırma, anket, araştırmanın uygulanma şekli ve tahmini uygulama süresi ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmanın uygulanacağı tarih ve saatler birlikte belirlenmiştir. Planlanan tarihlerde öğrencilerin bulundukları sınıflarda ve laboratuvar ortamında veri toplama araçları uygulanmadan önce, araştırmacı tarafından öğrencilere araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine bağlı olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden öncelikle aydınlatılmış yazılı onam formunu (EK 2) doldurmaları istenmiştir. Aydınlatılmış yazılı onam formu alınan öğrencilere Tanıtıcı Özellikler Formu ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği aynı anda verilmiş ve öğrencilerden, ölçeğin her bir maddesinin karşısında bulunan ifadelerden kendisini en iyi tanımladığını düşündüğü ifadeyi işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilere ölçeğin tüm maddelerini eksiksiz doldurmalarının araştırma için önemi özellikle vurgulanmıştır. Öğrencilerin veri toplama araçlarını yanıtlayabilmeleri için yeterli süre verilmiştir. Dağıtılan anketler araştırmacının kendisi tarafından veya araştırmacının yardım aldığı öğretim elemanı tarafından toplanmıştır.

3.8. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 13,0 for windows (Scientifik Package for Social Statistics) paket programı kullanılarak bilgisayara girilmiş ve veriler yine aynı bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinden bazıları değerlendirmeyi kolaylaştırmak için gruplandırılmıştır. Bu özellikler ve nasıl gruplandırıldıkları aşağıda belirtilmiştir:

- 1- Yaş: öğrencilerin yaş dağılımına göre üç grup olarak,
- 2- Kardeş sayısı: 1-2, 3-4, 5 ve üzeri,
- 3- Ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu: 1, 2-3, 4 ve üzeri,
- 4- Ekonomik düzey: Öğrencilerin kendilerini algıladıkları düzeyde yüksek düzey orta düzeyle birlikte gruplanarak,
- 5- En son mezun olduğu okul: Okullar benzer özelliklerine ve başarı düzeyine göre;
 - Klasik lise,
 - Süper/kolej/anadolu/fen lisesi,
 - Sağlık meslek lisesi/meslek lisesi,
 - Hemşirelikte önlisans/diğer önlisans,
- 6- Bölüm tercih sırası: 1, 2-5, 6 ve üzeri,
- 7- Anne meslek: Anne meslek statüsüne göre;
 - Ev Hanımı,
 - İşçi/terzi/sekreter,
 - Memur/öğretmen/hemşire,
 - Emekli,
- 8- Baba meslek: Baba meslek statüsüne göre;
 - İşsiz, İşçi/teknisyen/çiftçi,
 - Memur/öğretmen/asker,
 - Emekli, Serbest/doktor/veteriner,

- 9- Aile tutumu: Demokratik olanlar ile demokratik olmayan diğer tüm aile tutumları iki grup olarak,
- 10- Kütüphaneye gitme amacı: Ders amaçlı, internet amaçlı ve araştırma amaçlı benzer amaçlar üç grup olarak;
- Ders çalışmak/kaynak taramak/kitap okumak/kitap ödünç almak,
 - Kaynak taramak/internete girmek,
 - Ders çalışmak/kitap okumak/kaynak taramak/internete girmek,
- 11- Üye oldukları kulüpler: Benzer özelliklerine göre;
- Edebiyat/tiyatro/düşünce/psikolojik kulübü,
 - Bilgisayar/satranç/iletişim/sinema/spor kulübü,
 - Diğer (dans kulübü, müzik kulübü, rock kulübü, çevre kulübü, doğayı koruma ve özgür kanatlar havacılık derneği)'dir.

KEDEÖ, 6 lı likert tipi bir ölçektir. Puanlama ölçek üzerinde deneklerin yanıtlarına göre yapılmaktadır. “Hiç katılmıyorum” ile katılıyorum arasında derecelendirilen ifadeler kullanılmıştır. “Hiç katılmıyorum” yanıtına 1 puan , “katılıyorum” 2 puan, “kısmen katılmıyorum”3 puan, “kısmen katılıyorum” 4 puan, “katılıyorum” 5 puan ve “tamamen katılıyorum” 6 puan verilmektedir. 22 ifade (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50) negatif olarak değerlendirilmekte ve ters çevrilerek hesaplanmaktadır. Ölçek puanı yükseldikçe eleştirel düşünme eğilimleri yükselmektedir.

Alt ölçeklerin değerlendirmesinde, bir alt ölçekte yer alan sorulardan elde edilen toplam puan, soru sayısına bölünmekte ve 10 ile çarpılmaktadır. (Örneğin doğruyu arama alt ölçeği: (06+11+20+25+27+28+49) / 7 x 10). Bir alt ölçekten 40 puan altı düşük, 40-50 arası orta ve 50 puan üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimini göstermektedir.

Alt ölçeklerin madde numaraları ve madde sayısı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 3.9.1. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Maddeleri.

Alt Ölçek	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler	Madde Sayısı
Doğruyu Arama	-	6, 11, 20, 25, 27, 28, 49	7
Açık Fikirlilik	7	5, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50	12
Analitiklik	2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40, 46	-	11
Sistematiklik	4, 10	9, 19, 21, 23	6
Kendine Güven	14, 29, 35, 39, 44, 48, 51	-	7
Meraklılık	1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42	-	8

Alt ölçeklerin toplamı, toplam eleştirel düşünme eğilim puanını vermektedir. KEDEÖ'nden alınan toplam puan sonucunda 240 puandan az alan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimleri '**düşük**', 240-300 puan alanların '**orta**', 300 puandan yüksek olanların bu eğilimleri '**yüksek**' olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri ile KEDEÖ puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin alt ölçeklere ilişkin puanlarının analizinde her bir alt ölçeğin ortalama değeri bulunmuş ve ortalama ile gruplanan ilgili tanıtıcı özellikler arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde grup sayısı iki olduğunda bağımsız gruplarda t-testi, 2'den fazla olduğunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde gruplar arasında fark bulunduğunda ikili karşılaştırmalar Tukey testi ile gerçekleştirilmiştir. p değeri <0,05 olduğunda istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin analizinde ayrıca aritmetik ortalama, ortanca ve yüzdelik hesaplarından yararlanılmıştır.

3.9. Araştırma Etiği

Araştırmanın uygulanabilmesi için Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır (EK 1). Ayrıca ön uygulamaya ve örnekleme alınan öğrenci hemşirelerin araştırmanın amacı açıklandıktan sonra yazılı onamları alınmıştır (EK 2). Uygulamada kullanılacak olan 'Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği'nin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışmasını yapan Doğan Kökdemir'den de e-posta yolu ile yazılı izin alınmıştır (EK 3).

3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma sonuçları diğer hemşirelik öğrencilerine genellenemez, sadece çalışmanın yapıldığı fakültenin hemşirelik öğrencilerine genellenebilir. Uygulamanın yapıldığı dönemde öğrencilerin hastane uygulamasına çıkıyor olması öğrencilerin tamamına ulaşılmasını güçleştirmiştir. Aynı meslek dersini alan öğrencilerin tamamına ulaşabilmek için uygulama yaptıkları birimler teker teker dolaşılmıştır. Bu nedenle uygulama aynı meslek dersini alan öğrencilere aynı anda uygulanamıştır.

4. BULGULAR

Tablo 4.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Yaş Grupları		
18-20 yaş	73	28,6
21-23 yaş	130	51,0
24 ve üzeri yaş	52	20,4
Cinsiyet		
Kız	224	87,8
Erkek	31	12,2
Medeni Durumu		
Evli	21	8,2
Bekar	234	91,8
Aldığı Mesleki Ders		
Hemşirelik Esasları	52	20,4
Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	105	41,2
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	54	21,2
Halk Sağlığı Hemşireliği	44	17,3
Son Mezun Olduğu Okul		
Klasik lise	152	59,6
Süper/kolej/anadolu/fen lisesi	37	14,5
Sağlık meslek lisesi/meslek lisesi	44	17,3
Hemşirelikte önlisans/diğer önlisans	22	8,6
Üniversiteye Girişi		
ÖSS ile	83	32,5
YÖDAK ile	153	60,0
Dikey geçiş ile	19	7,5

Tablo 4.1. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Bölüm Tercih Sırası		
1	177	69,4
2-5	48	18,8
6 ve üzeri	30	11,8
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu		
Evet	217	85,1
Hayır	38	14,9
Hemşirelik Mezunlarının Çalışma Durumu (n=20)*		
Çalışıyor	18	90
Çalışmıyor	2	10
Genel Akademik Ortalama		
1.0-2.0	144	56,5
2.01-3.0	98	38,4
3.01-4.0	13	5,1
En Uzun Süre Yaşadığı Yer		
Köy	135	52,9
İlçe	27	10,6
Şehir	70	27,5
Büyükşehir	23	9,0
Yaşadığı Kişiler		
Anne-baba/eş yanında	90	35,3
Akraba yanında/evde yalnız/evde arkadaşlarla	30	11,8
Yurtta/lojmanda	135	52,9
Kardeş Sayısı		
1-2	88	34,5
3-4	109	42,7
5 ve üzeri	58	22,7

*hemşirelik meslek lisesi ve önlisans mezunları

Tablo 4.1. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Çocuk Sırası		
1	104	40,8
2-3	96	37,6
4 ve üzeri	55	21,6
Sosyo-ekonomik Düzey		
Düşük	21	8,2
Orta	154	60,4
İyi/yüksek	80	31,4
Anne Eğitim Durumu		
Okur-yazar değil	41	16,1
Okur-yazar	25	9,8
İlkokul mezunu	118	46,3
Ortaokul/lise mezunu	60	23,5
Üniversite mezunu	11	4,3
Baba Eğitim Durumu		
Oku-yazar değil	7	2,7
Okur-yazar	24	9,4
İlkokul mezunu	101	39,6
Ortaokul/lise mezunu	99	38,8
Üniversite mezunu	24	9,4
Anne Meslek		
Ev hanımı	207	81,2
İşçi/terzi/sekreter	28	11,0
Memur/öğretmen/hemşire	13	5,1
Emekli	7	2,7

Tablo 4.1. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Baba Meslek (n=242) **		
İşsiz	16	6,6
İşçi/teknisyen/çiftçi	79	32,6
Memur/öğretmen/asker	58	24,0
Emekli	52	21,5
Serbest/doktor/veteriner	37	15,3
Aile Tutumu		
olumlu aile tutumu***	117	45,9
olumsuz aile tutumu****	138	54,1
Kitap Okumayı Sevme Durumu		
Evet	224	87,8
Hayır	31	12,2

**13 öğrencinin babası vefat etmiştir.

*** demokratik

**** otoriter, tutarsız, ilgisiz/kayıtsız, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörölü, muhafazakar

Tablo 4.1.'de araştırmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin dağılımı verilmektedir. Buna göre öğrencilerin yarısının (%51,0) 21-23 yaş grubunda, %87,8'inin kadın, %91,8'inin bekar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan en büyük grubu %41,2 ile Cerrahi Hastalıkları ve Hemşireliği dersi alan öğrenciler oluştururken, en küçük grubu %17,3 ile Halk Sağlığı dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yarısından fazlasının (%59,6) klasik liseden mezun olduğu, %60,0'ının üniversiteye YÖDAK ile girdiği, %69,4'ünün hemşireliği birinci sırada tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (%85,1) hemşirelik mesleğini isteyerek seçerken, hemşirelik mesleğini isteyerek seçmeyen öğrencilerin oranı %14,9'dur.

Genel akademik ortalaması 1,0 ile 2,0 arasında olan öğrencilerin oranı %56,5, akademik ortalaması 3'ün üzerinde olan öğrencilerin oranı %5,1'dir.

Öğrencilerin %52,9'unun en uzun süre köyde yaşadığı ve halen %52,9'unun yurtta/lojmanda kaldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,7'sinin 3-4 kardeş (her ikisi dahil) ve %40,8'inin ailenin ilk çocuğu olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu (%60,4) sosyo-ekonomik düzeylerini 'orta düzey' olarak tanımlarken, %31,4'ü sosyo-ekonomik düzeylerinin 'iyi', %8,2 ise 'düşük' olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında, annelerinin %46,3'ünün ve babalarının %39,6'sının ilköğretim mezunu olduğu gözle çarpıcıdır. Anneler arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı %16,1 olmasına karşın, babalar arasında bu oran %2,7'dir.

Öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine bakıldığında, annelerin %81,2'sinin ev hanımı, babaların %31,0'inin işçi/teknisyen/çiftçi olduğu belirlenmiştir.

Tabloda öğrencilerin aile tutumlarına bakıldığında ailelerin %54,1'inin olumsuz aile tutumu, %45,9'unun olumlu aile tutumu sergilediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%87,8) kitap okumayı sevdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Kütüphaneye Gitme Durumları ve Amaçları.

	Sayı	%
Kütüphaneye Gitme Durumu (n=255)		
Giden	230	90,2
Gitmeyen	25	9,8
Kütüphaneye Gitme Amacı (506)*		
Ders çalışmak	181	35,8
kaynak taramak	145	28,6
kitap okumak	33	6,5
kitap ödünç almak	75	14,8
internete girmek	72	14,2

*öğrenciler birden fazla cevap verdiği için n katlanmıştır. Yüzdelere katlanmış n üzerinden alınmıştır.

Tablo 4.2.'de öğrencilerin kütüphaneye gitme durumları ve amaçları verilmektedir. Öğrencilerin %90,2'sinin kütüphaneye gittiği ve gidenlerin %35,8'sinin ders çalışmak için kütüphaneyi kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Herhangi Bir Kulübe Üye Olma Durumları ve Üye Oldukları Kulüpler.

	Sayı	%
Kulüp Üye Olma Durumu (n=255)		
Üye	40	15,7
Üye değil	215	84,3
Üye Oldukları Kulüpler (n=40)		
Edebiyat/tiyatro/düşünce/psikoloji kulübü	10	25,0
Bilgisayar/satranç/iletişim/sinema/spor kulübü	20	50,0
diğer*	10	25,0
*dans kulübü, müzik kulübü, rock kulübü, çevre kulübü, doğayı koruma ve özgür kanatlar havacılık derneği		

Öğrencilerin herhangi bir kulübe üye olma durumları ve üye oldukları kulüplere ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 4.3.'de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%84,3) herhangi bir kulübe üye olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin sadece %15,7'si herhangi bir kulübe üyedir. Üye olunan kulüplere bakıldığında ise en yüksek oranın (%50) bilgisayar/satranç/iletişim/sinema/spor kulüpleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumları Ve Katıldıkları Sosyal Etkinlikler

	Sayı	%
Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu (n=255)		
Katılıyor	228	89,4
Katılmıyor	27	10,6
Katıldıkları Sosyal Etkinlikler (n=418)*		
Sinema	211	50,4
Tiyatro	69	16,5
Konser	138	33
Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumu (n=255)		
Katılıyor	208	81,6
Katılmıyor	47	18,4
Katıldıkları Bilimsel Etkinlikler (n=495)*		
Kongre	81	16,3
Sempozyum	79	15,9
Panel	157	31,7
Seminer	178	35,9

*öğrenciler birden fazla cevap verdiği için n katlanmıştır. Yüzdelere katlanmış n üzerinden alınmıştır.

Tablo 4.4.'de öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna bakıldığında öğrencilerin %89,4'ünün sosyal etkinliklere katıldığı, %81,6'sının bilimsel etkinliklere katıldığı görülmüştür. Öğrencilerin en fazla katıldıkları sosyal etkinliğin sinema (%50,4), bilimsel etkinliğin ise seminer (%35,9) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Sosyal ve Bilimsel Etkinliklere Katılma Sıklığı.

Sosyal Etkinlikler	Sıklık					
	Ayda 1 kez		Ayda 2 kez		Ayda 3 kez ve Daha Fazla	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Sinema(n=211)*	158	74,9	27	12,8	26	12,3
Tiyatro(n=69)*	55	79,7	14	20,3	0	0
Konser(n=138)*	94	68,1	18	13,0	26	18,8

Bilimsel Etkinlikler	Yılda 1 kez		Yılda 2 kez		Yılda 3 kez ve Daha Fazla	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	Sayı
Kongre	56	69,1	25	30,9	0	0
Sempozyum	46	58,2	33	41,8	0	0
Panel	74	47,1	44	28,0	39	24,8
Seminer	92	51,7	45	25,3	41	23,0

*ilgili etkinliğe katılan öğrencileri kapsamaktadır.

Tablo 4.5.'de öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma sıklıkları verilmektedir. Öğrencilerin her bir sosyal etkinliğe katılma sıklıkları incelendiğinde, ilgili etkinliklere ayda bir kez katılanların oranı daha yüksek bulunmuştur. Bu oran sinema etkinliğine katılanlarda %74,9, tiyatro etkinliğine katılanlarda %79,7, konser etkinliğine katılanlarda %68,1'dir.

Tabloda öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma sıklıklarına bakıldığında ise, genel olarak yılda bir kez katılanların oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yılda bir kez kongreye katılanların oranı %69,1, sempozyuma katılanların oranı %58,2, panele katılanların oranı %47,1 ve seminere katılanların oranı %51,7'dir.

Tablo 4.6. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Alt Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları (n=255).

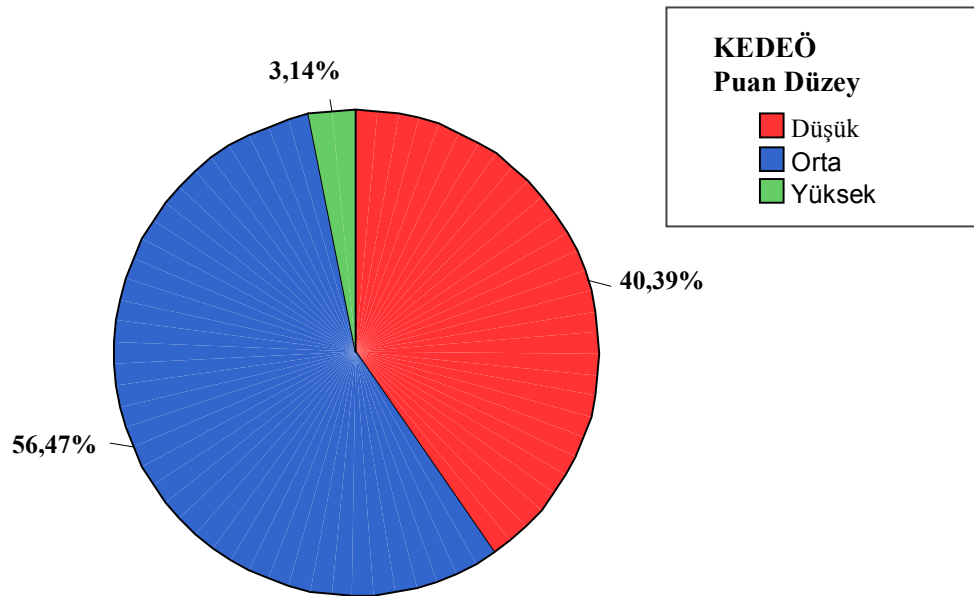
KEDEÖ Alt Ölçekler	— X	SS	Ortanca	Min.	Max.
Doğruyu Arama	35,7255	±7,23	35,71	15,71	58,57
Açık Fikirlilik	40,7320	±6,11	40,00	24,17	59,17
Analitiklik	46,5704	±6,61	47,27	10,91	59,09
Sistematiklik	41,9804	±7,09	41,66	21,67	58,33
Kendine Güven	39,2269	±7,31	40,00	14,29	60,00
Meraklılık	43,2010	±7,77	43,75	21,25	60,00
KEDEÖ Toplam Puan	247,4362	±25,09	248,03	164,36	314,99

Tablo 4.6.'de Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin ve alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. KEDEÖ'nin genelinden alınabilecek minimum puan 60, maksimum puan 360 iken, öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamaları $247,43 \pm 25,09$ olup, minimum puan 164,36, maksimum puan 314,99'dur. Her bir alt ölçekten alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan ise 60'tır. Buna göre öğrencilerin alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının analitiklik alt ölçeğinden alındığı ($46,57 \pm 6,61$), en düşük puan ortalamasının ise doğruyu arama alt ölçeğinden ($35,72 \pm 7,23$) alındığı görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Göre Dağılımı (n=255).

Alt Ölçekler	Düşük		Orta		Yüksek	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Doğruyu Arama	199	78,0	49	19,2	7	2,7
Açık Fikirlilik	133	52,2	107	42,0	15	5,9
Analitiklik	34	13,3	149	58,4	72	28,2
Sistematiklik	112	43,9	117	45,9	26	10,2
Kendine Güven	145	56,9	100	39,2	10	3,9
Meraklılık	85	33,3	130	51,0	40	15,7
KEDEÖ	103	40,4	144	56,5	8	3,1

Grafik 4.1. Öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Düzeylerine Göre Dağılımı.



Tablo 4.7.'de öğrencilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. KEDEÖ değerlendirilmesinde, puanı 240'tan az olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük, 240-300 aralığında puan alan öğrencilerin eleştirel eğilimleri orta ve puanı 300'den fazla olan öğrencilerin ise eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzey olarak kabul edilmektedir. Buna göre, öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (%56,5) eleştirel düşünme eğilimlerinin **orta** düzeyinde olduğu görülmektedir (Grafik 4.1).

KEDEÖ alt ölçeklerinin değerlendirilmesinde ise, puanı 40'tan az olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük, 40-50 aralığında puan alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta ve puanı 50'den fazla olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzey olarak kabul edilmektedir. Buna göre öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçeğinde düzeylerinin düşük, analitiklik, sistematiklik, meraklılık alt ölçeğinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Yaş Grupları				
18-20 yaş	73	249,41	±27,08	F=2,367
21-23 yaş	130	244,27	±24,20	P=0,096
24-Üstü yaş	52	252,55	±23,69	
Cinsiyet				
Kız	224	247,25	±23,85	t= -0,235
Erkek	31	248,71	±33,18	P=0,815
Medeni Durumu				
Evli	21	249,16	±22,17	t=0,329
Bekar	234	247,28	±25,37	P=0,742
Aldığı Mesleki Ders				
Hemşirelik Esasları	52	243,17	±24,05	
Cerrahi Hastalıkları	105	248,63	±24,17	F=1,226
Hemşireliği				P=0,301
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	54	251,46	±27,08	
Halk Sağlığı Hemşireliği	44	244,67	±25,73	
Son Mezun Olduğu Okul				
Klasik lise	152	247,40	±25,30	
Süper/kolej/anadolu/fen lisesi	37	244,61	±25,24	F=1,484
Sağlık meslek lisesi/meslek lisesi	44	244,89	±24,31	P=0,219
Hemşirelikte önlisans/diğer önlisans	22	257,46	±24,02	

Tablo 4.8. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemi				
ÖSS ile	83	250,23	±24,86	F=3,684
YÖDAK ile	153	244,47	±24,87	P=0,026
Dikey geçiş ile	19	259,03	±24,34	
Bölüm Tercih Sırası				
1	177	248,25	±25,57	F=0,477
2-5	48	246,90	±22,52	P=0,621
6 ve üzeri	30	243,47	±26,54	
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu				
Evet	217	248,18	±24,31	t=1,141
Hayır	38	243,15	±29,16	P=0,255
Genel Akademik Ortalama				
1-2	144	243,61	±23,92	F=4,988
2.01-3	98	251,15	±25,79	P=0,008
3.01-4	13	261,67	±24,90	
En Uzun Süre Yaşadığı				
Köy	23	246,94	±25,47	F=1,641
İlçe	70	252,18	±26,88	P=0,180
Şehir	27	240,31	±22,04	
Büyükşehir	135	246,48	±24,44	

Tablo 4.8. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Yaşadığı Kişiler				
Anne-baba/eş yanında	90	245,30	±22,74	F=1,081 P=0,341
Akraba yanında/evde yalnız/evde arkadaşlarla	30	253,05	±31,02	
Yurtta/lojmanda	135	247,61	±25,12	
Kardeş Sayısı				
1-2	88	246,03	±22,68	F=1,410
3-4	109	245,98	±25,62	P=0,246
5 ve üzeri	58	252,29	±27,30	
Çocuk Sırası				
1	104	245,27	±23,19	F=1,950
2-3	96	246,44	±26,65	P=0,144
4 ve üzeri	55	253,24	±25,31	
Sosyo-ekonomik Düzey				
Düşük	21	252,73	±25,96	F=1,892
Orta	154	245,00	±24,08	P=0,153
İyi/yüksek	80	250,72	±26,47	
Anne Eğitim Durumu				
Okur-yazar değil	41	253,21	±27,12	F=1,032 P=0,391
Okur-yazar	25	242,30	±27,05	
İlkokul mezunu	118	245,73	±24,91	
Ortaokul/lise mezunu	60	249,27	±24,31	
Üniversite mezunu	11	245,78	±16,93	

Tablo 4.8. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Baba Eğitim Durumu				
Oku-yazar değil	7	254,28	±30,50	
Okur-yazar	24	250,70	±27,41	F=0,953
İlkokul mezunu	101	246,61	±22,04	P=0,434
Ortaokul/lise mezunu	99	245,23	±26,94	
Üniversite mezunu	24	254,71	±25,50	
Anne Meslek				
Ev hanımı	207	246,85	±24,67	
İşçi/terzi/sekreter	28	248,80	±29,12	F=0,277
Memur/öğretmen/hemşire	13	250,22	±20,19	P=0,842
Emekli	7	254,02	±32,06	
Baba Meslek (n=242)*				
İşsiz	16	256,82	±22,34	
İşçi/teknisyen/çiftçi	79	246,72	±25,67	
Memur/öğretmen/asker	58	243,13	±29,95	F=1,222
Emekli	52	250,02	±20,22	P=0,302
Serbest/doktor/veteriner	37	249,61	±21,10	
Aile tutumu				
olumlu aile tutumu**	117	249,56	±25,21	t=1,246
olumsuz aile tutumu***	138	245,63	±24,93	P=0,214
Kitap Okumayı Sevme Durumu				
Evet	224	249,93	±23,82	t=4,428
Hayır	31	229,37	±27,03	P=0,00

*13 öğrencinin babası vefat etmiştir.

**demokratik

***otoriter, tutarsız, ilgisiz/kayıtsız, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, muhafazakar

Tablo 4.8. (Devam) Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	N	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Kütüphaneye Gitme Durumu (n=255)				
Giden	230	246,92	±24,76	t=0,996
Gitmeyen	25	252,18	±28,06	P=0,320
Kulüp Üye Olma Durumu (n=255)				
Üye	40	251,51	±27,39	t= -1,120
Üye değil	215	246,67	±24,63	P=0,264
Üye Oldukları Kulüpler (n=40)				
Edebiyat/tiyatro/düşünce/p sikoloji kulübü	10	247,71	±16,06	F=0,425
Bilgisayar/satranç/iletişim/s inema/spor kulübü	20	255,56	±31,93	P=0,657
diğer****	10	247,21	±27,73	
Sosyal Etkinlik Katılma Durumu				
Katılıyor	228	248,98	±25,08	t=2,908
Katılmıyor	27	234,34	±21,47	P=0,004
Bilimsel Etkinlik Katılma Durumu				
Katılıyor	208	249,29	±25,49	t=2,508
Katılmıyor	47	239,22	±21,61	P=0,013

**** dans kulübü, müzik kulübü, rock kulübü, çevre kulübü, doğayı koruma ve özgür kanatlar havacılık derneği

Tablo 4.8.'de öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ toplam puan ortalamalarının dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin KEDEÖ toplam puan ortalamalarında üniversiteye girdiği sınav sistemi, genel akademik ortalama, kitap okumayı sevme durumu, sosyal etkinliklere katılma durumu ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$). Bu değişkenler dışında tabloda yer alan diğer tüm bağımsız değişkenlerde ise, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin üniversiteye girişine göre, KEDEÖ puan ortalaması en yüksek olan grubu dikey geçişle gelen öğrenciler ($259,23\pm24,34$), KEDEÖ puan ortalaması en düşük olan grubu YÖDAK ile gelen öğrenciler ($244,47\pm24,87$) oluşturmaktadır. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin üniversiteye girişine göre, KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). İleri analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılık, puan ortalaması en düşük ve en yüksek olan YÖDAK ve Dikey geçişle gelen öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Bkz. EK Tablo1.).

Tabloda öğrencilerin genel akademik ortalamasına göre, KEDEÖ puan ortalaması en yüksek olan grubu genel akademik ortalaması 3,01-4,0 olan öğrenciler oluşturmaktadır ($261,67\pm24,90$). Öğrencilerin genel akademik ortalaması arttıkça KEDEÖ puan ortalamaları da artmaktadır. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin genel akademik ortalamalarına göre, KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). İleri analiz sonuçlarına göre gruplar arasındaki farklılık, genel akademik ortalaması 1,0-2,0 ile 3,01-4,0 olan ve 1,0-2,0 ile 2,01-3,0 olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Bkz. EK Tablo 2.).

Öğrencilerin kitap okumayı sevme durumuna göre, KEDEÖ puan ortalamalarına bakıldığında, kitap okumayı seven öğrencilerin puan ortalamalarının, okumayanlara göre daha yüksek olduğu ($249,93 \pm 23,82$) ve istatistiksel olarak iki grup arasında fark olduğu ($P=0,00$) saptanmıştır.

Tablo 4.8.'de sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamalarının katılmayanların puan ortalamalarından daha yüksek ($248,98 \pm 25,08$) olduğu görülmektedir. Yine bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamaları daha yüksek ($249,29 \pm 25,49$) bulunmuştur. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre, KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$).

Tablo 4.9. Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirliklik	Analitiklik	Sistematiiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Yaş Grupları						
18-20 yaş	35,87±6,93	40,89±6,38	47,24±6,59	42,10±7,19	39,74±8,58	43,56±8,90
21-23 yaş	35,40±7,52	40,57±6,19	46,18±7,27	41,46±7,04	38,28±6,63	42,35±7,45
24-Üstü yaş	36,31±6,98	40,89±5,58	46,57±4,63	43,10±7,05	40,85±6,76	44,80±6,62
Değerlendirme	F=0,314 sd=2 p=0,731	F=0,085 sd=2 p=0,919	F= 0,597 sd=2 p=0,551	F= 1,017 sd=2 p=0,363	F= 2,756 sd=2 p=0,078	F= 1,973 sd=2 p=0,141
Cinsiyet						
Kız	35,85±7,30	40,75±6,01	46,62±6,40	41,69±6,90	39,08±7,05	43,24±7,59
Erkek	34,79±6,72	40,56±6,88	46,18±8,05	44,03±8,18	40,23±9,02	42,90±9,11
Değerlendirme	t=0,766 p=0,445	t=0,163 p= 0,871	t=0,289 p= 0,774	t= -1,725 p= 0,086	t= -0,677 p= 0,503	t= 0,227 p= 0,821
Medeni Durum						
Evli	37,48±6,48	42,42±6,96	46,23±4,28	42,93±6,51	36,93±7,14	43,15±6,85
Bekar	35,56±7,28	40,58±6,02	46,60±6,78	41,89±7,14	39,43±7,30	43,20±7,86
Değerlendirme	t=1,163 p= 0,246	t=1,324 p= 0,187	t= -0,243 p= 0,808	t=0,644 p= 0,520	t= -1,501 p= 0,135	t= -0,028 p= 0,977

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Aldığı Mesleki Ders						
Hemşirelik Esasları	36,01±6,92	38,60±5,97	46,25±7,62	41,69±7,54	38,18±8,64	42,40±8,99
Cerrahi Hastalıkları						
Hemşireliği	36,16±6,73	40,28±6,02	46,72±7,06	41,90±7,56	39,76±7,05	43,78±7,08
Çocuk Sağlığı ve						
Hastalıkları Hemşireliği	36,58±8,25	42,87±5,63	46,68±6,38	42,31±6,37	38,88±7,24	44,12±8,40
Halk Sağlığı Hemşireliği	33,27±7,13	41,68±6,21	46,42±4,25	42,08±6,40	39,57±6,31	41,61±6,89
Değerlendirme	F=2,117 sd=3 p=0,099	F= 5,081 sd=3 p=0,002	F= 0,070 sd=3 p=0,976	F= 0,074 sd=3 p=0,974	F= 0,612 sd=3 p=0,608	F= 1,243 sd=3 p=0,295

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiçlik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Son Mezun Olduğu Okul						
Klasik lise	35,73±7,53	41,03±6,11	46,43±7,06	41,78±6,81	39,42±7,55	42,99±7,92
Süper/kolej/anadolu/fen lisesi	34,44±6,17	38,35±7,21	46,78±6,28	40,76±6,66	39,30±6,38	44,96±8,30
Sağlık meslek lisesi/meslek lisesi	36,23±7,39	40,53±5,34	46,71±6,39	41,70±8,51	37,95±6,72	41,76±7,46
Hemşirelikte önlisans/diğer önlisans	36,81±6,53	43,06±4,25	46,85±4,32	45,90±5,50	40,25±8,33	44,54±5,85
Değerlendirme	F= 0,626 sd=3 p=0,599	F= 3,152 sd=3 p=0,026	F= 0,054 sd=3 p=0,983	F= 2,725 sd=3 p=0,045	F= 0,627 sd=3 p=0,598	F= 1,401 sd=3 p=0,243
Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemi						
ÖSS ile	35,45±6,60	40,27±6,61	47,30±5,87	42,10±7,13	41,23±6,69	43,85±7,67
YÖDAK ile	35,70±7,61	40,66±5,95	46,10±7,17	41,43±7,10	37,91±7,28	42,63±7,99
Dikey geçiş ile	37,96±6,87	43,24±4,50	47,08±4,56	45,78±5,75	40,97±8,12	44,86±6,03
Değerlendirme	F= 0,383 sd=2 p=0,682	F= 1,864 sd=2 p=0,157	F= 0,943 sd=2 p=0,391	F= 3,257 sd=2 p=0,040	F= 6,400 sd=2 p=0,002	F= 1,132 sd=2 p=0,324

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Bölüm Tercih Sırası						
1	36,09±7,38	40,92±5,92	46,52±6,80	42,38±7,13	39,16±7,56	43,17±7,92
2-5	34,40±6,80	40,34±6,35	47,29±5,30	41,42±6,74	39,76±6,61	43,67±6,44
6 ve üzeri	35,66±6,96	40,22±6,89	45,69±7,40	40,50±7,39	38,76±7,01	42,62±8,95
Değerlendirme	F=1,031 sd=2 p=0,358	F= 0,284 sd=2 p=0,753	F= 0,550 sd=2 p=0,578	F= 1,086 sd=2 p=0,339	F= 0,195 sd=2 p=0,823	F= 0,171 sd=2 p= 0,843
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu						
Evet	36,01±7,34	36,01±7,34	46,77±6,41	41,90±7,10	39,47±7,06	43,39±7,44
Hayır	34,09±6,37	34,09±6,37	45,40±7,63	42,41±7,09	37,78±8,55	42,07±9,48
Değerlendirme	t=1,508 p=0,133	t= - 0,710 p= 0,479	t=1,177 p= 0,240	t= -0,406 p= 0,685	t=1,322 p= 0,187	t=0,970 p= 0,333

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiçlik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Genel Akademik Ortalama						
1-2	35,58±7,19	40,16±5,95	45,97±7,55	41,21±7,34	38,03±7,58	42,64±7,83
2.01-3	36,06±7,42	41,41±6,50	47,06±5,22	42,78±6,56	40,29±6,73	43,53±7,75
3.01-4	34,72±6,47	41,92±4,14	49,44±3,14	44,35±7,47	44,39±4,89	46,82±6,54
Değerlendirme	F=0,257 sd=2 p=0,773	F= 1,485 sd=2 p=0,228	F= 2,110 sd=2 p=0,123	F= 2,227 sd=2 p=0,110	F= 6,463 sd=2 p=0,002	F= 1,882 sd=2 p=0,154
En Uzun Süre Yaşadığı Yer						
Köy	34,96±6,87	40,83±6,51	46,56±5,70	41,66±7,03	40,68±6,01	42,22±7,95
İlçe	35,26±7,02	40,41±7,22	47,81±6,40	42,78±6,46	40,61±7,07	45,28±7,82
Şehir	35,82±5,91	39,13±4,72	44,57±5,35	39,69±8,03	39,41±7,87	41,66±7,94
Büyükşehir	36,07±7,67	41,19±5,63	46,32±7,01	42,07±7,19	38,22±7,43	42,59±7,55
Değerlendirme	F= 0,282 sd=3 p=0,838	F= 0,939 sd=3 p= 0,422	F= 1,724 sd=3 p=0,163	F= 1,265 sd=3 p=0,287	F= 2,021 sd=3 p=0,111	F= 2,467 sd=3 p=0,063

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistemaitiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Yaşadığı Kişiler						
Anne-baba/eş yanında	36,66±7,51	41,29±6,10	45,87±5,99	41,24±6,86	37,63±7,46	42,58±7,92
Akraba yanında/evde yalnız/evde arkadaşlarla						
Yurtta/lojmanda	35,00±7,01	40,36±6,92	47,87±6,28	43,94±6,36	41,61±7,24	44,25±8,50
	35,25±7,07	40,43±5,94	46,74±7,05	42,03±7,35	39,75±7,04	43,37±7,52
Değerlendirme	F=1,195 sd=2 p=0,304	F= 0,593 sd=2 p=0,553	F= 1,125 sd=2 p=0,326	F= 1,652 sd=2 p=0,194	F= 4,195 sd=2 p=0,016	F= 0,591 sd=2 p=0,555
Kardeş Sayısı						
1-2	35,53±7,77	40,82±5,96	46,33±6,28	42,21±6,82	38,63±8,10	42,48±7,64
3-4	35,45±6,84	40,32±6,02	46,18±6,77	41,54±6,94	39,30±6,37	43,17±7,87
5 ve üzeri	36,52±7,16	41,35±6,50	47,66±6,78	42,44±7,81	39,97±7,72	44,33±7,76
Değerlendirme	F=0,462 sd=2 p=0,630	F= 0,543 sd=2 p=0,582	F= 1,041 sd=2 p=0,355	F= 0,376 sd=2 p=0,687	F= 0,595 sd=2 p=0,552	F= 0,987 sd=2 p=0,374

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Çocuk Sırası						
1	36,03±7,53	40,55±6,08	45,97±7,19	41,66±6,82	38,43±7,79	42,62±7,69
2-3	35,26±6,91	40,61±6,24	46,22±6,73	41,54±7,61	39,67±6,72	43,12±8,10
4 ve üzeri	35,94±7,27	41,27±6,00	48,31±4,83	43,33±6,58	39,94±7,35	44,43±7,31
Değerlendirme	F=0,309	F= 0,276	F= 2,502	F= 1,286	F= 1,058	F= 0,984
	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2
	p=0,735	p= 0,759	p=0,084	p=0,278	p=0,349	p=0,375
Sosyo-ekonomik Düzey						
Düşük	35,17±7,29	38,84±7,3	47,83±6,71	44,52±7,74	41,36±7,60	45,00±8,90
Orta	35,68±7,56	40,55±6,01	46,45±6,41	41,04±7,15	38,76±7,00	42,49±7,58
İyi/yüksek	35,94±6,60	41,57±5,87	46,45±7,00	43,10±6,53	39,55±7,78	44,09±7,75
Değerlendirme	F=0,101	F= 1,833	F= 0,417	F= 3,759	F= 1,282	F= 1,741
	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2	sd=2
	p=0,904	p=0,162	p=0,660	p=0,025	p=0,279	p=0,177

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Anne Eğitim						
Oku-yazar değil	35,50±7,23	40,81±6,33	47,38±5,98	42,96±7,69	41,35±6,99	45,18±7,58
Okur-yazar	35,94±6,70	39,66±6,66	45,45±8,83	40,46±7,46	38,17±7,84	42,60±7,47
İlkokul mezunu	35,60±7,77	40,50±5,74	46,59±6,28	42,04±7,08	38,52±7,53	42,45±7,79
Ortaokul/lise mezunu	36,64±6,24	41,72±6,06	46,15±6,62	42,25±6,53	39,21±6,86	43,29±8,09
Üniversite mezunu	32,33±7,48	39,84±8,19	48,09±7,04	39,54±7,15	41,29±6,46	44,65±6,93
Değerlendirme	F=0,866 sd=4 p=0,485	F= 0,679 sd=4 p=0,607	F= 0,536 sd=4 p=0,709	F=0,829 sd=4 p=0,508	F= 1,508 sd=4 p=0,200	F=1,073 sd=4 p=0,370

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Baba Eğitim						
Oku-yazar değil	38,97±8,79	41,19±4,19	44,28±8,80	45,23±7,16	41,02±6,98	43,57±8,39
Okur-yazar	35,77±7,02	40,93±6,93	47,15±4,49	40,62±8,23	41,30±7,06	44,89±6,97
İlkokul mezunu	35,21±7,53	40,25±5,47	46,85±6,73	42,40±6,75	38,54±7,32	43,32±7,29
Ortaokul/lise mezunu	36,29±7,02	41,05±6,30	45,72±6,79	41,80±6,93	38,49±7,36	41,86±8,00
Üniversite mezunu	34,52±6,60	41,07±7,63	48,93±6,12	41,31±8,04	42,50±6,48	46,35±8,64
Değerlendirme	F=0,793 sd=4 p=0,531	F= 0,254 sd=4 p=0,907	F= 1,494 sd=4 p=0,204	F= 0,745 sd=4 p=0,562	F= 2,306 sd=4 p=0,059	F= 2,043 sd=4 p=0,089

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiçlik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Anne Meslek						
Ev hanımı	35,94±7,24	40,68±6,04	46,21±6,65	42,05±6,95	38,87±7,39	43,07±7,78
İşçi/terzi/sekreter	35,35±6,08	40,71±6,63	47,43±6,59	41,13±8,37	40,86±7,25	43,30±7,94
Memur/öğretmen/hemşire	33,07±4,39	40,44±6,57	48,74±6,98	40,89±6,85	41,86±5,69	45,19±7,21
Emekli	35,71±13,87	42,61±5,92	49,61±3,18	45,23±6,26	38,16±7,08	42,67±8,85
Değerlendirme	F=0,664 sd=3 p=0,575	F= 0,233 sd=3 p=0,873	F= 1,325 sd=3 p=0,267	F= 0,732 sd=3 p=0,534	F= 1,248 sd=3 p=0,293	F= 0,311 sd=3 p=0,818
Baba Meslek (n=242)*						
İşsiz	37,85±8,82	39,32±5,86	49,65±6,52	44,06±6,49	39,91±6,94	46,01±8,09
İşçi/teknisyen/çiftçi	34,70±7,87	40,75±5,97	47,11±6,07	41,51±7,61	39,33±8,08	43,30±7,99
Memur/öğretmen/asker	35,09±6,88	41,32±7,10	45,64±8,56	40,22±6,99	38,64±6,98	42,19±8,57
Emekli	35,38±6,18	41,42±5,46	46,59±5,06	42,98±5,93	39,72±6,83	43,91±6,61
Serbest/doktor/veteriner	37,91±7,49	39,86±5,61	46,43±5,87	42,88±7,26	39,30±6,93	43,20±7,15
Değerlendirme	F=1,683 sd=4 p=0,155	F= 0,694 sd=4 p=0,597	F= 1,279 sd=4 p=0,279	F= 1,754 sd=4 p=0,139	F= 0,188 sd=4 p=0,945	F= 0,867 sd=4 p=0,484

*13 öğrencinin babası vefat etmiştir.

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Aile Tutumu						
olumlu aile tutumu**	35,99±6,81	40,89±6,12	46,91±5,75	43,34±6,71	39,32±7,14	43,07±7,72
olumsuz aile tutumu***	35,49±7,58	40,59±6,11	46,27±7,27	40,82±7,22	39,14±7,47	43,30±7,84
Değerlendirme	t= 0,547 p=0,585	t= 0,397 p=0,691	t= 0,776 p=0,444	t= 2,874 p=0,004	t= 0,204 p=0,839	t= -0,234 p=0,815
Kitap Okumayı Sevme Durumu						
Evet	35,68±7,28	40,96±6,04	47,26±5,71	42,35±6,93	39,73±7,05	43,92±7,49
Hayır	35,99±6,95	39,05±6,38	41,55±9,90	39,30±7,76	35,53±8,15	37,94±7,87
Değerlendirme	t= -0,217 p=0,828	t= 1,632 p=0,104	t= 3,139 p=0,004	t= 2,262 p=0,025	t= 3,052 p=0,003	t= 4,144 p=0,000
Kütüphaneye Giltme Durumu						
Gidiyor	35,66±7,12	40,60±5,99	46,57±6,60	41,76±7,09	39,22±7,23	43,09±7,77
Gitmiyor	36,28±8,27	41,93±7,10	46,50±6,79	44,00±6,85	39,25±8,18	44,20±7,80
Değerlendirme	t= 0,407 p=0,684	t= 1,035 p=0,307	t= -0,049 p=0,961	t= 1,503 p=0,134	t= 0,022 p=0,983	t= 0,676 p=0,500

** demokratik

*** otoriter, tutarsız, ilgisiz/kayıtsız, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, muhafazakar

Tablo 4.9. (Devam) Öğrencilerin Bazı Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=255).

Tanıtıcı Özellikler	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitiklik	Sistematiiklik	Kendine Güven	Meraklılık
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Kulüp Üye Olma Durumu						
Üye	36,42±6,82	40,81±6,66	47,22±8,20	44,00±7,81	40,10±7,20	42,93±7,01
Üye değil	35,59±7,31	40,71±6,01	46,44±6,28	41,60±6,90	39,06±7,33	43,25±7,92
Değerlendirme	t= -0,669 p=0,504	t= -0,091 p=0,928	t= -0,570 p=0,571	t= -1,972 p=0,050	t= -0,829 p=0,408	t= 0,233 p=0,816
Sosyal Etkinlik Katılma Durumu						
Katılıyor	35,97±7,15	40,83±6,05	46,68±6,63	42,25±7,06	39,59±7,14	43,63±7,56
Katılmıyor	33,59±7,66	39,87±6,60	45,62±6,42	39,62±7,10	36,08±8,10	39,53±8,67
Değerlendirme	t= 1,622 p=0,106	t= 0,769 p=0,443	t= 0,787 p=0,432	t= 1,830 p= 0,069	t=2,383 p= 0,018	t= 2, 620 p= 0,009
Bilimsel Etkinlik Katılma Durumu						
Katılıyor	35,61±7,33	40,95±6,12	46,77±6,42	42,58±6,86	39,67±7,33	43,67±7,77
Katılmıyor	36,23±6,84	39,73±6,00	45,64±7,41	39,29±7,51	37,23±6,92	41,09±7,47
Değerlendirme	t= -0,530 p=0,597	t= 1,241 p=0,216	t= 1,059 p=0,291	t=2,921 p=0,004	t=2,082 p=0,038	t=2,074 p=0,039

Tablo 4.9.'da öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ alt ölçeklerinin puan ortalamalarının dağılımı yer almaktadır. Tablo genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin KEDEÖ doğruyu arama alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları ile tüm bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin KEDEÖ açık fikirlilik alt ölçeği puan ortalamalarında aldığı meslek dersi ve son mezun olunan okul değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$). Yapılan ileri analizde aldığı meslek dersine göre, gruplar arasındaki farklılık hemşirelik esasları/çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersi ve cerrahi hastalıkları hemşireliği/çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği dersi alan öğrencilerden kaynaklanmaktadır ($p<0,05$) (Ek Tablo 3). En son mezun olduğu okula göre, gruplar arasındaki anlamlı farklılık hemşirelikte önlisans/diğer önlisan mezunu öğrenciler ile süper/kolej/anadolu/fen lisesi mezunu öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<0,05$) (Bkz. EK Tablo 4). KEDEÖ açık fikirlilik alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları ile diğer bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.9.'da, KEDEÖ analitiklik alt ölçek puan ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin kitap okumayı sevme durumuna göre, kitap okumayı seven öğrencilerin puan ortalamaları, sevmeyenlere göre daha yüksek ($47,26\pm5,71$) bulunmuştur. Yapılan değerlendirmede kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ analitiklik alt ölçeğinin puan ortalamaları ile sevmeyen öğrencilerin KEDEÖ analitiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). KEDEÖ analitiklik alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları ile diğer bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, kitap okumayı sevme durumu, son mezun

olunan okul, üniversiteye girdiği sınav sistemi, bilimsel etkinliklere katılma durumu, aile tutumu, herhangi bir kulübe üye olma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamalarının ($42,35\pm6,93$) daha yüksek olduğu ve istatistiksel değerlendirmede kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamaları ile sevmeyen öğrencilerin KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. ($p<0,05$). Öğrencilerin en son mezun olduğu okula göre, KEDEÖ sistematiklik alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında hemşirelikte önlisans/diğer önlisans mezunu olan öğrencilerin ortalamasının diğer gruplardan yüksek ($45,90\pm5,50$) olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yapılan ileri analizlerde öğrencilerin son mezun oldukları okullara göre, gruplar arasındaki farklılık, hemşirelikte önlisans/diğer önlisans mezunu öğrenciler ile puan ortalaması en düşük olan süper/kolej/anadolu/fen lisesi mezunu öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<0,05$) (Bkz. EK Tablo 4). Öğrencilerin üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, KEDEÖ sistematiklik alt ölçeğinde puan ortalaması en yüksek olan grubu dikey geçişle gelen öğrenciler ($45,78\pm5,75$), en düşük olan grubu YÖDAK ile gelen öğrenciler ($41,43\pm7,10$) oluşturmaktadır. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). İleri analiz sonuçlarına göre ise, gruplar arasındaki farklılık, puan ortalaması en düşük ve en yüksek olan YÖDAK ve Dikey geçişle gelen öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<0,05$) (Bkz. EK Tablo 5). Öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma durumlarına göre KEDEÖ sistematiklik alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında, bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek ($42,58\pm6,86$) bulunmuştur. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre, KEDEÖ sistematiklik alt ölçeğinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Öğrencilerden olumlu aile tutumuna sahip olanların KEDEÖ sistematiklik alt

ölçeği puan ortalamaları olumsuz aile tutumuna sahip olanlardan daha yüksek ($43,34 \pm 6,71$) bulunmuştur. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin aile tutumlarına göre, KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < 0,05$). Öğrencilerin herhangi bir kulübe üye olma durumuna göre KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, herhangi bir kulübe üye olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek ($44,00 \pm 7,81$) olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 4.9. incelendiğinde, öğrencilerin KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamalarında birlikte yaşadığı kişiler, kitap okumayı sevme durumu, üniversiteye girdiği sınav sistemi, genel akademik ortalama, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p < 0,05$). Yapılan ileri analizlerde birlikte yaşadığı kişilere göre, gruplar arasındaki farklılık, puan ortalaması en yüksek olan akraba yanında/evde yalnız/evde arkadaşlarla yaşayan öğrenciler ile anna-baba/eş yanında yaşayan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p < 0,05$) (Bkz. EK Tablo 6). Yapılan değerlendirmede öğrencilerin yaşadığı kişilere göre, KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < 0,05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamalarının ($39,73 \pm 7,05$) daha yüksek olduğu ve bu öğrenci grubunun istatistiksel olarak farklılık yarattığı görülmüştür ($p < 0,05$). Öğrencilerin üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, gruplar arasındaki farklılık, ÖSS ve YÖDAK ile üniversiteye giren öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Bkz. EK Tablo 5) ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Genel akademik ortalamaya göre, istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte gruplar arasındaki farklılık genel akademik ortalaması en düşük olan öğrencilerden kaynaklanmaktadır ($38,03 \pm 7,58$) (Bkz. EK Tablo 7). Sosyal ($39,59 \pm 7,14$) ve bilimsel ($39,67 \pm 7,33$) etkinliklere katılan öğrencilerin KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumunun istatistiksel

olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$). KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamaları ile diğer bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.9.'da, öğrencilerin KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamalarında kitap okumayı sevme durumu, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamalarının ($43,92\pm7,49$) sevmeyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Sosyal ($43,63\pm7,56$) ve bilimsel ($43,67\pm7,77$) etkinliklere katılan öğrencilerin KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamaları bu etkinliklere katılmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre, gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamaları ile diğer bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

5. TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulguları aşağıdaki başlıklar altında tartışılacaktır.

- 1- Öğrencilerin KEDEÖ ve Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Tartışılması
- 2- Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Toplam Puan Ortalamalarının Tartışılması
- 3- Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Tartışılması

5.1. Öğrencilerin KEDEÖ ve Alt Ölçek Puan Ortalamalarının tartışılması

KEDEÖ değerlendirilmesinde, puanı 240'tan az olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük, 240-300 aralığında puan alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta ve puanı 300'den fazla olan öğrencilerin ise eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzey olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamaları $247,43 \pm 25,09$ olup, minimum puan 164,36, maksimum puan 314,99'dur (Bkz Tablo 6). Buna göre, öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (%56,5) eleştirel düşünme eğilimlerinin **orta** düzeyde olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7).

Literatüre bakıldığında, yurt dışında, aynı ölçekle yapılan Fiona Begbie (2007), Shin ve Arkadaşları (2006), Zhang ve Lambert (2008), Suliman (2006), Tiwari ve arkadaşları'nın (2003) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri orta düzey bulunmuştur. McGrath'ın (2003) çalışmasında ise hemşirelik öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Norveç'te de Wangensteen ve arkadaşları'nın (2010) yeni mezun hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmasında hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini yüksek düzey belirlemişlerdir.

Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyini çeşitli ölçeklerle değerlendiren araştırmalarda ise, öğrencilerin genelinin düşük veya orta eleştirel düşünme düzeyinde olduğu görülmüştür (Saçlı ve Demirhan 2008; Türnüklü ve Yeşildere 2005; Güven ve Kürüm 2008; Korkmaz 2009; Şengül ve Üstündağ 2009; Korkmaz ve Yeşil 2009). Yine yapılan çalışmalar hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin ise genelde düşük eleştirel düşünme düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır (Sarioğlu 2009; Eşer ve Ark. 2007; Arslan ve Ark. 2009; Dirimeşe 2006; Dil ve Öz 2005; Şenturan ve Alpar 2008). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik yapılan çalışma sonuçları ise farklılık göstermektedir. Kaya (1997), Dil ve Öz (2005), Beşer ve Utku (2005), Dirimeşe (2006), Beşer ve Kıssal (2009), Yılmaz (2010)’ın çalışmaları sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puan ortalamaları orta düzey bulunmuştur. Bu bulgular çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Fakat Zaybak ve Khorshid (2006), Öztürk ve Ulusoy (2008), Şenturan ve Alpar (2008), Atay ve Arkadaşları (2009), Bulut ve Arkadaşları (2008) da hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarını düşük olarak bulmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, her ne kadar yapılan çoğu araştırma sonuçlarına göre biraz daha yüksek olsa da, eleştirel düşünme eğilimlerinin istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni, okulda yürütülen hemşirelik eğitiminin klasik eğitim müfredatında olması, öğrencilerin bölüme giriş sınav türlerinin farklılığı nedeniyle daha heterojen bir grup olması ve sınıfların çok kalabalık olmasından kaynaklanmış olabilir. Verilen hemşirelik eğitiminin etkinliğinin bu açılardan sorgulanması gerekmektedir. Ayrıca bireylerin yaşadıkları çevre, aile ortamı veya kalıtım bu durumu etkilemiş olabilir.

Amerika’da Ulusal Hemşirelik Derneği (NLN), hemşirelikte lisans programlarının akreditasyonu ve değerlendirmesinde eleştirel düşünmenin ölçülmesini bir kriter olarak kabul etmiştir (Delphi Research Report 1990). Şenturan ve Alpar’ın araştırmasında (2008), klasik eğitim müfredatı ile eğitim

gören öğrencilerin toplam puan ortalaması (213.07 ± 26.14) farklı eğitim programı ile eğitim gören öğrencilerin toplam puan ortalamalarından (223.66 ± 23.04) anlamlı derecede daha düşük olduğu görülmüştür. Tiwari ve arkadaşları (2003), kültür ve eğitim yöntemi farklılığı açısından, öğrenci merkezli eğitim uygulanan Avustralya’da hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, eğitici merkezli eğitim uygulanan Çin’deki hemşirelik öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamışlardır.

Güven ve Kürüm’ün (2008) eğitim fakültesinde aday öğretmenlerin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Kökdemir’in (2003) yaptığı bir çalışmada, eleştirel düşünme dersi alan öğrencilerin, eleştirel düşünme eğiliminde anlamlı artış olduğu belirlemiştir. Bu nedenle hemşirelik öğrencilerine, eğitimleri sırasında öğrenme stillerine göre eğitim vermek, eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı kolaylaştırabilir. Öğrenme yaşantılarının öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi, eğitim amaçlarına daha kolay ulaşılmasını sağlayabilir.

KEDEÖ alt ölçeklerinin değerlendirilmesinde ise, puanı 40’tan az olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri düşük, 40-50 aralığında puan alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta ve puanı 50’den fazla olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri yüksek düzey olarak kabul edilmektedir. Buna göre öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçeğinde düzeylerinin düşük, analitiklik, sistematiklik, meraklılık alt ölçeğinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir (Bkz Tablo 7). Bu durum, eğitim yaşantıları boyunca öğrencilerin sorgulayarak öğrenme yerine ezberleyerek öğrenme çalışmalarını daha sık tercih etmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Dirimeşe’nin (2006) hemşire ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, tüm alt ölçeklerde

orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Çalışmamızda alt ölçeklerden en yüksek puan ortalamasının analitiklik alt ölçeğinden alındığı ($46,57 \pm 6,61$), en düşük puan ortalamasının ise doğruyu arama alt ölçeğinden ($35,72 \pm 7,23$) alındığı görülmektedir. Yılmaz'ın (2010) ($47,24 \pm 6,48$), Shin ve Arkadaşları'nın (2006) ($49,70 \pm 1,76$) çalışmalarında da öğrenciler en yüksek puanı analitiklik alt ölçeğinden almıştır. McGrath'ın (2003) çalışmasında da en düşük puan doğruyu arama alt ölçeğinden ($37,6 \pm 6,9$), en yüksek puan ise meraklılık alt ölçeğinden ($48,9 \pm 7,2$) alınmıştır. Zhang, Vickie Lambert' in çalışmasında (2008), en yüksek puan meraklılık alt ölçeğinden (47.50 ± 7.18), en düşük puan doğruyu arama alt ölçeğinden (30.85 ± 6.43) alınmıştır. Genel olarak doğruyu arama alt ölçeğinden düşük puan alındığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, okuduklarını eleştirel gözle değerlendirmeksizin mutlak doğrular olarak almayı bir alışkanlık haline getirmelerinden, düşünmeden, çabuk karar vermelerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Puan Ortalamalarının Tartışılması

Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda yaş ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (Öztürk 2006; Zaybak ve Khorshid 2006; Arslan ve Ark. 2009; Kantek ve Ark. 2010). Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bkz.Tablo 4.8). Çalışma sonuçlarında yaş ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki bulunmamasının örnekleme oluşturan öğrencilerin hemen hemen aynı yaş grubunda olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Bkz. Tablo 8). Öztürk ve Ulusoy (2008), Martin (2002)'in çalışmalarında ise bu bulgunun aksine, yaş ile eleştirel düşünme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada aralarında istatistiksel olarak fark olmamakla birlikte erkek öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$ Bkz. Tablo 8). Fakat Öztürk'ün (2006) araştırmasında kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öztürk ve Ulusoy'un

(2008) çalışmasında ise, cinsiyet ile eleştirel düşünme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun bekar olup, istatistiksel fark olmamakla birlikte evli olanların bekar olanlardan daha yüksek eleştirel düşünme eğilim puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür ($p>0,05$ Bkz. Tablo 8). Öztürk'ün (2006) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak bekar olanların daha yüksek eleştirel düşünme eğilim puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, evli olan öğrencilerin, zamanı daha etkin bir şekilde kullanması gerektiğinden dolayı olabilir. Zamanı etkin kullanmaya çalışırken bazı durumlara eleştirel bakabilmesi gerekmektedir.

Literatürde, eleştirel düşünme becerisinin eğitim süresince geliştirildiğine yönelik çalışmalarda farklı sonuçlar bulmak mümkündür. Dil ve Öz'ün (2005) Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu I. ve IV. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmada, sınıflar arasında eleştirel düşünme toplam puan ortalamaları arasında fark olmadığı bulunmuştur. Zaybak ve Khorshid (2006) çalışmasında, yapılan analiz sonucunda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanırken ($p<0.05$), 1., 2. ve 3.sınıfların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Öztürk ve Ulusoy'un (2008) çalışmasında, öğrencilerin sınıflarına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, eleştirel düşünme beceri düzeylerinin 1. sınıflar dışında tutulduğunda, 2., 3., 4. sınıflarda, sınıf yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeylerinin az da olsa arttığı ve istatistiksel olarak da anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Beşer ve Kıssal'ın (2009) çalışmasında da sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış vardır. Şenturan ve Alpar'ın (2008) araştırmasında birinci sınıf öğrencilerinin ölçek toplam puan ortalamasının (216.78 ± 23.87) dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından (215.89 ± 25.77) yüksek olduğu;

puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. McGrath (2003) hemşirelik lisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme eğiliminin 1. sınıftan 4. sınıfa doğru arttığını, ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Shin ve Arkadaşları'nın (2006) yaptığı çalışmada ise, eleştirel düşünme eğiliminin 1. sınıftan 4. sınıfa doğru arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını saptamışlardır. Tiwari ve Arkadaşları'nın (2003) çalışması da, bu sonuçlarla örtüşmektedir. Bu çalışmada ise 1. sınıftan 3. sınıfa doğru KEDEÖ puan ortalamalarında artış olduğu, 4. sınıfta ise bir düşüş yaşandığı ancak bu durumun gruplar arasında fark yaratmadığı görülmektedir ($p>0,05$ Bkz. Tablo 8).

Yapılan değerlendirmede öğrencilerin üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$ Bkz. Tablo 8). İleri analiz sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılık, puan ortalaması en düşük ve en yüksek olan YÖDAK ve Dikey geçişle gelen öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Bkz. Ek Tablo 1). KEDEÖ puan ortalaması en yüksek olan grubu dikey geçişle gelen öğrencilerin oluşturması da bu öğrencilerin hemşire olarak çalışması ile bağlantılı olabilir. Literatürde de öğrencilerin hemşirelik deneyimlerinin olup olmamasına göre eleştirel düşünme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı bulan çalışmalar mevcuttur (Öztürk 2006; Martin 2002). Hemşire olarak çalışma deneyimi öğrencilerin problem çözme ve karar verme yönünü geliştirmiş olabilir.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber, hemşireliği 1. tercih olarak seçen öğrencilerin ve mesleği isteyerek seçen öğrencilerin, puan ortalamasının istemeyerek seçenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 8). Mesleği isteyerek seçme, öğrencinin hemşireliğe karşı daha ilgili olmasına, öğrenme isteği sayesinde daha çok çalışmasına, daha çok araştırma yapmasına ve bu sayede olaylara daha eleştirel bakabilmesine

neden olabilir. Bu durum öğrencilerin genel akademik ortalamalarına da yansımaktadır. Çalışmada genel akademik not ortalamaları yükseldikçe öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı ve bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ Bkz. Tablo 8). Literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin öğrencilerin akademik performansları üzerinde doğrusal bir etkisinin olduğuna ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Kökdemir, 2003; Öztürk ve Ulusoy 2008; Öztürk 2006; Aybek 2006).

Çalışmada, en uzun süre yaşanan yer ile ölçek puanı arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$ Bkz. Tablo 8). Bu sonuçtan farklı olarak Öztürk ve Ulusoy'un (2008) çalışmasında, yaşanan yer ile ölçek puanı arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yaşanılan yerin öğrenciler arasında fark yaratmamasının nedeni, K.K.T.C'de her yerin benzer yapıda olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca hemşireliği tercih eden kesimin genelde Mağusa ve Karpaz bölgesinden olması da bu durumu etkilemiş olabilir.

Öğrencilerin kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzey ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$ Bkz. Tablo 8). Fakat Öztürk'ün (2006) çalışmasında sosyo-ekonomik düzey ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çalışmada kullanılan sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin kendilerini algıladıkları düzeydir. Öğrencilerin beklentileri arasındaki farklılıktan dolayı bu sonuç öğrencilerin gerçek düzeyini göstermediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bkz. Tablo 8). Bulut ve Arkadaşları (2009), Zaybak ve Khorshid (2006), Öztürk ve Ulusoy (2008), Dil ve Öz'ün (2005) yaptıkları çalışmalarda da öğrencilerin anne – baba eğitim düzeyleri ile eleştirel

düşüme becerisi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Yine anne ve babaların meslekleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna göre yapılan analiz sonucunda sosyal ve bilimsel etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamaları, katılmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur ($p=0,004/p=0,013$ Bkz. Tablo 8). Atay ve Arkadaşları (2009), Zaybak ve Khorshid'in (2006) çalışmalarında benzer şekilde sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamaları diğer öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Öztürk ve Ulusoy (2008), Öztürk'ün (2006) çalışmasında ise öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna bakıldığında öğrencilerin %89,4'ünün sosyal etkinliklere katıldığı, %81,6'sının bilimsel etkinliklere katıldığı görülmüştür. Bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en fazla katıldıkları sosyal etkinliğin sinema (%50,4), bilimsel etkinliğin ise seminer (%35,9) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin katılmasına olanak sağlayan bilimsel seminerlerin okul ortamında sık sık düzenlenmesinin bu duruma katkı sağladığı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun (%8,2 düşük, %60,4 orta, %31,4 yüksek) kendilerini algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerinin sinema gibi sosyal etkinliklere katılmaya yetecek düzeyde olması da öğrencilerin sosyal yönünün gelişmesine ve bunun da eleştirel düşünme düzeyine yansımaya neden olmuş olabilir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç ise, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile tutumu değişkeni açısından değerlendirilmesinde, anlamlı olmamakla birlikte, olumlu aile tutumunun sergilendiği aile ortamında yetişen öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları yönündedir ($249,56 \pm 25,21$ Bkz. Tablo 8). Olumlu aile tutumunun sergilendiği

ortamlarda kişilerin kendilerini ifade etme, sorgulama, eleştirme, yaratıcı olma gibi özellikleri kazanma ihtimali daha yüksek olduğu için araştırmada böyle bir bulgu ortaya çıkmış olabilir.

Öğrencilerin kitap okumayı sevme durumuna göre, KEDEÖ puan ortalamalarına bakıldığında, kitap okumayı seven öğrencilerin puan ortalamaları, okumayanlara göre daha yüksek saptanmıştır ($P=0,00$ Bkz Tablo 8). Çalışmada öğrencilerin %87,8'inin kitap okumayı sevdiği ve yapılan değerlendirmede kitap okumayı seven öğrencilerin puan ortalamaları ile sevmeyen öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Yiğit ve diğerleri (2007), hemşirelik 4. Sınıf öğrencilerinin profillerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %89.6'sının kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zaybak ve Khorshid'in (2006) çalışmalarında kitap okuma durumlarına göre KEDEÖ'nden elde edilen puan ortalamaları kitap okumayı sık sık kitap okuyorum diyenlerde 201.48, bazen kitap okuyorum diyenlerde 201.31, hiç kitap okumuyorum diyenlerde 198.03 olarak belirlenmiş olup yapılan analizde gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Kitap okumanın eleştirel düşünmeyi artırması beklendik bir durumdur. Kitap okuma alışkanlığı, sadece öğrencilerinin entelektüel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, durumları algılama, analiz edebilme, sentez edebilme, yorumlayabilme, dolayısıyla eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme yeteneklerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Yalınkılıç 2007: Kökdemir 2003; Arıcı 2008). Yılmaz'ın (2010) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmektedir.

Öğrencilerden en az bir öğrenci topluluğuna üye olanların KEDEÖ puan ortalamaları, hiçbir topluluğa üye olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuş ($251,51\pm27,39$ Bkz. Tablo 8) ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Literatürde öğrenci topluluğuna üye olup olmama durumlarına göre, öğrencilerin eleştirel

düşünme düzeylerini inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Bu durum herhangi bir kulübe üye olan öğrenci sayısının az olması (%15,7) ve üye olunan kulüplerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirici nitelikte olmamasına bağlı olabilir. Öğrenci topluluğuna üye olma, bireylerin sosyal yaşantılarını zenginleştirmesi, bireysel gelişimle birlikte eleştirel düşünme gelişiminin de olumlu yönde etkilenebileceği düşünülebilir.

5.3. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre KEDEÖ Alt Ölçek Puan Ortalamalarının Tartışılması

5.3.1. Doğruyu Arama:

Tablo 9. genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin KEDEÖ doğruyu arama alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları ile tüm bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p>0,05$ Bkz. Tablo 9). Doğruyu arama kendi düşüncesinden farklı düşüncelerle karşılaştığında nesnel davranıp doğru olan düşüncüyü arama eğilimi olarak tanımlanabilir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Öğrencilerin KEDEÖ doğruyu arama alt ölçeği'nin bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmaması, öğrencilere özellikle temel eğitim dönemlerinde direk bilgiyi sunan, bilgiyi sorgulamasına ve eleştirel bakabilmesine fırsat vermeyen klasik eğitimin verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin KEDEÖ doğruyu arama alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamalarını yükseltmek için düşüncelerin açıklamasına imkan veren öğrenme-öğretme ortamları oluşturup, öğrencileri farklı düşünceler arasında doğru bilgiyi bulmalarında ve aynı zamanda etkili kararlar alabilmelerine olanak sağlanabilir.

5.3.2. Açık Fikirlilik:

KEDEÖ açık fikirlilik alt ölçeğinde hemşirelikte önlisans/diğer önlisans mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$ Bkz. Tablo 9). Açık fikirliliğe sahip olan kişi; farklı düşüncelere, yeni bakış açılarına, eleştirilere karşı hoşgörülüdür. Çalışma yaşamına başlamış olan öğrencilerin, yaşça lisans grubundan daha

büyük olmaları, sosyal ve mesleki deneyimlerinin diğer öğrenci grubuna göre daha fazla olması, öğrencilere yeni eleştirel bakış açıları ve hoşgörü kazandırmış olabilir

5.3.3. Analitiklik:

Analitiklik potansiyel olarak sorun yaratan durumlara karşı dikkatli olma, zor problemler karşısında akıl yürütmedir (Kökdemir, 2003). Kitap okumayı sevme durumuna göre, öğrencilerin analitiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$ Bkz. Tablo 9). Kitap okumayı seven bireyler daha çok bilgi birikimine sahip olurlar ve bu bilgiler sayesinde zor problemler karşısında daha planlı akıl yürütebilirler. Ortaya çıkan bu sonucun nedeni bu durum olabilir. Sarmasoğlu (2009) hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.3.4. Sistematiiklik:

Tablo 9.'da, öğrencilerin KEDEÖ alt ölçeklerinden bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın en fazla sistematiiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$ Bkz. Tablo 9). Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ sistematiiklik alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, son mezun olunan okul, üniversiteye girdiği sınav sistemi, aile tutumu, kitap okumayı sevme durumu, herhangi bir kulübe üye olma durumu, bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p < 0,05$). Sistematiiklik yaşamının her anında kullanılan ve kazanılması kolay olan bir beceri olması bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir. Sistematiik düşünme, karar verme sürecinde planlı ve örgütlü araştırma yapma eğilimidir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Dolayısıyla KEDEÖ sistematiiklik alt ölçeğinde hemşirelikte önlisans/diğer önlisans mezunu olan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması, hemşirelikte önlisans mezunu olan

öğrenci hemşirelerin %90 çalışmasından ve çalışan hemşirelerin mesleğini sürdürürken, sistemli olmak, karşılaştığı olayları sorgulamak ve hastalar hakkında doğru kararlar almak zorunda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin hemşirelik deneyiminin olması, eleştirel düşünme eğilimini olumlu etkilemektedir (Öztürk 2006). Sistemli çalışma zorunluluğu hemşirelikte önlisans/diğer önlisans mezunu çalışan öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmasının bir nedeni olabilir. Yapılan ileri analiz sonuçlarına göre, üniversiteye girdiği sınav sisteminde gruplar arasındaki farklılık, puan ortalaması en düşük ve en yüksek olan YÖDAK ve Dikey geçişle gelen öğrencilerin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır ($p<0,05$). Yine dikey geçişle gelen öğrencilerin hemşirelikte önlisans mezunu olmaları bu durumu etkilemiş olabilir. Literatürde, olumlu (demokratik) aile ortamında yetişen çocuğun, düşüncelerini ve karar verme sürecinde fikirlerini ifade edebildiği, olaylara farklı açılardan bakabildiği, bağımsız davranabildiği ve eleştirel düşünmesinin geliştiği belirtilmektedir (Aile Tutumları ve Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri (t.y.). http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/aile_tutumları.htm Erişim: 05.01.2011). Bu değişkenin sistematikliği etkilemesinin bir nedeni bireylerin olaylara farklı açılardan değerlendirebileceği demokratik aile ortamında yetişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda herhangi bir kulübe üye olma, kitap okuma, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma öğrencileri daha planlı ve düzenli hale getirmektedir. Bu değişkenlerin öğrencilerin sistematiklik alt ölçeği puan ortalamalarında farklılık yaratmasının bir nedeni zamanı iyi kullanmak, okulu ve kulüp işlerini birarada yürütmek zorunda olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.3.5. Kendine Güven:

Öğrencilerin KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamalarında üniversiteye girdiği sınav sistemi, genel akademik ortalama, birlikte yaşadığı kişiler, kitap okumayı sevme durumu, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$ Bkz. Tablo 9). Tüm bu değişkenlerde farklılığın bir nedeni olarak

kitap okumayı sevmeyeyle ilişkili olarak yeni şeyler öğrenme isteği sayesinde daha çok bilgi birikimine sahip olmaları ve bu sayede kendilerine daha çok güvenmeleri gösterilebilir. Yapılan ileri analizlerde üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, kendine güven alt ölçeğinde gruplar arasındaki farklılığın ÖSS ile YÖDAK ile gelen öğrenciler arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir (Bkz. EK Tablo 5). Yine ortaya çıkan bu sonuç öğrencinin sahip olduğu bilgi düzeyi ile alakalı olabilir. Çünkü YÖDAK sınavının belli bir bilgi düzeyini gerektirmeyen, basit bir sınavdır, oysa ÖSS sınavı belli bir bilgi düzeyine sahip öğrencileri seçebilmektedir. Genel akademik ortalamasının yüksek olması çok okuma ve dolayısı ile daha çok bilgi sahibi olmakla ilişkilidir. Genel akademik ortalaması en düşük olan öğrencilerin kendine güven alt ölçeği puan ortalamasının düşük çıkmasının nedeni, yeterli bilgi düzeyine sahip olmamaları olabilir. Kendine güvenin ailelerinden ayrı yaşayanlarda daha yüksek çıkmasının nedeni kendi sorumluluklarını kendilerinin üstlenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ailesiyle birlikte kalmayan bireylerin sorumluluklarının ve tek başına karar vermelerinin artmasına bağlı olarak kendine güvenin ve dolayısı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması beklendik bir durumdur. Öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu ile KEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Zaybak Ve Khorshid (2006)'ın çalışmasında sosyo-kültürel etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çalışma sonuçları ile de benzerlik gösteren bulgulara göre sosyal ve bilimsel etkinliklere katılmanın eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkileyen bir etken olduğu söylenebilir. Bu tür etkinliklere katılan kişilerin yeni bilgiler edinmesi, yeni deneyimler kazanması ve bu bilgiler sayesinde kendilerine olan güvenlerinin yükselmesi ortaya çıkan bu sonucun bir nedeni olabilir.

5.3.6. Meraklılık:

Tablo 9.'da, öğrencilerin KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamalarında kitap okumayı sevme durumu, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden

olduğu gör÷lmektedir ($p<0,05$ Bkz. Tablo 9). Meraklılık koşulsuz bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme isteğidir. Merak bireyleri çoğu zaman kendi kendilerine birşeyler öğrenmeye iten bir çeşit dürtüdür. Bireyler doğru ve yeni bilgilere okuyarak, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılarak ulaşırlar. Çalışmada ortaya çıkan farklılığın nedeni bu durum olabilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar:

Araştırma ile şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılan bu çalışmada, öğrencilerin KEDEÖ puan ortalamalarının $247,43 \pm 25,09$ olduğu ve orta eleştirel düşünme düzeyinde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ toplam puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde ise, öğrencilerin KEDEÖ toplam puan ortalamalarında üniversiteye girdiği sınav sistemi, genel akademik ortalama, kitap okumayı sevmeye durumu, sosyal etkinliklere katılma durumu ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p < 0,05$) (Bkz. Tablo 4.8). Bu değişkenlerin dışında yer alan diğer tüm bağımsız değişkenlerde ise, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p > 0,05$).
- Öğrencilerin yarısının (%51,0) 21-23 yaş grubunda, %87,8'inin kadın, %91,8'inin bekar olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan en büyük grubu %41,2 ile Cerrahi Hastalıkları ve Hemşireliği dersi alan öğrenciler oluştururken, en küçük grubu %17,3 ile Halk Sağlığı dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 4.1).
- Öğrencilerin yarısından fazlasının (%59,6) klasik liseden mezun olduğu, %60,0'ının üniversiteye YÖDAK ile girdiği, %69,4'ünün hemşireliği birinci sırada tercih ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu (%85,1) hemşirelik mesleğini isteyerek seçerken, hemşirelik mesleğini isteyerek seçmeyen öğrencilerin oranı %14,9'dur (Bkz. Tablo 4.1).

- Öğrencilerin genel akademik ortalaması 1 ile 2 arasında olan öğrencilerin oranı %56,5, akademik ortalaması 3'ün üzerinde olan öğrencilerin oranı %5,1'dir (Bkz. Tablo 4.1).
- Öğrencilerin %52,9'unun en uzun süre köyde yaşadığı ve halen %52,9'unun yurtta/lojmanda kaldığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,7'sinin 3-4 kardeş (her ikisi dahil) ve %40,8'inin ailenin ilk çocuğu olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1).
- Öğrencilerin çoğunluğu (%60,4) sosyo-ekonomik düzeylerini 'orta düzey' olarak tanımlarken, %31,4'ü sosyo-ekonomik düzeylerinin 'iyi', %8,2 ise 'düşük' olduğunu belirtmiştir (Bkz. Tablo 4.1).
- Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında, annelerinin %46,3'ünün ve babalarının %39,6'sının ilköğretim mezunu olduğu göze çarpmaktadır. Anneler arasında okuma yazma bilmeyenlerin oranı %16,1 olmasına karşın, babalar arasında bu oran %2,7'dir (Bkz. Tablo 4.1).
- Öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine bakıldığında, annelerin %81,2'sinin ev hanımı, babaların %31,0'inin işçi/teknisyen/çiftçi olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1).
- Tablo 4.1.'de öğrencilerin aile tutumlarına bakıldığında ailelerin %54,1'inin olumsuz aile tutumu, %45,9'unun olumlu aile tutumu sergilediği görülmektedir (Bkz. Tablo 4.1).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%87,8) kitap okumayı sevdiği belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.1).

- Öğrencilerin kütüphaneye gitme durumları ve amaçları verilmektedir. Öğrencilerin %90,2'sinin kütüphaneye gittiği ve gidenlerin %35,8'sinin ders çalışmak için kütüphaneyi kullandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.2).
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%84,3) herhangi bir kulübe üye olmadığı, sadece %15,7'si herhangi bir kulübe üye olduğu belirlenmiştir. Üye olunan kulüplere bakıldığında ise en yüksek oranın (%50) bilgisayar/satranç/iletişim/sinema/spor kulüpleri olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.3).
- Öğrencilerin sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumuna bakıldığında öğrencilerin %89,4'ünün sosyal etkinliklere katıldığı, %81,6'sının bilimsel etkinliklere katıldığı görülmüştür (Bkz. Tablo 4.4). Öğrencilerin en fazla katıldıkları sosyal etkinliğin sinema (%50,4), bilimsel etkinliğin ise seminer (%35,9) olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 4.4).
- Öğrencilerin KEDEÖ alt ölçek puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasının analitiklik alt ölçeğinden alındığı ($46,57 \pm 6,61$), en düşük puan ortalamasının ise doğruyu arama alt ölçeğinden ($35,72 \pm 7,23$) alındığı görülmektedir (Bkz. Tablo 4.6). Öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, kendine güven alt ölçeğinde düzeylerinin düşük, analitiklik, sistematiklik, meraklılık alt ölçeğinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4.7).
- Öğrencilerin KEDEÖ doğruyu arama alt ölçeği'nden aldığı puan ortalamaları ile tüm bağımsız değişken gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır ($p > 0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).
- Öğrencilerin KEDEÖ açık fikirlilik alt ölçeği puan ortalamalarında aldığı meslek dersi ve son mezun olunan okul değişkenlerinin istatistiksel

olarak anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).

- Öğrencilerin kitap okumayı sevme durumuna göre, kitap okumayı seven öğrencilerin KEDEÖ analitiklik alt ölçeğinin puan ortalamaları ile sevmeyen öğrencilerin KEDEÖ analitiklik alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).
- Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine göre KEDEÖ sistematiklik alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, kitap okumayı sevme durumu, son mezun olunan okul, üniversiteye girdiği sınav sistemi, bilimsel etkinliklere katılma durumu, aile tutumu, herhangi bir kulübe üye olma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).
- Öğrencilerin KEDEÖ kendine güven alt ölçeği puan ortalamalarında birlikte yaşadığı kişiler, kitap okumayı sevme durumu, üniversiteye girdiği sınav sistemi, genel akademik ortalama, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin istatistiksel olarak farklılıklara yol açtığı görülmektedir ($p<0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).
- Öğrencilerin KEDEÖ meraklılık alt ölçeği puan ortalamalarında kitap okumayı sevme durumu, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmektedir ($p<0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).

6.2. Öneriler:

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzey bulunmuştur. Öğrencilerin düzeyini yükseltmek için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Derslerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim modelleri ve eğitim teknikleri stratejilerinin kullanılmasına ağırlık verilmesi,
- Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerini karşılaştıracak yeni araştırmaların yapılması,
- Kitap okumayı sevenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin, kitap, dergi ve günlük gazete okumaya özendirilmeleri, kitap okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutumların geliştirilebilmesi için dersler dışında okuma günleri gibi motive edici farklı aktivitelerin düzenlenmesi,
- Sosyal ve bilimsel etkinliklere katılanların eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitimleri sırasında öğrencilerin katılabileceği bilimsel ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılmalarının desteklenmesi,
- Öğrencilerin üniversiteye girdiği sınav sistemine göre, KEDEÖ puan ortalaması en yüksek olan gruba dikey geçişle gelen öğrenciler oluşturmaktadır (Tablo 4.8). Dikey geçişle gelen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olmasının klinik deneyimlerine bağlı olduğu düşünüldüğünde, öğrencilere eğitimleri sırasında daha çok öğrenim yaşantılarının sağlanması,
- Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin istenilen düzeyde olmamasından dolayı eğitim kurumlarında öğrencilerin

mevcut durumlarının belirlenmesi ve eleştirel düşünme düzeyini yükseltmeye yönelik vaka analizi, olgu tartışması ve interaktif yöntemlerin daha sık kullanılması,

- Müfredat programlarının eleştirel düşünme gelişimine etkisinin değerlendirilmesi, eleştirel düşünme öğretimi gibi ayrı bir dersin müfredat programında yer alması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağından bu tip derslerin açılması önerilmektedir.

7. KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.

Arıcı, A.F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.

Arslan G.G, Demir Y, Eşer İ, Khorshid L (2009). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72-80.

Atalay, M., Tel, H. (1999). Gelecek Yüzyılda Hemşirelikte Lisans Eğitiminin Vizyonu: Profesyonel Hemşirelik Hizmetleri İçin Hemşirelikte Lisans Eğitiminin Temel Unsurları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3 (2), 47-54.

Atay, S., Ekim, E., Gökkaya, S., Sağım, E. (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 39–46.

Ay, Ş., Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet , Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 65-75.

Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7(2).

<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322>. Erişim: 18.11.10

Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Beşer, A., Kıssal, A. (2009). Critical Thinking And Problem Solving [Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(3): 88-94.

<http://deuhyo.sqweebs.org/elsme.pdf>, Erişim: 05.02.10.

Beşer, A., Utku, M. (2005). Hemşirelik ve Mühendislik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi. II. Aktif Eğitim Kurultayı. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.

Beydoğan, H.Ö. (2003). Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.

Biesta, Gert J.J., Jan J.M. Stams, Geert., (2001). Critical Thinking And The Question Of Critique: Some Lessons From Deconstruction, *Studies In Philosophy And Education*, 20.

Bulut, S., Ertem, G., Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2): 27-38.

<http://deuhyo.sqweebs.org/elsme.pdf>, Erişim: 16.05.10.

Büyükkantarcıoğlu, (2006).

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/nalan>. Erişim: 25.02.10

Chau, Jpc., Chang, Am., Lee, Ifk., Ip, Wy., Lee, Dtf., Wotton, Y. (2001). Effects Of Nursing Videotaped Vignettes On Enhancing Students Critical Thinking Ability In A Baccalaurareate Nursing Programme. *Journal Of Advanced Nursing*, 36(1), 112-119.

Critical Thinking Skills.

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa3crit.htm> Erişim: 25/02/2010.

Çellek, T. (2002). Yaratıcılık Ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2(1), 02-04.

Daly, W. M. (1998). Critikal Thinking As An Outcome Of Nursing Education. What Is It? Why Is It Important To Nursing Practice?. *Journal Of Advanced Nursing*, 28(2), 323-331.

Daly, W.M. (2001). The Development Of An Alternative Method In The Assessment Of Critical Thinking As An Outcome Of Nursing Education. *Journal Of Advanced Nursing*, 36(1), 120-130.

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Dil, S., Öz F. (2005). Hemşirelik Yüksekokulu ve Beslenme ve Diyetetik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 12-25.

Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dutoğlu, G., Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 11-32.

Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 45-48.

Eşer, İ., Khoshid, L., Demir, Y. (2007). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3),13-22.

Facione, P. (1998). Critical Thinking: What It Is And What It Counts, California Academic Press.

http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf, Erişim: 12.04.10.

Facione, N. C., Facione, P. A. (1996). Externalizing The Critical Thinking İnknowledge Development And Clinical Judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Genç, B. (2007). The Natura Of Reflective Thinking And Its Implications For In-Service Teacher Education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 3(1), 235-243.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 57-74.

Günhan, B.C, Başer, N. (2009). Probleme Dayali Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.

Güven, M., Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma) *Elementary Education Online*, 7(1), 53-70, 2008.

http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2006-1/sos_bil.4.pdf, Erişim: 03.02.10.

Güven, S. (2007). *Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Yönelik Olarak Kullanılan Grupla Öğretim Yöntemlerinin Etkinliği Hakkında Öğretmen Görüşleri Nelerdir*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Halpern, Diane F. (2003). *Thoughts And Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*, Newjersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.

<http://www.scribd.com/doc/28539999/thought-and-knowledge-an-introduction-to-critical-thinking>, Erişim: 12.08.10.

<http://www.felsefeekibi.com>, Erişim: 07.01.10

İnan, C., Özgen, K. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (5), 039-054.

Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen*

Etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kantek, F., Öztürk, N., Gezer, N. (2010). Bir Sağlık Yüksekokulunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. International Conference On New Trends In Education And Their Implications [Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansı], 11-13 November, Antalya-Turkey.

Katoaka-Yahiro, M. Saylor, C.A (1994). Critical thinking model for nursing judgment. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 351-356.

Karadağ, M., Erginer, E. (2008). Hemşirelik Eğitiminde Altı Düşünme Şapkası Etkinliğinin Kullanılması. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 3, 26-40.

Karagözoğlu, Ş. (2008). Hemşirelikte Bireysel Ve Profesyonel Özerklik. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 3, 41-50.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)* 10(1), 01-13.

Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi. *Pivolka*, 2(4), 03-05. <http://www.elyadal.org/pivolka/04/edegitimi.htm>, Erişim: 16.02.10.

Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kökdemir, D. (2004). Eleştirel Düşünme Kapsamı ve Eğitimi. *Popüler Bilim*, 12(130), 42-45.

Leppa, Cj. (1997). Standardized Measures Of Critical Thinking: Experience With California Critical Thinking Tests. *Nurse Education*, 35, 02-18.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking–What Can It Be? *Educational Leadership*, September, 38-43.

Martin, S. (2002). The Theory Of Critical Thinking Of Nursing. *Nursing Education Perspectives*, 23(5), 244-247.

Mcgrath, J.P (2003). The Relationship Of Critical Thinking Skills And Critical Thinking Dispositions Of Baccalaureate Nursing Students. *Journal Of Advanced Nursing*, 43 (6), 569-577.

Norris, P.S. (1985). "Synthesis Of Research On Critical Thinking", *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.
<http://www.ilearnincambodia.org/ct/synthct.pdf>, Erişim: 23.2.10.

Özdemir, M.S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.

Özden, Y. (2004). Öğrenme Ve Öğretme. Pegema, Ankara.

Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı, Sivas.

Paul, R.W., Elder, L. Tiny Critical Thinking Guide Concepts And Tools [Minik Eleştirel Düşünme Klavuzu, Kavramlar Ve Araçlar]. (t.y.). (M. B. Fidan, Çev). <http://www.criticalthinking.org>, Erişim: 10.12.2010.

Paul, R.W., Elder, L., Bartell, T., ve Diğerleri (1997). California Teacher Preperation For Instruction In Critical Thinking: Research Findings And Policy Recommendations California Commission On Teacher Credentialing, Sacramento, Califernoia, Bkz. <http://www.criticalthinking.org/resources/books/californiateacher-preparation.cfm>; Study Of 38 Public Universities And 28 Private Universities To Determine Faculty Emphasis On Critical Thinking In Instruction, <http://www.criticalthinking.org/research/abstract-rpaul-38public.cfm> Erişim: 20.04.10.

Robert, F.B. (2007). Critical Thinking Disposition–Counts And Matters In Post-Registration Scph Nurse Education. Gordon University, The Higher Education Academy Health Sciences And Practice. http://www.health.heacademy.ac.uk/doc/mp/07-38_fionabegbie/view

Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey And Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.

Saçlı, F, Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.

Sarioğlu, Ö. (2009). *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Araştırma ve uygulama Hastanesinde Çalışan Yoğun Bakım ve Servis Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Schafersman, S. D, (1991). An Introduction To Critical Thinking. <http://www.freeinquiry.com/criticalthinking.html>, Erişim: 25.12.09.

Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 193-200.

Shin, K.R., Lee, J.H., Ha, J.Y., Kim, K.H. (2006). Critical Thinking Dispositions In Baccalaureate Nursing Students. *Journal Of Advanced Nursing*, 56(2), 182–189.

Simpson, E., Courney, M. (2002). Critical Thinking In Nursing Education: Literature Review. *International Journals Of Nursing Practice*, 8(2), 89-92.

Şengül, C., Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.

Şenturan, L., Alpar Ş.E. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 22-30.

Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal Of Health Sciences) 14.Ek Sayı:Hemşirelik Özel Sayısı*, 73-78.

TDK, <http://tdkterim.gov.tr> Erişim: 27.1.2010.

The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report Is Available As Eric Document Number: Ed 315 423 (C) 1990, The California Academic Press, 217 La Cruz Ave., Millbrae, Ca 94030

Tiwari, A., Avery, A., Lai, P. (2003). Critical Thinking Disposition Of Hong Kong Chinese And Australian Nursing Students. Blackwell Publishing Ltd, *Journal Of Advanced Nursing*, 44(3), 298–307.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33, (149), 104-117.

Türkbay T., Akın R., Söhmen G., Söhmen T. Aile Tutumları Ve Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. (t.y.). http://www.gata.edu.tr/dahilibilimler/cocukruh/aile_tutumlari.htm. Erişim: 05.01.2011.

Türnüklü, E.B., Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Gücü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.

Türnüklü, E.B., Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.

Uçan, Ö., Taşçı, S., Ovayolu, N. (2008). Eleştirel Düşünme Ve Hemşirelik. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 17-27.

Wang, H. Vygotsky and His Theory.

http://coe.ksu.edu/jecdol/vol_3/articles/wang.htm, Erişim: 26.05.10.

Wangensteen S., Johansson I.S., Björkström M.E., Nordström G. (2010). Critical thinking dispositions among newly graduated nurses. *Journal of Advanced Nursing*,. 66(10), 2170–2181.

Yakın Doğu Üniversitesi Web Sayfası, <http://www.neu.edu.tr>, Erişim: 20/10/09

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 225-241.

Yılmaz, E.D. (2010). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığına ilişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, T. R., Esenay, I. F., Esmâ Derebent, E. (2007). Türkiye’de Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Profili. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3), 01-12.

Yuan, H., Kunaviktikul, W., Klunkin, A., Williams, B. (2008). Improvement Of Nursing Students Critical Thinking Skills Through Problem-Based Learning In The Peoples Republic Of China: A Quasi-Experimental Study. *Nursing And Health Science*, 10, 70-76.

Zaybak, A., Khorshid, L. (2006). Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 137-146.

Zhang, H., Lambert, V. (2008). Critical Thinking Dispositions And Learning Styles Of Baccalaureate Nursing Students From China. *Nursing And Health Sciences*, 10, 175–181.

8. EKLER**EK 1. DEKANLIK İZNİ**

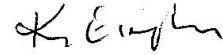
12.01.2010

Sayı : SBF-1/DK-10/ 360**Konu: Sumru Özkan Hk.****Sayın Sumru Özkan;**

11.01.2010 tarihli ve SBF-1/DK-10/16 sayılı dilekçenizde Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde lisans öğrenimi gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik "Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezinizi yapabilmeniz için anket sorularını uygulamanız uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Saygılarımla;



Prof. Dr. Kafiye Eroğlu
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekan Yard.
Hemşirelik Bölümü Başkanı

EK 2. AYDINLATILMIŞ (BİLGİLENDİRİLMİŞ) ONAM FORMU:

Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öğrencileri Bilgilendirme Ve Onay Alma Formu

Araştırmanın açıklaması:

Bu araştırma, Hemşirelik Bölümü lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Anketteki soruları içtenlikle yanıtlamanız çalışmanın sonuçlarının doğruluğu ve geçerliliği için oldukça önemlidir. Soruların tümünü cevaplamanızı rica ederiz.

Bu araştırmanın, KKTC’de hemşirelik öğrencilerine kendilerini gerçekçi bir biçimde değerlendirme fırsatı sağlayacağı, aynı zamanda eğitimcilere, verecekleri eğitimin hedeflerini belirlemede, öğretim yöntemlerini seçmede ve müfredat hazırlama sürecinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Böylece mevcut eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmada ‘*Tanıtıcı Özellikler Formu*’ ve ‘*Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ)*’ olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılacaktır. Tanıtıcı Özellikler Formu; öğrenci hemşirelerin demografik verilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek değişkenleri içeren 24 sorudan oluşmaktadır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği; toplam altı alt ölçek ve 51 maddeden oluşan soruları içermektedir. Toplam soru sayısı 75’tir.

Sizin de bu çalışmaya katılmanızı öneriyoruz. Karar vermeden önce, araştırmanın neden yapıldığı ve neyi içereceğini anlamanız sizin için önemlidir. Ancak araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Katılıp katılmama sizin vereceğiniz bir karardır. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız. Katılmaya karar verdiğinizde bir neden göstermeksizin istediğiniz zaman araştırmadan ayrılmakta serbestsiniz.

Araştırmadan elde edilen veriler sadece araştırmacıda saklı kalacak ve bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek

bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışma kesinlikle size zarar vermeyecektir. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası size verilecektir.

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda isimi bulunan araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Araştırma Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim üyesi Doç. Dr. Hülya UÇAR'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Okuduğunuz için teşekkür ederim.

Sumru ÖZKAN

**Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrencisi**

Katılımcının Beyanı:

Sayın Sumru Özkan tarafından, Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı'nda bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarılmıştır. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramızda kalması gereken bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük bir özen ve saygı ile yaklaşacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin itimatla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir neden göstermeden araştırmadan çekilebilirim. Ancak araştırmacıyı zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmenin uygun olacağını bilincindeyim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma sırasında araştırma ile ilgili bir sorun ile karşılaştığımda herhangi bir saatte araştırmacı Sumru Özkan'ı hangi telefon ve adresten arayabileceğimi biliyorum.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranış ile karşılaşmış

değilim. Bana yapılmış tüm açıklamaları anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünce süresi sonunda adı geçen bu araştırmada katılımcı olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı :

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Katılımcı İle Görüşen Araştırmacı:

Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Görüşme Tanığı:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza

EK 3. ÖLÇEĞİN KULLANILMASINA DAİR DOĞAN KÖKDEMİR'DEN E-POSTA YOLUYLA ALINAN İZİN

11.01.2010 Kime: 'sumru özkan'

Kimden:	Dogan Kokdemir (kokdemir@baskent.edu.tr)
Gönderme tarihi:	11 Ocak 2010 Pazartesi 12:33:20
Kime:	'sumru özkan' (sumrru@hotmail.com)

Tabii ki kullanabilirsiniz, kolay gelsin.

Dogan Kokdemir, PhD
 dogan@kokdemir.info
<http://www.kokdemir.info>

Baskent University, Department of Psychology
 Baglica Kampusu Eskisehir Yolu 20. km, 06810
 Ankara, Turkey

<http://psy.baskent.edu.tr>

From: sumru özkan [mailto:sumrru@hotmail.com]

Sent: Friday, January 08, 2010 6:29 PM

To: kokdemir@baskent.edu.tr

Subject: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Merhaba Hocam,

Ben Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sumru Özkan. "Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım. Çalışmamı 2009-2010 eğitim-öğretim yılı döneminde Yakın Doğu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü öğrencilerine uygulamayı planlamaktayım. Çalışmamda sizin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışmanız olan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. İlgili çalışmayı yapılabilmem için izninizi saygılarımla arz ederim.

Yakın Doğu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sumru ÖZKAN

Tel: 0533 861 03 61

EK 4. ÖĞRENCİ ANKET FORMU:

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma, Hemşirelik Bölümü lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Anketteki soruları içtenlikle yanıtlamanız çalışmanın sonuçlarının doğruluğu ve geçerliliği için oldukça önemlidir. Katılıp katılmama sizin vereceğiniz bir karardır. Anket formuna adınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırmadan elde edilen veriler sadece araştırmacıda saklı kalacak ve bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Soruların tümünü cevaplamanızı rica ederiz. Katılımınız için teşekkürler.

Yakın Doğu Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Hemşirelikte Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Sumru ÖZKAN

A. Tanıtıcı Özellikler Formu:

1) Cinsiyetiniz

a- Kadın b- Erkek

2) Kaç yaşındasınız ?

3) Medeni durumunuz

a- Evli b- Bekar

4) Kaç kardeşsiniz?

5) Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

6) Mezun olduğunuz okulu belirtiniz.

- a- Klasik lise (8. soruya geçiniz)
- b- Süper lisesi (8. soruya geçiniz)
- c- Kolej / Anadolu Lisesi (8. soruya geçiniz)
- d- Sağlık Meslek Lisesi
- e- Hemşirelikte önlisans programı
- f- Fen lisesi
- g- Meslek lisesi
- h- Diğer (belirtiniz).....

17) Annenizin eğitim düzeyi nedir?

18) Babanızın eğitim düzeyi nedir?

a- Okur- yazar değil	a- Okur- yazar değil
b- Okur-yazar	b- Okur-yazar
c- İlkokul mezunu	c- İlkokul mezunu
d- Ortaokul mezunu	d- Ortaokul mezunu
e- Lise mezunu	e- Lise mezunu
f- Üniversite mezunu	f- Üniversite mezunu

19) Annenizin mesleği nedir?

20) Babanızın mesleği nedir?

a- Ev hanımı	a- İşsiz
b- İşçi	b- İşçi
c- Memur	c- Memur
d- Öğretmen	d- Öğretmen
e- Diğer.....	e- Diğer.....

21) Ailenizin genel yapısı aşağıdakilerden hangisine uyuyor? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

Aile Tutumu

a- Demokratik (Güven verici, destekleyici, eşitlikçi, hoşgörülü)
b- Otoriter (baskıcı, kuralcı, mükemmeliyetçi)
c- Tutarsız
d- İlgisiz / kayıtsız
e- Aşırı Koruyucu (aşırı ilgi, kontrol ve koruma)
f- Aşırı hoşgörülü
g- Diğer.....

22) Aşağıdaki kulüplerden hangilerine üyesiniz? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

a- Üye değilim	i- Kardelen Kültür ve Sanat Kulübü
b- Bilgisayar Kulübü	j- İletişim Kulübü
c- Bilimsel Çalışma Kulübü	k- Psikoloji Kulübü
d- Satranç	l- Sinema Kulübü
e- Edebiyat Kulübü	m- Sosyal Açık Kulübü
f- Tiyatro Kulübü	n- Spor Kulübü
g- Genç Kalemler Kulübü	o- Diğer
h- Akademik Düşünce Topluluğu	

23) Kitap okumayı seviyor musunuz?

a- Evet

b- Hayır (25. soruya geçiniz)

24) Ne tür kitaplar okumayı seviyorsunuz? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

a- Deneme

b- Biyografi

c- Roman

d- Eylence-mizah

e- Popüler bilim

f- Kültür – sanat

g- Bilim kurgu

h- Felsefe – düşünce

ı- Siyaset- politik

j- Mesleki

k- Diğer.....

25) Kütüphaneye gidiyor musunuz?

a- Evet

b- Hayır (27. soruya geçiniz)

26) Kütüphaneye hangi amaçla gidiyorsunuz? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- a- Ders çalışmak,
- b- Kaynak taramak,
- c- Kitap okumak,
- d- Kitap ödünç almak,
- e- İnternete girmek,
- f- Diğer (yazınız).....

27) Aşağıdaki bilimsel ve sosyal etkinliklerden hangisine/hangilerine ne sıklıkta katıldığınızı işaretleyiniz.

Sosyal etkinlik	katılmıyorum	Ayda 1 kez	Ayda 2 kez	Ayda 3kez	Ayda 4 ve daha fazla
Sinema					
Tiyatro					
Konser					
Diğer (açıklayınız)					
Bilimsel Etkinlik	Katılmıyorum	Yılda 1 kez	Yılda 2 kez	Yılda 3 kez	Yılda 4 ve daha fazla
Kongre					
Sempozyum					
Panel/konferans					
Seminer					
Diğer (açıklayınız)					

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ):

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız. **Lütfen tüm sorulara cevap veriniz.**

- 1= Hiç katılmıyorum 4= Kısmen Katılıyorum
 2= Katılmıyorum 5= Katılıyorum
 3= Kısmen Katılmıyorum 6= Tamamen Katılıyorum

(Her bir madde için uygun gelen numarayı işaretleyiniz)

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6

14.Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15.Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16.Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17.İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18.Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19.İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20.Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21.Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22.Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23.İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24.İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25.Kendi fikirlerimi tartışırken tarafısız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26.Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27.Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28.Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29.Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30.Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31.Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32.Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6

33.Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34.Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35.Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36.Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37.Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38.Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39.İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40.Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41.Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42.Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43.Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44.Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45.Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46.Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47.Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48.Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6

49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK 5. ÖZGEÇMİŞ**SUMRU ÖZKAN**

Çukurdere sok. no:8 Emtan Sitesi 3 Çatalköy/Girne/K.K.T.C

İş: (0393) 2285441

E-mail: sumrru@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu: K.K.T.C

Doğum Yeri: Girne

Doğum Tarihi: 06/12/1981

Medeni Durum: Bekar

EĞİTİM

1997-1998 Anafartalar Lisesi

1998-2003 Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Hemşirelik bölümü

İŞ DENEYİMİ

2003-2004: Girne Özel Hastanesi Servis Hemşiresi, Sorumlu Hemşire

2004-2006: Dahiliye I Servisi Servis Hemşiresi

2007-2009: Süpervizör Hemşire

2009-2010: Dahiliye 2 Servisi Servis Hemşiresi

2010-2011: Enfeksiyon Kontrol Hemşiresi

EĞİTİM, KONGRE VE SEMİNERLER

* 11-15/10/2004 T.C. Sağlık Bakanlığı "Ulusal Medikal Kurtarma Ekibi (U.M.K.E.)" Eğitimi.

* 20-23/10/2004 13'th Meeting Of The Mediterranean Council For Burns & Fire Disasters WHO Collaborating Centre. The Organising Committee Of Meeting Congress.

* 25-29/04/2005 Thames Valley Medical & Reque Unite "Basic First Aid" course.

* 19 Mart-3 Nisan 2007 Marmara Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Hemşirelik Yüksekokulu "Sertifikalı Yönetim Ve Liderlik Kursu".

* 01-03/06/2007 Uluslararası Sağlık Ve Hastane Yönetimi Kongresi.

* 07-11/11/2007 51. Türkiye Milli Pediatri Kongresi.

* 17-21/04/2009 5. Nöroşirurji Hemşireliği Kongresi.

* 27/02/2010 Türk Kardiyoloji Derneği Hipertansiyon, Lipid Ve Koroner Kalp Hastalığı Çalışma Grupları Ortak Toplantısı Özel Hemşirelik Oturumu.

YABANCI DİL

İngilizce: İyi seviyede

BİLGİSAYAR

Windows Vista, İnternet, SPSS, Microsoft ofis; word, PowerPoint, Exel

İLGİ ALANLARI

Seyahat etmek, çiçek yetiştirmek, yürüyüş yapmak

EK Tablo 1. Öğrencilerin Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemi ile KEDEÖ Toplam Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları

Toplam Puan Ortalaması		Tukey		
		HSD	SS	P
ÖSS	YÖDAK	5,75	3,38	0,207
	Dikey Geçiş	- 8,79	6,31	0,346
YÖDAK	Dikey Geçiş	- 14,55	6,04	0,044

EK Tablo 2. Öğrencilerin Genel Akademik Ortalaması İle KEDEÖ Toplam Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları

Toplam Puan Ortalaması		Tukey		
		HSD	SS	P
1-2	2,01-3	- 7,54	3,23	0,054
	3,01-4	- 18,05	7,15	0,033
2,01-3	3,01-4	-10,51	7,29	0,321

EK Tablo 3. Öğrencilerin Aldığı Meslek Dersine Göre Açık Fikirlilik Alt Ölçeği Puan Ortalaması ileri Analiz Sonuçları

		Tukey		
Açık Fikirlilik Puan Ortalaması		HSD	SS	P
Hemş. Esasları	Cerrahi Hast.Hemş.	- 1,67	1,01	0,347
	Çocuk Sağ.Hemş.	- 4,26	1,15	0,002
	Halk Sağ.Hemş.	- 3,07	1,22	0,059
CerrahiHast.Hemş.	Çocuk Sağ.Hemş.	- 2,58	0,99	0,050
	Halk Sağ.Hemş.	- 1,39	1,07	0,560
Çocuk Sağ.Hemş.	Halk Sağ.Hemş.	1,18	1,21	0,762

EK Tablo 4. Öğrencilerin En Son Mezun Olduğu Okula Göre Açık Fikirlilik Ve Sistematiiklik Alt Ölçeği Puan Ortalaması ileri Analiz Sonuçları

Açık Fikirlilik Puan Ortalaması		Tukey		
		HSD	SS	P
Klasik Lise				
Lisesi	Süper/kolej/anadolu/fen	2,67	1,10	0,076
	Sağ. Meslek/meslek Lisesi	0,50	1,03	0,963
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans	- 2,03	1,37	0,451
Süper/kolej/ anadolu/fen				
Lisesi	Sağ. Meslek/meslek Lisesi	- 2,17	1,34	0,372
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans	- 4,71	1,62	0,021
Sağ. Meslek/ meslek Lisesi				
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans	- 2,53	1,57	0,374
Sistematiiklik Puan Ortalaması				
Klasik Lise	Süper/kolej/anadolu/fen Lisesi	1,02	1,28	0,857
	Sağ. Meslek/meslek Lisesi	0,08	1,20	1,000
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans	- 4,12	1,60	0,052
Süper/kolej/ anadolu/fen				
		- 0,93	1,56	0,932
Lisesi	Sağ. Meslek/meslek Lisesi	- 5,14	1,89	0,035
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans			
Sağ. Meslek/ meslek Lisesi				
	Hemş.Önlisans/Diğer önlisans	- 4,20	1,83	0,102

EK Tablo 5. Öğrencilerin Üniversiteye Girdiği Sınav Sistemine Göre Sistematiiklik ve Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları

Sistematiiklik Puan Ortalaması		Tukey		
Tukey HSD		HSD	SS	P
ÖSS	YÖDAK	0,67	0,95	0,764
	Dikey Geçiş	- 3,68	1,78	0,101
YÖDAK	Dikey Geçiş	- 4,35	1,71	0,031

Kendine Güven Puan Ortalaması				
ÖSS	YÖDAK	3,32	0,97	0,002
	Dikey Geçiş	0,26	1,82	0,989
YÖDAK	Dikey Geçiş	- 3,05	1,74	0,187

EK Tablo 6. Öğrencilerin Birlikte Yaşadığı Kişilere Göre Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması ileri Analiz Sonuçları

Kendine Güven Puan Ortalaması		Tukey		
		HSD	SS	P
Anne-baba/eş yanında	Akraba yanında/evde yalnız/evde ark.	- 3,98	1,52	0,025
	Yurtta/lojmanda	- 2,12	0,98	0,080
Akraba yanında/evde yalnız/evde ark.	Yurtta/lojmanda	1,86	1,45	0,409

EK Tablo 7. Öğrencilerin Genel Akademik Ortalamasına Göre Kendine Güven Alt Ölçeği Puan Ortalaması İleri Analiz Sonuçları

Kendine Güven Puan Ortalaması		Tukey		
		HSD	SS	P
1-2	2,01-3	- 2,25	0,93	0,044
	3,01-4	- 6,35	2,07	0,007
2,01-3	3,01-4	- 4,10	2,11	0,129