

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)**

Rasim BABAHANOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

Danışman

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ

KONYA-2016

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ İLE BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ (KONYA ÖRNEĞİ)**

Rasim BABAHANOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI

Danışman

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ

Bu çalışma Selçuk Üniversitesi Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Koordinatörlüğü tarafından 2015 ÖYP- 130 proje numarası ile desteklenmiştir.

KONYA- 2016

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Rasim BABAHANOĞLU tarafından savunulan bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Juri Başkanı

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ
Selçuk Üniversitesi

imza

Danışman

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ
Selçuk Üniversitesi

imza

Üye

Yrd. Doç. Dr. Serap DAŞBAŞ
Selçuk Üniversitesi

imza

Üye

Yrd. Doç. Dr. Kübra KÜÇÜKŞEN
Necmettin Erbakan Üniversitesi

imza

ONAY:

Bu tez Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu 3/6 /2016 tarih ve 3/6 sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Hüseyin DÖNMEZ

Enstitü Müdürü

S.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Rasim BABAHANOĞLU tarafından savunulan bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Juri Başkanı Prof. Dr. Aliye MAVİLİ imza

Selçuk Üniversitesi

Danışman Prof. Dr. Aliye MAVİLİ imza

Selçuk Üniversitesi

Üye Yrd. Doç. Dr. Serap DAŞBAŞ imza

Selçuk Üniversitesi

Üye Yrd. Doç. Dr. Kübra KÜÇÜKŞEN imza

Necmettin Erbakan Üniversitesi

ONAY:

Bu tez Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmenliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki juri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu / / tarih ve / sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Hüseyin DÖNMEZ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eleştirel düşünebilme ve farkında olma gibi iki önemli beceri ve donanıma sahip olan insanlar, bu kavramları yaşamları boyunca geliştirebildiği gibi statik ya da dinamik olarak da hayatlarını devam edebilirler. Sosyal hizmet uzman adayları olan sosyal hizmet öğrencilerinin gelecekte meslek hayatlarında daha da profesyonel, objektif ve bilimsel hizmet verebilmeleri için sürekli eleştirel bakış açılarını ve farkındalıklarını artırmalı, geliştirmeli ve dinamik tutabilmeleri gerekir ona göre ilerleyebilmelidirler.

Yüksek lisans öğrenimim başından bu yana bilgisini, tecrübesini ve emeğini benimle paylaşan, aynı zamanda farkındalık oluşturmaya, farkındalıkları fark ettirmeye ile eleştirel düşünebilmeyi ve bakabilmeyi kendisinden ve tecrübelerinden edindiğim, kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Aliye MAVİLİ başta olmak üzere, görüşlerine ve tavsiyelerine önem verdiğim, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım sosyal hizmet bölümü hocalarımdan Doç. Dr. Özlem KARAKUŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Serap DAŞBAŞ'a ve çalışmanın uygulamasında her türlü desteğini ve yardımını sunan Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Kübra KÜÇÜKŞEN'e ve tüm bölüm hocalarıma ayrıca sosyal hizmet bölümündeki bütün araştırma görevlileri arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırma boyunca bana yardımcı olan ve araştırma verilerini toplamamda, analizlerin yapımında ve düzeltmede emeği geçen başta Sosyal Hizmet Bölümünde araştırma görevlisi olan Doğa BAŞER'e, Bahar ÇELİK'e, Mehmet KIRLIOĞLU'na ve aynı zamanda Sağlık Yönetimi Bölümünde araştırma görevlisi olan Ramazan KIRAC'a ve Çetin BEBE'ye teşekkür ederim.

Ve son olarak bana her anlamda destek olan bilgisini ve sevgisini benimle paylaşan eşim Didem BABAHAÑOĞLU'na ve Tez yazım sürecinde dünyaya gelen tatlı kızım Elif Sena'ma çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın bundan sonra sosyal hizmet için yapılacak olan, eleştirel düşünme ve farkındalık temalı çalışmalara referans olmasını dilerim.

Rasim BABAHAÑOĞLU

İÇİNDEKİLER

SİMGELER VE KISALTMALAR	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY.....	viii
1.GİRİŞ	1
1.1.Eleştirel Düşünme ve Tanımı.....	3
1.2.Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler	10
1.3.Eleştirel Düşünme Becerisi	11
1.4.Eleştirel Düşünmenin Önemi	16
1.5.Eleştirel Düşünme ve Eğitimi	17
1.6.Eleştirel Düşünme ve Sosyal Hizmet	21
1.7.Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	23
1.7.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	24
1.7.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	33
1.8.Bilinçli Farkındalık ve Tanımı.....	36
1.9.Bilinçli Farkındalığın İşlevi	41
1.10.Bilinçli Farkındalık ve Sosyal Hizmet.....	43
1.11.Sosyal Hizmetin Eğitiminin Unsurları	44
1.12.Sosyal Hizmetin Teorik ve Uygulamalı Dersleri	45
1.13.Farkındalığa Dayalı Eğitim Uygulamaları	46
1.14.Bilinçli farkındalık ile İlgili Yapılan Çalışmalar	47
1.14.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	47
1.14.2.Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	52
2.GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	58
2.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi	58
2.2.Araştırmanın Tipi	59

2.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	59
2.4.Araştırmanın Problem Cümlesi	60
2.5.Araştırmanın Sayıltıları	60
2.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	61
2.7.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	61
2.8.Araştırmada Verilerin Toplanması	61
2.9.Araştırmada Verilerin Değerlendirilmesi	62
2.10.Araştırmanın Etiği	62
2.11.Araştırmanın Çalışma Takvimi	62
2.12.Araştırmanın Hipotezleri.....	63
3.BULGULAR.....	67
3.1. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular .	68
3.2. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Bilinçli Farkındalıklarını Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Değerlendiren Bulgular	83
4.TARTIŞMA.....	95
4.1.Sosyal Hizmet Öğrencilerine Ait Tanımlayıcı Özelliklerin İncelenmesi	95
4.2.Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Ait Bulgular.....	100
4.3.Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalıklarına Ait Bulgular	106
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	110
5.1.Sonuçlar	110
5.2.Öneriler	111
5.2.1.Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	111
5.2.2.Eğitim Sistemi ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler.....	111
6.KAYNAKLAR	113
7.EKLER.....	124
EK-A: Anket Formu.....	124

EK-B: Etik Kurul Onayı.....	131
EK-C: Araştırma İzni	132
EK-D : Ölçek Kullanma İzinleri.....	134
8.ÖZGEÇMİŞ	135

SİMGELER VE KISALTMALAR

BİFÖ Bilinçli Farkındalık Ölçeği

EDEÖ Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

KTO Karatay Ticaret Odası

SPSS Statistical Package For Social Sciences

TDK Türk Dil Kurumu

ÖZET

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Konya Örneği)

Rasim BABAHAÑOĞLU
Sosyal Hizmet Anabilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ/KONYA-2016

Amaç: Konya'da bulunan Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiyi değişik açılardan incelemektir.

Gereç ve Yöntem: Bu çalışmada ulaşılması hedeflenen evrenin tamamı olan 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında eğitim gören Konya'daki bütün sosyal hizmet öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaevreni 578 kişiden oluşmaktadır ve evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş olup tamamına da ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin 510'u değerlendirmeye uygun görülmüştür. Araştırma tanımlayıcı nitelikte olup nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada yüz yüze anket yöntemi kullanılarak elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinden %17,8'i 17-18 yaş arası, %47,8'i 19-20 yaş arası, %34,3'ü 21 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %20,2'si erkek, %79,8'i ise kadındır. Sosyal hizmet öğrencilerinin sınıf dağılımları bakımından %31,2'si 1. sınıf, %27,3'ü 2. sınıf, %22,4'ü 3. sınıf ve %19,2'si ise 4.sınıf olarak tespit edilmiştir. Sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleşmeden önce bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri %12,4'ü bilgisinin olmadığını, %50'si az bilgisi olduğunu, %37,6'sının bilgi sahibi olduğu tespit edilmiş olup %81'i bölümü bilinçli tercih etmiştir. Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerin güncel akademik başarı ortalamaları %35,7'si 0-2,50 arası, %30,0'ı 2,50-3,00 arası, %27,6'sı 3,00-3,50 ve %6,7'si ise 3,50-4,00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin; "*Eleştirel düşünme eğilimleri*" ile "*Bilinçli farkındalıkları*" arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu anlamlı farklılık bilinçli farkındalık (Eleştirel düş. ort. 2,80 ve Bilinç. Farkın. ort. 4,15) lehine tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, aile ekonomik durumu, kitap okuma sıklığı, bölüm tercih bilgisi, tercih sıralaması, yaşadıkları yer, aile yapısı, okumakta olunan fakülte, mezun olunan lise türü, bölüm hakkında bilgi gibi değişkenler ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet, okunulan üniversite, akademik başarı, okunulan sınıf ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, aile ekonomik durumu, kitap okuma sıklığı, okunulan üniversite, akademik başarı, okunulan sınıf, yaşadığı yer, aile yapısı, bölüm tercih sıralaması, mezun olunan lise türü ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal hizmet öğrencilerin bölüm tercih bilgisi, okunulan fakülte ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Sonuç: Sosyal hizmet öğrencilerinin, bölümü tercih etme ile eleştirel düşünme arasında anlamlı fark bulunmazken, bilinçli farkındalık ile aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal hizmet öğrencilerinin akademik başarıları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunurken; bilinçli farkındalık ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal hizmet öğrencilerinin okudukları üniversite ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farklılık saptanırken, bilinçli farkındalık ile aralarında anlamlılık saptanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilinçli Farkındalık; Eleştirel Düşünme; Sosyal Hizmet; Öğrenciler

SUMMARY

REPUBLIC of TURKEY
SELÇUK UNIVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

An Investigation of The Relationship Between Critical Thinking Tendency and Mindfulness of Social Work Students (Konya Example)

Rasim BABAHAÑOĞLU
Department Of Social Work

MASTER THESIS/KONYA-2016

Purpose: The present study aims to investigate the relationship between critical thinking tendency and mindfulness of social work students from different perspectives.

Material and Method: The population of the study consists of all social work students in the province of Konya during 2014-2015 academic year, which was the target population. The population of the study consists of 578 students. It was aimed to reach all of the population and the attempt was successful. 510 of the total resulting data were found to be suitable for evaluation. The study has a descriptive nature and utilizes the quantitative research pattern. The data obtained with face-to-face survey method were analyzed using SPSS and interpreted.

Findings: 17.8% of the social work students included in the study were between the ages of 17-18, 47.8% were between the ages of 19-20, and 34.3% were 21 or above. 20.2% of the social work students participated in the study were male and 79.8% were female. In terms of students' grades, 31.2% were 1st grade, 27.3% were 2nd grade, 22.4% were 3rd grade and 19.2% were 4th grade students. Regarding students' knowledge level related to social work prior to entrance to the department, 12.4% stated that they had no knowledge, 50% stated that they had a little knowledge and 37.6% stated that they had proper knowledge about the department. 81% of the students chose the department consciously. Regarding social work students' current academic success level, 35.7% had a GPA between 0-2.50, 30.0% had a GPA between 2.50-3.00, 27.6% had a GPA between 3.00-3.50 and 6.7% had a GPA between 3.50-4.00. It was found as a result of the study that there was a significant relationship between "*Critical thinking tendency*" and "*Mindfulness*" of social work students in favor of mindfulness (Average Critical Thinking score was 2.80 and Average Mindfulness score was 4.15). No significant difference was found between critical thinking skills of social work students and variables of age, parents' educational level, financial situation of family, frequency of reading books, knowledge related to department preference, department preference order, area of residence, family structure, faculty attended, type of high school graduated, and knowledge related to department ($p>0.05$). There was a significant difference between critical thinking skills of social work students and variables of gender, university attended, academic success, and grade. No significant difference was found between mindfulness of social work students and variables of gender, age, parents' educational level, financial situation of family, frequency of reading books, university attended, academic success, grade, area of residence, family structure, department preference order, and type of high school graduated ($p>0.05$). There was a significant difference between mindfulness of social work students and variables of knowledge related to department preference, faculty attended ($p<0.05$).

Conclusion: It was found that there was no significant difference between department preference of social work students and critical thinking, there was a significant difference between department preference and mindfulness. While there was a significant difference between academic success of social work students and critical thinking, there was no significant difference between academic success and mindfulness. There was a significant difference between university attended and critical thinking, whereas there was no difference between university attended and mindfulness.

Keywords: Mindfulness; Critical Thinking; Social Work; Students

1. GİRİŞ

Topluma, ailelere ve bireylere yeni bir hayat hazırlama, bilgi ve beceriler kazandırma süreci olarak yaşam boyu devam eden eğitim, bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile teknolojinin hızla arttığı bu çağda daha da önem kazanmıştır. Bilgi ve teknolojiye hızlı gelişim ve ilerleme uluslararası ve ulusal birçok problemin oluşmasına da temel hazırlamaktadır. Küreselleşen dünyada gelişen ve değişen bütün gelişmelerin farkında olunmalı aynı zamanda eleştirel ve bilimsel bir bakış ile yaklaşılmalıdır. Bununla birlikte bilim ve teknolojiye gelişmeler bu tür sorunların çözümünde anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle bireylerin bilinçli bir farkındalığa sahip olmaları, dünyadaki her türlü gelişmelerden haberdar ve farkında olmaları zorunlu hale gelmektedir. Oluşabilecek sorunlara bilimsel bakış açısıyla yaklaşılmalı, müdahale edilmeli ve çözüm yolları üretilebilmelidir. Böylesi bir donanıma sahip olabilme ve yaratıcı rol oynayabilmek, eleştirel bakış açısının geliştirilebilme, çok kültürlülüğe ve farklılıklara tahammül ve farkındalıkların farkına varabilme gibi çağdaş, demokratik ve bilimsel bir eğitim sistemi ile mümkün olabilmektedir.

Sosyal hizmetin evrensel niteliklerinden olan toplum refahının yükseltilmesi, insan ve toplumla çalışmayı gerektiren bilgi ve beceriyi kapsayan bir disiplindir. Bundan dolayı özellikle uygulama alanında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi ve bilinçli farkındalığın arttırılması, bilimsel, nesnel ve pozitif bir eğitim sisteminin gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Cılga 2016). Bu çerçevede eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmek sosyal hizmet eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yetenek ya da beceri doğru yönde karar verme, etik, objektif ve etkili bir uygulamanın temelini oluşturmaktadır (Duyan ve Altınova 2015). Sosyal hizmetin eğitiminde en önemli unsur eleştirel düşünme ve farkındalıkları fark ettirmeyi öğretmektir. Bu da açık fikirliliğin ve özgüvenin oluşmasını sağlamaktadır (Anderson-Meger 2011)

Ülkemizde eleştirel düşünme konusunu az da olsa ele alan çalışmalar vardır (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz 2008, Akbaş 2014, Duyan ve Altınova 2015 vs.). Fakat farkındalık konusunu ele alan, bireysel ya da kişisel gelişim eğitimleri (psikodrama vs.) dışında yazılı olarak literatürde herhangi bir çalışma rastlanılmamıştır. Seelig (1991) sosyal hizmet uzmanlarının eleştirel düşünme alanındaki çalışmalarının disiplinler arasında yerini henüz almadığını dile getirmektedir. Ona göre sosyal

hizmet uygulamasının önemli bir bileşeni olan eleştirel düşünme sosyal hizmet çalışma alanlarında yetersiz kalmıştır (Milner ve Wolfer 2014).

Bu açıdan genelci sosyal hizmetin önemli etkenlerinden olan eleştirel düşünmenin küreselleşen dünyada, bilginin ve bilimin hızla ilerlemesinden dolayı kültürel çoğulculukla, eleştirel düşünebilme bakış açısıyla kendine yer edinmesi zorunlu hale gelmektedir. Bu bağlamda sosyal hizmet uzmanları ve öğrencilerinin teorik ve uygulamada elde ettiği bilgi ve beceriler ile bilinçli farkındalıkları arttırılırken aynı zamanda eleştirel düşünebilme becerilerinin de geliştirilmesi bir zorunluluktur. Dolayısıyla, eleştirel düşünebilme becerisini geliştirmek, bilinçli farkındalığı sürekli arttırmak için bütün eğitim ve öğretim süreçlerin temel görevleri arasında olmalıdır. Bu bakımdan Çorapçıl' e (2014) göre, Milli Eğitim programının eğitim amaçları arasındaki temel ilke, öğrenmeyi öğrenen ve mesleki hayatta karşılaştıkları problemleri kendi bilgi ve birikimleri ile çözebilen profesyoneller yetiştirmektir. Eğitimin hedeflerine ulaşabilmek ancak yeterli bilgi düzeyine sahip olan bu bilgileri en uygun yöntemlerle öğrenciye kazandırabilen, donanımlı ve alanında uzman olan bireyler tarafından sağlanmalıdır (Çorapçıl 2014). Çünkü eleştirel düşünme ve bilinçli farkındalığın geliştirilmesi ve arttırılması aynı zamanda akademik başarının da artırılması anlamına gelmektedir (Emir 2012). Modern eğitim sisteminin uygulamalarında, yaşanabilir bir gelecek imkanı verebilmek için tüm temel stratejik öğeleri sunma, uzlaşmayı sağlama, kaderciliği ve ilgisizliği ortadan kaldırma, farkındalıkları arttırma ve eleştirel düşünmeye teşvik vardır. Ayrıca değişimci ve barışçıl bir dünya yaratmak için ortak hedefleri olan, dünyaya açık, kendine güvenen, eşitliği savunan, maddi, manevi bütün kültürel zenginliği önemseyen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır (Balay 2004, Akbaş 2014).

Sonuç olarak günümüzde dünyada demokrasi, insan hakları, sosyal adalet, pozitif bilim ve küreselleşme gibi kavramlar tartışılmaktadır. Bu tartışmaların sağlıklı yapılabilmesi için sosyal bilimcilerin özellikle sosyal hizmet uzmanlarının eleştirel düşünme becerisine ve bilinçli farkındalık düzeylerine sahip profesyonel birer birey olmaları bir zorunluluktur (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz 2008).

1.1. Eleştirel Düşünme ve Tanımı

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “Kritikos” teriminden türetilmiş olup, Latinceye “Criticus”, İngilizceye ise “critical” olarak geçmiş ve böylelikle diğer dünya dillerinde de kullanılmaya başlanmıştır (Kaya 1997, Akbıyık 2002).

Eleştirel düşünme kavramının Türkçe’deki kelime anlamına bakıldığında zaman daha çok soyut kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu kavramın Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlükteki karşılıkları eleştiri; bir insanı, bir eseri ya da bir konuyu doğru veya yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit. Eleştirel ise; eleştiri niteliği taşıyan, eleştiriye, eleştirisel, tenkidî. Düşünme ise; 1- düşünme işi, tefekkür, 2- duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durum, 3- karşılaştırma yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir, diye tanımlanmaktadır (TDK 2011).

İnsanoğlu düşünme ve eleştirel düşünme becerisine sahip olarak yaratılmıştır. Bu becerilerini bazen bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullanırken, bazen de kullanmamakta ya da kullanamamaktadır (Kaya 1997, Seferoğlu ve Akbıyık 2006). Eleştirel düşünme kavramının zihinsel kökleri binlerce yıl önce sorgulama metodunu keşfeden Sokrates’ e kadar dayandırılabilir. Passomer (1991)’a göre Sokrates, her türlü düşünce ve fikirleri değerli ve önemli inançlar olarak kabul etmeden önce özellikle öğrencilerine de araştırmayı ve böylesi düşünmeyi sağlayan derin sorular sormanın önemi üzerinde durmuştur (Ünder 1991). Sokrates, delillerin araştırılması, muhakeme etme ve varsayımların bütününe gözden geçirmesini, aynı zamanda temel kavramları analiz etmenin ve neyin söylendiğiyle neyin yapıldığının kapsamlarını takip etmenin önemini ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlarıyla günümüzde de sorgulama metodu için sık sık kullanılan “Sokratik Sorgulama” eleştirel düşünmenin ve öğretim stratejisinin en iyi örneği olarak bilinmektedir. Eleştirel düşünme kavramının Sokrates’ e kadar dayandırılmasının bir diğer sebebi ise; ilk başlarda bu kavramdan felsefenin yardımı ile genel olarak davranışlara rehberlik etme amacıyla mantık çerçevesinde düşünebilme olarak anlaşılmakta iken ve bazen de olayların doğru bir şekilde tanımlanması olarak değerlendirilmekteydi. Daha sonra literatürde kapsamlı bir şekilde farklı birçok tanımlaması yapılmış olsa da, eleştirel düşünmenin henüz evrensel olarak tek ve ortak bir tanımı yapılmamıştır

denilebilir (Kaya 1997, Kökdemir 2003, Demir 2006, Uçan ve ark 2008, Akbaş 2014). Eleştirel ve mantıklı düşünmeyi uygulayan Sokrates'in felsefe ve eğitimde de eleştirel düşünme yöntemini uyguladığı görülmektedir. Bu yöntem aynı zamanda düşünce buldurma ya da doğurtma yöntemi diye de adlandırılabilir. Bu yöntem öğrenciye yeni bilgi ve becerileri öğretirken öğrencinin daha önce öğrendiği bilgi ve becerileri de diğer alanlara transfer edebilme, farklı bakış açısı kazanabilme, analiz ve sentez yapabilme olanağını da sağlamaktadır (Karakaya 2006).

Eleştirel düşünme; ön yargı ve tutarlılıkları değerlendirme, çıkarsamalar ve nedenleri üzerinde düşünme, varsayımları, fikirleri ve iddiaları birbirinden ayırma, yapılan çalışmaların eksikliklerini ve belirsizliklerini görebilme aynı zamanda tanımlamaların yeterli ve uygun olduğu biçimde ölçebilme olarak tanımlanmaktadır (Özden 2000). Eleştirel düşünme becerisi ise ifadeleri çözebilme, dile getirilmemiş veya getirilememiş düşünceleri fark edebilme, önyargıların farkında olma ve düşüncelerin farklı ifade etme biçimlerini arama olarak tanımlanabilmektedir (Akbiyık 2002). Yöntembilim olarak çok önemli olan eleştirel akılcılık veya günlük hayatta da yansıması olan eleştirel düşünme, karar verebilme ve problem çözebilmede oldukça olumlu ve önemli bir etkidir (Kökdemir 2003). Facione (1998)' ye göre eleştirel düşünme, yorumlama, analiz yapabilme, değerlendirme ve çıkarımlar ile delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçüt ve bağlamların açıklamalarıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmaktadır (Özdemir 2005). Eleştirel düşünme felsefe ve psikoloji disiplinlerinin ortak kavramıdır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin kuralları, düşünce kavramı ve gerçekçi tarafsız bir dünya bakışı için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken; psikolojik yaklaşım ise düşünme ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalara dayanan, karmaşık duygu, düşünce ve görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerine odaklanmaktadır (Gibson 1995).

Altınok (2002)'a göre eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerilerinden sayılmaktadır. Bunlardan ilki yansıtıcı düşünme becerisi iken ikincisi ise eleştirel düşünme becerisidir. Yansıtıcı düşünme becerisi öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri, eğitim bilimindeki gelişmeleri izleyebilmeleri, kendi gelişmelerini bilimsel bilgi ve deneyimler doğrultusunda kontrol edebilme bakımından çok önemli

bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ise meta-bilişsel, özgün ve farklı düşünebilmedir, düşünmemiz hakkında düşünmeyi içerir. Her bir görüş bir düşünmeye örnek teşkil edebilir ama eleştirel düşünme olmak zorunda değildir (Altınok 2002). Dolayısıyla eleştirel düşünme sadece kendi düşüncelerimiz üzerine yansıtma yaptığımızda da ortaya çıkabilmektedir (Nosich 2012). Ennis’e göre eleştirel düşünme neye ve nasıl inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış akıl ve mantık çerçevesinde yapılan yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Nosich 2012).

Son yıllarda en çok ön plana çıkan görüşlerden biri de bireylerin “ne” düşündüklerinden çok “nasıl” düşündüklerinin bilinmesi ve bireylerde bunun farkındalığının oluşturulmasıdır. Dolayısıyla bu yönelme, bir önemli düşünme türü olan eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmakta aynı zamanda ona olan ilgiyi de artırmaktadır (Aybek 2006).

Eleştirel düşünmenin, başlangıç olarak eğitime ve akademik çalışmalara kazandırılması Glaser ve ark’nın 1940’lı yıllarda eleştireldüşünmenin geliştirilmesi deneyimi ve geliştirdikleri “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Testi”ne kadar uzanmaktadır (Akınoğlu 2003). Eleştirel düşünmekavramını modern, çağdaş ve entelektüel ilerleyiciaynı zamanda önemli birgelişme aracı olarakilk defa 1970’li yıllarda Perry tarafından ortaya konulmuştur. Daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980’li yıllarda bir model haline getirilmişse de (Özden 2000), asıl olarak eleştirel teorinin Frankfurt Okulunun teorisyenleri ile özdeşleştiği varsayımı ile beraber, bu teori her ne kadar 1923 ve 1929 yıllarında gelişim göstermiş olsa da 1930’dan sonra özellikle Frankfurt Okulunun öncülüğünde günümüze kadar devam etmiştir (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz 2008, Akbaş 2014). Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980’li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin birçok bilim insanı tarafından tanımlanmasına karşın ortak bir tanımının yapılamamış olduğu da görülmektedir. Farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar vekendi bakış açılarına uygun tanımlar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularkenbazıları eğilimlere odaklanmış; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön planaalırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almışlardır (Erg 2008). Bu bağlamda eleştirel

düşünmenin tanımını yapmak ne kadar zor ise onu ölçmek daha da zordur (Anderson 2011) görüşü de oldukça önemlidir.

Yapılan bütün çalışmalarda eleştirel düşünmenin literatürde tek ve ortak bir tanımına rastlanılamaz. Buna rağmen eleştirel düşünme tanımlarının bazılarında değinilirse;

Düşünme; bireyin plansız ve amaçsız bilişsel hal ve hareketlerinin tamamını ifade ederken, eleştirel düşünme ise daha da planlı, programlı, bilinçli ve belli bir amaca yönelik yapılan ya da düşünülen sistematik tüm düşünme etkinliklerini kapsamaktadır (Özdemir 2005). Kimi kuramcı ve araştırmacılar eleştirel düşünmeyi özgün zihinsel düşünme süreci olarak ele almışlardır. Bazıları da mantıksal olarak öngörülerin kullanıldığı sorun çözme tekniği olarak ele almışlardır. Karl Popper, eleştirel düşünmenin gerçeğe yakın eleştirme ve tartışma yoluyla gerçekleştiğini iddiasında bulunur. Dewey, eleştirel düşünmeyi derinlemesine yapmak olarak inanır ve eleştirel düşünmenin yansıtmacı düşünmeyi temellendirdiğini varsaymaktadır. Piaget, eleştirel düşünmeyi somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru ilerleyen gelişimsel bir süreç olarak görmektedir. Bloom, eleştirel düşünmeyi birbirini izleyen ve hiyerarşik düzende gelişen, ilerleyen ve gerçekleşen bir zihinsel yetenek olarak ifade etmektedir, Watson ve Glaser ise, eleştirel düşünmeyi bilgi, beceri ve tutumun ortak bileşimi olarak açıklamaktadırlar (Kaya 2006, Özmen 2008, Sarıkaya-Karabudak ve ark 2011).

Eleştirel düşünme bilgiye en nesnel haliyle ulaşma, karşılaştırmalar yaparak bilgiyi en iyi şekilde kullanarak değerlendirmektir (Battal 2016). Riddell'e (2007) göre eleştirel düşünmede yaygın olarak kullanılan kavramları derinlemesine düşünme, akıl yürütme, varsayımları tanımlama ve inceleme, araştırma, yorumlama, analiz etme, karar verme, var olan koşulları dikkate alma şeklinde özetlemektedir (Kaya 2006).

Eleştirel düşünme bireylerin ya da kişilerin alışılmış ve genel olan kalıplarının tekrarının engellendiği, ön yargıların, varsayımların ve önerilen ya da sunulan her çeşit bilginin denendiği, değerlendirildiği, düşüncelerin ve fikirlerin farklı yönlerinin üzerinde durulduğu, farklı olan anlamların sonuçları ile tartışıldığı, akıl ve mantığın kullanılması ile karşılaştırmaların yapılması sonucunda belli bir

fikre ve öngörüye varılan düşünce biçimidir (Erg 2008). Eleştirel düşünme dünyadaki mevcut olaylar konusunda ilgili ve güvenilir bilginin peşinde olma ve doğru düşünme anlamına da gelir. Bu bilginin açıklanması için başka bir yol da, makul yansıtıcı düşünerek, sorumlu ve profesyonelce yapmak istediğine inanarak karar verme üzerinde durularak mümkün olabilmektedir (Schafersman 1991). Eleştirel düşünme; bir bilgi, beceri ve tutumu olduğu gibi kabul etmeyerek, bir amaç doğrultusunda ilgili olan her türlü verinin toplanması, bu verilerin düzenlenip anlamlandırılması, ayıklanması ve bir ölçüte dayandırılarak değerlendirilmesi sürecidir (Demirci 2002).

Eleştiri geçmişten günümüze var olan, sosyal farklılıklar ile başlayıp bu zamana kadar devam eden ve üst düzey düşünme becerileri ile önem kazanan bir faktördür. İnsanlar zaman zaman eleştirilmek istemezler ve çoğunlukla eleştiriden korkarlar, fakat eleştiriden korkmak yerine ondan yarar sağlamak insanlara büyük katkı sağlamaktadır. Eleştirel düşünme ise, olay olgu ya da bulguları reddetmek ya da eleştirmek değil, ona yeni alternatifler sunmaktır. Ancak bu şekilde özgür düşünebilen ve ilerleme kaydedebilen bir nesil yetiştirilebilir (Ortaş 2008a, 2008b).

Eleştiri sözcüğüne genelde önyargılı bir yaklaşım vardır ve bu kelime toplumda olumsuzluk ifade eden bir sözcük olarak kabul edilir. Bir başka deyişle, eleştirinin eksik, yanlış, kötü, olumsuz yanları bulmaya dönük bir yargılama biçimi olduğu düşünülmektedir. Oysa bu sözcük, kusur bulma, ayıplama anlamında değil, daha çok anlatma, açıklama amacıyla yapılan çözümleme ve değerlendirme anlamına gelmektedir (Schreglmann 2011). Eleştirme söz konusu nesneye bağlı olarak özel bir tavır geliştirmek ve edinilen özel kanıyı nesnel bir yargı biçiminde ortaya koymaktır. Yani eleştiri yalnızca yermek veya yalnızca övmek değildir. Her ikisini de kapsayan bir yargılama ve değerlendirmedir (İzgören 2003).

Bu konuya dikkat çeken Özden benzer bir tespitte bulunmaktadır: Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan yeteneklerden başka önyargı, varsayım, tutarsızlık, düşünce ve olguları tanımadır (Özden 2000). Bu bakımdan Kazancı'nın da belirtmiş olduğu gibi eleştiri; bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir. Her türlü

düşünmede belirli oranda eleştiri olduğu söylenebilir. Hemen hemen hiçbir düşünme şekli eleştiriden, eleştiri sırasında oluşan zihinsel faaliyetlerden faydalanmadan oluşmaz. Eleştirel düşünme, eleştiri yaparken meydana gelen zihinsel faaliyetlerden oluşan düşünme, yargılama ve hüküm vermenin boyutlarının tümüdür (Kazancı 1989).

Eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayanır (Demirci 2002). Ennis (2013), eleştirel düşünmeyi bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermeye odaklanan, akıl ve mantık çerçevesinde yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır (Ennis 2013). Eleştirel düşünme, önceki bilgiler ve yaklaşımların ışığında edinilen bilgilerin geçerliğini değerlendirmek ve ulaşılan sonuçların doğru olup olmadığını karar vermektir (www.critical-reading.com/critical_thinking.htm, 2006).

Eleştirel düşünme, öğretilmesi hedeflenen bir temel düşünme becerisi olarak programlarda yerini almıştır. Okul öncesi kurumlarında iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile başlayan eleştirel düşünme becerisi ve tutumu kazandırma çalışmaları, yüksek öğretime kadar devam etmektedir. Temelde bakıldığında eleştirel düşünen birey sorunların nedenlerini derinlemesine ve farklı açılardan inceleyebilen, anlamaya çabalayan, gerekli durumlarda karşı koyan, olayları nesnel biçimde değerlendiren, bu yolda iyi ile kötüyü doğru ile yanlış kolaylıkla ayırabilen bireylerdir. Eleştirel düşünme ile birey düşünme özgürlüğü kazanmanın yanında yeni şeyler keşfetme, kendini geliştirme duygusunu da hissetmektedir (İpşiroğlu 2002, Akbaş 2014). Diğer önemli bir konu ise; düşünme sadece formel eğitimin yapıldığı okullarda istenilen bir etkinlik değildir. Dolayısıyla eleştirel düşünme sorunların çözümünde önemli bir role sahip olmakla beraber günlük yaşamımızın bir parçasıdır (Schreglmann 2011).

Günümüz eğitimcileri eleştirel düşünmenin, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşüncüyü ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme olduğunu kabul etmektedirler (Kurnaz 2007). Eleştirel düşünme Carther (1973)'a göre konuyla ilgili ipuçların yakalanması, kanıtlarındaki dikkatle değerlendirilmesi, durumu meydana getiren bütün etkenlerin göz önünde bulundurulması, geçerli bilişsel süreçlerin değerlendirilmesi ve objektif sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme yöntemidir (Çıkrıkçı 1993). Eleştirel

düşünme; bireyin kendi düşünce süreçlerinin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerini pratiğe çevirerek, kendisi ve çevresinde yer alan olayları anlamlandırma ve onları değerlendirebilmeyi amaç edinen etkin ve planlanmış zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu 1995, Kazancı 2002). Bu bağlamda eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan birey aynı zamanda farkındalık bilinci de yüksek olan birey olarak değerlendirilebilir. Böylesine özel becerilere sahip olan birey ya da bireyler daha da profesyonel olarak değerlendirilmektedirler (Mavili Aktaş 2011). Dolayısıyla bilinçli farkındalığı yüksek ve akılını nasıl kullanacağını bilen her birey gerek eleştirel gerekse normal düşünebilme kabiliyetine sahiptirler. Fakat eleştirel düşünebilme özelliği olan kişi ile normal düşünebilen kişi arasında farklılıklar vardır (Altunışık ve ark 2012). Bu iki düşünme arasındaki farklılıkları ise Lipmann (1988) şöyle kategorize etmektedir;

Çizelge 1.1. Normal düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki fark

Normal Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Karara varma
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasındaki ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle birlikte sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama
Varsayımda Bulunma	Hipotez kurma

Kaynak: (Lipmann 1988).

Eleştirel düşünme en geniş manada, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibizihinsel ya da entelektüel becerilerdir (Özdemir 2005).

Kısaca yukarıda değinilen bilgilerden elde edilen tanım ve tespitlere göre, eleştirel düşünmeyi daha iyi kavrayabilmek için, eleştirel düşünmenin ne olmadığına

da değinilmesi gerekir. Çünkü toplumumuzdaki eleştiri ve eleştirel düşünme kavramı oldukça yanlış ve eksik anlaşılmaktadır dolayısıyla eleştirel düşünme (Yağcı 2008);

- Negatiflik (olumsuz yön bulma) değildir.
- Kendiliğinden oluşan, denetimsiz, otomatik bir düşünme türü değildir.
- Bir ürün değildir; bir süreçtir.
- Çabucak yargıda bulunma değildir.
- Önyargılı bir yaklaşım değildir.
- Her şeyi siyah ve beyaz, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin şeklinde görmek değildir.

1.2. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler

Yağcı'ya göre eleştirel düşünme becerisi, doğuştan gelen bir beceri olmadığından dolayı bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesi ve ilerlemesinde büyük katkısı ailenin yanında, şüphesiz okul ve özellikle öğretmen/egitici önemli bir role sahiptir. Ailede ebeveynin, sınıfta ise öğretmenin, bireyin ya da öğrencinin çeşitli düşünme becerilerini kazandırması bunları gerçek yaşamında anlamlı kılabilmesi etkili ve aktif bir biçimde kullanmasında eşit oranda pay sahibidirler. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme gibi düşünme becerileri, hem aile hem de okul hayatında verilen eğitimler ve çeşitli süreçler dahilinde gelişebilmekte ve ilerleme kaydedebilmektedir (Yağcı 2008). Eleştirel düşünmeyi etkileyen en önemli üç ana madde olarak; zaman, araç ve ortamı hazırlama olarak değerlendirilebilir (Şenşekerci ve Bilgin 2008).

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar, öğrenme stilleri dikkate alınarak oluşturulan çalışma ortamlarının, bireyin akademik başarısına önemli katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır (Kayıntu 2001, Kaf Hasırcı 2005). Bu durumda öğrenme ortamlarını öğrenciye göre düzenleyip, farkındalık oluşturabilecek şekilde bireysel farklılıkları dikkate almak ve bireyin en uygun öğrenme stilini ortaya çıkarmak eğitim açısından oldukça önemlidir. Çünkü bilgi öğrenilirken bireyler tarafından somut ve soyut olarak algılanmakta, algılanan bilgi de bilgi işleme kuramına göre birbirini takip eder sıralı olacak şekilde kodlanma yapılarak öğrenilmektedir (Ekici 2002). Öğrencinin eleştirel düşünme gücünü etkileyen önemli bir faktör ise sınıfın genel yapısı ve dersin işleyişi sırasında

öğretmenlerin/eğitimcilerin katılımı sağlayabilecek stillerdeki yaklaşım ile öğrenciyi ders içinde aktif ve girişken hale getirmesi ile mümkün olabilmektedir (Yücel ve Uluçınar 2013).

Talim ve Terbiye Kurulu da eleştirel düşünme becerisini etkileyen faktörlerin iyileşmesini desteklemektedir. *Değişen ve gelişen öğrenme yaklaşımları ile birlikte sadece bilgiyi özümsemek de yeterli değildir. Öncelikle öğrenciler bilginin doğruluğundan şüphe duymalı, sorgulamalı ve eleştirmelidir. Yeni öğretim programı artık araştıran-sorgulayan, özgür kararlar alabilen, iletişimi kuvvetli, karşılaştığı probleme çözüm üreten, eleştiren, irdeleyen, dogmatik düşüncelere karşı çıkan fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eleştirel düşünmeyi ön planda tutan yeni öğretim programı, karşılaştığı bilgiyi doğrudan almayıp araştıran, sorgulayan zamanla bilginin değişebileceğini akıl gücü yardımı ile yaptığı araştırmalardan fark eden fen okuryazarı bireyler yetiştirilmesini amaç edinir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarının önemini kavramış öğretmenler, toplumsal sorunların çözümünde önemli rol oynayabilecek bireylerin yetişmesinde çok büyük etkindirler* (Talim Terbiye Kurulu 2013). Bütün bu yapılanlardan sonra eğer öğrenci bir durum karşısında karar verme aşamasında geriye dönük değerlendirmeler yapabiliyor olması eleştirel düşünebildiğinin bir göstergesidir (Ersoy ve Başer 2012).

Son olarak; eleştirel düşünme becerisinin yüksek ya da düşük olmasında bireylerin doğuştan getirdiklerizekâ gibi kalıtsal özellikler önemli etkenlerdir. Düşünme ve düşünmeye dayalı olarak karar verme ve sonuca ulaşma gibi etkinlikler, nihayetinde belli düzeyde zekâ gerektiren eylemlerdir. Eleştirel düşünme gibi kompleks bir düşünme anlayışına ve becerisine sahip olmak da yine belli düzeyde zekâ gerektirmektedir. Ancak, her yüksek zekâyâ sahip kişinin eleştirel düşüneceği ya da daha düşük zekâda bulunan kişilerin eleştirel bakış ile düşünemeyecekleri gibi bir iddia da doğru olarak kabul edilmemektedir (Özdemir 2005, Uzuntiryaki-Kundakçı ve Çapa-Aydın 2013).

1.3. Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünme becerisi, herhangi bir konu hakkında temkinli davranma ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirme, yorum yapabilme ve karar verme becerisidir.

Konular arasında neden sonuç ilişkilerini bulma çabası gösterme, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, sıralama yapma, verilen bilgilerin kabuledilebilirliğini analiz etme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (Bıyıklı ve ark 2008, Çorapçıgil 2014). Eleştirel düşünme becerileri kısaca; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık 2006, Çorapçıgil 2014).

Kökdemir'e (2000) göre eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme mevcuttur.

Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzeri özellikler vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir 2000).

Ennis (1985) eleştirel düşünme becerisini, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır (Nosich 2012). Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi eğilimler ve yeteneklerden oluşan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Buna göre eleştirel düşünme eğilimlerinin beceri boyutları;

- Açık fikirli olma,
- Sorunun açık ifadesini arama,
- Nedenler arama,
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma,
- Seçenekler arama,

- İyi bilgilendirilmeye çalışma,
- Yararlandığı kaynakları belirtme ve onlara güvenme,
- Asıl sorunu akılda tutma,
- Kanıt venedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme,
- Durumu bütünüyle göz önüne alma,
- 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 bu kapsamlı listesine bakıldığında, eğilimlerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklere sahip oldukları da görülmektedir (Nosich 2012). Eleştirel düşünmeye ulaşabilmek için bazı gereklilikler vardır. Cüceloğlu (1997) bu gereklilikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Düşünme sürecinin bilincinde olmalı,
- Başkalarının düşünme süreçlerini inceleyebilmeli ve karşılaştırmalı,
- Öğrendiği bilgileri günlük yaşamına uygulamalıdır.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) ise eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması için bazı hususlara önem verilmesi gerektiğini belirtmiş olup şöyle özetlemişlerdir:

- Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin düşünme süreçleri izlenmelidir.
- Özellikle soru sorma ve sorgulama konusu önemsenmelidir.
- Öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı ve ayrıca onların nitelikli soru sormaları sağlanarak bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

Bu açıdan bakılırsa bilinçli farkındalık ile eleştirel düşünme iç içe geçmiş adeta bir birinden ayrılmaz kavramlar olarak da değerlendirilebilir (Miller ve Media 2016). Nitekim Marzano ve arkadaşları (1988)' na göre, bilinçli farkındalığın ilk boyutunu en basit anlatımla bireyin kendi düşünmesinin farkında ve kontrolünde

olmasıdır. İkinci boyutta ise, eleştirel veyaratıcı düşünmenin birbirlerini tamamladığı ve birlikte çalıştığı şeklinde görüşleryer almaktadır. Eleştirel düşünenlerin iddiaları test ettiği, yaratıcı düşünenlerin deyenî düşünceleri kullanılabîrlîk ve geçerlik açısından incelediğı vurgulanmaktadır (Marzano ve ark 1988). Düşünme süreçleri, birbiriyle dinamik olarak bağlantılı ve aynı anda birden fazla düşünme becerisi kullanmayı gerektiren bir sürecin elemanları olarak kabul edilmektedir. Düşünme süreçleri, hedef odaklı aktiviteleri içerirken; temel düşünme becerileri ise kavram oluşturma, problem çözme, özetleme gibi süreçleri gerçekleştirmek için amaç kaygısı gütmeksizin kullanılan işlemleri ifade etmektedir. Temel düşünme becerilerinin, düşünme süreçlerine kıyasla daha mikro düzeyde oldukları kabul edilmektedir (Dolapcı 2009).

Eleştirel düşünme becerisi kişinin doğasında olmasına rağmen, bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme becerisi öğretilse de bazı kişiler bunu açığa ya da dışa vuramayabilirler. Bunun için Tishman ve ark (1992)'a göre eleştirel düşünme becerileri öğretildiğı halde, eleştirel düşünme eğîlim ve tutumlarına sahip olmayan bireyler, öğrenmiş oldukları eleştirel düşünme becerilerini her zaman yerinde kullanamamakta veya kullandıklarında yeterince başarılı olamamaktadırlar (Akbıyık 2002). Dolayısıyla, eleştirel düşünme de dahil hiçbir beceri sözle, tanımlama ile ya da öğütîle öğretilemez. Birey, öğretilmek istenen beceriye ilişkin oluşturulan deneyim ve yaşantıların içine sokulmalıdır. Yani birey gerçek bir eleştiri etkinliğine katılmalıdır gibi düşünceler ağır gelmektedir (Yağcı 2008). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme gibi düşünme becerileri, hem ailedehem de okulda verilen eğitimler ve çeşitli süreçler dahilinde gelişmekte veya gelişmemektedir (Özdemir 2005). Bunlarla beraber yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programlarında yer alması, bu becerinin öğrencilere kazandırılması için tek başına yeterli bir neden olamayabilir. Aynı zamanda akademisyenlerin/öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisi ve bu beceriyi öğrenciye nasıl kazandıracığı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Dutoğlu ve ark 2008). Dolayısıyla gerek uluslar arası eğitim sistemi açınsangerekse ulusal eğitim sistemi açısından da demokratik, objektif, nesnel ve analiz yapabilen bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, kendigelişimlerine katkı sağladığı gibi toplumsal yapıya da önemli bir alanda faydasaglamaktadır. Ülkemizin geleceğı açısından da farklı fikirlere sahip olan ve

mevcut durumu doğru ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilen bireylere her zaman ihtiyaç vardır (Yağcı 2008).

Yapılan çalışmalarda eğitim sisteminde olsun ya da olmasın, bütün düşünme türlerinde her zaman eleştirel düşünme mevcut olduğu belirtilmiştir (Rusinov 2013). Her bir düşünme türünün kendine has alan ve amaçlarına göre eleştirel düşünme yapısı vardır. Bu bağlamda Bruning, Schraw ve Ronning (1995)'in aktardığına göre Perkins ve arkadaşlarının yaptıkları bir çalışmada dört düşünme alanı belirlenmiş ve bu düşünme alanlarında amaçları ve düşünme becerileri incelendiğinde eleştirel düşünme varlığı görülmektedir (Demir 2006).

Çizelge 1.2. Düşünme alanları ve türleri

Düşünme türleri	Amaçları	Düşünme becerileri	Aralarındaki ilişkiler
Eleştirel düşünme	Karşıt durumları ya da fikirlerin açıklığını değerlendirmek	Durumun ya da fikrin tanımlanması, karşıt görüşlerin analizi, kanıtların değerlendirilmesi	Tüm düşünme becerilerinde eleştirel düşünmek gerekmektedir.
Yaratıcı düşünme	Yeni fikirler ve ürünler üretmek	Fikirlerin saptanması, sorunun yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilir.
Karar verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve karar verilmesi	Eleştirel düşünme karar vermede işe koşulan temel süreçlerdendir.
Problem çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak	Bir stratejinin tanımlanması, anlatılması, seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi	Problem çözme ele alınan bir problemle başlarken eleştirel düşünme karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayların değerlendirmesini kapsar.

Kaynak: (Demir 2006).

Bütün bu düşünme türleri her ne kadar bir birine yakın olsalar veya örtüşmüş olsalar dahi yine de eleştirel düşünme, diğer düşünme çeşitleri ile eşit tutulamaz. Karar vermenin bir bölümü olmasına rağmen sadece karar verme olarak düşünülemez. Yalnızca bir beyin fırtınası olarak da değerlendirilmemelidir (Kurnaz

2007). Kazancı'ya göre ise genellikle her çeşit düşünmede belirli oranda eleştiri bulunmaktadır (Kazancı 1989). Bu bakımdan hemen hemen hiçbir düşünme çeşidi eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden yararlanamaz diye bir kavram yoktur (Demir 2006).

1.4. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Eleştirel düşünme, bireyin kendi zihinsel performans ve süreçlerinin farkında olmasından dolayı bir üst biliş olarak da tanımlanabilir. Örneğin, üst biliş düzeyi yüksek olan bireyler genellikle aktif okuyan kişilerdir. Bu bireyler her okuduklarını sorgularlar, destekler ve yargılamalarda bulunmaktadır. Eleştirel düşünmekten yoksun ya da üst biliş düzeyi düşük olan kişiler neyi niçin yaptıklarının ayırımına gidemeyebilirler (Hamarta 2003). Eleştirel düşünme becerisi ve eğilimi gelişmiş bir birey zamana ve mekana göre uygun sorular sorar, gerekli bilgiyi toplar ve düzenler ve bu bilgiye dayanarak mantıklı çıkarımlarda bulunur (Uzuntiryaki-Kondakçı ve Çapa-Aydın 2013). Eleştirel düşünme becerisini geliştirmek başarılı bir hayatın kurulması için olmazsa olmazlardandır. Bunun için sadece eğitimciler değil kamu kurumlarında bulunan her ferdin eleştirel bakış açısı ve becerisi geliştirmek zorundadır (Kökdemir 2012). Bu bağlamda, Edward Said eleştiriye herhangi bir ekol, ideoloji, siyasi parti veya görüşe hapsedmeyi reddeder ve hiçbir şeyin eleştirinin dışında tutulmaması gerekliliğinde ısrar eder. Eleştirinin her türlü dogmalardan, profesyonel ilgilerden bağımsız olması gereğine de dikkat çekmiştir (Kayıntı 2011). Eleştirel bakış açısına sahip bireyler akıl yürütmeye daha aktif ve gerçeğe daha yakındırlar. Böyle bir bakış açısını ya da becerisini geliştire(meyen) bireyler ise bilgi ve değişim yönünden daha statiktirler. Eleştirel bakış açısı yalnızca var olan durumun tespitini yapıp ve eleştirmek ortada bırakmak değil; çözümleri, alternatif yolları geliştirmek ve örneklemi de beraberinde getirmek önemine sahiptir (Akınoğlu 2003). Eleştirel düşünme yolu ile etkili alternatifler geliştirilerek en uygun çözüm yolu seçilebilir. Aynı zamanda fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır (Uçan ve ark 2008).

Eleştirel düşünme ve eleştirel bakış insanlığın olduğu her yerde olduğu gibi özellikle ülkemizin de en çok ihtiyaç duyduğu konu akla değer vermek ve eleştirel

düşünebilme ile eleştirel akılla birlikte yaşamaktır. Eleştirel düşünebilen, eleştirel akıllı kullanabilenlere farklı gözle bakmamak ve saygı duymak, her toplumun sağlıklı ve ileri demokrasisi için oldukça önem arz etmektedir. Çünkü eleştirel düşünebilen, eleştirel akla sahip rol model bireyler birçok yönden ufuk açıcı ve yol gösterebilen özelliklere sahip oldukları için ayrıca korunmalılar ve onlara önem verilmesi gerekmektedir (Ortaş 2015).

Sonuç olarak gelişmiş ve modern toplumların kalkınmalarındaki en önemli etken eleştirel düşünebilme olanağı egemen olan toplumlardır. Bu toplumlarda demokrasinin hayatta geçirilmesi eleştirel düşünmeye sahip bireylerin varlığı ile mümkün olmaktadır (Battal 2016).

1. 5. Eleştirel Düşünme ve Eğitimi

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırmasının en büyük amacı, eleştirel düşünmeyi bireylere daha okul çağındayken aktarmak ve okul sonrası hayatında tek başına bile kaldığı zaman bunu hayatına aktarabilmeyi ve hayatında uygulamayı öğretmektir. Birey bu eğitimle daima sorunlara karşı alternatif çözüm bulabilmeli ve sorgulama gücü yüksek, hayatta motiveli olarak yaşayabilmelidir. Bunların olabilmesi ve becerinin kazandırılması bu etkenlerin eğitim sisteminde aktif olarak uygulaması ile mümkündür. Böylece ülkemizin yaşam seviyesindeki eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesi daha da ileriye taşınabilecektir (Yağcı 2008).

Eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan bireyler kelime dağarcıkları daha da zengin, sözel bilgide de devamlı gelişen ve kendini en iyi ifade edebilme kabiliyetine sahip bireylerdir. Bununla beraber her zaman akademik başarıda yüksek not alma isteğinde olmaları ve dışa bağımlı ya da etkenlere göre de hareket etmeyen kişiliklerdir (Hamarta 2003). Eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik düşüncesi okullarda iki türde değerlendirilebilir. Bunlar eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme olarak da karşılaştırılabilir. Bu düşünme becerilerinin okul hayatında ve dışında bilişsel süreçleri ile dikkate alınması gerektiğine inanılmaktadır. Bu terimler aynı zamanda ideal bir model düşünme ilişkisi hakkında bir yargıya katılan düşünce kalitesi hakkındaki varsayımı da ima edebilir (Marzano ve ark 1988).

Çağımızda gelişmiş olan teknoloji ve bilişimin ilerleyişi ile var olan bilgi birikimi ve kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılması geleneksel eğitim yolları ile

imkansız hale gelmiş olarak kabul edilmektedir. Bunun için eğitimin toplumsal yapıdaki değişimi sağlayıcı ve yapıcı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Bu rol ise yeni gelişmelere ve ilerlemelere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirilerek sağlanılabilir, ancak bu da eğitimin anlayışında hazır bilgileri sorgusuz kabullenen bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Bilgi toplumunun öngördüğü bu özellikler eleştirel düşünmeyi gerektirir. Dolayısıyla yukarıda da değinildiği gibi, eğitimin günümüzdeki temel işlevlerinden biri de eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Kurnaz 2007, Schreglmann 2011). Bu görüşü destekleyen Shafersman eleştirel düşünmenin, modern eğitimde önemli ve hayati bir konu olduğunu vurgulamaktadır (Schafersman 1991).

Modjecki ve arkadaşları (1983)'na göre eleştirel düşünme bilgi çağının demokratik yaşamının vazgeçilmez bir ögesi durumundadır. Eğitimin işlevi günümüzde değişmektedir. Bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, problem çözmede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitimde hedef haline gelmiş ve gelmektedir (Çıkrıkçı 1993).

Dolayısıyla eğitim de bireyler için uzmanlar tarafından dikkatlice tasarlanacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacı güdülemelidir. Uzmanlar eğitimin her kademesinde, öğrencilere zekave yetenekleri doğrultusunda düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedirler. Buna bağlı olarak eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerisi de bireylere eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir (Yağcı 2008). Çünkü insanların istenilen özelliklere sahip bireyler olabilmesi için kullanılacak en etkili araç, eğitimidir. Eğitim insanların kişiliğini geliştirmesinde ve bilinçli birey olmalarında aynı zamanda eleştirel düşünceye sahip kişi özelliğine kavuşmalarında önemli etmenlerden biridir (Demirhan 2010). Çünkü eğitimin genel amacı, her öğrencinin ya da bireyin öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu ise ancak bireye düşen, öğrenmenin zihinsel sürecinin ne şekilde işlediği ile ilgilidir. Şayet sistemli düşünebilen ve doğru bağlantıları kurarak doğru soru sormayı becerebilen bireyler var ise öğrencinin aktif olduğu öğrenme ortamlarından istenilen sonucu elde etmek mümkün olacaktır. Bu

sebeple düşünme becerisinin önemli bir kısmını oluşturan eleştirel düşünmenin eğitim ve öğretimdeki yeri büyük önem taşımaktadır (Yağcı 2008). Bu açıdan değerlendirilmeye bakılacak olunursa; ilkokuldan itibaren, gerek eleştirel düşünceye sahip gerekse bilinçli farkındalık özelliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin temel hedeflerinden olması gerekmektedir. Bu bağlamda da eğitim hedeflerin üç önemli gerekçesi olduğu belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, öğrencilerin yaşamları boyunca bilinçli olarak verecekleri önemli kararların başarı derecesinin eleştirel düşünme becerileriyle paralel olmasıdır. İkincisi, bilinçli farkındalıkları ve eleştirel düşünme gücünün, propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireyleri korumasıdır. Üçüncüsü, eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa yaşam boyu etkili olması durumudur (Kazancı 1989, Yücel ve Uluçınar 2013).

Bunlarla birlikte eğitimin bütün kademelerinde ve müfredattaki bütün derslerin temel amacı, öğrenci merkezli olarak öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmak, onları düşünmeye sevk etmek ve gerçek yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerini kolaylaştırmak olmalıdır (Coşkun 2013). Çünkü bir ülkenin eğitim sisteminde öğrenci merkezli bir sistem olmadığı takdirde o ülkede demokrasi anlayışı, özgür düşünce kavramı, farklılıkları kabullenme ve farklı kültürlerle saygı duyma gibi birçok önemli kavramların gelişmesinde geri kalınabilir (Erdoğan 2003). Eğitimin temel işlevi, öğrencilerin toplumsal yaşam içinde uyumunu sağlamak ve buna hazırlamak aynı zamanda değişen ve gelişen toplumsal yaşam koşullarının gerektirdiklerine cevap verebilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli, verimli ve üretken bireyler yetiştirilmesidir. Eleştirel düşünme eğitimi, bu açıdan çağdaş, modern, akılcı ve ilerici eğitimin önemli bir ayağıdır (Demir 2006). Stephen Norris (1985)' e göre eleştirel düşünme eğitiminin önemini ve bu becerinin kazandırılmasının amacını şöyle değerlendirmektedir: Öğrencilere yardımcı olmak ve öğrencilerin bildikleri teorik bilgilerin tamamını hayata geçirmek, kendi fikirlerini önemsemek ve değerlendirmek, özellikle onların davranışlarını olumlu yönünde değiştirmek açısından oldukça değerlidir (Digest 1988). Bu bakımdan eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla bireyler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler (Schreglmann 2011).

Epstein'e göre (1999) eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtarır. Eleştirel düşünme bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, tam anlamıyla eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris 1985).

Yapılan bütün çalışmalara bakılırsa eleştirel düşünebilme becerisini geliştirmek kişiyi ya da konuyu iyi şekilde anlamakla ilgilidir. Ancak bunun yolu da ezberden uzak tutabilen, bilgiyi öne çıkarabilen, hoşgörüyü savunabilen, karşılıklı güveni sağlayabilen, bireyi olumsuz etkilerden uzak tutabilen ve bireyin düşüncesine önem verebilen bir eğitim sistemi ile sağlanabilmektedir (Semerci 2001). Dolayısıyla günümüz modern eğitim sisteminde uygulanan tekniklerden olan *altı şapkalı düşünme tekniğinin(stilleri)* neredeyse bütün maddeleri eleştirel düşünme eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Bu tekniklerle yapılan eğitimin sonucunda gerçekleştirilen sınavlarda bile eleştirel soru tiplerine yönlendirilmektedir (Demirel 2000). Çünkü kişinin öğrenmesine yardımcı olan algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme yetenekleri onun öğrenmesinde en önemli yeteneklerdir. Bu yetenekleri destekleme ise bazı taktik ve olanaklarla gerçekleştirilmektedir (Ekici 2002).

Sonuç olarak yukarıda yapılan tespitlerle eleştirel düşünebilmenin en önemli etkeni eğitim sistemi gerçeğidir. Günümüz Türkiye eğitim sistemi ile öğrenci kitlesi gittikçe eleştiri yapabilmekten uzak, analiz sentez yapabilme düzeyi oldukça düşük, objektif değerlendirmeden uzak ve değişik kültürlerle zenginleşemeyen bir profile sahip görünmektedirler (Ortaş 2010). Böyle bir profile sahip olan öğrenci kitlesinin mevcut olduğu tespitine rağmen Milli Eğitim Bakanlığının ders müfredatına da bu konuya oldukça vurgu yaptığı görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim sisteminde ve bu ortamda eğitim alanlar sorumluluğunu yerine getiren, girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Yağcı 2008, Rusinov

2013). Nitekim ilköğretim ders müfredatı 2004'te yapılan değişiklik ile 2005'te de eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi bütün derslerde işlenecek şekilde uygulamaya geçilmiştir. Bu ortak ders ise, “*Ortak Temel Beceriler*”, olarak temel alınmıştır. *Eleştirel Düşünme Becerisi: Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep–sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2004, s. 734)

Bu konuyu Talim ve Terbiye Kurulu da oldukça önemsemiştir. *Günümüzde bilim, teknoloji ve iletişimde çok hızlı gelişmeler yaşanmakta, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Küresel boyutta ortaya çıkan bu değişme ve gelişmeler, topluma her alanda yön verecek, uluslararası düzeyde yarışabilecek, bilimin ve teknolojinin önemini kavramış, teknolojik ve toplumsal gelişmelere uyum sağlayan, gözlem ve verilere dayalı olarak doğru kararlar verebilen, yeniliklere açık, eleştirel düşünebilen, toplumsal değişimleri başlatıp sürdürebilecek yaratıcı bireyler yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır* (Talim ve Terbiye Kurulu 2009).

1.6. Eleştirel Düşünme ve Sosyal Hizmet

Genelci sosyal hizmetin bir parçası olan eleştirel düşünme, sosyal hizmet eğitim konseyi, eğitim politikası ve akreditasyon standartlarında yapılan genelci sosyal hizmet tanımında; *genelci uygulayıcılar sosyal hizmet mesleği ile özdeşleşir ve uygulamalarında eleştirel düşünme ve etik prensiplere müracaat ederler, olarak geçmektedir* (Zastrow 2013).

Genelci sosyal hizmetin uygulaması dört ana temel üzerinde inşa edilmiştir (Şahin 2002);

1. İnsan davranışları ve sosyal-fiziksel çevre ile ilişkiler,
2. Çok boyutlu değerlendirme ve profesyonel müdahaleler,
3. Bütün müracaatçı sistemleri,

4. Araştırmalar yapmak ve sosyal adaleti sağlayacak şekilde sosyal politikalara yönelmektir.

Bütün bunların oluşumunda sosyal hizmet disiplininin dışındaki diğer disiplinlerden ve bilgilerden yararlanılmaktadır. Özellikle yukardaki ana temellerden 4. maddenin gerçekleşmesi için süpervizyon çalışmaları ve eleştirel düşünme ile daha da sağlam uygulamaya geçirebilir (şahin 2002, Güldalı 2014). Diğer bir açıdan da sosyal hizmet temel özelliklerden toplumsal olanları düzene koymak, onları disiplili denetleyen aynı zamanda özgürleştiren, farkındalığı arttırmak ile eleştirel bakış açısını kazandıran ve uygulama koyabilen bir disiplindir (Güldalı 2014). Bu açıklamalarla eleştirel düşünmenin özelliklerinden olan gerçeklik, açık görüşlülük, drstk gibi kavramlar ile sosyal hizmetin etik değerleri birbirine bağdaşmaktadır (Kurland 2000).

Aynı zamanda sosyal bilim disiplinlerinden biri olan sosyal hizmet, insana verilen değer ve her bireyin kendine has özellikleri olan, her kişinin farklı gelişim potansiyeline sahip olduğu ve kendi imkanları çerçevesinde de en iyi değerlendirebilecekleri düşüncesi ve inancı gibi bir çok etik ilkelere sahip bir disiplindir. Bu bağlamda eleştirel teorisyenlerin sosyal bilimler için kullandıkları *"Görünen dünyada gerçek yapıları kaplayan yüzeydeki yanılsamaların ötesini görerek, insanları koşulların değişeceğine ve kendi kendilerine daha iyi bir dünyayı inşa etmelerinde yardımcı olmaya çalışan ihtiyaç duyulan bir eleştirel süreçtir"* tanımı ile sosyal hizmet disiplinin uygulama yönüne sahip özelliği ile bağlantı kurulabilir. Çünkü eleştirel düşünme pratikte değerlendirilmesi açısından önemli rol oynadığı gibi teorik olarak da oldukça etkilidir (İçağasıoğlu-oban ve Buz 2008). Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları, profesyonelce mracaatılarını bilgilendirmek ve iletişim sağlamak için eleştirel düşünme uygulaması yaparak, konuları ayırt ederek, değerlendirerek, n-değerlendirme ve müdahale modellerini analiz ederek etkili yazılı ve sözlü iletişimde bulunarak akıl ve mantık çerçevesinde sonuca varabilmektedirler (Zastrow 2013). Yani sosyal hizmette eleştirel düşünme olanın ötesini görebilmektir. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanları/çalışanları, mracaatılarının içinde bulundukları durumlarının sosyal ve toplumsal değişimi, dönüşümü iyiye ve olumluya dönüştürebilecek başarıyı sağladığında uygulamaya geçerler. Böylece eleştirel düşünmenin sosyal hizmetin uygulamasına oldukça katkı sağlamaktadır (Uluğtekin 2014).

Eleştirel düşünebilme özelliği ve yaratıcılık analiz gücü yüksek olan bireyler gerçekten insanlara en iyi imkanları sunabilmek ve doğru alternatif seçimini belirleyebilmek konusunda oldukça önemli bir etkidir (Krist-Ashman 2010). Bunun en iyi örneğine sosyal hizmet uygulamasında yoksulluk ve sosyal adalet ile mücadele ve dezavantajlı gruplar gibi müracaatçı kesimi ile çalışılan konularda rastlanılabilir. Sosyal hizmet uzmanı bu uygulama alanlarında çalışmasından/çalışacağından dolayı yüksek bir eleştirel düşünme becerisine sahip olmalıdır ve bu düşünme becerisi ile de güçlendirme yaklaşımını da uygulayarak makro çalışmalar ve çözümlerde de bulunabilir. Çünkü danışman, müracaatçı kesimin içinde bulunduğu durumların daha ötesini düşünmeli ve öyle hareket etmelidir (İçağasioğlu-Çoban ve Buz 2008).

Bu bağlamda eleştirel düşünebilme yeteneğini kullanabilmek ve genelci sosyal hizmet uygulamasını gerçekleştirebilmek için, planlı değişme sürecine eleştirel düşünme becerisini uygulamaya koymak gerekmektedir (Şahin 2002). Kuşkusuz eleştirel düşünme gücü hayatın bütün alanlarında olmalıdır. Özellikle sosyal hizmet uzmanının meslek hayatında olmazsa olmazdır. Çünkü eleştirel düşünme beceresi sosyal hizmetin eğitimin bir parçası olduğundan dolayı, bu bilgi ve becerilerle daha da kolaylıkla akılcı ve profesyonelce krize müdahalelerde bulunabilmektedir (Duyan ve Altınova 2015). Bu konu Mavili'nin tespitine göre sosyal hizmetin bütün alanlarında eleştirel düşünebilme ya da eleştiriye açık olma her zaman olduğu gibi özellikle sosyal hizmet müdahalesi gerektiren durumlarda ya da iletişimsizlik yaşanan konularda oldukça verimli ve olumlu sonuçlara ulaşılmaktadır (Mavili 2015).

Tüm bunlardan hareketle, sosyal hizmet disiplinin gerek kuramsal boyuttaki hizmetlerinde, gerekse uygulama yönünü oluşturan hizmet verdiği müracaatçı kitlesiyle olan tüm pratiklerinde eleştirel teorinin çok uygun ve kapsayıcı bir çerçeve sunduğu ve bu çerçeve sayesinde daha bütüncül ve sistematik çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir (İçağasioğlu-Çoban ve Buz 2008).

1. 7. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar olarak iki alt başlıkta incelenmiştir.

1.7.1.Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Doğanay ve ark (2007)'nın yapmış oldukları "Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma 4 farklı fakülte ve 5 farklı bölümde okumakta olan toplamda 196 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına,okumakta oldukları fakülte ve mezun oldukları lise türleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında önemli farklılık bulunurken, cinsiyet bakımından ise erkeklerin lehine olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$), katılımcıların yaşamlarının en çok geçtiği yere göreile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır, yaşam yerinin çok etkili olmadığı tespiti yapılmıştır ($p>0,05$).

Demir (2006)' da yapmış olduğu“ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırma 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim öğretim dönemlerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada 2004-2005 yılında 1998 pogramına göre sosyal bilgiler programına göre ders alırlarken, 2005-2006 döneminde ise 2005 yılı Sosyla Bilgiler programına göre ders almaktadırlar. Bu bakımda öğrencilerin her iki program değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Bu iki dönemde katılımcı öğrenci sayısı 2488 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarının bir bölümü şöyle sıralanabilir. Bu çalışmada eleştirel düşünme altı başlık altında ele alınmıştır. Bunlar analiz, değerlendirme, çıkarım, öz düzenleme, yorumlama ve açıklamadır.

- “1998 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye, ikisinde de (yorumlama ve açıklama) orta düzey beceriye sahip oldukları anlaşılmıştır.
- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşincisınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının dördünde (analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme) genel olarak yüksek düzey beceriye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

- “2005 Sosyal Bilgiler Programı” uygulanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin “Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği” ni oluşturan dört boyutta görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini genel olarak yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireylerolarak gördükleri anlaşılmaktadır.
- Dördüncü sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarı düzeyleri genelolarak orta düzeyde iken beşinci sınıf öğrencilerinin “Sosyal Bilgiler” dersi başarıdüzeyleri genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- “Uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre ilköğretim dördüncüsınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (analiz: 1998, çıkarım: 2005 ve açıklama: 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrencilerlehine) anlamlı bir farklılık görülürken altı eleştirel düşünme beceri alanının üçünde (değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte beşinci sınıf öğrencilerinin altı eleştirel düşünme beceri alanınınbirinde (analiz) “uygulanan sosyal bilgiler programı” değişkenine göre 1998 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine, altı eleştirel düşünme beceri alanınınbeşinde ise (değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) 2005 Sosyal Bilgiler Programı uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Şahin (2014)'in yapmış olduğu çalışmada orta öğretim kurumlarında görevli İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik strateji kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde görev yapan toplam 72 öğretmen katılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonanalizi sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ancak orta seviyede ilişki ($r= 0,357$) bulunmuştur.

Baydar (2012)'in yapmış olduğu "Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi" adlı araştırmanın amacı lise öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek veöğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimini incelemektir. Bu çalışmanın örneklemini ise İzmir Bornova'da okumakta olan toplam

700 lise öğrencisinden oluşmaktadır. İstatistiksel yöntemler kullanarak eleştirel düşünme eğiliminin öğrencilerin okul türü vecinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyde olduğu görülmüştür, bedensel öğrenme stiline sahip öğrencilerin ve eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır, işitsel, görsel ve çoklu öğrenme stiline sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okudukları okul türlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Akinoğlu (2001) tarafından yapılan bir deneysel araştırmada kontrol grubuna geleneksel öğretim, deney grubuna ise eleştirel düşünme becerilerini temel alan fenbilgisi öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun bilgi ve kavrama düzeyindeki erişisi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun eleştirel düşünme becerilerinin tutarlılık, birleştirme, uygulayabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme boyutundaki erişileri kontrol grubunun erişilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının da kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dilek-Eren (2011)'in yapmış olduğu araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 öğretim yılında, Kocaeli ilinde bulunan Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma deney-kontrol grubu olarak toplam 46 katılımcının %67,4(31)'ünün kadın ve %32,6(11)'si ise erkek olarak uygulama yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ise; bilimsel yaratıcılık ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, kontrol grubunun öntest ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) ve deney grubunun sontest ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Çorapçgil (2014)'in yapmış olduğu bu çalışmada Genel Fizik Laboratuvarı-1 dersinde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öz değerlendirme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 güz döneminde öğrenim gören 26 deney grubu 26 kontrol grubu ve toplamında da 52 fen bilgisi eğitimi

birinci sınıf öğretmen adayı oluşturmıştır. Çalışmanın sonucunda Genel Fizik Laboratuvarı-1 dersinde uygulanan yansıtıcı düşünme odaklı öz değerlendirme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür. Ancak bu uygulamaları yapmayan öğretmen adaylarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adayları genel olarak bu uygulamaların derse hazırlanmalarında büyük oranda olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmen adayları bu uygulamaların eleştirel düşünme becerilerini ve öz eleştiri yapma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Civelek ve Çakmak (2006)'ın yaptıkları "tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi" adlı çalışmaya göre katılımcı grubu oluşturan İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan toplam 63 öğretmen adayının 6 haftalık tek grup öntest sontest çalışmasında, tartışmacı yazma eğitimi uygulaması yapılmıştır. araştırmanın sonucunda; eleştirel yazma eğitime katılan öğrenciler ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında önemli farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$) ve bu çalışmada cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi aralarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in yapmış oldukları "aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki" adlı çalışmada, İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde okuyan toplam 374 öğretmen adayı(öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılanların iki öçek arasındaki korelasyon analizine göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$).

Aybek (2006)' yapmış olduğu çalışma; 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubunda 22, Deney-2 grubunda 27, Kontrol grubunda ise 27 öğrenci olmak üzere, toplam 76 öğrenci çalışmagrubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli

eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi öntest puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından;

a) Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

b) Deney grupları arasında, beceri temelli Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

c) Akademik başarı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Erkuş (2011)'in yapmış olduğu "özel hastanelerde çalışan yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin eleştirel düşünme düzeyi ve problem çözme becerileri" adlı araştırma Eylül–Ekim 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yönetici hemşirelerin ile hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki anlamlılık düşük düzeyde bulunmuştur. Genel olarak yönetici hemşireleri 23-27 yaş grubunda ve kendilerini azimli, meraklı, pozitif düşünen ve sezileri kuvvetli olarak tanımlarken, hemşirelerde ise 33 yaş ve üstünde, yüksek lisans mezunu, çalışan birimden ve işten tatmin olan, yöneticileri ve ekibi ile uyumlu çalışan, kendilerini azimli, açık fikirli, sorgulayan, araştırmacı, eleştiriye açık, pozitif düşünen, risk alabilen ve sezileri kuvvetli olarak tanımlamışlardır. Eleştirel düşünme eğitimi alan, motive eden faktörler arasında ekip çalışması ve kişisel gelişimi önemli bulanlarda yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin Problem Çözme Envanteri ile aralarında orta düzeyde bir ilişki bulunmuş. Yönetici hemşirelerde; sağlık meslek lisesi mezunu, çalıştığı işten orta düzeyde memnun olan, motive eden faktörler arasında pozisyon ve kişisel gelişimi önemli bulunurken, hemşirelerde ise; evli, lise ve ön lisans mezunu, poliklinikte çalışan, 4–6 ve 10 yıl üzerinde çalışma süresine sahip olanlarda düşük ve bu fark önemli bulunmuştur ($p < 0,05$) (Erkuş 2011).

Türnüklü ve Yeşildere (2005)'nin yapmış oldukları "Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri" adlı çalışma toplam 227 Üniversite öğrencisi katılmıştır. araştırmanın

sonucunda ise matematik öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Duyan ve Altınova (2015)'nın yapmış oldukları "Gruplarla Sosyal Hizmetin Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerine Etkisi" adlı çalışma Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde okumakta olan 20-24 yaş arasında toplam 70 kişiye uygulanmıştır. Araştırmaya 12 hafta devam eden eleştirel düşünme eğitimi verilerek öntest-sontest olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır, kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence ile ilgili olarak yapılan “t testi” sonuçları aşağıda verilmiştir deney grubunda yer alan öğrencilerin 12 haftalık eğitimin sonunda eleştirel düşünme eğilimlerinden aldıkları puanların ortalamalarında artış olduğu ve bu artışında ön testten aldıkları puanların ortalamasından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0,05$). Diğer önemli sonuç ise elde edilen bulgular, grup uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Grup çalışmasına katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, gruba katılmayan öğrencilere oranla anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Tortop ve Eker (2013)'in yaptıkları "öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmayı toplam 194 öğretmen adayı (öğrenci) üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$).

Yücel ve Uluçmar (2013)'in yapmış oldukları "lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama düzeyi" adlı çalışmada toplam 271 öğrenciden %65,3'ü kız ve %34,7'si ise erkektir. çalışmanın sonucuna göre ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Coşkun (2013)'un yapmış olduğu " din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması)" adlı çalışmada dört değişik Üniversitenin İlahiyat ve Eğitim Fakültelerinde okuyantoplam 273 katılımcı öğretmen adayları (öğrenci) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın

sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları lise türüne göre aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okumakta olunan fakülte türüne göre aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Yapılan bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizleri sonucunda DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve düzeylerinin; cinsiyet, üniversite, ekonomik seviye, lise türü, kitap okuma sıklığı anne-baba eğitimi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p>0,05$); buna karşın, sadece çocukluğun geçtiği yerleşimyeri değişkeninin, DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini yordadığı ($p<0,05$) tespit edilmiştir.

Kutlu ve Schreglmann (2011)'nin yaptıkları "üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi" adlı çalışma toplamda 1700 öğretim elemanına e-posta yolu ile "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği gönderilerek" ulaşılmıştır. Ancak çalışmaya 186 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştıkları fakülte değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Aynı çalışmada öğretim elemanlarının ünvan değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Korkmaz (2009)'ın yapmış olduğu "öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri " adlı çalışmaya değişik kurumlarda çalışan toplam 110 öğretmen katılmıştır. Cinsiyet bakımından araştırmaya katılanların %33,6'sının kadın ve %36'3ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Piji Küçük ve Uzun (2013)'un yaptıkları "müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri" adlı çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 274 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara uygulanan eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin sonuçlarına göre, katılımcı olan müzik öğretmeni adaylarının (öğrenci) cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<0,05$).

Açışlı (2015)'nın yaptığı "öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi" adlı çalışmaya katılan grubu Artvin Çoruh Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 938 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılanların %62,7(588)'si kadın ve %37,3 (350)'ü ise erkektir. Araştırmaya katılanların %28,3'ü 17-19 yaş aralığında, %61,5'i 20-22 yaş aralığında ve %10,2'si ise 23 yaş ve üstü aralığında yer almaktadır. araştırma kapsamında yapılan analizde katılımcıların cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Aynı çalışma kapsamında katılımcıların yaş değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Yüksel ve ark (2013)'nın yapmış oldukları " Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" adlı çalışma Ankara'da bir devlet üniversitesinde okuyan 150 matematik öğretmen adayına "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Katılımcıların %78(117)'i kadın ve %22(33)'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık kadınların lehinde bulunmuştur ($p<0,05$). Araştırmaya katılanların 137'si fen-anadolu lisesi, 11'i genel lise, 2'si ise özel lise mezunudurlar. Mezun oldukları lise türleri ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sonucuna bakıldığında aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tümkiye ve Aybek (2008)'in yapmış oldukları " Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi" adlı çalışma Çukurova Üniversitesi bünyesinde bulunan yedi farklı fakültede 2006–2007 bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerle yedi farklı fakültede eğitime devam eden toplam 353 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin 175'i kız, 178'i erkektir. Çalışmada "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği" ve "demografik bilgi formu" ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılanların anne eğitim düzeyleri 38'i "okuryazar değil", 175'i "ilköğretim", 87'si "ortaöğretim (lise)" ve 53'ü ise "Üniversite" mezunu olarak belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre ise katılımcıların anne eğitim durumları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Aynı çalışmanın sonucuna göre ise katılımcıların baba

eğitim durumları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin algılanan aile ekonomik durumları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Özdemir (2005)'in yapmış olduğu "üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi" adlı çalışma Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde eğitime devam 128 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 51(%39,8)'i kadın, 74(%57,8)'ü erkek ve 3(%0,4)'ü ise boş olarak işaretlemişlerdir. Katılımcı öğrencilerin "anne eğitim durumları"na bakıldığında, 16(%12,5) "okuryazar değil", 20(%15,6)'si "okuryazardır", 60(46,9)'ı "ilköğretim", 22(17,2)'si "ortaöğretim-lise", 8(6,3)'i "Üniversite" mezunu olarak cevaplamışlardır. Araştırmanın sonucuna bakılırsa katılımcı öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimi arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Doğanay ve ark (2007)'nin yapmış oldukları "üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi" adlı çalışmada toplamda 196 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, okumakta oldukları fakülte ve mezun oldukları lise türleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında önemli farklılık bulunurken, cinsiyet bakımından ise erkeklerin lehine olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$), katılımcıların yaşamlarının en çok geçtiği yer ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Şen (2009)'in yapmış olduğu "Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi" adlı çalışmada öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; Öğretmen adaylarının (öğrenci) ile eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespiti yapılmıştır ($p<0,05$).

Güven ve Kürüm (2008)'ün yapmış oldukları çalışma, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişkiyi

belirlemek amacıyla, 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında belli bir düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Güven ve Kürüm 2008).

1.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Anderson-Meger (2011)'in yapmış olduğu "Sosyal Hizmetler Eğitiminde Eleştirel Düşünme ve E-Öğrenme" adlı çalışmada eleştirel düşünmenin On-line (çevirim içi) olarak sosyal hizmetler eğitimindeki yerini tespit etmek için yapılmıştır. Sosyal hizmetler On-line (çevirim içi) eğitimin faydaları ve kısıtlılıkları arasında ikiye bölünmüş ve On-line eğitim kullanımında diğer disiplinlerin gerisine düşmüştür. On-line (çevirim içi) eğitimin birçok faydası vardır ve uygun şekilde kullanıldığında birçok önemli çıktılar sunabilir. On-line (çevirim içi) pedagojik süreçlerin kullanımı sayesinde, sosyal hizmet eğitiminde eleştirel düşünmeyi pekiştirilebilir. Bu çalışma, sosyal hizmet alanında eleştirel düşünmenin tanımlarını sunduğu gibi On-line (çevirim içi) bir ortamda eleştirel düşünme öğretimi için modeller tanımlamak ve gelecekte yapılacak araştırma ve uygulamalar için öneriler sunmak adına literatür taraması yapılmıştır. Makalenin amacı, sosyal hizmetteki bazı yeterliklerin öğretilmesi için On-line (çevirim içi) platformların kullanılması konusunda açık fikirli olma gibi davranışları teşvik etmektir (Anderson-Meger 2011).

Ennis (1993)'in yapmış olduğu "eleştirel düşünmeyi değerlendirme" adlı çalışmada, Eleştirel düşünme testleri çeşitli amaçlarla yapılabilir. Testin sonuçlarının belirleyiciliği ne kadar yüksek ve bütçe kısıtlılıkları ne kadar fazlaysa, sınamanın hizmet edebileceği amaçlar da o kadar kısıtlı olacaktır. Özellikle belirleyiciliği yüksek testlerde, eleştirel düşünmenin özelliklerinin kapsamlı bir şekilde ele alınmaması riski söz konusudur. Eleştirel düşünme üzerine odaklanan bir dizi yayınlamış test vardır. Bunların neredeyse tamamı çoktan seçmelidir. Bu durum verimlilik ve maliyet bakımından avantaj sağlarken, kapsam konusunda dezavantajdır. Daha fazla araştırma ve geliştirmelere ihtiyaç vardır. Uygun alternatifler arasında, çoktan seçmeli soruların yanında gerekçe yazıları istemek, farklı yapılarda yazılı sınavlar oluşturmak ve performans değerlendirmesi sayılabilir.

Geniş çapta kullanıldıkları takdirde, bu alternatiflerin hepsi çoktan seçmeli testlere göre hatırı sayılır ölçüde daha külfetlidir, ancak küçük bir ölçekte kullanıldıklarında, geçerlilik ve maliyet bakımından uygulanabilir alternatif olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu durumda not verme süreci çoktan seçmeli testlere kıyasla daha fazla zaman alacaktır (Ennis 1993).

Watson ve Glaser (2010)' in yapmış oldukları "Watson-Glaser II Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi" adlı çalışmanın (bundan sonra Watson-Glaser II olarak anılacaktır) yeni bir revizyon olduğudur. Bu revizyon, Watson-Glaser değerlendirmesini son 85 yıldır eleştirel düşünme alanında lider yapan özellikleri korunurken, müşteriler (uygulayıcılar) tarafından talep edilen gelişmeleri dahil etmek için yapılmıştır. Bu geliştirici maddeler arasında aşağıdaki unsurların olduğu görülmüştür.

- Daha çağdaş ve iş dünyasına uygun maddeler,
- Amerika Birleşik Devletleri dışında bir ülkeden gelen bireyler için daha iyi görünüş geçerliliği ve uygulanabilirliğine sahip maddeler,
- Bir eleştirel düşünme sürekliliği boyunca bireyler arasında daha iyi ayırım yapabilmek için daha yüksek zorluğa sahip maddelerin eklenmesi,
- Daha önceki kısa form ile neredeyse aynı sürede uygulanabilecek ve adaylar arasında daha önceki 80 maddelik formlar kadar etkili bir şekilde ayırım yapabilen 40 maddelik iki formun geliştirilmesi,
- Profil Raporu, Görüşme Raporu ve Gelişim Raporu da dahil olmak üzere yeni raporlar,
- Varsayımları ayırt etme, argümanları değerlendirme ve çıkarımlarda bulunma olmak üzere üç eleştirel düşünme becerisi alanında bilgi sağlayan, yorumlanabilir alt ölçek skorları bulunmaktadır (Watson ve Glaser 2010).

Milnner ve Wolfer (2014)'ın "Durum tabanlı karar vermenin sosyal hizmet öğrencilerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için kullanılması" adlı çalışmada, sosyal hizmet öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi tartışılmış ve bu becerilerin geliştirilmesinde durum tabanlı öğretimin kullanımı araştırılmıştır. Eleştirel düşünmenin öğretiminde ve değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar ele alınmıştır. Geçerli ve etkili bir öğretim aracı olarak durum tabanlı karar

vermenin tarihi ve teorik temelleri sunulmuştur. Durum metodunun çıktıları ve ilgili stratejileri ele alan literatür değerlendirilmiştir.

Zaybek ve Khorshid (2006)'in yaptıkları çalışmada hemşirelik bölümünden bütün sınıflarda okumakta olan toplam 412 öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 4. sınıfların eleştirel düşünme düzeyi 1. 2. ve 3. sınıfta okuyanlardan daha yüksek olduğunu anlaşılmıştır. Öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anne ve baba eğitimi ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aile ekonomik durumları ve kitap okumaları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Torff (2007), öğretmenlerin sınıf içi eleştirel düşünme aktivitelerinde en az avantajlı olanlardan en fazla avantajlı olanlara doğru tercihlerini kullanma konusundaki inançlarını, Eleştirel Düşünme İnanç Değerlendirme (Critical Thinking Belief Appraisal) ölçeği kullanarak tepiti yapmıştır. Öğretmenlerin tercihlerini, düşük seviye avantajlı aktivite tercihleri doğrultusunda yaptıkları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla avantajlı ya da en az avantajlı eleştirel düşünme aktivite tercihlerinin; öğrencilerin önceki bilgilerine, zamanlama güçlüklerine, veli etkisine, iş arkadaşlarının etkisine, öğrencilerin motivasyon seviyesine ve öğrencilerin yeteneklerinin seviyesine bağlı olarak yaptıkları bulunmuştur.

Petrowski (1991), Luther kolejinde (Iowa), eleştirel düşünme, ortaklaşa öğretim ve öğrenim, eleştirel materyal ulaşımı üzerine kolej eğitimcilerine yönelik iki günlük bir seminer programı geliştirmiştir. Seminerin amaçları ise, eleştirel düşünme kavramlarını anlama, eleştirel bir bakış açısıyla, öğrencilerin karşılaştığı problemleri ele alma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırmaya yönelik stratejileri belirleme olarak sıralanabilir (Adkins 1994).

Plath ve ark (1999)'nın Avustralya'da Newcastle Üniversitesi'nde "Sosyal Çalışma(hizmet) Bölümü" dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde 4 hafta boyunca her hafta 3 saat olmak üzere (toplam 12 saat), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada ölçme aracı olarak, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve

öğrencilerin kendilerini eleştirel düşünme becerileri açısından değerlendirmeye dayalı açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Testi ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Kısaca, çalışma sonucunda beceri temelli eleştirel düşünme programının öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırdığı saptanmıştır (Plath ve ark 1999).

Mumm ve Kersting (1997)'in yapmış oldukları çalışmada öntest-sontest deney grubuna sosyal hizmet lisans ve yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde verilen eğitimler ve yöneltilen sorular ile iki grup arasındaki ilişkiyi tespit amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılan analizde gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yüksek lisansta okuyan sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri lisansta okuyan sosyal hizmet öğrencilerinden daha anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bakımdan sosyal hizmet yüksek lisans öğrencileri, lisans öğrencilerine oranla eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksektir.

1.8.Bilinçli Farkındalık ve Tanımı

Bilinçli farkındalığın Türk Dil Kurumundaki karşılığına bakıldığında: Bilinç; 1- insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur. 2- temel bilgi, temel görüş, 3- algı ve bilgilerin zihinde duru ve aydınlık olarak izlenme süreci, şuur. Farkındalık ise; farkında olma durumudur (TDK 2011). Yani bilinçli farkındalık, bireyin kendisini ve çevrini tanıma yeteneğine sahip olması ve aynı zamanda şuanda olduğu durumunun açık ve kesin olarak duygu ve düşüncelerinin de farkında olmasıdır.

Bilinç; insanlarda bulunan en büyük nimetlerdendir. Bu nimet insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Kişinin çevresinde olup biteni görüp fark etmesi ve algılaması kişide bilinci meydana getirmektedir (Şimşek 2014).

Bilinçli farkındalık konusu çalışmalarını son 30 yılda büyük ilgi çekmiştir. Bilinçli farkındalık hakkındaki çalışmaları birçok farklı şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmaların en belirgin olanları ise, Duval ve Wicklund (1972) objektif öz-farkındalık teorisi, Buss (1980) öz-bilinç teorisi ve Carver ve Scheier (1981) kontrol teorisi gibi çalışmalardır. Tüm bu çalışmalar öz-farkındalık yani bilinçli farkındalık

tanımını yapmaktadırlar (Brown ve Ryan 2003). Tatlıoğlu ve Deniz (2011)'in tespitlerine göre de öz-anlayış üç gruptan oluşmaktadır. Bunlar; Öz-şefkat, ortak paydaşım ve (öz) bilinçli farkındalıktır (Tatlıoğlu ve Deniz 2011).

Maharaj'a göre farkındalık bireyin doğumundan ölümüne kadar var olan, değişmeyen, herhangi bir şey tarafından da desteklenmeyen bir varlıktır. Bilinç ise herhangi bir temas ile yüzeyde beliren ya da yansıyan cisim gibidir. Bilincin olması farkındalığa bağlıdır. Farkındalığın olmaması bilincin de olmaması anlamına gelmektedir. Yani farkındalık mutlak iken bilinç ise görelidir. Farkındalık, bir bütün değişmez iken, bilinç ise kısmi ve değişkendir. Farkındalık bütün deneyim ve tecrübelerin ana kalıbı olarak tanımlanabilir (Alptekin 2015). Hançerlioğlu'na göre bilinç, insanın çevresindeki olanları ve kendini anlamasına yardımcı olan anlık süreçlerin toplamıdır. Böylece bilinç anlam olarak farkında olmaya ya da oluşa yaklaşmadır. Bilinç ve farkındalık birbirini tamamlayan kavramlar olmasına rağmen aralarındaki az farkı da görmek ve anlam karmaşasının yapmamakta da fayda vardır (Hançerlioğlu 1996). Bu anlamda farkındalık kişide mevcut iken, bilinç ise onun yansıtmasıdır. Farkındalık, değişimi söz konusu olmayan durum iken bilinç ise kısmi ve değişken olan durumu ifade eder (Şimşek 2014).

Farkındalık, ötekileri anlamak ve anlamlandırmaktır. Eşler arası ilişkileri, ebeveyn çocuk ilişkisi gibi bireysel ilişkileri düzeltebilmek ve bunların üstesinden gelebilmede farkındalığın önemli katkısı vardır. Bu bağlamda yaşam boyu devam eden bir süreç olarak farkındalık hepimizin yaşam mücadelesinde ve güçler dengesinde bireyselliği büyüten bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Mavili 2015).

Bilinçli farkındalık çocuğun gelişimi için özerklik, sıcaklık ve koşulsuz sevgi sağladığı gibi gelecekte çevre ve aile bilincinin de oluşmasında önemli bir role sahiptir (Ryan 2005). Farkındalık, insanın kendini, kendi özelliklerini iyi tanıması, kendi yeteneklerinin farkında olması, rahatlık, mutluluk, huzur ve başarı sınırlarının nerede olduğunu bilmesi ve kişinin yaşadığı sistemin içerisinden çıkıp o sisteme dışarıdan bakabildiği, kendisini hissettiği ruh halidir (Şimşek 2014). Farkındalık bir anlamda, uyanmak, kendimizle temasa geçmek ve yaşamın her anının içeriğini değerlendirebilmektir. Kabat-Zinn buna, "Bilinçli yaşama sanatı-The art of conscious living." demektedir. Bu psikolojik ve duygusal esnekliği geliştirmenin ve yaşama zevkinin tatmini arttırmanın derin bir yoludur (Kabat-Zinn 2003) .

Farkındalık (Mindfulness) eğitimi ise, psikolojik sağlığı geliştirmek amacıyla ortaya çıkmış kanıta dayalı bir araçtır. Kronik acı, anksiyete bozuklukları, depresyon, posttravmatik stres bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, madde bağımlılığı ve kişilik bozuklukları gibi birçok klinik bozuklukta etkin bir müdahale yöntemi olduğu deneysel olarak kanıtlanmıştır (Başoğlu 2015). Cüceloğlu'na göre farkında olmuş/olma Gestalt terapininana kavramlarındandır. Bilinçli olma, bilince varma ve farkında olma hayatımızın her yönünü, duygu, düşünce, beden duyuları, davranışları, duruş tarzını, kasların gerginliğini, yüz kaslarını kapsadığı gibi insanın çevresinde olan biten ve olanlara ne gibi ilişkilerimizin olduğunu kapsamaktadır (Cüceloğlu 1993).

Bilinçli farkındalık Budizm meditasyon geleneğinden gelen bir terapi yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Budist psikolojisindeki bu yöntemle göre, birey ya da kişi tamamen net ve açık bir şekilde ruhsal olayları farkında ve içtenlikle tanımlar. Şimdiki anda yaşanan olaylara yargısız odaklanır ve süresiz olanlara karşı önleyici bir tutumla yönelir. Bunun yaşanacak kişisel acıları da azaltabileceği düşünülmektedir (Semple 2010). Bilinçli farkındalık, yapılan eylemle bütünleşebilmek, dış dünya ile ilişkisi kesebilmek, ilgili konuya odaklanmaktır. Bu da istenmeyen düşünceleri kafadan atmak ve duru bir zihinle olaya yoğunlaşmayı gerektirir. Bilinçli farkındalık, aynı zamanda kişinin kendisine ve olaylara tarafsız gözle bakabilmesi, süreç içerisinde kontrolü elinde tutabilmesidir. Bu durum uyanıklık olarak da bilinmektedir (Şimşek 2014).

Mavili (2015) de grup çalışmalarında şimdi-burada farkındalığıyla grup üyelerinin hemen hemen tamamının, orada ve o zamanda ve ötekilerle iletişimlerinde (anne, baba, iş ark., amir vb.) derinlikli aydınlanmanın kavranıldığını vurgulamaktadır (Mavili 2015). Bilinçli farkındalık özenle dikkatli olmak demektir; bilerek, şimdiki anda ve yargılamadan dikkat kesilmektir. Bu türdeki bir dikkat daha fazla farkındalığa ve şimdiki an gerçekliğini kabule neden olur. Şimdiki an farkındalığımız düşük olduğunda, köklü korkularımız ve güvensizliklerimiz tarafından yönlendirilen bilinç dışı, otomatik davranışlarımızdan dolayı kaçınılmaz olarak başka sorunlar ortaya çıkar (Kabat-Zinn 1994).

Bilinçli farkındalık, bireyin olumsuz duyguları ortaya çıktığında onları değiştirmeye ya da bastırmaya çalışmadan, aynı zamanda onlardan dakaçmadan,

kendini yargılamadan, olumsuz duygulara ilişkin açık düşünmeyi tercih etmesidir (Tatlıoğlu ve ark 2011). Bilinçli farkındalık terimi (mindfulness) ile farkındalık (awareness) eş anlamlıdır. Bilinçli farkındalık, kişinin ya da bireyin bulunduğu ana dikkatli ve kasıtlı bir şekilde yoğunlaşmak, odaklanmak ve bu eylemi yargısız bir şekilde yapmak şeklinde tanımlanabilir. Şimdiki zamana yoğunlaşma eylemi zaman içerisinde de sürdürülür. Bu pratiklerin amacı tepkisel olmayan ve sabit kalabilen bir dikkat ve yoğunlaşma ile şimdiki zamanın farkındalığını geliştirebilmektir (Demir 2014, Ülev 2014). Bilinçli farkındalık çeşitli psikoterapi yöntemlerinden de sayılmaktadır. Kabat-Zinn'e göre, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programları meditasyon uygulama tekniklerinden yararlanıldığı için ruh, beden ve zihin rahatlatmasında önemli bir etken olduğu gibi ve aynı zamanda bilinçli farkındalık bunları birbirinden de ayıran özelliğe sahip olarak nitelendirilebilir (Kabat-Zinn 2003).

Aynı zamanda farkındalığın, psikolojik ve klinik sağlık sorunlarındaki rolünün daha iyianlaşılmasına odaklanan araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar pek çok farklı bakış açısı ile açıklanan farkındalığın; duygusal ve fiziksel yararları olduğunu ortaya koymuştur (Zvolensky ve ark 2006). Bilinçli farkındalık; kişinin toplum ve diğer insanlarla ilgili yüksek bir bilinçlilik sahibi olmasıdır. Bu duruma paralel olarak kişi aynı zamanda kendi ile ilgili tam anlamıyla farkındalık sahibidir. Başka bir deyişle bilinçli farkındalık; uyanıklık özelliğine sahip olmak, kendini ve çevresini ayırt edebilmek ve toplumu yüksek bir bilinç seviyesi ile anlayıp katılımda bulunmaktır (McKee ve ark 2006).

Mavili de eylem odaklı grup psikoterapi yöntemlerinden olan psikodrama eğitimindeki şimdilik ve burada olma gibi rollerinin getirmiş olduğu yükleriyle ilgili farkındalığın daha fazla ve derinlikli olduğuna ilişkin örnekler vermektedir (Mavili 2015). Semple' in yaptığı çalışmadaki tanım ve özelliklere bakılacak olunursa; bilinçli farkındalığın nesnel bir şekilde deneyimlenme (deneyim kazanması) ile oluşan dikkat ile sıradan dikkatlilik birbirinden ayrılmaktadır. Bilinçli farkındalığın etkisindeki dikkatlilik kavramının bazı özellikleri olarak (Semple 2010);

a) Kasıtlı olarak farkındalığa odaklanmak. Burada bahsedilen farkındalık herhangi bir şey olabilir (örneğin konum, fiziksel deneyimler, karşılıklı konuşmalar, bazı nesneler vs.).

b) Farkındalık bilinçten, ruh durumundan, duygulardan, tutumlardan ve motivasyondan ayrılabilir.

c) Dinamik süreç başından sonuna kadar aynı güçle sürdürülebilir.

d) Dikkat kolay bir şekilde dağılmaz.

e) İrade kavramı önem taşır. Bilinçli bir şekilde iradeye yaslanarak bilinçli farkındalık durumu “o an” algılanır.

f) An’a odaklanarak, önceden yapılmış olan her eylem, anı ve düşüncelerden uzaklaşma sağlanır.

g) Düşünceler, duygular ve bedensel hissiyatlar iç ruhsal (intrapsişik) deneyimler olarak algılanır.

h) Dikkatin objesi hiç yargılanmamış saf farkındalıktır.

i) Uyarının maksimum seviyede olması, etkili bir faydalanma yaratır.

Farkındalık bireyin günlük yaşamını derinden etkileyen eski bir Budist geleneğidir. Farkındalığın kökenleri Budizm’e bağlansa da Budizmle hiçbir bağlantısı olmaksızın insanın kendine ve gerçeklere yaklaşması ve bir uyanış sürecidir. Budist perspektifinden farkındalık, bireyin kim olduğu, dünyayı ve dünyadaki konumunun nasıl gördüğünün sorgulanıp, bilinçsizlikle uykusundan uyanmaya yardım edecek durumlardır. Aynı zamanda bilinçdışıdaki tüm olasılıklara ulaşarak yaşayabilme imkanı sağlamasıdır (Kabat-Zinn 2009).

Farkındalıkla ilgili bu kadar tanımlamaların çeşitliliği, farkındalığın birden çok bileşeni olduğunu göstermektedir. Farkındalığın farklı tanımlarında ortaya konulmaya çalışılan başlıca bileşenleri, ana odaklanma, kabullenme, yargısızlık ve gözlemleridir. Farkındalıkla ilgili mevcut literatür değerlendirildiğinde, kavramın operasyonel tanımına ilişkin tartışmaların hala sürmekte olduğu ve üzerinde uzlaşılmış bir tanıma henüz ulaşılmadığı görülmektedir (Çatak ve ark 2010a).

Vartaryan'ın tanımına göre kısacası bilinçli farkındalık, hayatı olduğu gibi deneyimlemektir (Vartaryan 2014). Mavili, psikodrama gibi eylem odaklı grup psikoterapilerinin becerisi yüksek bir grup lideri aracılığıyla yürütülmesinin,

üyelerde hem kendine, hem de rol kişilerine empati geliştirerek onları ondan ve kendine daha hoşgörölü bir farkındalık perspektif algısına sahip olunduğuna dikkati çekmektedir (Mavili 2013).

Sonuç olarak farkındalık kişinin kendisi hakkında bildiğı gerçeklerin tümüdür. Yeteneklerinin, engeller karşısında çözüm yollarını üretebilme gücünü ve potansiyelinin farkına varmasıdır. Farkındalık kişinin bilinçaltındaki olaylardan nasıl etkilendiğı durumunu sunmaktadır (Alptekin 2015).

1.9. Bilinçli Farkındalığın İşlevi

Çeşitli kuramlar dikkat ve farkındalığı, bilinçli farkındalık için yapılan tanımlarla ilişkili olarak ele almaktadır. Bu kavram, çoğunlukla Budist psikolojide kullanılmaktadır ancak fenomenoloji, varoluşçuluk, Batı Avrupa'daki naturalizm, Amerika'daki hümanizm gibi çeşitli psikolojik ve felsefi geleneklerle kavramsal olarak ortak görüşlere sahiptir (Brown ve ark 2007). Ayrıca birçok terapist profesyonel çalışmalarına başlamadan önce Doğu felsefesini ve meditasyonu yaşamlarında kullanmaktaydılar. Bazı terapistler, zaman içinde kendi meditasyon deneyimleri ile klinik çalışmalarını bütünleştirme girişiminde bulunmuşlardır (Germer 2004).

Bilinçli farkındalık öz-anlayışın bir bileşenidir ve birey acı verici deneyimle karşılaştığında *kendine-şefkat*, *ortak paydaşım* ve *bilinçli farkındalık* olmak üzere öz-anlayışın bu üç bileşeni ortaya çıkmaktadır. Öz-anlayış, kişinin yaşadığı sıkıntılardan kaçınmadan onlarla temas halinde olması, acılarına, yetersizliklerine ve başarısızlıklarına karşı yargılayıcı olmayan bir anlayış geliştirmiş olması ve bunları insan deneyiminin bir parçası olarak görebilmesidir (Neff 2003, Özyeşil ve ark 2011). Bilinçli farkındalığın artması sevgi, şefkat ve affedicilik duygularını besleyerek kişinin öz-anlayış seviyesinde bir artış sağlar ve böylece kişi olumsuz duygu durumlarından daha az etkilenir hale gelir (Özyeşil 2011). Farkındalık, kendini kabul ve duygulanım kapasitesi gibi özellikler sosyal çalışmacılar açısından birbiriyle bağlantılı duygusal gelişimin ayrılmaz üç bileşenindendir. Bu üç temel unsur özellikle sosyal hizmetin uygulama alanında etkili kullanıldığında, bireysel farkındalığı, kendini kabulü, duygularda derinliği ve gelişimini sağlamaktadır (Mavili Aktaş 2011).

Yukarda değinildiği gibi farkındalık bir çok terapi ve meditasyon uygulaması ile aynı değerleri taşımaktadır ve bir çok değişik uygulamasından yararlanılmaktadır;

Farkındalık Temelli Terapiler (Mindfulness Based Therapies), ruh sağlığı alanında sıkça adından söz edilmeye başlanan farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik çeşitli teknik ve alıştırmaların kullanıldığı yaklaşımlardır. Bunların bir bölümü meditasyon ağırlıklıyken diğerleri çeşitli bilişsel ve yaşantısal alıştırmaları kapsamaktadır. Depresyon, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı gibi sorunlara destek olarak kullanılmaktadır (Bektaş-Öztaşkın 2013).

Farkındalık Temelli Terapilerin Bilişsel Terapilerle, duygu düzenleme, dikkat düzenleme ve maruz bırakma gibi ortak değişim mekanizmalarına sahip olması birlikte değerlendirilmesine sebep olmuştur. Bilişsel süreçler çerçevesinde ele alınan çalışmalar farkındalığı üst bilişle ilişkilendirmektedir (Çatak ve ark 2010a, 2010b).

Farkındalık stres ile başa çıkmak, kişinin sahip olduğu yeteneklerini geliştirmek aynı zamanda refah seviyesini yükseltmek için sağlık ve sağlık dışı bakım ortamlarında da kullanılır hale gelmiştir (Rice ve ark 2013). Farkındalıkta geçmiş deneyimler nedeniyle dikkati dağılmış olmanın aksine, kişinin birincil deneyimleri konusunda bilinçli olma gayreti ve peşin hükümlü olmama davranışını muhafaza etme durumu söz konusudur (Thompson ve ark 2007). Germer'e göre bilinçli farkındalık terapisi herhangi bir konuda farkındalığı artırmak için potansiyel psikoterapi olarak değerlendirilmelidir. Hatta buterapi hayatın zorluklarını ve acılarını azaltmak için de kullanılabilir. Farkındalık temelli terapinin dünya genelinde gözle görülür ve somut sonuçlarından dolayı kendini kanıtlamış olduğu da inkar edilemez (Germer 2004). Baer (2003)'in meta-çalışmasında, klinik ve klinik olmayan amaçlarla yapmış olduğu heterojen bir grubun Farkındalık Temelli Stres Azaltma (FTSA) etkisinin tespitini sağlamaya çalıştığında bunun daha etkili olduğu bulunmuştur. Hatta farkındalık bağlamında her zamanki tedaviye etkileri için büyük oranda kronik ağrılar, sedef hastalığı ve stres azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Farkındalık Temelli Stres Azaltma (FTSA, MBSR) Jon Kabat-Zinn (1990-1994a) tarafından geliştirilen kavramlara dayalı bir rehberlik programı olarak uygulanmaya konulmuştur (Rice ve ark 2013).

Farkındalık bilinci ile insan, benliğinin derinliğini kavrar aynı zamanda benliği etkileyen etmenlerin farkına varır ve onları anlamlandırma özelliğini de kazanır (Şimşek 2014).Yukarıda değinildiği gibi bir terapi biçimi olarak ortaya çıkmış olan Farkındalık Temelli Bilişsel Terapiler ve Eylem Odaklı Terapiler modern yaşamın ve günlük ihtiyaçları gözeterek uygulama biçimlerini geliştirmiştir. Bunlara kısaca değinilecek olunursa (Rice ve ark 2013);

- Bireysel terapiler,
- Grup terapileri,
- Atölye ve eğitimler,
- Koçluk sistemleri,
- Profesyoneller ve iş dünyasında koçluk, eğitim ve atölyeler,
- Kamp ve inzivalardır.

Sonuç olarak farkındalık temelli terapilerde farkındalık, belli becerilerin gelişmesiyle ortaya çıkan bir kapasite olarak değerlendirilmektedir. Farkındalık becerileri; ana odaklanma, yargısızlık, kabullenme, serbest bırakma, bazılarına tutunmama (non-attachment) ve kendini gözlemlene olarak özetlenebilir. Farkındalığı bir terapi yöntemi olarak kullanan yaklaşımların bir bölümü yoğun farkındalık eğitimlerinin verilmesine dayanmaktadır. Bazı yaklaşımlarda ise farkındalık temelli teknikler, bilişsel, davranışçı ve yaşantısal yöntemlerle bütünleştirilerek uygulanmaktadır (Çatak ve ark 2010).

1.10. Bilinçli Farkındalık ve Sosyal Hizmet

Farkındalığın sosyal hizmetin ilgi alanı olan aile bakımından incelendiğinde; özellikle aile ve uzmanın danışma sürecinde bireyin eşiyle ilgili güçlü ve güçsüz yanlarının farkettirilmesi, şuan bulunduğu durumla nasıl baş edebileceği, ne gibi değişiklikler yapabildiği ya da yapamadığı davranış, duygu ve düşünceleri gibi kazanımları ve farklılıkları kazandırması ile önemi anlaşılmaktadır (Mavili 2015).

Sosyal hizmetin etik değerlerinden olan sosyal adaletin sağlanması ile sosyal hizmet uzmanları etnik ve kültürel çeşitlilik ve baskı konusunda farkındalık

artırmaya çalışırlar, cümlesi de farkındalıkların oluşturulması için oldukça önemlidir. Dolayısıyla sosyal hizmetin bu etik değer ve uygulamaları ile gereken müdahale ve yardımlar daha da bilinçli ve verimli hale gelebilmektedir (Gökçearslan-Çiftçi ve ark 2011). Sosyal hizmetin karşılaştığı engeller ve sorunlar ile baş etmek için başta mücadele yollarından biri de farkındalık sağlamaktır. Her zaman sosyal hizmet uzmanlarının farkında olmadığı bazı sorunlar ve bu sorunların yakıcı sonuçlarına karşı farkındalıkları artırmalı ve güçlendirmeliler. Çünkü varlığından habersiz bütün sorunlarla mücadele ve müdahale her zaman imkansız ve zor bir durumdur (Thompson 2014).

1.11. Sosyal Hizmetin Eğitiminin Unsurları

Eğitim seviyesi yüksek olan toplumlar hiç bir zaman hazır olan bilgileri değerlendirmeden kabullenen nesil yetiştirmezler. Böyle toplumlarda her zaman neyi, nasıl ve niçin öğrenmesini bilen farkındalığı yüksek ve eleştirel düşünebilme bakış açısıyla bakabilen nesiller ya da bireyler yetiştirilirler (Battal 2016, Çorapçıl 2014, Güven ve ark 2008, Yağcı 2008)

Sosyal hizmet mesleği zor durumda kalan müracaatçı kitlesine hizmet üreten alternatif yolları belirleyen bir disiplindir. Sosyal hizmet birey, grup, aile ve toplumsal düzeydeki bütün yapılarında, uygulama gücünü toplumdan sağlayan aynı zamanda yasal bir çerçevesi olan, kurumsal yapı, çalışan-çevre ilişkisi ve örgütsel kaynak olarak bütün maddi ve manevi unsurları ile bir bütündür (Mavili Aktaş 2014). Sosyal hizmet eğitiminin temelinde de toplumsal ve bilimsel sorumluluk misyonu mevcuttur. Bilim ve mesleki uygulamada etik çerçevesinde hareket edildiğinde toplumsal faydalar sağlayan üretim ve müdahaleler gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sosyal hizmet gerek eğitsel gerekse de mesleki olarak hizmete dönük uygulamalarında çok yönlü, çok sektörlü, sistemli ve genelci bir işbirliğinin sağlanması gerekmektedir (Cılga 2005). Sosyal hizmetin diğer önemli unsuru ise, sosyal hizmetin uygulamasına giren sosyal problemler, müracaatçı kitlesinin psikolojik özelliklerinden ziyade müracaatçı ile iletişim halinde olan çevresi ve arasındaki bio-psiko-sosyal etkileşimdir (Şahin 2005).

Feldman (2005)' e göre sosyal hizmet eğitim alanlarının en önemli unsurları; çocuk refahı,yoksulluk, sosyal adalet, fiziksel sağlık, akıl sağlığı, engellilik, yaşlılık,

iş dünyası, ceza hukuku(veraset, boşanmalar vs), okul sosyal hizmeti, alkol-madde bağımlılığı, her türlü şiddet ve aile ilişkileri gibi vakalarda dezavantajlı kişi ya da kişilerin yararına profesyonel olarak müdahale edebilen uzmanların yetiştirilmesi programlarıdır (Doğan 2005). Bu bağlamda sosyal hizmet mesleği alanında çok problemli ya da çok boyutluluktan kaynaklanan farklı müracaatçı kitlesi olduğundan dolayı, sosyal hizmet çalışanları uygulamada buna göre hareket etmek zorundadır. Bu sebeplerdendir ki bir sosyal hizmet uzmanı niteliksel olarak hem danışman, yol gösteren, yardım eden hem de her zaman sosyal hizmet eğitmeni gibi özelliklere sahip olmalıdır (Unbehaun 2005).

Sonuç olarak sosyal hizmet alanının müracaatçı kitlesi oldukça farklı kültürel özelliğe sahip gruplardan, farklı sosyo-ekonomik düzeyde olanlardan ve çeşitli dezavantajlı birey yada bireylerden oluşabilmektedir. Bu tür kriz odaklı müdahalelerde meslek elemanların bilgi ve becerileri ile doğru anlama ve anlatma kapasitesine sahip, onları yargılamadan, etiketlemeden, utandırmadan, kategorize etmeden, kendince küçümsemeden objektif müdahale edebilmeli ve çözüm üretme kabiliyeti ile sorunu ya da sorunları giderebilmelidir (Mavili Aktaş 2014).

1.12. Sosyal Hizmetin Teorik ve Uygulamalı Derslerin Önemi

Sosyal hizmetin teorik olarak sürekli gelişim için oldukça önemlidir. Çünkü teorik olarak eğitimde elde edilen bilgilerin, yaklaşımların, sağlanan ilerlemelerin, iyileşmelerin, kazanılan becerilerin, değişebilen ve yenileyebilenleri sürekli olarak değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi ile mesleki hayatta daha da başarılı bir biçimde pratiğe geçirilebilmektedir (Cılga 2005). Özellikle sosyal hizmet eğitiminde olan bilgi, beceri ve değer üçlemesi ile deneyim ve alanda uygulama kadar, eğitimde teorik olarak derslerin alınması hatta bu teorik derslerin uygulama becerisini kazanmak misyonu ile adeta bir laboratuvar ehemmiyetine sahip olduğu kadar önemsenmektedir (Mavili Aktaş 2005). Sosyal hizmetin uygulamalı derslerinin temel yaklaşımları; sorun odaklı eğitim yaklaşımı, bilimsellik ilkesine riayet edilmesi, temel felsefe ilkelerini hayatta aktarma, etkin öğrenme yaklaşımı ve yaratıcılık kabiliyetlerini artırma yaklaşımlarıdır (Tomanbay 2005).

Bu bağlamda sosyal hizmetin eklektik bir disiplin olması boyutundan dolayı, sosyal hizmetin derinlikli uygulamalarından ve araştırmalarından kazanılan bilgi ve

beceri boyutu ile de meslek elemanlarının ya da adaylarını lisans ve lisanstan sonraki aldıkları/alacakları mesleki eğitimlerinde bireysel farkındalık eğitimlerinde de kazandıkları bilgi ve becerilerle profesyonel özelliklerine avantajlar katacaklardır. Çünkü bütün zenginlikler ve kazanımlar sosyal hizmetin kuram ve uygulamalarının olmazsa olmazlarından olan gerçekliklerdir (Mavili 2015).

1.13.Farkındalığa Dayalı Eğitim Uygulamaları

Eğitim ile bilinçlendirme, farkındalık ve motivasyon kazandırma, beceri ve yetenek geliştirme, kişisel ve sosyal gelişim ile değişime destek olma, kendi kendine yetecek duruma gelebilme becerisini edinebilme ve sorunlara alternatif çözüm yollarını öğrenme aynı zamanda psikososyal işlevselliği güçlendirmek mümkündür. Bu tür özelliklerin kazanmasında sosyal hizmet eğitiminin getirdiği disiplin ile genç ve yetişkin nesillere uygulanabilmektedir. Dolayısıyla bu bireylerin ya da grupların potansiyellerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunulabilir, ortam bulamamış yeni fırsatların oluşması için yeteneklerinin fark ettirilmesine ve uygulamasında alternatifler sunulabilmektedir (Songül 2008).

Sosyal hizmetin uygulama derslerindeki grup çalışmalarının ağırlık olarak farkındalık ve ben farkındalığının artırılmasının nedenlerinden biri ise meslek hayatında karşılaşılan müracaatçıların kendi farkındalıklarını fark edememelerini fark etmek için oldukça önemlidir. Bu önemin anlaşılması ve bilinmesi de yapılan grup çalışmalarındaki dönütlerden de anlaşılmaktadır. Böylesine önemli farkındalıkların ve duygusal zeka gelişiminin hayatı kolaylaştırdığı gibi zenginleştirmesine de katkı sağlamaktadır. Bu boyutlarla da şiddete dönüşen davranışlar engellenebildiği de görülmektedir (Mavili 2014).

Sosyal hizmet eğitiminin kendilik farkındalığı ve kendini kabule dönük pratikleri her zaman önemli ve değerlidir. Çünkü müracaatçı kesimi her zaman kendini eksiksiz ya da mükemmel gören uzmandan ziyade kendi eksik olduğu konuları farkında, göçsüz taraflarının bilincinde olan ama sosyal hizmet alanındaki çalışmalarında etkili, disiplinli veya mükemmeliyetçi uzmanı tercih etmektedirler. Dolayısıyla eksiklerini bilen güçlü taraflarının farkında olan bir uzman aynı zamanda sınırlılıklarını ve sorumluluklarını bilerek ve iyi bir dinleyici olarak göreve başlamaktadır (Mavili Aktaş 2011).

Farkındalık eğitimi süpervizyon çalışmaları, psikodrama ve iletişim becerileri vs. gibi derinlikli eğitimlerle ilerleyen çalışmalar kişinin aynı zamanda meslek elemanlarının sahip oldukları soyut bilgileri, somut beceriye ve farkındalık boyutunu kazandırabildiği ve dönüştürebildiği gibi daha donanımlı, esnek ve öz güveni yükseltebilmektedir (Mavili Akataş 2014). Sosyal hizmetin özellikle Kuram Uygulama derslerindeki vaka yönetiminde "gerçek dünya" bağlamındaki uygulamaya dönük çalışmalar öğrenci motivasyonunu artırır, üst-biliş ve öz farkındalığı geliştirir, farklı bakış açıları, açık fikirlilik ve duyarlılığı teşvik ettirir. Bu tarzdaki uygulamalarla sınıfta edinilen kuramsal bilgilerin transferini kolaylaştırılmakta, öğrencinin elde ettiği bilgi ile teoriyi uygulamaya geçirirken aynı zamanda kazanmış oldukları yaratıcılık, problem çözme, iletişimi sağlama ve eleştirel düşünebilme becerileri ile sağlıklı bir sonuca varmaktadırlar (Milner ve Wolfer 2014).

Farkındalık bilincini geliştirmek bütün profesyonellerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk bilincini özellikle sosyal çalışmacılar kavramalıdır. Çünkü etkili bir hizmet vermek için sahip olunması bir gerekliliktir. Farkındalık eğitimi ile gelişimi yaşam boyu devam eder ve ihtiyaçlara göre ilerlemektedir. Sosyal çalışmacılar aldıkları eğitim ile farkındalıklarını geliştirdikleri gibi meslek hayatlarında da kazandıkları bilgi ve becerilerle müracaatçılarına daha da profesyonel hizmet vereceklerdir (Mavili Aktaş 2011).

1.14. Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara değinilmiştir.

1.14.1. Yurt içinde Yapılan Çalışmalar

Kocaefe (2013)'nin yapmış olduğu çalışmada otonomi (özerklik) veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler 94'ü kadın ve 36'sı erkek olan 130 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Sonuçlar ebeveynler tarafından sağlanan otonomi ve bilinçli farkındalık seviyesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir yandan, anne tarafından sağlanan otonomi ile anksiyete ve depresyon seviyeleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, baba tarafından sağlanan otonomi seviyesinin psikolojik sağlık ile önemli bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Alınan psikolojik

desteğin stres seviyesi üzerinde bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışma otonomi sağlayan ebeveynlik stiline farkındalık ve psikolojik sağlık ile ilişkisini inceleyerek ebeveynlerin tutumlarına yönelik entegratif bir bakış açısı sunmaktadır (Kocaefe 2013).

Ülev (2014)' yaptığı bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzlarının (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı, kendini suçlayıcı yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım), depresyon, anksiyete ve stres belirtileriyle ilişkisini incelemektir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, bilinçli farkındalık ile aktif stresle başa çıkma yöntemlerinden olan kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ile depresyon, anksiyete, stres ve pasif stresle başa çıkma yöntemlerinden olan kendini suçlayıcı yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı ile depresyon, anksiyete ve stres arasında negatif yönde anlamlı ilişki; kendini suçlayıcı yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile depresyon, anksiyete ve stres arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizleri sonucunda, bilinçli farkındalık düzeyinin depresyon, anksiyete ve stres puanlarındaki değişimi açıkladığı görülmüştür. Bilinçli farkındalık toplam puanının, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı puanlarının depresyon puanını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu değişkenlerin ana etkilerinin yanı sıra, bilinçli farkındalık ve kendine güvenli yaklaşımın etkileşim etkisi ve bilinçli farkındalık ve sosyal destek arama yaklaşımının etkileşim etkisinin depresyon puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Aynı yordayıcı değişkenlerin anksiyete üzerindeki yordayıcı gücü değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalık düzeyi, kendine güvenli yaklaşım, kendini suçlayıcı yaklaşım ve iyimser yaklaşımın ve bilinçli farkındalık ile sosyal destek arama yaklaşımının etkileşim etkisinin anksiyete belirtilerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Son olarak, yordayıcı değişkenlerin stres üzerindeki yordama gücü değerlendirildiğinde ise, bilinçli farkındalık puanı, kendine güvenli yaklaşım, kendini suçlayıcı yaklaşım ve iyimser yaklaşımın stres düzeyini anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Demir (2014)'in araştırmasında bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu etkinin değerlendirilmesi için yarı–deneysel bir yöntemle başvurulmuş ve kontrol grupsuz öntest–sontest deneme modeli kullanılmıştır. Ölçme araçları deney grubuna uygulama öncesinde ön test, uygulamanın bitiminde ise son test uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonrasında izlenen değişimin tutarlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla deneysel çalışmanın bitiminden on hafta sonra kalıcılık ölçümü yapılmıştır. Yapılan analizler deney grubundaki öğrencilerin depresyon ve stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Yapılan kalıcılık ölçümünde depresyon ve stres puanlarında bu azalmanın on hafta süresince devam ettiği gözlenmiştir (Demir 2014).

Baysal ve Demirbaş (2012)'in yaptıkları çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ise; sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri oldukça yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Baysal ve Demirbaş 2012).

Özyeşil ve ark (2011)'in yapmış oldukları araştırma üniversite öğrencilerinin bilinçli-farkındalık ve beş faktör kişilik özelliklerinin öz-anlayış düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını ve üniversite öğrencilerinin öz-anlayış puanlarının öğrencilerin özlük niteliklerine (cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, okulöncesi eğitime devam edip etmeme, çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirme ve ebeveyn tutumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir (Özyeşil ve ark 2011). Çalışmanın sonuçları ise;

1. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamıştır.

2. Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-anlayış puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

4. Öğrencilerin okul öncesi eğitime devam etme değişkenine göre öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır.

5. Çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirmeyen öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları yaşantı geçiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

6. Ebeveynlerinin tutumunu demokratik olarak değerlendiren öğrencilerin öz-anlayış puan ortalamaları ebeveynlerinin tutumunu değişken ve tutarsız, koruyucu ve suçlayıcı ve otoriter olarak değerlendirenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

7. Öğrencilerin öz-anlayış puanları ile bilinçli farkındalık puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuş ve bilinçli farkındalığın öz-anlayışı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

8. Öğrencilerin öz-anlayış puanları ile beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik/nevrotizm puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuş ve beş faktör kişilik özelliklerinin öz-anlayışı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür (Özyeşil ve ark 2011).

Özyeşil (2012)' in yapmış olduğu bu araştırmanın amacı Türk ve Amerikan üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve psikolojik ihtiyaçlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını saptayarak, aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik kültürler arası bir karşılaştırma yapmaktır. Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre Amerikalı öğrencilerin bilinçli farkındalık puan ortalamaları Türk öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0,01$). Psikolojik ihtiyaçlarla ilgili olarak ise Amerikalı öğrencilerin özerklik ihtiyacı ($p<0,05$), yeterlik ihtiyacı ($p<0,01$) ve ilişki ihtiyacı ($p<0,01$) puan ortalamaları Türk öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Türk ve Amerikan Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık

puanları ile psikolojik ihtiyaçlar alt boyutları puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre bilinçli farkındalık ilepsikolojik ihtiyaçlar özerklik ihtiyacı ($p<0,01$), yeterlik ihtiyacı ($p<0,01$) ve ilişki ihtiyacıalt boyutları ($p<0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre Amerikalı üniversite öğrencilerinin hem bilinçli farkındalıkları hem depsikolojik ihtiyaçlar alt boyutları olan özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçları Türk üniversite öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür (Özyeşil 2012).

Yıldırım (2010)'ın yaptığı çalışma, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesinde eğitim gören toplam 97 matematik öğretmenliği bölümündeki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin biliş ötesi farkındalıkları ile benzer matematik problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgular, öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile matematiksel problem türlerini çözme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, çözümü için daha çok beceri gerektiren problem türleriyle bilişötesi farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin, çözümü için daha az beceri gerektiren problem türlerine oranla daha yüksek olduğunu, ayrıca problem türlerini çözme düzeyleri ve biliş ötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Sapancı (2010)'nın yapmış olduğu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi güzel sanatlar eğitimi bölümüne resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği bölümünde devam etmekte olan toplam 238 öğretmen adaylarının (öğrenci) biliş üstü farkındalık düzeylerini ve öz-yeterlik inançlarını belirleyerek bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve böylelikle uygulamaya dönük işlevsel bulguların ortaya konması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; güzel sanatlar eğitimi resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$), güzel sanatlar eğitimi resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$).

Yavuz (2009)'un yapmış olduğu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli

değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ve alt boyutları ile üst bilişsel farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca genel öz-yeterlik düzeyleri ile genel üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

1.14.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Carlson ve Brown (2005)' un yapmış oldukları çalışmada; Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (BFÖ) yapı ve kriter geçerliliği, aynı sayıda kontrol grubu katılımcısı kullanılarak kanser hastalarında incelenmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin tek faktörlü yapısı gruplar arasında anlamlılık göstermemiştir. Yüksek BFÖ skorları, kanser hastalarında düşük duygudurum bozukluğu ve stres semptomlarıyla ilişkilendirilmiş ve bu ilişkilerin yapısı gruplar arasında farklılık göstermemiştir (Carlson ve Brown 2005).

Brown ve Ryan (2003) "Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlıktaki Rolü"adılı çalışmadageliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), günlükyaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi ölçen 15 maddelik bir ölçektir. BİFÖ tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve tek bir toplam puan verir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu göstermiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri BİFÖ'nün tek faktörlü yapı gösterdiğini doğrulamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (coefficient alpha) .82 dir. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları .25 ile .72 arasında değişmektedir. BİFÖ'nün test-tekrargüvenirliği dört hafta arayla yapılmış ve iki uygulama arasında .81 ilişki bulunmuştur. BİFÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için; Beş Büyük Kişilik Özelliği, Sürekli Duygu Durum Ölçeği, Bilinçli Farkındalık-Farkındasızlık Ölçeği ve Özbilinç Ölçeği kullanılmış, aralarında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Deneyim örnekleme yöntemiyle yapılan bu çalışma, hem eğilimsel farkındalığın hem de durum farkındalığının öz-yönlendirmeli davranışları ve pozitif duygu durumlarını yordadığını göstermektedir (Brown ve Ryan 2003).

Bishop ve ark (2004) yapmış oldukları "Bilinçli Farkındalık: İşlevsel Bir Tanım Önerisi" adlı çalışmada; bilinçli farkındalık üzerinde bir mutabakata varmak ve ortak olarak test edilebilir bir işlevsel tanımını yapmak için yapılan toplantıların sonuçlarını açıklamaktadır. İki bileşenli bir bilinçli farkındalık modeli sunulmuş ve her bir bileşeni belirli davranışlar, deneyimsel dışavurumlar ve işaret edilen psikolojik süreçler bakımından nitelenmiştir. Sonrasında, zamansal istikrar ve durumsal özgüllük ile ilgili hususlar ele alınmış, bilinçli farkındalığın kavramsal ve işlevsel ayırt edici özellikleri üzerinde durulmuştur. Bilinçli farkındalığın ve bilinçli farkındalığa dayalı yaklaşımların klinik uygulamalarda kullanılmasına duyulan ilginin artmasıyla, bu alanda yapılacak titiz araştırmalara olan ihtiyaç da artış göstermiştir. Son yıllarda, literatürde randomize kontrollü çalışmaların ortaya çıkması umut verici olsa da ve bu gibi çalışmaların gelecekte de yapılmasını arzu etsek de, bu yaklaşımın esas sorularını araştıran temel araştırmalara olan ihtiyacı da şiddetle vurgulamamız gerekmektedir. En temel düzeyde, bilinçli farkındalığın kavramsal ve işlevsel yönlerinin ele alınması gerekmektedir, böylece bir ölçüm aracı geliştirilebilecek ve bilinçli farkındalığın bağdaştırıcı rolü ve işleyiş mekanizması ile ilgili sorular cevaplanabilecektir. Bu çalışma hali hazırda böyle bir aracın geliştirilmesi için çalışmakta ve bilinçli farkındalığın işleyiş mekanizmasını incelemek için kullanılabilecek bilişsel psikoloji metodolojilerini de araştırmaktadırlar (Bishop ve ark 2004).

Davis ve Hayes (2011)'in yaptıkları araştırma ise; araştırmalar, bilinçli farkındalık uygulamalarının psikoterapistlere, psikoterapinin başarılı tedaviyi mümkün kılan özellikleri üzerinde pozitif yönlü etkide bulunma fırsatı sunduğunu göstermektedir. Bu makalede, psikoterapistler için bilinçli farkındalığın ampirik olarak desteklenen avantajlarının bir sentezi sunulmuştur. Bilinçli farkındalığın tanımları ve bilinçli farkındalığın kanıta dayalı, kişilerarası, duyuşsal ve içsel faydaları sunulmuştur. Meditasyon yapan terapistler ile ilgili araştırmalar ve meditasyon yapan terapistlerin hasta çıktıları incelenmiştir (Davis ve Hayes 2011).

Drake ve ark (2008)'nın yapmış oldukları sağlığın zaman perspektifi ve ilişkileri adlı çalışmada, beş zaman perspektifi (ZP) arasındaki ilişki ve Zimbardo vd. tarafından önerilen Dengeli Zaman Perspektifi (DZP) incelenmiştir. Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri (ZZPE: Zimbardo ve Boyd 1999), Öznel Mutluluk

Ölçeği (Lyubomirsky ve Lepper 1999) ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Brown ve Ryan 2003) iki yüz altmış İskoç katılımcıya uygulanmıştır. En çok görülen ZP profili, ZZPE'nin tüm zaman perspektiflerinden alınan orta-yüksek puanlardan oluşmuştur. Dengeli Zaman Profili katılımcılarının anlamlı düzeyde daha mutlu ve duyarlı olduğu bulunmuştur. Mutluluk ve bilinçli farkındalık arasında olumlu korelasyon olduğu, ancak gelecek bir ZP'nin öznel mutluluk ile ilişkili olmadığı bulunmuştur (Drake ve ark 2008).

Grosman ve ark (2004)' nın yapmış oldukları bilinçli farkındalığa dayalı stres azaltma ve sağlığa faydaları bir meta-analiz adlı çalışmanın amaç ve bulguları, bilinçli farkındalığa dayalı stres azaltma (BFDSA); fiziksel, psikosomatik ve psikiyatrik acının hafifletilmesi için bilinçli farkındalık terapisinin kullanıldığı yapılandırılmış bir grup programıdır. Dini ya da ezoterik bir yönü olmayan bu program, algılanabilen zihinsel süreçlerin anbean deneyimlenmesi ile ilgili gelişmiş farkındalık elde etmek için oluşturulmuş sistematik bir prosedüre dayanır. Bu yaklaşımda, daha yüksek farkındalığın daha gerçeğe uygun bir algı sağlayacağı, negatif duygulanımı azaltacağı ve dayanma gücü ve baş etmeyi geliştireceği varsayılmıştır. Son yirmi yılda, bu iddiaların birçoğunu desteklediği görülen bazı araştırma raporları ortaya çıkmıştır. BFDSA üzerine sağlıkla ilgili olarak yapılmış, yayınlanmış ya dayayınlanmamış çalışmaların kapsamlı bir incelemesini ve meta-analizi yapılmıştır. Genel olarak, hem kontrollü hem de kontrolsüz çalışmalar homojen dağılımda yaklaşık 0,5 ($P < 0,001$) olmak üzere benzer etki büyüklüğü göstermiştir (Grosman ve ark 2004).

Hooker ve Fodor (2008)' un yapmış oldukları çalışmada, bilinçli farkındalık tekniklerinin çocuklara uyarlanması ele alınmıştır. Bilinçli farkındalık eğitiminin çocukların dikkatini ve odaklanmasını pekiştirme ve hafıza, öz-kabullenme, öz-yönetim becerileri ve öz-anlayışı geliştirme potansiyeli olduğu öne sürülmüştür. Dış çevrenin farkında olmadan başlayan, kişinin çevredeki yerinin ve bedeninin farkında olması ile devam eden ve son olarak, bilişsel süreçlerin dikkate alınmasını içeren bilinçli farkındalık meditasyon egzersizleri ele alınmış, çocukların bilinçli farkındalık eğitiminde kullanılabilecek belirli egzersizler aşamalı olarak sunulmuştur (Hooker ve Fodor 2008).

Höfling ve ark (2011)' nin yapmış oldukları "Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri'nin Kısa Bir Versiyonu" adlı çalışmada; Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri (KBFBE; Baer, Smith ve Allen, 2004) dört farklı bilinçli farkındalık faktörünü değerlendiren, 39 maddeli bir öz-bildirim ölçeğidir. Bu çalışmada Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri'nin Almanca uyarlamasının kısa bir versiyonunu (KBFBE-Kısa) geliştirmiştir. Daha az sayıda madde içeren alt ölçekler geliştirmek ve KBFBE-Kısa'nın faktör yapısını onaylamak için iki örnekleme (N = 469 ve N = 602) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, KBFBE-Kısa'nın alt ölçekleri ve diğer ölçekler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. 20 maddeli KBFBE-Kısa, araştırmacıların dört ayrı bilinçli farkındalık becerisinin temel faktör yapısını yinelemesi sağlanmıştır. Ancak, 'gözlem' alt ölçeği üzerine yapılan analizler, gözlemlenen uyarıcının içsel ya da dışsal bir olgu oluşuna göre ikisi birbirinden farklı, ancak güçlü bir şekilde bağlantılı faktörün olduğunu göstermiştir (Höfling ve ark 2011).

Michael P. Boyle (2011)' nin yapmış olduğu "Kekemelik terapisinde bilinçli farkındalık eğitimi: Konuşma-dil patolojileri için bir kılavuz" adlı makale çalışmasında, kekemelik tedavisi üzerine çalışan profesyonellerin bilinçli farkındalık eğitiminin kekemelik yönetimine entegre etmenin potansiyel faydaları tartışılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda, etkili kekemelik yönetimi için gerekenler ile bilinçli farkındalık uygulamalarının sağladıklarının hatırı sayılır derecede örtüştüğü görülmüştür. Bilinçli farkındalık uygulamaları; kaçınmanın azalmasını, duygu yönetiminin ve kabullenmenin artmasını ve duyuşsal-algısal işlemenin ve dikkat yönetimi becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu beceriler, kekemelik yönetiminin uzun vadede ve hem psikososyal hem de duyuşsal-motor düzeyde başarılı olabilmesi için gereklidir. Bilinçli farkındalık eğitimi ve kekemelik yönetiminin entegre edilmesinin kullanışlı ve faydalı bir çaba olduğu sonucuna varılmıştır. Kekemelik ile mücadele eden bireyler için uyarlanan bilinçli farkındalık stratejileri, kekemelik ile ilişkilendirilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal zorlukların yönetiminde yardımcı olduğu görülmüştür (Boyle 2011).

Newsome ve ark (2012)'nin yapmış oldukları "Farkındalık grup çalışması: yardım ve bakım profesyoneli adaylarında stresin önlenmesi ve öz-duyarlılığın artırılması"adlı çalışmada, yardım ve bakım mesleklerine (örneğin; hemşirelik,

sosyal hizmet, danışmanlık, psikoloji ve öğretmenlik) hazırlanan 31 üniversite öğrencisi ile yapılan farkındalık ile ilgili 6 haftalık bir grup çalışmasının etkileri incelenmiştir. Grup aktiviteleri arasında meditasyon, yoga, vücut tarama egzersizi ve çigong vardır. Grup üyelerine Algılanan Stres Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Öz-Duyarlık Ölçeği; öntest, aratest, sontest ve takip aralıkları olmak üzere dört aralıkta uygulanmıştır. Algılanan stresin anlamlı düzeyde azaldığı ve bilinçli farkındalıkları ile öz-duyarlığın anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur (Newsome ve ark 2012).

Semple (2010)' ın yapmış olduğu "Bilinçli Farkındalık Meditasyonu Dikkati Geliştirir mi? Rastgele Kontrollü Bir Çalışma"adlı çalışmada, bilinçli farkındalık eğitiminin, dikkatin «sürekli tetikte olma, konsantrasyon, dikkat dağınıklığının engellenmesi ve yönetsel kontrol» olmak üzere dört bileşenini geliştireceği hipotezini test etmek üzere (1) Bilinçli farkındalık meditasyonu grubu, (2) fiziksel rahatlamanın dikkat üzerindeki etkilerini kontrol etmek için progresif kas gevşeme grubu, (3) tekrarlanan ölçümlerin pratik etkilerini kontrol etmek için bekleme listesine alınan grup olmak üzere, randomize(rastgele seçilmiş) üç gruplu bir tasarım oluşturulmuştur. Elli üç yetişkinden her biri, bu gruplardan birine rastgele atanmış. Katılımcıların kırk beşi 4 haftalık programı tamamlanmıştır. Eğitim ve günde iki defa gerçekleştirilen 4 haftalık uygulamadan sonra, bir sinyal tespit aktivitesinde bilinçli farkındalık grubu, diğer gruplara kıyasla daha yüksek ayırt edilebilirlik göstermiştir ($p<0,05$). Bilinçli farkındalık meditasyonundan sonra sürekli tetikte olma durumunda anlamlı iyileşmeler görülmüştür, ancak gevşeme ya da bekleme listesi grubunda aynı durum görülmemiştir. Katılımcıların konsantrasyon ve dikkat dağınıklığının engellenebilmesi ile ilgili ölçümlerdeki performansı hipotezi desteklenmemiştir. Bu sonuçlara göre, bilinçli farkındalık meditasyonunun dikkati geliştirmesi ile ilgili fikirler kısmen desteklenmiştir (Semple 2010).

Rice ve ark (2013)' nın yapmış oldukları "muvazzaf ve emekli askerlerde bilinçli farkındalık ve dayanıklılık arasındaki ilişki" adlı çalışmada, Sivil örneklemeler ile yapılan araştırmalarda Farkındalık ve Dayanıklılık arasında pozitif ilişki (anlamlılık) olduğu bulunmuştur. Farkındalık öğrenilebilir olduğundan, ilişkiler zaman içinde tutarlılığını sürdürdüğü takdirde, farkındalık öğrenimi ile birlikte dayanıklılık da belki geliştirilebilir. Ancak, farkındalık eğitimi almamış muvazzaf ve

emekli askerlerde farkındalık ve dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir yayınlanmış araştırma mevcut değildir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) ve Dayanıklılık Ölçeği otuz gönüllü muvazzaf ve emekli askere uygulanmış, bu otuz gönüllünün 29'u Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni (BBBFÖ) tamamlamıştır. Sonuçlara göre, dayanıklılık skorları ile üç BBBFÖ boyutu (Tanımlama, Farkındalıkla Hareketi Geçme ve İçsel Deneyimlere Tepkisizlik, $p < .05$) arasında anlamlı ilişki olduğu, ancak dayanıklılık skorları ile toplam BBBFÖ, diğer iki BBBFÖ boyutu (Gözlem ve İçsel Deneyimleri Yargılayıcı Olmama) ve BFÖ ($p > 0.05$) arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, muvazzaf ve emekli askerlerde farkındalık ve dayanıklılık ilişkisi ile ilgili olarak ön bilgi sağlamış ve farkındalığın yalnızca bazı yönlerinin dayanıklılık ile ilgili olduğunu ve dayanıklılığı yordadığını göstermiştir. İlişkiler zaman içinde tutarlılığını sürdürdüğü takdirde, farkındalık öğretiminin dayanıklılığı etkileyebileceği düşünülmüştür (Rice ve ark 2013).

Zvolensky ve ark (2006)'nın yapmış oldukları "anksiyete ve depresyon belirtisi ve sağlık algısının eşzamanlı tahmini ile ilgili olarak bilinçli farkındalığa dayalı dikkatin artan geçerliliği" adlı çalışmada 170 genç yetişkinden oluşan (95 kadın, 75 erkek) bir örnekleme ortalama yaş 22.2 yıl olduğu, anksiyete ve depresyon belirtisi (semptomatolojisi) ve algılanan sağlığın eş zamanlı tahmininde bilinçli farkındalığa dayalı dikkatin rolü değerlendirilmiştir. Tahmin ile kısmen tutarlı olarak, sonuçlar negatif ve pozitif duygulanım ve duygusal ifade ve yaklaşım odaklı baş etme ile ilişkilendirilen işleme göre, bilinçli farkındalığa dayalı dikkatin yaşama zevkinin azalması ya da kaybolma (anhedonik) depresif semptomları yordadığını, ancak kaygı (anksiyöz) uyarılma semptomlarını yordamadığını göstermiştir. Ayrıca, tahmin ile tutarlı olarak, bilinçli farkındalığa dayalı dikkat, algılanan sağlık ve fiziksel ve zihinsel işleyiş bakımından sağlığın bozulma derecesi ile ilgili olarak artan geçerlilik göstermiştir (Zvolensky ve ark 2006).

2. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde araştırmanın önem, amaç, evren-örneklem, araç gereçler ve araştırmanın etiği gibi yöntemsel çerçevede ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı Konya'daki sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerinin çeşitli değişkenler arasında nasıl bir farklılık gösterdiğinin incelenmesidir.

İlgili literatür incelendiğinde bireylerin öğrenmede aktif olması, üst düzey düşünme becerilerini kullanması, bireysel farklılıklara ve farkındalıklara verilen önemin artması ve bilginin çeşitli yollardan elde edilmesinin eğitim açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eleştiren, irdeleyen, araştıran, sorgulayan ve bilgiyi hazır şekilde almak yerine kendisinde var olanlarla özümseyerek yapılandıran bireylerin yetiştirilmesi gereklidir. Bütün bunlar düşünüldüğünde çağa ayak uydurmak zorunda kalan eğitim sistemi, bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve bilginin sorgulanabildiği, yapılandırılabilirdiği eğitim ortamları yaratmayı amaçlamaktadır (Ekici 2003).

Eğitim öğretim sürecinde bireyler kendi öğrenmelerinin farkında olmalı, bilinçli farkındalılarını en üst seviyeye çıkararak öğrenmelerini bu yönde geliştirmelidirler. Bunun yanı sıra, her bilgiyi zihnine doğrudan yerleştirmek yerine öncelikli olarak bilgiye karşı sorgulayıcı ve eleştirel olmalıdırlar. Bu bağlamda öğrenme stilleri bakımında bilinçli farkındalık ve eleştirel düşünme becerisi gibi iki önemli faktör ön plana çıkmaktadır (Kürüm ve Güven 2008). Bu sebeple üniversitelerin sosyal hizmet uzman adaylarını yetiştiren bölümlerde bu tür üst düzey becerilerin teorik ve uygulamalı olarak eğitimlerine yer verilmesi ve kendi eğitim ve öğretim müfredatlarıyla bilinçli farkındalıklarını fark edebilen, eleştirel düşünme düzeyleri yüksek aynı zamanda bu özelliklerinin farkında olan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Yetiştirilecek olan sosyal hizmet uzmanlarının mesleki hayatta karşılaşılabilecekleri bütün müracaatçı kitlesine eşit, objektif ve sosyal adaleti sağlayabilecek şekilde verimli hizmetler sunabilmelidirler. Bu çalışma başka araştırmacılar için farklı illerdeki sosyal hizmet çalışmalarına örnek olması açısından önemlidir.

2.2. Araştırmanın Tipi

Yapılan literatür taramalarında araştırma tipleri amaçlar doğrultusunda ikiye ayrılır. Bunlardan biri temel(nitel) araştırma diğeri ise uygulamalı(nicel) araştırma tipidir (Yıldırım ve Şimşek 2008, Büyüköztürk ve ark 2013). Nicel araştırmalar genellikle gerçekler ve duyguların ayrımının yapıldığı çalışmalar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla böylesi çalışmalar nicel verilerin toplanılması ve analizinin yapılması bir zorunluluktur (Büyüköztürk ve ark 2013). Nicel araştırma aynı zamanda herhangi bir konu hakkında duygu ve düşüncelerin bütünü kapsayacak şekilde yapılmaktadır. Bu araştırma tanımlayıcı nitelik taşıyan bir araştırmadır.

Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Kısaca nicel araştırma dikkatli, sistematik ve her aşaması belli bir plan ve program çerçevesinde gerçekleşen veri analizlerinin yapılması gerektiren çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2013, Büyüköztürk ve ark 2013).

2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni gerçekçi ve ulaşılabilirlik bakımından “ulaşılabilir evren” modeli (Büyüköztürk ve ark 2013) olarak seçilmiştir. Bilimsel çalışmalardaki hedeflenen evrenin %60'na ulaşılabiliniyor ise evren ile çalışılabilir (Altunışık ve ark 2012). Bu çalışmada ulaşılması hedeflenen evren kitlesi 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında eğitim gören Konya'daki bütün sosyal hizmet öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri (343), KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri (175) ve N. Erbakan Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri (60)'inde oluşan toplam evrenin tam sayısı 578 kişiden oluşmaktadır ve hedeflenen evrenin hepsine ulaşılmıştır. Değerlendirilmeye alınan katılımcı sayısı ise 510 kişiden oluşmaktadır. Evren büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla aşağıdaki tablodan faydalanmıştır (Altunışık ve ark 2012). Araştırmada ilişkisel tarama modeli yöntemi uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini öğrenmek ve belirlemek için anket ya da ölçek uygulayarak veya görüşme yapılarak, demografik değişkenlerle bazı ilişkilerin incelenmesi ve verilerin toplanmasıdır (Büyüköztürk ve ark 2013).

Çizelge 2.1. Belirli Evrenler İçin Kabul Edilebilir Örnek Büyüklükleri

N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	190	127	1100	285	5000	357
20	19	200	132	1200	291	6000	361
30	28	250	152	1300	297	7000	364
40	36	300	169	1400	302	8000	367
50	44	350	185	1500	306	9000	368
60	52	400	196	1600	310	10000	370
70	59	450	212	1700	313	15000	375
80	66	500	217	1800	317	20000	377
90	73	550	226	1900	320	30000	379
100	80	600	234	2000	322	40000	380
110	86	650	241	2200	327	50000	381
120	92	700	248	2400	331	75000	382
130	97	750	254	2600	335	100000	384
140	103	800	260	2800	338	1000000	384
150	108	850	265	3000	341	10000000	384
160	113	900	269	3500	346		
170	118	950	274	4000	351		
180	123	1000	278	4500	354		

Kaynak: Altunışık ve ark (2012) (N=Evren büyüklüğü, S= Gerekli Örnek Büyüklüğü)

2.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi, “Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, KTO Karatay Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü ve N. Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümlerinde öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin çeşitli demografik değişkenler açısından nasıl bir değişim ve gelişim göstermektedir?” olarak belirlenmiştir.

2.5. Araştırmanın Sayıtları

Çalışmanın örneklemini oluşturan sosyal hizmet uzman adayları kendilerine uygulanan Demografik Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği gibi ölçeklere gerçek düşüncelerini yansıtacak bir biçimde içten ve samimi yanıtlar vermişlerdir.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma Konya'daki Üniversitelerde (Selçuk Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi) 2014- 2015 Eğitim Öğretim yılının Güz döneminde eğitim gören 1. , 2. , 3. , ve 4. sınıflardaki bütün sosyal hizmet bölümü öğrencileri ile araştırma yapılmıştır. Bu bakımdan elde edilen sonuçlar bütün sosyal hizmet öğrencilerini genellememektedir.

2.7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılanların demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde Akbıyık tarafından 2002 yılında güvenirlik ve geçerliği yapılmış 30 maddelik likert tarzı sorulardan oluşan "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (EDEÖ)" kullanılmıştır (bkz. Ek-A). Eleştirel düşünme eğilimi öçeği 5 dereceli, “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum” likert tipi bir ölçektir. Olumlu kökteki maddelerin puanlaması 1-5 aralığında puanlandırılmaktadır. Olumsuz kökteki maddelerin puanlaması 5-1 aralığında yapılmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliği, Cronbach alfa katsayısı ile 0.87 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü bölümde ise Özyeşil ve arkadaşları tarafından 2011 yılında güvenirlik ve geçerliliği yapılmış 15 maddelik tek boyutlu likert tarzı sorulardan oluşan "Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)" uygulanmıştır (bkz. Ek-A). Bilinçli farkındalık ölçeği, tek boyutlu ve 15 maddeden oluşmaktadır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği 6 dereceli, “Hemen hemen her zaman, Çoğu zaman, Bazen, Nadiren, Oldukça Seyrek ve Hemen hemen hiçbir zaman” likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin değerlendirmesi ise, 1’den 6’ya doğru puanlanmaktadır, puanlar arttıkça bilinçli farkındalık da artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (coefficient alpha) 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise; 0.81’dir Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanımı için öçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır (bkz. Ek-D).

2.8. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada anket (bkz. Ek-A) kullanılmıştır. Araştırmalar genellikle verilerin toplanma sürecine göre anlık, kesitsel ve boylamsal olarak üçe ayrılmaktadır (Büyüköztürk ve ark 2013). Bu araştırma da anlık sürecine göre

gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırma için ihtiyaç duyulan verilerin toplanması belirlenen bir aralıkta toplanmıştır.

2.9. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen veriler önce Excel formatında doldurulmuştur. Daha sonra bu format IBM SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin aktarım sırasında eksiklikler giderilerek aynı zamanda kontrolü yapıldıktan sonra analiz işlemleri yapılmaya başlanmıştır.

Analiz işlemlerinde öncelikle kayıp veriler belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların demografik verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırmada ölçek kullanıldığı için ölçeklerin güvenilirliğine bakılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerine ait ölçeğin güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimlerine ait ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,773 bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bilinçli farkındalık ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,778 bulunmuştur. Araştırmada verilerin dağılımının normallik durumuna bakılarak parametrik ve parametrik olmayan testler yapılmıştır.

2.10. Araştırma Etiği

Araştırma öncesi Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden Etik Kurul onayı (bkz. Ek-B) 25.05.2015 tarihi 2015/42 kurul karar sayısı ile alınmıştır. Ayrıca araştırma uygulaması yapılması için Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde 16.09.2015 tarihinde ve KTO Karatay Üniversitesi'nden 19.10.2015 tarihinde izinler alınmıştır (bkz. Ek- C).

2.11. Araştırmanın Çalışma Takvimi

Araştırma süreci aşağıdaki takvim aşaması kapsamında gerçekleştirilmiştir.

- Konu seçimi ve literatür değerlendirmesi (kaynak taraması, konunun seçimi; konunun sınırlarının belirlenmesi): 3 ay (Şubat-Mart-Nisan 2015)
Bu tarih sonrası;
- Tez önerisi verilmesi (konunun belirlenmesi): 1 ay (Mayıs 2015)

- Literatür değerlendirmesi ve veri toplama formu (literatür özetinin yazılması): 3 ay (Haziran-Temmuz-Ağustos 2015)
- Gerekli izinlerin alınması, verilerin toplanması ve verilerin analizi (araştırma yerinde örneklem üzerinde veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin istatistik analizinin yapılması): 2 ay (Eylül-Ekim 2015)
- Araştırma raporunun yazılması (bulgular; Tartışma; Özet; Sonuç ve Önerilerin yazımı): 3 ay (Kasım-Aralık 2015 ve Ocak 2016)
- Araştırma raporunun sunulması: 1 ay (şubat 2016)

2.12. Araştırmanın Hipotezleri

Hipotez 1: Ho= Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ile bilinçli farkındalıkları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki yoktur.

Hipotez 2: Ho= Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Hipotez 3: Ho=Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri bakımından sosyal hizmet bölümünü bilinçli ya da bilinçsiz tercih etme durumuna göre değişmemektedir.

Hipotez 4: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okudukları fakülte bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 5: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaşları bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 6: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okudukları Üniversite bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 7: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okumakta oldukları sınıf bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 8: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile aylık okudukları kitap sayısı bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 9: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne eğitim durumu bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 10: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile baba eğitim durumu bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 11: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ailenin ekonomik durumu bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 12: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaşamlarının en uzun geçtiği yer bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 13: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları lise türü bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 14: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyal hizmet bölümüne yerleşmeden önceki bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 15: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyal hizmet bölümüne yerleşmiş olduğu tercih sıralaması bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 16: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sahip olduğu aile yapısı bir fark yoktur.

Hipotez 17: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile güncel akademik ortalaması bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 18: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile cinsiyet bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 19: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile sosyal hizmet bölümünü bilinçli ya da bilinçsiz tercih etme bakımından aralarında birfark yoktur.

Hipotez 20: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile okudukları fakülte bakımından birfark yoktur.

Hipotez 21: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile yaşları bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 22: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin eleştirel bilinçli farkındalıkları ile okudukları niversite bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 23: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile okumakta oldukları sınıf bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 24: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile aylık okudukları kitap sayısı bakımından bir fark yoktur.

Hipotez 25: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile anne eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 26: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 27: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile ailenin ekonomik durumu bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 28: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile yaşamlarının en uzun geçtiği yer bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 29: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile mezun oldukları lise türü bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 30: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile sosyal hizmet bölümüne yerleşmeden önceki bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri bakımından anlamlıbir fark yoktur.

Hipotez 31: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile sosyal hizmet bölümüne yerleşmiş olduğu tercih sıralaması bakımından anlamlı bir fark yoktur.

Hipotez 32: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile sahip olduğu aile yapısı bakımından anlamlıbir fark yoktur.

Hipotez 33: Ho= Araştırmaya katılan sosyal hizmet ğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile güncel akademik ortalaması bakımından anlamlı bir fark yoktur.

3. BULGULAR

2014-2015 Eğitim Öğretim yılında eğitime devam eden Konya'daki bütün sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular iki bölümde incelenmiştir. Birinci bölümde araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bilinçli farkındalıkları ile sosyo-demografik özelliklerine ait bulgulara değinilmiş, ikinci bölümde ise sosyal hizmet öğrencilerinin "*eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği*" ile "*bilinçli farkındalık ölçeği*"nin sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirilen bulgulara değinilmiştir.

3.1. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamındaki Sosyal Hizmet öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin sosyal hizmet öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik bulguları şu şekildedir:

Çizelge 3.1. Sosyal hizmet öğrencilerine ait demografik veriler.

Yaş	Sayı(n)	Yüzde (%)
17-18 yaş arası	91	17,8
19-20 yaş arası	244	47,8
21 yaş ve üstü	175	34,3
Toplam	510	100
Cinsiyet	Sayı(n)	Yüzde (%)
Erkek	103	20,2
Kadın	407	79,8
Toplam	510	100
Mezun olunan lise türü	Sayı(n)	Yüzde (%)
Genel lise	125	24,5
Meslek lise	35	6,9
Fen-Anadolu lisesi	336	65,9
Özel lise	14	2,7
Toplam	510	100
Anne eğitim durumu	Sayı(n)	Yüzde (%)
Okuryazar değil	27	5,3
İlköğretim	347	68,0
Lise	89	17,5
Üniversite	47	9,2
Toplam	510	100
Baba eğitim durumu	Sayı(n)	Yüzde (%)
İlköğretim	254	49,8
Lise	129	25,2
Üniversite	127	24,9
Toplam	510	100

Çizelge 3.1 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerine ait demografik veriler

Yaşamın en uzun geçtiği yer	Sayı(n)	Yüzde (%)
Köy	60	11,8
Kasaba	34	6,7
Şehir(il-ilçe)	240	47,1
Büyükşehir	176	34,5
Toplam	510	100
Aile yapısı	Sayı(n)	Yüzde (%)
Geniş	83	16,3
Çekirdek	405	79,4
Parçalanmış(ölüm-boşan	22	4,3
Toplam	510	100
Aile ekonomik durum	Sayı(n)	Yüzde (%)
Düşük	12	2,4
Orta	240	47,1
İyi	239	46,9
Çok iyi	19	3,7
Toplam	510	100
Okumakta olan üniv.	Sayı(n)	Yüzde (%)
Selçuk Üni.	275	53,7
KTO Karatay Üni.	175	34,3
N. Erbakan Üni.	60	12,0
Toplam	510	100
Okumakta olan fak.	Sayı(n)	Yüzde (%)
Sağlık bil. Fak.	353	65,7
Sosyal ve beş. Bil. Fak.	175	34,3
Toplam	510	100
Devam etmekte olan sınıf	Sayı(n)	Yüzde (%)
1.Sınıf	159	31,2
2.Sınıf	139	27,3
3.Sınıf	114	22,4
4.Sınıf	98	19,2
Toplam	510	100

Çizelge 3. 1 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerine ait demografik veriler.

Sos. Hiz. hakkında bilgi düzeyi	Sayı(n)	Yüzde (%)
Hiç bilmiyordum	63	12,4
Az biliyordum	255	50,0
Biliyordum	163	32,0
Çok biliyordum	29	5,6
Toplam	510	100
Sos. Hiz. Bölümü bilinçli mi tercih etmişsiniz?	Sayı(n)	Yüzde (%)
Evet	413	81,0
Hayır	97	19,0
Toplam	510	100
Güncel akademik ortalama	Sayı(n)	Yüzde (%)
0-2.50	182	35,7
2.50-3.00	153	30,0
3.00-3.50	141	27,6
3.50-4.00	34	6,7
Toplam	510	100
Sos. Hiz. bölümüne yerleştiği tercih sırası	Sayı(n)	Yüzde (%)
1.Tercih	127	24,90
2.Tercih	62	12,15
3.Tercih	40	7,84
4.Tercih	24	4,70
5.Tercih	36	7,05
7.Tercih	20	3,92
8.Tercih	21	4,11
9.Tercih	14	2,74
10.Tercih	15	2,94
11.Tercih ve üstü	151	29,60
Toplam	510	100
Aylık kaç kitap okunuyor	Sayı(n)	Yüzde (%)
Kitap okumayan	56	10,98
1 kitap	227	44,50
2 kitap	131	25,68
3 kitap ve üstü	96	18,82
Toplam	510	100

Çizelge 3.1.'de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinden %17,8'i 17-18 yaş arası, %47,8'i 19-20 yaş arası, %34,3'ü 21 yaş ve üzerindedir. Araştırmanın büyük çoğunluğu 19-20 yaş arasındadır. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin 20,2'si erkek, 79,8'i ise kadındır. Mezun oldukları lise türlerine bakılırsa %24,5'i genel lise, %6,9'u meslek lisesi, %65,9'u fen-anadolu lisesi ve %2,7'si özel lise mezunudurlar. Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerin anne eğitim durumlarının %5,3'ü okuryazar değil, %68,0'ı ilköğretim, %17,5'i lise (ortaöğretim), ve %9,2'si üniversite mezun durumda iken; babalarını eğitim düzeyleri %49,8'i ilköğretim, %25,2'si lise (ortaöğretim) ve %24,9'u ise Üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerin yaşamlarının en uzun geçtiği yer olarak %11,8'i köy, %6,7'si kasaba(belde), %47,1'i şehir(ilçe), ve %34,5'i ise büyükşehir(il) olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin sahip oldukları aile yapıları %16,3'ü geniş, %79,4'ü çekirdek ve %4,3'ü parçalanmış(ölüm ya da boşanmadan dolayı) olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin aile ekonomik durumlarının %2,4'ü düşük, %47,1'i orta, %46,9'u iyi ve %3,7'si ise çok iyidir olarak belirtilmişlerdir. Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite %53,7'si Selçuk Üniversitesi, %34,3'ü KTO Karatay Üniversitesi, %12,0'ı ise Necmettin Erbakan Üniversitesi olarak tespit edilirken katılımcıların okumakta oldukları fakülte ise %65,7'si Sağlık Bilimleri Fakültesinde, %34,3'ü Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi'nde okurlarken sınıflarının dağılımları ise %31,2'si 1. sınıf, %27,3'ü 2. sınıf, %22,4'ü 3. sınıf ve %19,2'si ise 4. sınıf olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleşmeden önce bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri %12,4'ü hiç yokmuş(bilmiyor), %50,0'ı az biliyormuş, %32,0'ı bilgileri varmış ve %5,6'sı ise çok biliyor yani bilgileri varmış olarak saptanırken, aynı zamanda bölüme yerleşme bilinçli mi yoksa bilinçsiz mi olduğu tespiti ise %81,0'ı evet, %19,0'ı hayır olarak cevaplamışlardır. Araştırmaya kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerin güncel akademik başarı ortalamaları %35,7'si 0-2,50 arası, %30,0'ı 2,50-3,00 arası, %27,6'sı 3,00-3,50 ve %6,7'si ise 3,50-4,00 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleştikleri tercih sıralaması %24,9'ü 1. tercih, %12,1'i 2. tercih, %7,8'i 3. tercih, %4,7'si 4. tercih, %7,5'i 5. tercih, %3,9'ü 7. tercih, %4,1'i 8. tercih, %2,7'si 9. tercih, %2,9'ü 10. tercih ve %29,6'sı ise 11. tercih ve üstü olarak yerleşmişler. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin aylık(bir ayda) kaç kitap okudukları %10,9'ü kitap okumuyor, %44,5'i bir kitap okuyor, %25,6'sı iki kitap okuyor ve %18,8'i üç ve üstü kitap okumaktadırlar.

Çizelge 3.2. Sosyal Hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait görüşlerin incelenmesine yönelik bulgular.

		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.	169	33,1	276	54,1	58	11,4	7	1,4	0,0	0,0
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.	212	41,6	268	52,5	28	5,5	1	0,2	1	0,2
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.	119	23,3	284	55,7	93	18,2	14	2,7	0,0	0,0
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.	155	30,4	253	49,6	67	13,1	29	5,7	6	1,2
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.	218	42,7	254	49,8	32	6,3	5	1,0	1	0,2
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm	30	5,9	97	19	122	23,9	206	40,4	55	10,8
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.	160	31,4	209	41,0	95	18,6	32	6,3	14	2,7
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarımla yanıtlarım	28	5,5	127	24,9	174	34,1	149	29,2	32	6,3
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.	198	38,8	256	50,2	38	7,5	15	2,9	3	0,6
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelerim.	106	20,8	261	51,2	111	21,8	24	4,7	8	1,6

Çizelge 3.2 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait görüşlerin incelenmesine yönelik bulgular.

		Tamamen katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Hiç katılmıyor	
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.	94	18,4	228	44,7	85	16,7	75	14,7	28	5,5
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.	135	26,5	269	52,7	75	14,7	19	3,7	12	2,4
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.	98	19,2	253	49,6	100	19,6	47	9,2	12	2,4
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.	115	22,5	248	48,6	96	18,8	37	7,3	14	2,7
15	Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim.	157	30,8	260	51,0	61	12,0	27	5,3	5	1,0
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.	174	34,1	303	59,4	27	5,3	6	1,2	0,0	0,0
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.	180	35,3	263	52,7	52	10,2	7	1,4	2	0,4
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.	95	18,6	240	47,1	122	23,9	41	8,0	12	2,4
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.	190	37,3	267	52,4	31	6,1	17	3,3	5	1,0
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.	74	14,5	186	36,5	148	29,0	76	14,9	26	5,1
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözmeye nedenlerimi aklımda tutarım.	126	24,7	303	59,4	62	12,2	15	2,9	4	0,8
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.	152	29,8	233	45,7	81	15,9	28	5,5	16	3,1
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.	175	34,3	277	54,3	43	8,4	13	2,5	2	0,4

Çizelge 3.2 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait görüşlerin incelenmesine yönelik bulgular.

		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.	10	2,0	31	6,1	71	13,9	255	50,0	143	28,0
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplam	178	34,9	275	53,9	36	7,1	16	3,1	4	0,8
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.	196	38,4	243	47,6	37	7,3	21	4,1	13	2,5
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.	19	3,7	43	8,4	109	21,4	225	44,1	114	22,4
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.	182	35,7	266	54,1	39	7,6	10	2,0	3	0,6
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.	25	4,9	55	10,8	176	34,5	195	38,2	59	11,6
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.	8	1,6	19	3,7	60	11,8	215	42,2	208	40,8

Çizelge 3.2.'de 30 maddelik olan Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ait bulgular yer almakta olup her bir madde kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu maddelerin bulgularına bakıldığında cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 1. maddesi, "*Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim*" (%33,1) "tamamen katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "hiç katılmıyorum" (%0,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 2. maddesi, "*Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.*" (%52,5) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "katılmıyorum" (%0,2) ve "hiç katılmıyorum" (%0,2) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 3. maddesi, *"Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm."* (%55,7) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "katılmıyorum" (%0,0) ve "hiç katılmıyorum" (%0,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 4. maddesi, *"Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam."* (%49,6) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%1,2) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 5. maddesi, *"Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım."* (%49,8) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,2) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 6. maddesi, *"Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm"* (%40,4) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "tamamen katılıyorum" (%5,9) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 7. maddesi, *"Kesin dayanak noktalan yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım."* (%41,0) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "hiç katılmıyorum" (%2,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 8. maddesi, *"Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarımla yanıtlarım."* (%34,1) "kararsızım" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "tamamen katılıyorum" (%5,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 9. maddesi, *"Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım."* (%50,2) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,6) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 10. maddesi, *"Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelerim."* (%51,2) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%1,6) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 11. maddesi, *"Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam."*(%44,7) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%5,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 12. maddesi, *"Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım."*(%52,7) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%2,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 13. maddesi, *"Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam."*(%49,6) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%2,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 14. maddesi, *"Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam."*(%48,6) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%2,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 15. maddesi, *"Konuyla ilgili yeterince bilgin yoksa karar vermeyi ertelerim."*(%51,0) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%1,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 16. maddesi, *"Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim."*(%59,4) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Katılmıyorum" (%0,0) ve "Hiç katılmıyorum" (%0,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 17. maddesi, *"Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam."*(%52,7) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 18. maddesi, *"Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm."*(%47,1) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%2,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 19. maddesi, *"Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam."*(%52,4) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%1,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 20. maddesi, *"Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım."*(%36,5) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%1,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 21. maddesi, *"Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım."*(%59,4) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,8) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 22. maddesi, *"Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim."*(%45,7) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%3,1) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 23. maddesi, *"Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım."*(%54,3) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 24. maddesi, *"Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem."*(%50,0) "katılmıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "tamamen katılıyorum" (%2,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 25. maddesi, *"Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım."*(%53,9) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,8) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 26. maddesi, *" Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam."*(%47,6) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%2,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 27. maddesi, "*Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.*"(%44,1) "katılmıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Tamamen katılıyorum" (%3,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 28. maddesi, "*Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.*"(%54,1) "katılıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hiç katılmıyorum" (%0,6) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 29. maddesi, "*Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.*"(%34,1) "kararsızım" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Tamamen katılıyorum" (%4,9) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 30. maddesi, "*Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.*" (%42,2) "katılmıyorum" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Tamamen katılıyorum" (%1,6) çıkmıştır.

Çizelge 3.3. Sosyal hizmet öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeğine ait görüşlerin incelenmesine yönelik bulgular.

		Hemen hemen her zaman		Çoğu zaman		Bazen		Nadiren		Oldukça Seyrek		Hemen hemen hiçbir zaman	
		n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	20	3,9	86	16,9	226	44,3	86	16,9	64	12,5	28	5,5
2	Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.	8	1,6	30	5,9	70	13,7	78	15,3	162	31,8	162	31,8
3	Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.	8	1,6	40	7,8	107	21,0	125	24,5	175	34,3	55	10,8
4	Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.	43	8,4	86	16,9	122	23,9	98	19,2	105	20,6	56	11,0
5	Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.	13	2,5	30	5,9	90	17,6	71	13,9	183	35,9	123	24,1
6	Bir kişinin ismini, bana söyledikten hemen sonra unuturum.	19	3,7	67	13,1	120	23,5	80	15,7	131	25,7	93	18,2
7	Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikçe bağlanmış gibi yapıyorum.	10	2,0	53	10,4	122	23,9	103	20,2	138	27,1	84	16,5
8	Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.	4	0,8	28	5,5	60	11,8	93	18,2	178	34,9	147	28,8
9	Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şuan ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	16	3,1	57	11,2	99	19,4	102	20,0	138	27,1	98	19,2
10	İşleri veya görevleri ne yaptığının farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	5	1,0	28	5,5	61	12,0	103	20,2	175	34,3	138	27,1

Çizelge 3.3 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeğine ait görüşlerin incelenmesine yönelik bulgular.

		Hemen hemen her zaman		Çoğu zaman		Bazen		Nadiren		Oldukça Seyrek		Hemen hemen hiçbir zaman	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
11	Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.	34	7,5	91	17,8	158	31,0	76	14,9	83	16,3	63	12,4
12	Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.	7	1,4	13	2,5	40	7,8	34	6,7	130	25,5	186	56,1
13	Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.	89	17,5	149	29,2	134	26,3	60	11,8	59	11,6	19	3,7
14	Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	14	2,7	46	9,0	129	25,3	111	21,8	153	30,0	57	11,2
15	Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	12	2,4	27	5,3	42	8,2	66	12,9	125	24,5	238	46,7

Çizelge 3.3'te 15 maddelik olan bilinçli farkındalık ölçeğine ait bulgular yer almakta olup her bir madde kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Bu maddelerin bulgularına bakıldığında cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 1. maddesi "*Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.*" (44,3) "bazen" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%3,9) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 2. maddesi, "*Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.*" (%31,8) "Oldukça seyrek" ve (%31,8) "Hemen hemen hiçbir zaman" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%1,6) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 3. maddesi, "*Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.*" (%34,3) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%1,6) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 4. maddesi, "*Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.*" (%23,9)

"Bazen" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%8,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 5. maddesi, " *Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.*"(%35,9) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%2,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 6. maddesi, " *Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.*"(%25,7) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%3,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 7. maddesi, " *Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatiğe bağlanmış gibi yapıyorum.*"(%27,1) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%2,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 8. maddesi, " *Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.*"(%34,9) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%0,8) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 9. maddesi, " *Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şuan ne yapıyor olduğumun farkında olmam.*"(%27,1) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%3,1) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 10. maddesi, " *İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.*"(%34,3) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%1,0) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 11. maddesi, " *Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.*"(%31,0) "Bazen" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%7,5) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 12. maddesi, "*Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.*"(%56,1) "Hemen hemen hiçbir zaman" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen her zaman" (%1,4) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 13. maddesi, "*Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.*"(%29,2) "Çoğu zaman" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen hiçbir zaman" (%3,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 14. maddesi, "*Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.*"(%30,0) "Oldukça seyrek" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen hiçbir zaman" (%2,7) çıkmıştır.

Aynı ölçeğe cevap verilen en yüksek ortalama ölçeğin 15. maddesi, "*Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum..*"(%46,7) "Hemen hemen hiçbir zaman" çıkarken, aynı sorunun en düşük ortalaması ise; "Hemen hemen hiçbir zaman" (%2,4) çıkmıştır.

3.2. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bilinçli Farkındalıklarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Değerlendiren Bulgular

Çizelge 3.4. Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeği arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları.

	N	Ort	SS	r	P
Eleştirel Düşünme	510	2,80	,2294	0,304	0,000*
Bilinçli Farkındalık	510	4,15	,6689		

*p<0,05

Çizelge 3.4.'de görüldüğü üzere *Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği* ile *Bilinçli Farkındalık Ölçeği* arasındaki korelasyon analizi yapılmış ve ilişki olduğu gözlenmiştir ($r=0,304$). Yani Bilinçli farkındalığın yüksek olması eleştirel düşünme eğiliminin de yüksek olduğu göstermektedir. Bilinçli Farkındalığın düşük olması eleştirel düşünme eğilimini de düşük olduğunu göstermektedir. Bu nedenle **Hipotez 1** reddedilmiştir.

Çizelge 3.5. Sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarına ait bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	sd	T	p
Kadın	406	2,8179	,21419	2,443	0,038*
Erkek	103	2,7563	,27822		

p<0,05

Çizelge 3.5'te görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *Cinsiyet* ile "*Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği*" arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelemek için *bağımsız gruplarda t testi* yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu gözlemlenmiştir (p<0,05). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinden kadınların (x=2,817) erkeklere (x=2,756) göre daha eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle **Hipotez 2** reddedilmiştir.

Çizelge 3.6. Sosyal hizmet öğrencilerinin bölümü bilinçli tercih etme ve okudukları fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarına ait bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları.

		n	$\bar{x}$	sd	T	P
Sosyal hizmet bölümünü bilinçli mi tercih etmişsiniz?	Evet	413	2,8114	,22308	1,210	0,227
	Hayır	97	2,7801	25430		
Şuan okumakta olduğunuz fakülte	Sağlık Bil.Fak	335	2,8233	,20636	2,444	0,24
	Sos.Beş. fak.	175	2,7712	26538		

p>0,05

Çizelge 3.6'da görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *Okudukları bölümü bilinçli tercih etme durumu* ile "*Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği*" arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek için *bağımsız gruplarda t testi* yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okudukları sosyal hizmet bölümünü "bilinçli tercih etme" ile eleştirel düşünme eğilimi arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 3** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları fakülte ile eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalaması arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 4** kabul edilmiştir.

Çizelge 3.7. Sosyal hizmet öğrencilerinin demografik verileri ile eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Yaş	n	$\bar{x}$	ss	F	P
17-18 arası	91	2,7821	,25441	1,011	0,320
19-20	244	2,8016	,21777		
21 ve üstü	175	2,8229	,23160		
Toplam	510	2,8054	,22941		
Mezun Olunan	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Genel lis	125	2,80	,245	1,22	0,30
Meslek lis.	35	2,73	,271		
Fen-anad. lis	336	2,81	,216		
Özel lis	14	2,84	,261		
Toplam	510	2,80	,229		
Aylık kitap	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Hiç okumuyorum	56	2,81	,213	,468	,705
1 kitap okuyorum	227	2,80	,218		
2 kitap	131	2,81	,229		
3 kitap ve üstü	96	2,78	,262		
Toplam	510	2,80	,229		
Anne eğitimi	n	$\bar{x}$	ss	F	P
okuryazar-değil	27	2,81	,245	034	,991
İlköğretim	347	2,80	,223		
Lise	89	2,80	,228		
Üniversite	47	2,81	,265		
Toplam	510	2,80	,229		
Baba eğitimi	n	$\bar{x}$	ss	F	P
İlköğretim	254	2,8101	,22764	,284	,753
Lise	129	2,7922	,21512		
Üniversite	127	2,8094	,24760		
Toplam	510	2,8054	,22941		
Yaşamın en uzun geçtiği yer	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Köy	60	2,7967	,24462	,721	,540
Kasaba	34	2,7833	,20205		
Şehir	240	2,7960	,23684		
Büyükşehir	176	2,8256	,21897		
Total	510	2,8054	,22941		
Sahip olunan aile yapısı	n	$\bar{x}$	ss	F	P
geniş aile	83	2,76	,251	2,64	,072
çekirdek aile	405	2,80	,223		
parçalanmış aile	22	2,88	,230		
Toplam	510	2,80	,229		

p>0,05

Çizelge 3.7 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerinin demografik verileri ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Aile ekonomik durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Düşük	12	2,84	,270	,914	,434
Orta	240	2,81	,219		
İyi	239	2,79	,232		
çok iyi	19	2,75	,280		
Toplam	510	2,80	,229		
Okumakta olunan üniversite	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Karatay	175	2,77	,265	3,59	,028*
Selçuk	275	2,82	,206		
N. Erbakan	60	2,79	,203		
Toplam	510	2,80	,229		
Devam edilen sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
1.sınıf	159	2,75	,255	4,68	,003*
2.sınıf	139	2,83	,201		
3.sınıf	114	2,80	,235		
4.sınıf	98	2,85	,201		
Toplam	510	2,80	,229		
Bölüm hakkında bilgi	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Hiçbilmiyordum	63	2,76	,253	1,68	,169
Azbiliyordum	255	2,82	,205		
Biliyordum	163	2,80	,244		
Çok biliyordum	29	2,76	,278		
Toplam	510	2,80	,229		
Güncel akademik ortalama	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
0-2.5	182	2,76	,252	3,96	,008*
2.5-3.00	153	2,81	,213		
3.00-3.50	141	2,82	,205		
3.50-4.00	34	2,90	,230		
Toplam	510	2,80	,229		
Bölüm tercih sıralaması	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
1. tercih	127	2,79	,233	,770	,511
2 ile 5. tercih arası	162	2,81	,244		
6 ile 10. tercih arası	100	2,82	,210		
11. ve üstü tercih	121	2,78	,219		
Toplam	510	2,80	,229		

*p<0,05

Çizelge 3.7.'de görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *demografik verileri ile “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”* ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığı incelemek için *tek yönlü varyans analizi* yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 5** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları ortalaması istatistiksel olarak arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle **Hipotez 6** reddedilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları sınıf ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle **Hipotez 7** reddedilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bir ayda okumakta oldukları kitap sıklığı (ders kitapları hariç) ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 8** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin anne eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 9** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin baba eğitim durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 10** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin aile ekonomik durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 11** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşamlarının en uzun geçtiği yer ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 12** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 13** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 14** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme yerleştikleri tercih sıralaması ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 15** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin sahip oldukları aile yapısı ile eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 16** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin akademik başarıları (ortalama) ile eleştirel düşünme eğilimleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle **Hipotez 17** reddedilmiştir.

Çizelge 3.8. Sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ile bilinçli farkındalık puan ortalamalarına ait bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları.

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Sd	T	P
Kadın	406	4,16	,640	,621	,536
Erkek	103	4,11	,775		

$p>0,05$

Çizelge 3.8.'de görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *Cinsiyeti* ile "*Bilinçli Farkındalık Ölçeği*" arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelemek için *bağımsız gruplarda t testi* yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyeti ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 18** kabul edilmiştir.

Çizelge 3.9. Sosyal hizmet öğrencilerinin bölümü bilinçli tercih etme ve okudukları fakülte değişkenlerine göre bilinçli farkındalık puan ortalamalarına ait bağımsız gruplarda t testi analizi sonuçları.

		n	$\bar{x}$	sd	T	P
Sosyal hizmet bölümünü bilinçli mi tercih etmişsiniz?	Evet	413	4,20	,654	3,420	,001*
	Hayır	97	3,94	,693		
Şuan okumakta olduğunuz fakülte	Sağlık Bil.Fak	335	4,10	,652	-2,035	,042*
	Sos.Beş. fak.	175	4,23	,692		

*p<0,05

Çizelge 3.9.'da görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *Okudukları bölümü bilinçli tercih etme* ile "*Bilinçli Farkındalık Ölçeği*" arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelemek için *bağımsız gruplarda t* testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okudukları sosyal hizmet bölümünü bilinçli olarak tercih etmeleri ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir (p<0,05). Bu nedenle **Hipotez 19** reddedilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları fakülte ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir (p<0,05). Bu nedenle **Hipotez 20** reddedilmiştir.

Çizelge 3.10. Sosyal hizmet öğrencilerinin demografik verileri ile bilinçli farkındalık puan ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Yaş	n	$\bar{x}$	ss	F	P
17-18 arası	91	4,12	,693	,363	,695
19-20	244	4,13	,661		
21 ve üstü	175	4,18	,669		
Toplam	510	4,15	,668		
Mezun Olunan	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Genel lis	125	4,24	,697	1,576	1,194
Meslek lis.	35	4,21	,515		
Fen-anad. lis	336	4,10	,671		
Özel lis	14	4,23	,621		
Toplam	510	4,15	,668		
Aylık kitap	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Hiç okumuyorum	56	4,97	,675	2,403	,067
1 kitap okuyorum	227	4,13	,629		
2 kitap	131	4,25	,715		
3 kitap ve üstü	96	4,14	,675		
Toplam	510	4,15	,668		
Anne eğitimi	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
okuryazar-değil	27	4,13	,688	,142	,935
İlköğretim	347	4,14	,653		
Lise	89	4,18	,706		
Üniversite	47	4,11	,716		
Toplam	510	4,15	,668		
Baba eğitimi	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
İlköğretim	254	4,13	,635	,658	,518
Lise	129	4,21	,715		
Üniversite	127	4,13	,687		
Toplam	510	4,15	,668		
Yaşamın en uzun geçtiği yer	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
Köy	60	4,14	,678	1,288	,278
Kasaba	34	4,00	,720		
Şehir	240	4,12	,645		
Büyükşehir	176	4,21	,684		
Toplam	510	4,15	,668		
Sahip olunan aile yapısı	n	$\bar{x}$	Ss	F	P
geniş aile	83	4,11	,682	,369	,692
çekirdek aile	405	4,16	,666		
parçalanmış aile	22	4,07	,683		
Tolam	510	4,15	,668		

Çizelge 3.10 (Devam). Sosyal hizmet öğrencilerinin demografik verileri ile bilinçli farkındalık puan ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi.

Aile ekonomik durumu	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Düşük	12	4,08	,667	1,598	,189
Orta	240	4,08	,706		
İyi	239	4,21	,606		
çok iyi	19	4,23	,871		
Toplam	510	4,15	,668		
Okumakta olunan üniversite	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Karatay	175	4,23	,692	2,080	,126
Selçuk	275	4,10	,652		
N. Erbakan	60	4,12	,661		
Toplam	510	4,15	,668		
Devam edilen sınıf	n	$\bar{x}$	ss	F	P
1.sınıf	159	4,10	,735	1,624	,183
2.sınıf	139	4,19	,641		
3.sınıf	114	4,07	,592		
4.sınıf	98	4,24	,671		
Toplam	510	4,15	,668		
Bölüm hakkında bilgi	n	$\bar{x}$	ss	F	P
Hiçbilmiyordum	63	3,93	,632	2,797	,040*
Azbiliyordum	255	4,17	,659		
Biliyordum	163	4,18	,661		
Çok biliyordum	29	4,27	,799		
Toplam	510	4,15	,668		
Güncel akademik ortalama	n	$\bar{x}$	ss	F	P
0-2.5	182	4,09	,732	,823	,481
2.5-3.00	153	4,18	,568		
3.00-3.50	141	4,18	,684		
3.50-4.00	34	4,21	,674		
Toplam	510	4,15	,668		
Bölüm tercih sıralaması	n	$\bar{x}$	ss	F	P
1. tercih	127	4,18	,601	,682	,564
2 ile 5. tercih arası	162	4,18	,637		
6 ile 10. tercih arası	100	4,07	,671		
11. ve üstü tercih	121	4,13	,770		
Toplam	510	4,15	,668		

*p<0,05

Çizelge 3.10.'da görüldüğü üzere sosyal hizmet öğrencilerinin *demografik verileri ile “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”* puan ortalamaları istatistiksel olarak aralarında bir farkın olup olmadığı incelemek için *tek yönlü varyans analizi* yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşı ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 21** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 22** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları sınıf ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 23** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bir ayda okumakta oldukları kitap sıklığı (ders kitapları hariç) ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 24** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin anne eğitim durumları ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 25** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin baba eğitim durumları ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 26** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin aile ekonomik durumları ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 27** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşamlarının en uzun geçtiği yer ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 28** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin mezun oldukları lise türü ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 29** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farkın olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle **Hipotez 30** reddedilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme yerleştikleri tercih sıralaması ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 31** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin sahip oldukları aile yapısı ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 32** kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin akademik başarıları(güncel ortalama) ile bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir ($p>0,05$). Bu nedenle **Hipotez 33** kabul edilmiştir.

4.TARTIŞMA

Sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapılan bu araştırma üç başlık altında tartışılmıştır.

4.1. Sosyal Hizmet Öğrencilerine Ait Tanımlayıcı Özelliklerin İncelenmesi

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %17,8'i 17-18 yaş arası, %47,8'i 19-20 yaş arası, %34,3'ü 21 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu 19-20 yaş arasındadır. Daşbaş ve Kesen (2015)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcı grup olan sosyal hizmet öğrencilerin ağırlıklı olarak yaş ortalamaları 17-20 olarak belirlenmiştir. Emir (2012)'in "eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri" adlı çalışmasını Hasan Ali Yücel Eğitim fakültesinde okuyan toplam 298 öğrenciye yapmış olduğu çalışmaya göre katılımcıların yaş ortalamaları 21 yaş ve üzerindedir. Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada Anadolu Üniversitesinin eğitim fakültesinde beş farklı bölümünde okuyan toplam 1047 öğrencinin "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü" adlı çalışmada katılımcıların %74,4'ü 18-21 yaş arası, %22,6'sı 22-25 yaş arası, %3,0'ı ise 26 yaş ve üstünden oluşmaktadır. Ülev (2014)'in yapmış olduğu "üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi" adlı çalışmada katılımcıların yaş aralığı 17-26 olarak hesaplanmıştır. Zvolensky ve ark (2006)'nın yapmış oldukları "anksiyete ve depresyon belirtisi ve sağlık algısının eşzamanlı tahmini ile ilgili olarak bilinçli farkındalığa dayalı dikkatin artan geçerliliği" adlı çalışmada, 170 genç yetişkinden oluşan bir örnekleme yaş ortalamaları 22.2 olarak hesaplanmıştır. Demir (2014)'in "bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi" adlı araştırmanın örnekleme, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde, Nişantaşı meslek yüksekokulu çocuk gelişimi bölümünde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri arasından seçilen toplam 15 öğrencinin yaş ortalamaları 19-28 arasında değişmektedir. Literatüre bakıldığında yapılan benzer çalışmaların çoğu aynı yaş grubuna sahip katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin %20,2'si erkek, %79,8'i ise kadındır. Coşkun (2013)'ün farklı altı üniversitede toplam 273 öğrenciye (din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ilahiyat, eğitim ve DKAB karşılaştırması) adlı yapmış olduğu çalışmada katılımcıların

%32,6'sı erkek, %67,3'ü ise kadından oluşmaktadır. Emir (2012)'in "eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri" adlı çalışmasını Hasan Ali Yücel Eğitim fakültesinde okuyan toplam 298 öğrenciye yapmış olduğu çalışmaya göre katılımcıların %45,5 erkek, %54,1'i ise kadınlardan oluşmaktadır. Ülev (2014)'in yapmış olduğu "üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi" adlı çalışmada Hacettepe Üniversitesinin altı farklı fakültesinde toplam 427 lisan öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %54,6'sı kadın, %45,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Daşbaşı ve Kesen (2015)'in farklı üniversitelerde okumakta olan sosyal hizmet öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin %61,6'sı kadın, %38,4'ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Aygün (2014)'ün yapmış olduğu "lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi" adlı çalışmada araştırmaya katılan 415 öğretmenin %48,9' u (203) erkek, % 51,1' i (212) kadınlardan oluşmaktadır. Zvolensky ve ark (2006)'nın yapmış oldukları araştırmada, 170 genç yetişkinden oluşan bir örnekleme %55,8 (95) kadın, %44,1 (75) erkeklerden oluşmaktadır. Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada Anadolu Üniversitesinin eğitim fakültesinde beş farklı bölümünde okuyan toplam 1047 öğretmen adayı (öğrenci) nin " Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü" adlı çalışmada katılımcıların %66,1' kadın, %33,9'ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Bektaş-Öztaşkın (2013)'in yapmış olduğu "sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi" adlı çalışmasının deney ve kontrol grubu olarak oluşturulan örneklem için toplam 54 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır, cinsiyet belirtilmemiştir. Aynı şekilde Hölfing ve ark (2011)'nın yapmış oldukları "Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri'nin Kısa Bir Versiyonu" adlı çalışmada oluşturulan iki ana örneklem için toplam 1071 katılımcı üzerinde uygulama yapılmıştır. Demir (2014)'in yapmış olduğu araştırmaya katılan toplam 15 öğrencinin tamamı (%100) kız öğrenciden oluşmaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu kadınlardan oluşturulmuştur. Özdelikara ve ark (2012)'in yapmış oldukları "hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler" adlı çalışma Amasya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulunun hemşirelik bölümünde toplam 158 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Katılımcıların %89,6'sı

kadın, %69,6'sı ise erkeklerden oluşmaktadır. Literatüre bakıldığında yapılan çalışmaların çoğu cinsiyet dağılım oranları bakımında benzerlikler mevcuttur.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin mezun oldukları lise türü %24,5'i genel lise, %6,9'u meslek lisesi, %65, 9'u fen-anadolu lisesi ve %2,7'si özel lise mezunlardır. Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların mezun oldukları lise türü %56,3'ü genel lise, %17,6'sı meslek lise, %25,3'ü anadolu-fen lisesi, %1,0 ise diğer lise türlerinden mezun olmuşlardır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin anne eğitim durumlarının %5,3'ü okuryazar değil, %68,0'ı ilköğretim, %17,5'i lise (ortaöğretim), ve %9,2'si üniversite mezunudur. Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların anne eğitim düzeylerinin %8,3'ü okuryazar, %9,2'si okuryazar değil, %61,0'ı ilköğretim, %12,2' ortaöğretim (lise), %9,3'ü ise üniversite mezunu olarak tespit edilmiştir. Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in yapmış oldukları "aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki" adlı çalışmada katılımcıların anne eğitim düzeyleri ise ; %53,7'sinin "ilköğretim", %16,8'inin "ortaöğretim (lise)", %12,6'sının "yüksek öğretim (üniversite)", %8,0'nın "okuryazar olmadığı" ve %8,8'nin ise "okuryazar olduğu" tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin baba eğitim durumlarının %49,8'i ilköğretim, %25,2'si lise (ortaöğretim) ve %24,9'u ise üniversite mezunudur. Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların baba eğitim düzeylerinin %4,0'ı okuryazar, %1,2'si okuryazar değil, %49,5'i ilköğretim, %21,6'sı' ortaöğretim (lise), %23,7'si ise üniversite mezunu olarak tespit edilmiştir. Özdelikara ve ark (2012)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcıların %66.5'i annesinin ilköğretim mezunu, %48.7'si babasının ilköğretim mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in yapmış oldukları "aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki" adlı çalışmada katılımcıların baba eğitim düzeyleri ise; %1.1(4)'i "okuryazar değil", %7,2(26)'si "okuryazar", %36,9(138)'u "ilk öğretim mezunu", %30,7(115)'si "ortaöğretim-lise" ve %24,3(91)'ü "üniversite mezunu" olarak tespit edilmiştir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde araştırmaya katılanların büyük oranda anne-baba eğitim düzeyleri birbirine benzemektedir. Çalışmalar göre öğrencilerin anne eğitim düzeyleri düşük iken, baba eğitim durumları biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin yaşamın en uzun geçtiği yer olarak %11,8'i köy, %6,7'si kasaba (belde), %47,1'i şehir (ilçe), ve %34,5'i ise Büyükşehir(il)de geçirmişlerdir. Daşbaşı ve Kesen (2015)'in yapmış oldukları çalışmada sosyal hizmet öğrencilerin en çok yaşadıkları yer %57,6'sı şehir olarak belirtilmiştir. Özdelikara ve ark (2012)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcıların %43.7'si ilçe (şehir) merkezinde yerleşik halde bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin aile yapılarına bakıldığında %16,3'ünün geniş, %79,4'ünün çekirdek ve %4,3'ünün parçalanmış (ölüm ya da boşanmadan dolayı) aileye sahip oldukları tespit edilmiştir. Daşbaşı ve Kesen (2015)'in yapmış oldukları çalışmada sosyal hizmet öğrencilerin sahip oldukları aile yapısının %76,1'inin çekirdek aile, %21,3'ünün geniş aile %23,3'ünün ise tek ebeveynli aileye sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerin aile yapılarının çoğu çekirdek aile yapısı olmasından dolayı benzerlikler tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin aile ekonomik durumlarının %2,4'ü "düşük", %47,1'i "orta", %46,9'u "iyi" ve %3,7'si ise "çok iyi ekonomik düzeye sahiptir". Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların aile gelir düzeylerinin %42,5'i "düşük", %40,4'ü "orta", %17,1'i ise "yüksek(iyi)" olarak belirtmişlerdir. Ülev (2014)'in yapmış olduğu çalışmadakatılımcıların %10.1'i gelir düzeyini "düşük", %82.4'ü gelir düzeyini "orta", %5.9'u gelir düzeyini "yüksek" olarak tespit edilmiştir. Özdelikara ve ark (2012)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcıların %43.7'si ailelerinin aylık gelirlerinin "orta" (501-1000 TL) arası olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya benzer çalışmalar incelendiğinde katılımcıların aile ekonomik durum aralıkları genel olarak orta düzeyde bir duruma sahip aralığı ile uyumluluk görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite %53,7'si Selçuk Üniversitesi, %34,3'ü KTO Karatay Üniversitesi, %12,0'ı ise Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde okumaktalar. Daşbaşı ve Kesen (2015)'in yaptıkları çalışmada sosyal hizmet öğrencilerin dağılım oranlarına bakıldığında; Ankara Üniversit (167) %16,9, Adnan Menderes Üniversitesi (130) %13,1, Başkent Üniversitesi (108) %10,9, Hacettepe Üniversitesi (211) %21,3, KTO Karatay Üniversitesi (40) 4,0, Kocaeli Üniversitesi (65) %6,6, Selçuk Üniversiesiy (204)

%20,6, Yalova Üniversitesi (65) %6,6 olarak toplam 990 kişi katılım sağlamıştır. Kutlu ve Schreglmann (2011)'nin yapmış oldukları "üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi" adlı çalışma Türkiye'nin birçok farklı üniversitesinde çalışan toplamda 1700 öğretim elemanına uygulanmıştır. Bu konu farklı üniversitelerde yapılan çalışmadan dolayı değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları fakülte %65,7'si Sağlık Bilimleri Fakültesinde, %34,3'ü Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde okumaktadırlar.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıf %31,2'si 1. sınıf, %27,3'ü 2. sınıf, %22,4'ü 3. sınıf ve %19,2'si ise 4. sınıfta okumaktadırlar. Ülev (2014)'in yapmış olduğu çalışmada katılımcıların %2'si hazırlık sınıfı, %35,4'ü 1. sınıf, %18,6'sı 2. sınıf, %29,5'i 3. sınıf, %15,7'si 4. sınıfta okumaktadırlar. Yavuz (2009)'un yaptığı "öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst-bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışma Zonguldak Kara Elmas Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde toplam 834 Öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Katılımcıların devam etmekte oldukları sınıf oranlarına bakıldığında; 1. sınıf 278 (%33,2), 2. sınıf 187 (%22,3), 3. sınıf 140 (%16,7) ve 4. sınıf ise 233 (%27,8) olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleşmeden önce bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri %12,4'ü "hiç yok", %50,0'ı "az biliyor", %32,0'ı "bilgileri var" ve %5,6'sı ise "çok bilgileri var" olarak saptanmıştır. Literatürde sosyal hizmet öğrencilerinin bölüm hakkında bilgi düzeyine dair herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü bilinçli tercih etme durumuna bakıldığında %81'i bilinçli olarak bölüme yerleştiği görülürken; %19'unun ise bilinçli olarak yerleşmediği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin güncel akademik başarı ortalamaları %35,7'sinin 0-2,50 arası, %30'ü 2,50-3,00 arası, %27,6'sı 3,00-3,50 ve %6,7'si ise 3,50-4,00 arasındadır. Özdelikara ve ark (2012)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcıların %53,2'sinin akademik olarak başarısının orta (2,50-3,00) düzeyde algıladığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleştikleri tercih sıralaması %24,9'ü 1. tercih, %12,1'i 2. tercih, %7,8'i 3. tercih, %4,7'si 4. tercih, %7,5'i 5. tercih, %3,9'ü 7. tercih, %4,1'i 8. tercih, %2,7'si 9. tercih, %2,9'ü 10. tercih ve %29,6'sı ise 11. tercih ve üstü olarak yerleşmişler. Bu duruma bakıldığında sosyal hizmet öğrencilerinin büyük çoğunluğu bölümü bilerek ve isteyerek tercih ettiklerini sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerin aylık kaç kitap okuma sıklıklarına bakıldığında (ders kitapları dışında) %10,9'ü "hiç okumuyor", %44,5'i "bir kitap okuyor", %25,6'sı "iki kitap okuyor" ve %18,8'i "üç ve üstü kitap okumaktadırlar". Araştırmaya benzer herhangi bir çalışma yapılmadığı için benzer oranlara ulaşılmamıştır. Ancak, Kürüm (2002)'ün yapmış olduğu çalışmada katılımcıların kendini geliştirmek ve zamanını değerlendirebilmek için 564'ü "sosyo-kültürel etkinlikler", 41'i "spor etkinlikler", 4'ü "bilimsel etkinlikler", 417'si "çok yönlü etkinlikler" ve 21'i ise "diğer" olarak cevaplamışlardır.

4.2. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğu öğrenci üzerinde uygulanmış ve aralarındaki farklılık ise yüksek derecede benzerlik bulunmaktadır.

Tortop ve Eker (2013)'in yaptıkları "öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmayı toplam 194 öğretmen adayı(öğrenci) üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yücel ve Uluçınar (2013)'in yapmış oldukları "Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama düzeyi" adlı çalışmada toplam 271 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre ise öğrencilerin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Civelek ve Çakmak (2006)'ın "tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi" adlı çalışmasına göre yazma eğitimi programına devam eden katılımcı grup (63) ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin

cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kadınların lehine olarak tespit edilmiştir. Yani kadınların eleştirel düşünme eğilimleri erkeklere göre daha yüksektir. Yüksel ve ark (2013)'nın yapmış oldukları " Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" adlı çalışma Ankara'da bir devlet üniversitesinde okuyan 150 matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık kadınların lehinde bulunmuştur ($p<0,05$). Çetinkaya (2011)'nın çalışmasında da bu çalışmaya benzer olarak cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı fark kadınların lehine ($p<0,05$) bulunmuştur. Ricketts (2008)'in yapmış olduğu çalışmada Öğrencilerin cinsiyeti ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Zayıf (2008)'in öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Plath ve ark (1999)'nın yapmış oldukları çalışmada katılımcıların cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmişler ($p<0,05$). Doğanay ve ark (2007)'nin yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ile eleştirel düşünme arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Güven ve Kürüm (2007)'ün yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimlerinin arasında anlamlı farklılaşma olduğunu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Yapılan benzer çalışmalarda araştırmaya katılanların cinsiyet ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farkın olduğu bulunmuştur (Garcia ve Hughes 2000, Baydar 2012, Wang ve ark 2006). Başka çalışmaların sonuçların bakıldığında ise farklı sonuçların çıkması durumu da mevcuttur. Korkmaz (2009)'ın yapmış olduğu "öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri " adlı çalışma değişik kurumlarda çalışan toplam 110 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Piji-Küçük ve Uzun (2013)'ün yaptıkları "Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" adlı çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 274 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan Müzik öğretmen adaylarının cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimleri aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). Açışlı (2015)'nin yaptığı

"öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi" adlı çalışmaya katılan öğrenci grubu Artvin Çoruh Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 938 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma kapsamında yapılan analizde katılımcıların cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Böyle bir çalışmada benzer bir sonuca ulaşılmamanın nedeni grupların ya da çalışma yöntemlerinin farklılığına bağlanabilir.

Araştırma kapsamındaki sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet bölümünü tercih etme ya da bölüme yerleşmeleri bilerek olması veya tesadüfen olması değişkeni açısından eleştirel düşünme eğilimleri puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Literatürde araştırmaya benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin şuanda okumakta oldukları fakülte ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Kutlu ve Schreglmann (2011)'nin yaptıkları "üniversitelerde göre yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi" adlı çalışma toplamda 186 öğretim elemanına e-posta yolu ile "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği" ile çalışma yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştıkları fakülte değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Korkmaz (2009)'ın ve Coşkun (2013)'ün yapmış oldukları çalışmaya göre öğrencilerin okumakta oldukları fakülte ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin yaş değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Açıslı (2015)'nin yapmış olduğu çalışma kapsamında katılımcı öğrencilerin yaş değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Zaybek ve Khorshid (2006)'in yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşları ile eleştirel düşünme arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Plath (1999), Ricketts (2008) ve Rusinov (2013) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılanların yaş değişkeni ile eleştirel düşünme arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Gürol-Arslan ve ark (2009)'nin yaptıkları "hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen

etmenlerin incelenmesi" adlı çalışmada hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaş ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<0,05$).Yapılan literatür incelemesinde araştırmaların çoğunda benzer sonuçlara ulaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Coşkun (2013)'nın yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Şen (2009)'in yapmış olduğu çalışmada katılımcıların mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bazı çalışmalarda ise katılımcıların mezun oldukları lise türü ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Doğanay ve ark 2007). Literatür incelendiğinde daha çok anlamlı farklılık olmayan çalışmalar mevcuttur. Şengül ve Üstündağ (2009)'ın çalışmış oldukları araştırmaya katılımcı olan öğretmenlerin çalıştıkları okul değişkeni ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin kitap okuma sıklıkları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Coşkun (2013)'nın yapmış olduğu çalışmaya göre katılımcıların kitap okuma sıklığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Rusinov (2013)'un yapmış olduğu çalışmada hukuk fakültesi öğrencilerin kitap okuma sıklığı ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Deal ve Pittman (2009)'nın yapmış oldukları çalışmada katılımcıların kitap okuma sıklıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). İncelenen literatüre göre çalışma sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmaya kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca benzer yapılan çalışmaların çoğunda anne-baba eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünme arasında herhangi bir anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Özdemir 2005, Zaybek ve Khorshid 2006, Dutoğlu ve Tuncel 2008, Tümkiye ve Aybek 2008, Şen 2009, Coşkun 2013, Topuz 2014). Literatürdeki araştırma sonuçları ile benzerliği vardır.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin yaşamlarının en uzun geçtiği yer ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Doğanay ve ark (2007)'nin yapmış oldukları çalışmaya göre katılımcıların yaşamlarının en çok geçtiği yer ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Özdelikara (2012) ve Coşkun (2013) çalışmalarının sonuçları da benzerlik göstermektedir. Gök ve Erdoğan (2011)'nin Hacettepe Üniversitesinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşadığı yer ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yapılan literatür incelemelerinde bir çok çalışmanın bulguları ile benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğrenci gruplarının sahip oldukları aile yapılarının büyük oranı çekirdek aile yapısına sahip oldukları saptanmıştır. (Özdemir 2005, Zaybek ve Khorshid 2006, Tümkeya ve Aybek 2008, Deadh ve Pittman 2009, Rusinov 2013).

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin aile ekonomik durumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca benzer bir çok çalışma mevcuttur. Çalışma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunlu aile ekonomik düzeyleri orta düzeyde oldukları saptanmıştır (Rudd 2000, Güven ve Kürüm 2007, Dead ve Pittman 2009, Özdelikara ve ark 2012, Coşkun 2013).

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin okumakta oldukları üniversite ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bakımdan Selçuk Üniversitesinin sosyal hizmet öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri KTO Karaty Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinin sosyal hizmet öğrencilerinden daha da yüksektir. Bu sonuca bakıldığında Selçuk Üniversitesi sosyal hizmet bölümünün ders müfredatına göre olumlu bir etkinin olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü Selçuk Üniversitesi sosyal hizmet öğrencileri özellikle Sosyal Hizmet Kurram II ve Kurram III derslerinde sürekli farkındalıklar artırılma ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için yapılan grup çalışmalarında uygulamalı olarak yaşayarak ve öğrenerek kazanmaktadırlar.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıf ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucuna bakılırsa, 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri 2. sınıf öğrencilerinden daha yüksektir. 2. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri 3. sınıf öğrencilerinden yüksektir. 3. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ise 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki kimi çalışmalarda (Facione 1995, Hamurcu ve ark 2005, Zaybek ve Khorshid 2006, Çetinkaya 2011, Yüksel ve ark 2013, Rusinov 2013, Piji-Küçük ve Uzun 2013) öğrencilerin sınıf seviyeleri yükselince eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin bölüme yerleşmeden önceki bilgi düzeyleri ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bağlamda sosyal hizmet bölümüne yerleşmeden önce bölüm hakkında hiç bilgisi olmayanlar ve çok bilgisi olanlar ile eleştirel düşünme eğilimi açısından bir anlamlılık ifade edilmemektedir. Gök ve Erdoğan (2011)'nin Hacettepe Üniversitesinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin okumakta oldukları bölüme yerleşmeden önceki bölüm hakkındaki bilgi düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonuca Mumm ve Kersting (1997)'in, Hamurcu ve ark (2005)'nin çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin bölüme yerleştikleri tercih sıralaması ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre sosyal hizmet bölümüne en çok 1. tercih ile ve ardından da 2. ile 5. tercih aralığında yerleşmelerine rağmen eleştirel düşünme eğilimi açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Uçan ve ark (2008)'nin yapmış oldukları çalışmaya göre hemşirelik öğrencilerinin bölüme girdiklerini çoğu ilk 5. tercihte yer almaktadırlar ve bu konuyla aralarında benzerlik bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Bu bulguya benzer başka çalışmalarda da bulmak mümkündür (Rudd 2000, Hamurcu ve ark 2005, Akbıyık ve Seferoğlu 2006, Dead ve Pittman 2009, Küçükoğlu ve Kanbay 2011, Kökdemir 2012, Coşkun 2013, Rusinov 2013). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısı artarsa eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Bu bağlamda

üniversite eğitimi mesleki bilgi ve becerilerin yanında bireye daha kapsamlı düşünebilme ve farklı açılarda konuyu ele alma, değerlendirme ve eleştirebilme becerisinin de geliştirilmesine katkı bulunmaktadır.

4.3. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalıklarına Ait Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak Yavuz (2009)'un yaptığı “öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışma Zonguldak Kara Elmas Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde toplam 838 Öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Aynı çalışmada katılımcıların cinsiyet ile farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yani kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından daha çok farkındalıkları yüksek olarak hesaplanmıştır ($p<0,05$). Bu sonuca farklı gruplarla yapılan çalışmalardan dolayı sonuçlar benzemeyebilir yorumuyla yaklaşılabilir.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmete bölümüne bilerek tercih etmeleri ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu sonuca göre bilinçli olarak sosyal hizmeti tercih edenlerin farkındalıkları bilinçsiz olarak sosyal hizmet bölümünü tercih edenlere göre daha yüksektir. Bu sonuca benzer Bishop (2004), Bektaş-Öztaşkın (2013) ve Bergomi (2013) gibi yapılan çalışmalar ile benzerlik bulunmaktadır. Bu benzerlik ise yapılan iş ya da tercih edilen bölüm farkındalığının yüksek olması ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukaları fakülte ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu açıdan sosyal ve beşeri bilimler fakültesinde olan sosyal hizmet öğrencilerinin farkındalıkları, sağlık bilimleri fakültesinde olan sosyal hizmet öğrencilerinden daha yüksektir diye saptanmıştır. McKee (2006), Yavuz (2009), Duman ve Arsal (2015) ve Demir (2015), gibi yapılan çalışmalarla benzerlik mevcuttur.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yaşları ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna benzer çalışmalarda da (McKee 2006, Dutoğlu ve Tuncer 2008, Yavuz 2009) sosyal hizmet öğrencileri ile yapılan çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,5$).

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin mezun oldukları lise türü ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yavuz (2009)'un ve Ülev (2014)'in yapmış oldukları çalışmada katılımcıların mezun oldukları lise türleri ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin aylık kitap okuma sıklıkları ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bağlamda aylık hiç kitap okumayan ya da üç kitap ve üstü okuyanın bilinçli farkındalıkları aynı değere sahiptirler. Ülev (2014)'in yaptığı çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin kitap okuma sıklıkları ile farkındalıkları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Araştırmaya kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulguya göre sosyal hizmet öğrencilerinin anne ya da babanın eğitim düzeyi ne olursa olsun öğrencinin farkındalığı üzerinde herhangi bir etkisi yoktur denilebilir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerinin yaşamlarının en uzun geçtiği yer ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuç her ne kadar istenmeyen bir durum olsa da, öğrencilerin uzun yaşadıkları yerler farkındalıkları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Brown ve Ryan (2003), McKee (2006), Yavuz (2009) ve Ülev (2014)'in yapmış olunan çalışmalar ile benzerlik görülmüştür.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bağlamda sosyal hizmet öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı onların farkındalıkları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmaya benzer; (Yavuz 2009, Gillard ve ark 2011 ve Kocaefe 2013) gibi çalışmalar gösterilebilir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin aile ekonomik düzeyleri ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yani sosyal hizmet öğrencilerinin aile ekonomik durumları onların farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ülev (2014)'in yapmış olduğu çalışmaya göre öğrencilerin aile ekonomik durumu ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir

farklılaşma bulunmamıştır. Aynı sonuca benzer, Demir (2015) ve Kır (2015) yapmış oldukları çalışmalarla değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin okumakta oldukları üniversite ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir farkındalık bulunmamıştır ($p>0,05$). Üniversite sosyal hizmet öğrencilerin üzerinde farkındalık konusunda herhangi bir etkisi olmadığı denilebilir. Yavuz (2009), Özyeşil (2011) ve Demir (2015) gibi çalışmalarla bezediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin okumakta oldukları sınıf ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p<0,05$). Sternberg (2000)'in, Ülev (2014)'in ve Demir (2015)'in yapmış oldukları çalışmaya göre okunulan sınıf ile bilinçli farkındalık arasında fark bulunmamıştır. Ancak, Yavuz (2009)'un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okumakta oldukları sınıf ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmanın analizine göre 3. ve 4. sınıf öğrencileri diğer sınıftaki öğrencilere göre bilinçli farkındalıkları daha yüksek olduğu tespiti yapılmıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin yerleştikleri bölüm hakkındaki bilgileri ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Buna göre sosyal hizmet öğrencilerinin bölüm hakkında çok bilgi sahibi olanlar ile hiç bilgi sahibi olmayanlar arasında farkındalık düzeyleri farklıdır. Yıldırım (2010)'in yaptığı çalışmada matematik bölümü öğrencilerinin bölümü kazanmadan önceki bilgileri ile farkındalıkları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Literatür incelendiğinde benzerlik görülmüştür. Rice ve ark (2013)'nın muvazaf askerler üzerinde yapmış oldukları çalışmaya göre katılımcıların göreve başlamadan önceki bilgileri ile farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespiti yapılmıştır. Bu da yapılan çalışma ile benzerlik içermektedir denilebilir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin sosyal hizmet bölümünü tercih etme sırası ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). İlk tercih sıralaması ile bölüme yerleşen ve son tercih sıralamasıyla yerleşenlerin farkındalık düzeyleri aynıdır tespiti yapılmıştır. Yavuz (2009)'un, Yıldırım (2010)'in ve Ülev (2014)'in yapmış oldukları çalışmaya göre öğrencilerin

okumakta oldukları bölümlerin tercih sıralaması ilk 5'te yer almıştır. Bu sıralama olmasına rağmen farkındalık ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin akademik başarıları ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Akademik başarıları düşük olan katılımcı ile başarıları yüksek olan katılımcının farkındalıkları aynı olduğu saptanmıştır. Drake (2008)'in, Özyeşil (2011)'in, Özyeşil (2012)'in, Ülev (2014)'in ve Demir (2015)'in yapmış oldukları çalışmaya göre akademik başarı ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde yer alan açıklamalar iki alt başlık altında ele alınmıştır

5.1. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar incelenmiştir.

Araştırma kapsamında sosyal hizmet öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesinin sonuçları:

- Sosyal hizmet öğrencilerinin cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, bilinçli farkındalık ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin %81'nin bilinçli olarak sosyal hizmet bölümüne yerleştikleri tespit edilmiştir.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken; aynı zamanda sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları fakülte ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin ders kitapları dışında bir ayda okudukları kitap ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ve aynı katılımcı grubun aynı değişken ile bilinçli farkındalık arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Sosyal hizmet öğrencilerin akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilirken, bilinçli farkındalık ile arasında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları sınıf ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunurken, bilinçli farkındalık ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
- Sosyal hizmet öğrencilerinin yaş, mezun oldukları lise türü, aile ekonomik durumu, aile yapıları, yaşadıkları yer ve bölüme yerleştikleri tercih sıralaması

gibi değişkenler ile eleştirel düşünme eğilimleri ile bilinçli farkındalıkları arasında anlamı bir ilişki bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilere yönelik öneriler ve eğitim sistemi ile akademisyenlere yönelik öneriler olarak ayrılmaktadır.

5.2.1. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite ve fakültelerde eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerini aldıkları teorik ve uygulama derslerle bunları artırılması,
- Sosyal hizmet öğrencilerinin okumakta oldukları üniversite ve fakültelerde bilinçli farkındalıklarının ders müfredatlarında konuya destek olacak şekilde bu becerinin artırılması,
- Sosyal hizmet öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmeli, farkındalıkları ve eleştirel bakış açılarını arttırmak amacıyla kitap okumalı ve bu da eleştirel düşünme eğilimlerini ve farkındalıklarını pozitif olarak etkilemeli

5.2.2. Eğitim Sistemi ve Akademisyenlere Yönelik Öneriler

- Sosyal hizmet ders müfredatlarında birlik azami derecede benzer olmalı,
- Sosyal hizmet teorik ve uygulamalı olarak verilen derslerde özellikle psikodrama ve farkındalık grup çalışmalarına ağırlık verilmeli,
- Sosyal hizmetin uygulamalı grup çalışmalarının yapılması için fiziki şartlar ve koşullar müsait hale getirilmeli,
- Sosyal hizmet uygulamalı grup çalışmalarının sağlıklı ve verimli yapılması için öğrenci sayısı arttırılmamalı,
- Sosyal hizmet uzman adayları olarak bölüm öğrencilerinin eleştirel düşünme farkındalık konusunda teorik ve uygulamalı dersler verilmesi,
- Sosyal hizmet akademisyenlerin de eleştirel düşünme ve farkındalık konularında kendilerini daha da iyi geliştirmeleri,
- Sosyal hizmetin yazın alanında eleştirel düşünme ve farkındalık konularını ele alan çalışmalara daha çok ağırlık verilmeli,

- Eleştirel düşünme ve farkındalık çalışmaları ile sosyal hizmete akademik ve bilimsel olarak katkı sunmalı aynı zamanda zenginleştirilmeli.
- Eleştirel düşünme ve farkındalık gibi önemli konular, özellikle aile ve okul tarafından önemle desteklenmeli,
- Eleştirel düşünme ve farkındalık gibi iki önemli konunun sosyal hizmet eğitiminde ve literatüründe yer alması aynı zamanda ilerlemesi için eğitmenlere, aile ve öğrencilere devamlı eğitimler verilmeli,
- Sosyal hizmet öğrencileri ile eleştirel düşünme ve bilinçli farkındalık temmelli deney-kontrol grup çalışması ve ötest-sontest gibi çalışmalar yapılmalı,
- Sosyal hizmetin eğitime ve uygulamasına göre ve kendi dinamikleri içinde farkındalığın ve eleştirel düşünmelerini derinleştirilmelerinin daha tercih edilmesi beklenir.
- Sosyal hizmet, uygulamalarında, mülakat ve iletişim çalışmalarında grup üyeleri kendilerini ifade edebilme vb farkındalıkları kazanırken mesleki beceri ve eleştirel bakış açılarını da artırabilmeli,
- Sosyal hizmet çalışmalarında bireysel farkındalıkların yaşam boyu içeriğini göz önünde tutarak eğitim sonrasında daha da kalıcı ve derinleştirici olabileceği düşünülerek derslere ağırlık verilmeli.
- Akademik başarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gibi, bilinçli farkındalık üzerinde de olumlu bir etki etmesi için eğitim sürecinde farkındalıkları daha da ön planda tutulabilmeli.

6. KAYNAKLAR

- Açıslı S, 2015. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 9(1), 23-48.
- Adkins K, 1994. A workshop and resource program for training and motivating collageEnglish professors to teach critical thinking skills. Practicum Report, Thesis. Nova University, 13.
- Akbaş E, 2014. Sosyal çalışmada çağdaş eleştirel perspektifler. Ankara, SABEV Yayınları 51, 1-116.
- Akbıyık C, 2002. Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı.Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık C, Seferoğlu SS, 2006. Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 90-9.
- Akdere N, 2012. Türkiye’ de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akınoğlu O, 2001. Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akınoğlu O, 2003. Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 7-26.
- Alkın-Şahin S, Tunca N, Ulubey Ö, 2014. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Erişim tarihi, 3 Haziran 2015. Erişim adresi, İlköğretim Online, 13(4), 1473-92.
- Alptekin K, 2015. Yeniden öğrenme sürecinde farkında olmanın önemi. Erişim tarihi, 17 Kasım 2015. Erişim adresi, <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/farkindalik.htm>
- Altınok H, 2002. Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2 (8), s. 65-73.
- Altunışık R, Coşkun R, Bayraktaroğlu S, ve Yıldırım E, 2012. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya, Sakarya Yayıncılık.
- Anderson- Meger J, 2011. Critical thinking and e-learning in social work education. USA, International Journal of Business, Humanities and Technology, 1(2), 17-27.
- Aybek B, Çetin A, Başarır F, 2014. Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), No. 30, 313-25.
- 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, Adana.
- Aybek, B. 2007. Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Adana, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2), 43-60.
- Aygün B, 2014. Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay R, 2004. Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.
- Balcı F, 2014. Eleştirel düşünme (critical thinking). Erişim tarihi, 02 Kasım 2015. Erişim adresi, <https://fabagraphy.wordpress.com/2014/09/29/elestirel-dusunme-critical-thinking/>.

- Başıoğlu S, 2015. Farkındalık, kabullenme ve gerçekleştirme terapileri. Erişim tarihi, 20 Mart 2015. Erişim adresi, <http://www.ipe.com.tr/tr/makaleler/farkindalik-kabullenme-ve-gerceklestirme-terapileri>
- Battal N, 2016. Eleştirel düşünme. Erişim tarihi, 08 Ocak 2016. Erişim adresi, <http://slideplayer.biz.tr/slide/2770689/>
- Baydar S, 2012. Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baysal ZN, Demirbaş B, 2012. Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(4), 12-20.
- Bektaş-Öztaşkın Ö, 2013. Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(2), 147-62.
- Bergomi C, Tschacher W, Kupper Z, 2007. The assessment of mindfulness with self-report measures: existing scales and open issues. University Hospital of Psychiatry, Department of Psychotherapy, University of Bern, 49, 1-30.
- Bıyıklı C, Veznedaroğlu RL, Öztepe B ve Onur A, 2008. Yapılandırmacılığı nasıl uyguluyoruz?. Ankara, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A. Ş., 1. Baskı, 10-248.
- Bishop SR, Lau M, Shapiro S, Carlson L, anderson ND, Carmody J, Segal ZV, Abbey S, Speca M, Velting D, Devnis G, 2004. Mindfulness: a proposed operational definition. American Psychological Association, Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230-41.
- Blog, 2015. Mindfulness research: mindfulness and social work. Erişim tarihi, 28 Mayıs 2015. Erişim adresi, <http://mindfulnessresearch.blogspot.com.tr/p/mindfulness-and-social-work.html>.
- Brown KW, Ryan RM, 2003. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 820-50.
- Bulut S, Ertem G, Sevil Ü, 2009. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2(2), 27-38.
- Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F, 2013. Bilimsel araştırma yöntemleri. 14. Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 14-20.
- Carlson LE, Brown KW, 2005. Validation of the mindful attention awareness scale in a cancer population. Journal of Psychosomatic Research, 58, 29-33.
- Chua M, 2014. Mindfulness meditation helps social work students in school, work. Erişim tarihi, 28 Mayıs 2015. Erişim adresi, <https://socwork.wisc.edu/mindfulness-meditation-helps-social-work-students-school-work>.
- Cılga İ, 2005. Gelişmekte olan ülkelerde sosyal hizmet eğitimindeki farklılaşmalar. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002. Yayına hazırlayan, Onat Ü, Yayın no, 17, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, 98-110.
- Cılga İ, 2016. Sosyal hizmet bilimi ve mesleği 5. Erişim tarihi, 11 Ocak 2016. Erişim adresi, http://www.sosyalhizmetuzmani.org/sosyal_hizmet_bilimi4.htm.
- Coşkun MK, 2013. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırılması). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), 143-162.
- Cullen M, 2011. Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. Mindfulness, 2(3), 186-93.

- Cüceloğlu D, 1996. İyi düşün doğru karar ver: etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler. İstanbul, Sistem yayıncılık, 14. baskı.
- Çakmak E ve Civelek F, 2013. Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. GEFAD / GUJGEF 33(2), 355-71.
- Çatak PD, Ögel K, 2010a. Bir terapi yöntemi olarak farkındalık. İstanbul, Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi, Galenos Yayınevi, 10, 69-73.
- Çatak PD, Ögel K, 2010b. Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. Klinik Psikiyatri, 13, 85-91.
- Çetinkaya Z, 2011. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Ahi Evra Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 93-108.
- Çıkrıkçı N, 1992a. Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin (form YM) lise öğrencileri üzerindeki ön deneme uygulaması. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 559-69.
- Çıkrıkçı N, 1992b. İki eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin bir psikologlar paneli tarafından değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(25), 569-81.
- Çorapçıgil A, 2014. Öz değerlendirme destekli fizik laboratuvar uygulamalarının üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Daniel J. Kurland, 2000. What is critical thinking? Erişim tarihi, 21 Ekim 2015. Erişim adresi, http://www.criticalreading.com/critical_thinking.htm
- Dasbas S ve Kesen NF, 2015. Attitudes of social work students towards the ageism. The Journal of International Social Research, 8(38), 702-10.
- Davis DM, Hayes JA, 2011. What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. American Psychological Association, 48(2), 198-205.
- Deal KH ve Pitman J, 2009. Examining predictors of social work students' critical thinking skills. Advances in Social Work, 10 (1), 87-102.
- Debaene R, Roose R, 2009. Mindful social work?. Social Work and Society International Online Journal. Erişim tarihi, 10 Haziran 2015. Erişim adresi, <http://www.socwork.net/sws/article/view/80/339>.
- Demir MK, 2006. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir V, 2014. Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci C, 2002. Eleştirel düşünme. Erişim tarihi, 21 Nisan 2015. Erişim adresi, <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel-dusunme.doc>.
- Demircioğlu E, 2012. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarlanma çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel Ö, 2000. Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı. Ankara, 2. Basım, Pegem Ayayıncılık, 127-227.

- Demirhan E, 210. Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji öğretiminin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Digest E, 1988. Critical thinking skills and teacher education. Erişim tarihi, 24 Ağustos 2015. Erişim adresi, <http://www.ericdigests.org/pre-929/critical.htm>
- Dil Coşkun S, 2001. Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilek Eren C, 2011. Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan A, 2005. Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal hizmet eğitimindeki gelişmeler ve bunların Türkiye'deki sosyal hizmet eğitimine yansımaları. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002. Yayına hazırlayan, Onat Ü, Yayın no, 17, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, 112-25.
- Dolapcı OC, 2009. Öğretmenleri eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dutoğlu G, Tuncel M, 2008. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 8(1), 11-32.
- Duyan V, Altınova H, 2015. Gruplarla sosyal hizmetin sosyal hizmet öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisi. Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi, 26(1), 7-22.
- Ekici G, 2002. Gregorc öğrenme stili ölçeği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(123), 42-7.
- Ennis RH, 1993. Critical thinking assesment. Theory Into Practice Journal, Summer, 32(3), 179-86.
- Ennis RH, 2013. Critical thinking across the curriculum (CTAC). OSSA Conference Archive 10, Universty of Windsor, 1-16.
- Ennis R, 1985. Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), Developing Minds, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim tarihi, 28 Nisan 2015. Erişim adresi, url: http://www.bilgicagi.com/Yazilar/1623-elestirel_dusunmenin_onemi_ve_egitim.aspx.
- Erdoğan İ, 2002. Yeni bir bin yıla doğru Türk eğitim sistemi, sorunlar ve çözümler. Ankara, 2. Basım, Sistem Yayıncılık, 60-8.
- Erkuş B, 2011. Özel hastanelerde çalışan yönetici hemşirelerin ve hemşirelerin eleştirel düşünme düzeyi ve problem çözme becerileri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy E, Başer N, 2012. İlköğretim ikinci kadame öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi, 1(2), 207-30.
- Ertaş H, 2012. Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Facione PA, Facione NC, Giancarlo CA, 2000. The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. The Disposition Toward Critical Thinking, © Informal Logic, 20(1), 61-84.
- Facione PA, Facione NC, ve Giancarlo CAF, 1995. The disposition toward critical thinking. The Journal of General Education, 44 (1), 1-25.

- Fridel CR, İrani TA, Rhoades BE, Fuhrman NE, Gallo M, 2008. It's in the genes: exploring relationships between critical thinking and problem solving in undergraduate agriscience students' solutions to problems in mendelian genetics. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 25-37.
- Garcia FC and Hughes EH, 2000. Learning and thinking styles: An analysis of their inter relationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-30.
- Germer C, 2004. What is mindfulness? *Insight Journal*, v, 22, 24-9.
- Gibson C, Arp L, 1995. Critical thinking: implications for instruction. *RQ, Library Literasy*, 35(1), 27-35.
- Gillard A, Roark MF, Nyaga LRK, and Bialeschki MD, 2011. Measuring mindfulness in summer camp staff. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 87-95.
- Güldalı O, 2014. Sosyal hizmetin diyalektiği: sosyal hizmete dair eleştirel çıkarımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi* 25(2), 163-75.
- Gürol Arslan G, Demir Y, Eşer İ, Khorshid L, 2009. Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72-80.
- Gyalsten S, 2014. Bringing mindfulness to social work. Erişim tarihi, 28 Mayıs 2015. Erişim adresi, <http://ssscnews.uk.com/2014/11/27/bringing-mindfulness-workplace-social-work/>.
- Hamarta E, 2003. Eleştirel düşünme. *Eğitime yeni başlıklar 2*. Edt: Ali Murat S, 1. Basım, Konya, Mikro Yayınları, 121-26.
- Hançerlioğlu O, 1996. Felsefe sözlüğü. 10. Basım, İstanbul, Remzi Kitabevi, 38-106.
- Höfling V, Ströhle G, Michalak J, Heidenreich T, 2011. A short version of the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 1-7.
- İbşiroğlu Z, 2002. Düşünme korkusu: düşünmeyi öğrenme ve öğretmenin temelleri. İstanbul, Papirus yayınları, 4. Baskı, 50-85.
- İçağasıoğlu Çoban A, Buz S, 2008. Eleştirel teori: gelişimi, kabulleri ve sosyal hizmette kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 19(1), 38-49.
- Kabat-Zinn J, 1994. Wherever you go, there you are. *Yoga Journal*, August 1994, New York: Hyperion Issue 117, 160-8.
- Kabat-Zinn J, 2003. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *American Psychological Association, Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-56.
- Kabat-Zinn J, 2009. Neredeyse orada ol. İstanbul, Çev. Hüseyin Göksu, Kuraldışı Yayıncılık.
- Kabat-Zinn J, 2000. Indra's net at work: the mainstreaming of Dharma practice in society. Watson G, Batchelor S, edit. *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives*. North Beach, ME: Weiser, 223-50.
- Kaf Hasırcı Ö, 2005. Görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. *Adana, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 299-314.
- Karakaya Z, 2006. Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 25-34.
- Karasar N, 2002. Bilimsel araştırma yöntemi. 20. Basım, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 79.
- Karataş K ve Erkan G, 2015. Türkiye'de sosyal hizmet eğitimin tarihçesi. Erişim tarihi, 25 Aralık 2015. Erişim adresi, <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2015/10/turkiyede-sosyal-hizmet-egitiminin-tarihcesi.pdf>

- Karen H ve Fodor İ, 2008. Teaching midfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 71-91.
- Kaya H, 1997. Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayıntı A, 2001. Vocabulary teaching and learning through learning styles. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kayıntı A, 2011. Edward Said ve çağdaş eleştiri. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(2), 7-18.
- Kazancı O, 1989. Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. İstanbul, Kazancı Kitap, 89-121.
- Kefeli İ, Kara U, 2008. Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41 (1), 342-5.
- Kılıç Akça N, Taşçı S, 2009. Hemşirelik eğitimi ve eleştirel düşünme. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 187-95.
- Kocaefe T, 2013. Özerklik veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz Ö, 2009. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. Ahi Evran Kırşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD), 10(1), 40-55.
- Kökdemir D, 2003. Belirsizlik durumlarda karar verme ve problem çözme. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kökdemir D, 2012. Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme. PİVOLKA 21(7), 16-20.
- Krist-Ashman KK, 2010. Introduction to social work & social welfare: critical thinking perspectives. Third Edition, USA, 39-76.
- Kurland DJ, 2000. What is Critical Thinking? Erişim tarihi, 21 Ekim 2015. Erişim adresi, http://www.criticalreading.com/critical_thinking.htm
- Kurnaz A, 2007. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erşi ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kutlu MO, Schreglmann S, 2011. Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve ünvanlarına göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(40), 116-21.
- Kürüm D, 2002. “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kürüm D, Güven, M, 2008. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki, (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde bir araştırma). İlköğretim Online, 7(1), 53-70.
- Langer EJ, Moldoveanu M, 2000. The Construct of Mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1–9.
- Leonard AL, 2012. Breathe in, breathe out: utthe social work practicum. American, Utah State University, Undergraduate Honors Theses, 1-38.
- Lipman M, 1988. Critical thinking–what can it be?. *Educational Leadership*, September, 38-43.
- Maeona KK, 1993. Concept clarification and critical thinking: integrated processes. *Journal of Nursing Education*, 32(9), 406-14.
- Marzano RJ, Brandt RS, Huges CS, Jones BF, Presseisen ZB, Rakin SC, Sohur C, 1988. Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. The Association for Curriculum Development, Alexandria, VA.

- Mavili A, 2014. Aile içi şiddet. Kadının ve çocuğun korunması. Ankara, Elma Yayınları, 2. Basım, 196-205.
- Mavili A, 2015. Ben ve ailem. Konya, Atlas Akademi Yayınları, 2. Basım, 51-215.
- Mavili Aktaş A, 2011. Profesyonelliğin gelişimi kimi etik tartışmalar. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmet Sempozyumu 2011, 50. Yılında Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi: Sorunlar, Öncelikler ve Hedefler. Bildiriler Kitabı, 73-80.
- Mavili Aktaş A, 2014. Sosyal hizmet eğitiminde bireysel farkındalığın önemi ve son dönemde yaşananlar. Prof. Dr. Gönül Erkana Armağan, Sosyal Hizmet ve Mülakat. Yayına hazırlayan, Vedat I, Yayın: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği, Ankara.
- McKee A, Johnston F, Massimilian R, 2006. Mindfulness, hope and compassion: a leader's road map to renewal. Ivey Business Journal, 70(5), 1-5.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009a. İlköğretim Anadolu Öğretmen Lisesi Öğretim, İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009b. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Milner M, Wolfer T, 2014. The use of decision cases to foster critical thinking in social work students. Journal of Teaching in Social Work, p. 269-284. Erişim tarihi, 04 Mart 2015. Erişim adresi, <http://www.tandfonline.com/loi/wtsw20>
- Modjeski RB, Michael WB, 1983. İki eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin bir psikologlar panelinin tarafından değerlendirilmesi. Çeviren: Nükhet Çıkrıkçı, Educational and Psychological Measurement, 43, 1187-97.
- Mumm A ve Kersting RC, 1997. Teaching critical thinking in social work practice courses. Journal of Social Work Education, 33(1), 1-15.
- Napoli M, Krech PR, ve Holley LC, 2005. Mindfulness training for elementary school students. Journal of Applied School Psychology, 21(1), 99-125.
- Neff KD, 2003a. Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, Texas USA, 2, 85-101.
- Neff KD, 2003b. The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, Texas USA, 2(3), 223-50.
- Newsome S, Waldo M, Gruszka C, 2012. Mindfulness group work: preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. The Journal For Specialists In Group Work, 37(4), 297-311.
- Norris SP, 1985. Synthesis of research on critical thinking. Educational Leadership, 8, 40-5.
- Nosich GM, 2012. Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi. Çev. B. Aybek, Ankara, Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2001'de yayımlanmıştır).
- Ortaş İ, 2008a-2008b. Tartışma kültürü üzerine 1 ve 2. Erişim adresi, <http://www.hport.com.tr/prof-dr-ibrahim-ortas/tartisma-kulturu-uzerine-1> Erişim Tarihi. 20.12. 2015.
- Ortaş İ, 2010. Türkiye eğitim sistemi. Erişim tarihi, 25 Kasım 2015. Erişim adresi, <http://www.bizimcografya.com/bilim-teknik-ve-teknoloji/5551-turkiye-egitim-sistemi-makale.html>.

- Ortaş İ, 2015. “Enseyi karartmayalım” diyen Çetin Altan’ın ölümü ve kültür bakanlığı ödülü töreninde yapılan konuşma. Erişim tarihi. 21 Kasım 2015. Erişim Adresi, <http://blog.milliyet.com.tr/-enseyi-karatmayalım--diyen-cetin-altan-in-olumu-ve-kultur-bakanligi-odulu-torende-yapilan-konusma/Blog/?BlogNo=512805>.
- Özdelikara A, Bingöl G, Görgen Ö, 2012. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. İ.Ü.F.N. Hem. Dergisi, 20(3), 219-26
- Özdemir S, 2005. Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutum etkileri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir SM, 2005. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, Ankara, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 1-17.
- Özden Y, 2000. Öğrenme ve öğretme. 6. Basım, Ankara, Pegem Yayıncılık, 113-65.
- Özgür H, 2013. Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 409-20.
- Özmen KS, 2008. Yüksek eğitimde eleştirel düşünmenin durumu ve anlayışı. Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 109-27.
- Öztürk F, Bıçak B, Sapancı A, 2009. E-bilgi kaynaklarına yönelik eleştirel düşünme ölçeği geliştirme çalışması. Sosyal Bilgiler Dergisi, 11(2), 133-50.
- Özyeşil Z, 2011. Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil Z, 2012. Mindfulness and psychological needs: a cross-cultural comparison. Elementary Education Online, 11(1), 151-60.
- Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, Deniz ME, 2011. Bilinçli farkındalık ölçeği’ ni Türkçeye Uyarlama çalışması. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(160), 224-35.
- Passomer J, 1991. Eleştirel olmayı öğrenme üstüne. Çeviren: Ünder H, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 629-48.
- Piji Küçük D, Uzun BY, 2013. Müzik Öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Kırşehir, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 327-45.
- Plath D, English B, Connors L, Beveridge A, 1999. “Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students”, Social Work Education, 18, 23.
- Rice V, Boykin G, Jeter A, Villarreal J, Overby C, and Alfred A, 2013. The relationship between mindfulness and resiliency among active duty service members and military veterans. Proceedings Of The Human Factors and Ergonomics Society 57th Annual Meeting, Army Research Laboratory, DCS Corporation, Pacific Science, 1387-91.
- Ricketts JC, McCall R, Priest K, 2008. Republic of Georgia students’ change in critical thinking dispositions as a result of a weeklong leadership training experience. Journal of Career and Technical Education, 19(1), 1-12.
- Ricketts JC, McCall R, Priest K, 2007. Critical thinking instrumentation manual. Erişim tarihi, 2 Haziran 2015. Erişim adresi, http://www.jae-online.org/attachments/article/94/Friedel_etal_49_4_25-37.pdf.
- Rudd R, Baker M ve Hoover T2000. Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: is there a relationship?. Journal of Agriculture Education, 41(3), 2-12

- Rusinov RK, 2013. Формирование критического мышления у студентов юридических вузов. Российский юридический журнал, n, 5, 1-17.
- Saracaloğlu AS, Yılmaz S, 2011. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. İlköğretim Online, 10(2), 468-78. Erişim tarihi, 07 Mayıs 2015. Erişim adresi, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Sarıkaya-Karabudak S, Yıldırım B, 2011. Kronik böbrek yetmezliği olan çocuk hastanın hemşirelik bakımında eleştirel düşünme. Electronic Journal of Vocational Colleges, 95-105. Erişim tarihi, 05 Haziran 2015. Erişim adresi, www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2011/pdf/11.pdf
- Schafersman SD, 1991. An introduction to critical thinking. Erişim tarihi, 29 Temmuz 2015. Erişim adresi, <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>.
- Schreglmann S, 2011. Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi.Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seferoğlu SS, Akbıyık C, 2006. Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 193-200.
- Semerci N, 2001. Eleştiri yapma becerilerini geliştirmeye ilişkin deneysel bir çalışma. Elazığ, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(11), 171-8.
- Semple RJ. 2010. Does mindfulness meditation enhance attention? Arandomized controlled trial. Mindfulness, 1(2), 121-30.
- Songül A, 2008. Eğitimci olarak sosyal hizmet uzmanları. Erişim tarihi, 17 Kasım 2015. Erişim adresi, <http://blog.milliyet.com.tr/egitimci-olarak-sosyal-hizmet-uzmanlari/Blog/?BlogNo=125475L>.
- Şahin A, 2014. İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri ile eleştirel düşünme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki.Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şahin F, 2005. Genelci sosyal hizmetin doğuşunu hazırlayan etmenler. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002. Yayına hazırlayan, Ümit O, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Yayın no, 17, 102-11.
- Şengül C, Üstündağ T, 2009. Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 237-48.
- Şenşekerci E, Bilgin A, 2008. Eleştirel düşünme ve öğretimi. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(14), 15-43.
- Şimşek N, 2014. Farkındalık bilinci. Ankara, Akçağ Yayınları, 1. Baskı, 127-55.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı , 2004. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. Tebliğler Dergisi, 2563, 723-39.
- Tathioğlu K, Deniz ME, 2011. Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, yıl 1, 1(2), 19,25.
- Thompson BL, & Waltz J, 2007. Everyday mindfulness and mindfulness meditation: overlapping constructs or not? Personality and Individual Differences, 43, 1875-85.
- Tilbury C, Osmond J ve Scott T, 2015. 3. Teaching critical thinking in social work education: a literature review. Erişim tarihi, 21 Mart 2015. Erişim adresi, http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/38225/65228_1.pdf?sequence

- Tomanbay İ, 2005. 1960'lı yıllardan 2000'li yıllara sosyal hizmet eğitimi. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002. Yayına hazırlayan, Ümit O, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Yayın no, 17.
- Torff B, 2008. Using the critical thinking belief appraisal to assess the rigor gap. Springer Science Business Media, LLC Learn Inq, 2, 29-52.
- Turan G, 2014. Beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümekaya S, Aybek B, 2008. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 387-402.
- Türçe Sözlük, 2011. Türk Dil Kurumu Yayınları, 11. Baskı, Ankara.
- Türnüklü EB, Yeşildere S, 2005. A profile from Turkey: Critical thinking dispositions and abilities of pre-service mathematics teachers of 11-13 year. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 38(2), 167-85.
- Uçan Ö, Taşçı S, Ovayolu N, 2008. Eleştirel düşünme ve hemşirelik. Elazığ, Fırat Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Dergisi, 3, 17-27.
- Uluğtekin S, 2014. Kanunla ihtilaf halindeki çocuklar: eleştirel düşünme ve Türkiye'de çocuk adalet sisteminin bazı özellikleri. Prof. Dr. Gönül Erkan'a Armağan, Sosyal Hizmet ve Mülakat, Yayına hazırlayan, Vedat I, Yayın: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği, Ankara, 38-47.
- Unbehaun H, 2005. Almanya'da sosyal hizmetler eğitimi: modeller-perspektifler-örnekler. Sosyal Hizmet Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 2002. Yayına hazırlayan, Ümit O, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Yayın no, 17, 45-58.
- Uzuntiryaki-Kondakçı E, Çapa-Aydın Y, 2013. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bilişüstü düzenleme becerileri ve kimya öz yeterlikleri ile yordanması. Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi, 661-70.
- Ülev E, 2014. Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vartaryan A, 2014. Bilinçli farkındalık sistemi (mindfulness). Erişim tarihi, 08 Ocak 2016. Erişim adresi, <https://www.youtube.com/watch?v=yvpk-hgaB68>.
- Wang KH, Wang TH, Wang WL, & Huang SC, 2006. Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student achievement in Web-based learning. Journal of Computer Assisted Learning, 22(3), 207-17.
- Watson G, Glaser EM, 1994. Watson-Glaser II critical thinking appraisal. Technical Manual and User's Guide, New York, Harcourt and World, 1-54.
- www.critical-reading.com/critical_thinking.htm, 2006. Erişim tarihi, 17 Ağustos 2015.
- Yağcı R, 2008. Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz M, Balkan Kayıcı F, 2014. Laboratuarda V-diyagramı ve kavram haritası kullanımının başarı ve eleştirel düşünme eğilimine etkisi. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 150-74.

- Yeh ML, 2002. Assessing the reliability and validity of the Chinese version of the California critical thinking disposition inventory. *International Journal of Nursing Studies*, 39, 123-32.
- Yıldırım S, 2010. Üniversite öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yücel C, Uluçınar U, 2013. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama düzeyi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 3(4).
- Yüksel NS, Sarı Uzun M, Dost Ş, 2013. Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 1, s. 3093-403.
- Zaybak A, Khorsid L, 2006. Ege üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 137-46
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

7. EKLER

EK-A: Anket Formu

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİ İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler, bu Form Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi (Konya Örneği) adlı Yüksek Lisans Tez çalışmamda kullanmak amacı ile hazırlanmıştır. Bu kapsamda oluşturulmuş bütün sorulara samimiyetle cevaplamanız araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Bilgileriniz gizli tutulacaktır. Lütfen boş soru bırakmayınız. Teşekkürler...

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ

Arş. Gör. Rasim BABAHAÑOĞLU

Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü

1- Yaşınız? _____

2- Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

3- Mezun Olduğunuz Lise Türü?

4- Aylık okuduğunuz kitap sayısı (ders kitaplarının dışında).

5- Annenizin Eğitim Durumu?

☐ Okur-yazar değil

☐ İlköğretim

☐ Lise

☐ Üniversite

6- Babanızın Eğitim Durumu?

☐ Okur-yazar değil

☐ İlköğretim

☐ Lise

☐ Üniversite

7- Yaşamınızın En Uzun Geçtiği yer?

☐ Köy ☐ Kasaba ☐ Şehir(il-ilçe) ☐ Büyükşehir

8- Ailenizin Yapısı?

☐ Geniş aile

☐ Çekirdek aile

☐ Parçalanmış aile(Boşanma ya da ölümden dolayı tek ebeveynli aile)

9- Ailenizin Ekonomik Durumu?

☐ Düşük

☐ Orta

☐ İyi

☐ Çok iyi

10- Şuan Devam Etmekte Olduğunuz Üniversite? _____

11- Okumakta Olduğunuz Fakülte? _____

12- Devam Etmekte Olduğunuz Sınıf? _____

13- Sosyal Hizmet Bölümünü Tercih Etmeden Önceki Bilginiz Ne Düzeydi?

☐ Hiç bilmiyordum

☐ Az biliyordum

☐ Biliyordum

☐ Çok biliyordum

14- Sosyal Hizmet Bölümünü Bilinçli mi Tercih Etiniz?

☐ Evet

☐ Hayır

15- Sosyal Hizmet Bölümü Kaçıncı Tercihinizdi? _____

16- Güncel Ortalamanız? _____

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler;

Sosyal Hizmet Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi (Konya Örneği) adlı Yüksek Lisans Tezi

çalışmamda kullanmak amacıyla sizlerin vereceğiniz bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıdaki ölçeğe 30 adet madde bulunmaktadır. Her madde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde 5 dereceli olarak puanlanmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun gelen tek bir seçeneği işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkürler...

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ

Arş. Gör. Rasim BABA HANOĞLU

Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsız	Katılmıy- o	Hiç katılmıyor
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.					
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.					
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.					
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.					
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.					
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm					
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.					
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarımla yanıtlarım					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.					

10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyararak incelerim.					
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.					
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.					
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.					
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.					
15	Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim.					
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.					
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.					
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.					
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.					
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.					
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözmeye nedenlerimi aklımda tutarım.					
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.					
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.					
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.					

25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım					
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.					
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.					
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.					
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.					
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.					

BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ
(BİFÖ)

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz. Teşekkürler...

Prof. Dr. Aliye MAVİLİ
Araş. Gör. Rasim BABAHANOĞLU

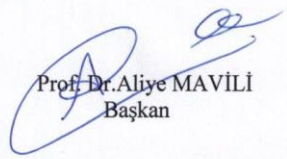
Selçuk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü

1	2	3	4	5	6
Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça Seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman

	1	2	3	4	5	6
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.						
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.						
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.						
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.						
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.						
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.						
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatik bağlanmış gibi yapıyorum.						
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.						
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şuan ne yapıyor olduğumun farkında olmam.						
10. İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.						
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.						
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.						

13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.						
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.						
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.						

EK-B: Etik Kurul Onayı

 SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	T.C. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞI	
SAYI : 34967403-		27/05/2015
Prof.Dr.Aliye MAVİLİ (S.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi)		
21.05.2015 tarihli, "Sosyal Hizmet Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı araştırma projeniz, 27.05.2015 tarihli Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurul Toplantısı'nda görüşülmüş olup; kurulun konu ile ilgili 2015/42 sayılı kararı ekte sunulmuştur.		
 Prof. Dr. Aliye MAVİLİ Başkan		
Adres: S.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı, Alaaddin Keykubad Kampüsü, Selçuklu / KONYA Tel : 0332 2416211 Faks: 0332 240 00 56		

 SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	T.C. SELÇUK ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞI	
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI		
Toplantı Sayısı: 05		Toplantı Tarihi : 27.05.2015
Karar Sayısı 2015/42 Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğretim Üyesi Prof.Dr.Aliye MAVİLİ'nin "Sosyal Hizmet Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının değerlendirilme talebi ile ilgili 21.05.2015 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.		
Yapılan inceleme ve görüşmelerden sonra Prof.Dr.Aliye MAVİLİ'nin "Sosyal Hizmet Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı araştırmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.		
 Doğruy ALTINOZEN Sekreterya		

EK-C:Uygulama İzinleri



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 19087896-730.08.03-E.12493
Konu : Anket Çalışması hk.

16/09/2015

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 26/08/2015 tarihli ve 74668451-16390 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi (ÖYP) Rasim BABAHANOĞLU'nun "Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Konya Örneği)" isimli tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerine 01-30 Ekim 2015 tarihleri arasında anket çalışması yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

e-imzalıdır

Yrd.Doç.Dr. Kübra KÜÇÜKŞEN
Dekan Yardımcısı

Adres: Büyük İhsaniye Mah.Kazım Karabekir Cad.No:82 Selçuklu/KONYA

Telefon: 0332 320 40 49 Faks: 0332 320 40 59

Elektronik Ağ: <http://www.konya.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi: <https://ehyssorgu.konya.edu.tr> adresinden EBMV-2KLA-88BL kodu ile yapılabilir.

EK-C:Uygulama İzinleri



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

19.10.2015

Sayı : 46409256-000-1362
Konu: Staj İşleri Rasim BABAHANOĞLU

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE KONYA

İlgi: 26.08.2015 tarih ve 16389 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi ve (ÖYP) Araştırma Görevlisi Rasim BABAHANOĞLU'nun Üniversitemizde yapacağı anket çalışması başvurusu uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Çağatay ÜNÜSAN

Rektör V.

EK-D: Öçek İzinleri

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Kullanma İzni

Re: bilgilendirme

cenk akbiyik

Yanıtla

Kime:

rasim babahanoğlu <rasimbabahanoglu49@hotmail.com>;
14.04.2015 (Sal) 10:03

Rasim hocam,
İlgili ölçeği kaynak belirterek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Yrd. Doç. Dr. Cenk Akbiyik

EK-D: Öçek İzinleri

Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin Kullanma İzni

Re: Bilgilendirme.

Zümra Özyeşil

Yanıtla

Kime:

rasim babahanoğlu <rasimbabahanoglu49@hotmail.com>;
15.04.2015 (Çar) 21:00

Rasim merhaba ölçek bilgileri ve makalesi ekli dosyadadır, iyi çalışmalar dilerim.

2015-04-14 13:43 GMT+03:00 rasim
babahanoğlu <rasimbabahanoglu49@hotmail.com>:

8.ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı Rasim BABAHAÑOĞLU 11 Mart 1986 tarihinde Muş'un Bulanık İlçesinde dünyaya gelmiştir. İlkokulu Dokuzpınar Köyünde, İlköğretim (ortaokul) 75. Yıl Erentepe Pansiyonlu İlköğretim Okulunu 2003 yılında bitirmiştir. Liseyi ise Devlet Parasız Yatılı Sınavı ile Bursa Erkek Lisesini kazanmış ve 2006 yılında mezun olmuştur. 2012 Yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden mezun olmuştur.

2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Çorum Hitit Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Sosyal Hizmet Bölümünü kazanmıştır. Yine aynı yıl içerisinde ÖYP kapsamında lisansüstü (yüksek lisans) eğitimini almak üzere 35. madde ile Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalına atanmıştır ve görevine burada devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.