

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ
HEMŞİRELERDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**HALK SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN
Arş.Gör. Belgin YILDIRIM**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Süheyla Altuğ ÖZSOY**

**İZMİR
2010**

T.C.

**EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ
HEMŞİRELERDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME
GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**HALK SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**HAZIRLAYAN
Arş.Gör. Belgin YILDIRIM**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Süheyla Altuğ ÖZSOY**

**İZMİR
2010**

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Başkan
(Danışman) : Prof. Dr.Süheyla ÖZSOY 

Üye : Prof.Dr.Ayla BAYIK TEMEL 

Üye : Prof.Dr. Gülseren KOCAMAN 

Üye : Prof.Dr.İsmer EŞER 

Üye : Prof.Dr.Zümrüt BAŞBAKKAL 

Doktora Tezinin Kabul Edildiği Tarih: ...26.10.2012.....

ÖNSÖZ

Tüm doktora eğitimim sürecinde bana her türlü konuda destek ve yardımcı olan danışmanım ve değerli hocam Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Süheyla Altuğ Özsoy'a, her zaman önerilerini, desteklerini esirgemeyen çok değerli hocam Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Ayla Bayık Temel'e; proje almamda ve karşıma çıkan zorluklarda hep yanımda olan Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Müdür yardımcısı Yard.Doç.Dr. Nevin Akdolun Balkaya'ya; veri toplama aşamasında kolaylık sağlayan Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu yönetimine; araştırmaya katılan Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu entegre 2. ve 3. sınıf öğrencilerine; her zaman maddi ve manevi destekleriyle yanımda olduklarını hissettiğim aileme, eğitim süresince gösterdiği sabır ve anlayış için eşim Bülent Yıldırım'a ve oğlum Yiğit Yıldırım'a teşekkürlerimi en samimi duygularıyla sunarım...

Araş. Gör. Belgin Yıldırım

Mart-2010

İZMİR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI-XIV
TABLolar DİZİNİ	XI-XII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIII
GRAFİKLER DİZİNİ	XIII
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1. PROBLEMİN TANIMI	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMA SORUSU	8
1.5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	9
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.7. TANIMLAR	10
1.8. GENEL BİLGİLER	
1.8.1. Eleştirel Düşünme	11
1.8.2. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme	13
1.8.3. Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerisi	14
1.8.4. Eleştirel Düşünme Teorisi	17

	Sayfa No
1.8.5. Eleştirel Düşünme Öğretimi	26
1.8.6. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Öğretimi	30
1.8.7. Dünyada Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	37
1.8.8. Türkiye de Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	40
 BÖLÜM II	
GEREÇ VE YÖNTEM	
2.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ	44
2.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ZAMANI	44
2.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	45
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
2.4.1. Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu	47
2.4.2. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ)	47
2.4.3. Düzey Belirleme Testleri	50
2.4.4. İzleme Testleri	51
2.5. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ	52
2.6. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASI	54
2.7. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	56
2.8. ARAŞTIRMANIN BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİ	60
2.8.1. Bağımlı Değişkenler	60

	Sayfa No
2.8.2. Bağımsız Değişkenler	60
2.9. VERİLERİN ANALİZİ	60
2.10. SÜRE VE OLANAKLAR	62
2.11. ARAŞTIRMANIN ETİK BOYUTU	64
2.12. ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER	64
 BÖLÜM III	
BULGULAR	
3.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYO DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	66
3.2. ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİ	70
3.2.1. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları	75
3.2.2. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Puan Ortalamaları	78
3.2.3. Öğrencilerin Başarı Durumları	83
3.2.3.1. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamaları	83
3.2.3.2. Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları	84
3.2.3.3. Tartışma Grubundaki Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları İle Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki	85
3.2.4. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamalarına Göre Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki	86
3.2.5. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders İle İlgili Görüşleri	88

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYO DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	90
4.2. ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	94
4.2.1. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesi	98
4.2.2. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesi	100
4.2.3. Öğrencilerin Başarı Durumlarının İncelenmesi	112
4.2.3.1. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamalarının İncelenmesi	112
4.2.3.2. Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamalarının İncelenmesi	114
4.2.3.3. Tartışma Grubundaki Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları ile Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	116
4.2.4. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamalarına Göre Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	117
4.2.5. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	117

	Sayfa No
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. SONUÇLAR	120
5.2. ÖNERİLER	123
BÖLÜM VI	
6.1. ÖZET (TÜRKÇE-İNGİLİZCE)	126
ÖZGEÇMİŞ	131
BÖLÜM VII	
7.1. KAYNAKLAR	132

	Sayfa No
EKLER	
EK 1: Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu	151
EK 2: California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ)	153
EK 3: “HEMŞİRELİKTE ELEŞTİREL DÜŞÜNME” SEÇMELİ DERSİ DERS PROGRAMI	156
EK 4: California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin İzin Yazısı (Peter Facione)	162
EK 5: California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin İzin Yazısı (Doğan Kökdemir)	163
EK 6: Ege Üniversitesi Senatosunun “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” Dersinin Açılmasına İlişkin Toplantı Kararı	164

	Sayfa No
TABLolar DİZİNİ	
Tablo 1. CEDEÖ ve Alt boyutlarının Cronbach Alfa Değerleri	50
Tablo 2. “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” Seçmeli Dersinin İşleniş Süreci	55
Tablo 3. Tartışma ve Kontrol Grubunun Program Değerlendirme Süreci	58
Tablo4. Araştırmanın Zaman Çizelgesi	63
Tablo 5. Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	68
Tablo 6. Öğrencilerin Katılmak İstedikleri Etkinliklere Göre Dağılımı	69
Tablo 7. Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 8. Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Eleştirel Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları	70
Tablo 9. Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonrası Eleştirel Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları	70
Tablo 10. Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Eleştirel Düşünme Birey Özellikleri	71
Tablo 11. Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonu Eleştirel Düşünme Birey Özellikleri	72
Tablo 12. Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Problem Çözme Yaklaşımları	73
Tablo 13. Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonrası Problem Çözme Yaklaşımları	74
Tablo 14. Hemşirelik Öğrencilerinde CEDEÖ Kullanılarak Yapılan Tanımlayıcı Çalışma Bulgularının Dağılımı	76
Tablo 15. Hemşirelik Öğrencilerinde CEDEÖ Kullanılarak Yapılan Deneysel Çalışma Bulgularının Dağılımı	77
Tablo 16. Öğrencilerin Ön Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının Dağılımı	78
Tablo 17. Öğrencilerin Son Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının Dağılımı	80
Tablo 18. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Toplam Puan Ortalamalarının Farkı	82

	Sayfa No
Tablo 19. Öğrencilerin Seçmeli Ders Sınav Ortalamalarının Dağılımı	83
Tablo 20. Öğrencilerin Akademik Başarı Not Ortalamalarının Dağılımı	84
Tablo 21. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları ile 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki	86
Tablo 22. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları ile Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Sınav Ortalamaları Arasındaki İlişki	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Eleştirel Düşünenin Evreleri	25
Şekil 2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	46
Şekil 3. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Dersi Başarı Notu Hesaplaması	57

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Toplam Puan Ortalamaları	81
Grafik 2. Tartışma Grubu Öğrencilerinin 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Puan Ortalamaları İle Seçmeli Ders Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki	85

KISALTMALAR DİZİNİ

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

CCTDI: California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

WGCTA: Watson Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

APA: American Psychological Association

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEMİN TANIMI

İnsan varlığını, diğer canlılardan farklı kılan aklı, ruhu ve kalbidir. Buna düşünme ve konuşmayı da eklemek gereklidir. Bunların her biri insan için son derece önemlidir. Düşünme aklın fonksiyonudur. Düşünme aklın kullanılmasının adıdır, düşünme Descartes felsefesinde “Düşünüyorum o halde varım” ilkesi bu durumun açıklamasıdır. Descartes düşündüğünü söylerken, düşündüğünden şüphe ettiğini de belirtmiştir. “Mademki şüphe ediyorum, demek ki düşünmekteyim, düşündüğümü biliyorsam bu bilme, benim var olduğumun bir ifadesidir, delilidir. Öyleyse varım” demiştir (128,129). Cole ve Scribner (1974) düşünmeyi “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde tanımlamaktadırlar (25). Özden (2005) düşünmeyi, “gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” diye ifade etmiştir (98).

Düşünmek yeterli değildir. Bir şeyi eleştirel düşünmek gerekir. Eleştirel düşünebilme her bireyin sahip olması gereken etik bir haktır. Dilimize “eleştiri” sözcüğü, çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme ya da eskilerin deyişiyle uyarı anlamında kullanılmaktadır.

“Eleştirel” sözcüğü de sıklıkla yukarıdaki anlamda ve eleştiri ile ilgili olan, eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan anlamında algılanmaktadır. “Eleştirel Düşünme” kavramı bu tanımlamalardan çok farklı bir anlam içermektedir. Eleştirel düşünme, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme becerisidir (127,128). Güvenli ve etkili bakım sağlamada çok önemlidir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, değişmeler, hemşirelerin, hemşire öğrencilerin gerekli beceriler ile donanımlı olmasını zorunlu hale getirmiştir (71). Hemşirelerin ve hemşire öğrencilerin toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verebilmesi için bilgiyi araması, sorgulaması, eleştirel düşünebilmesi, sorunlara çözüm getirebilmesi, toplumsal duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Bu da eğitimde değişimi zorunlu hale getirmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini destekleyen ve geliştiren eğitim programlarının yapılandırılması ve uygulanmasına olan ihtiyaç artmıştır (36). Amerika’da Ulusal Eğitim Panelinde özellikle eleştirel düşünme, problem çözme becerisi ve etkili iletişimin önemi üzerinde durulmuş ve bu becerilerin eğitim sürecinde kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Profesyonel hemşirelik eğitim programlarının amaçları arasında yer alan bu özellikler, üniversite eğitiminin hedefleriyle de örtüşmektedir. Amerika’da Ulusal Hemşirelik Derneği (National League for Nursing; NLN), hemşirelikte lisans ve lisans üstü programlarının akreditasyonu ve değerlendirmesinde eğitim sonucu olarak eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesini bir kriter olarak kabul etmiştir (133,134).

Hemşirelik literatüründe, eleştirel düşünme becerisinin eğitim süresince geliştiğine yönelik çalışma sonuçları; Brooks ve Shepherd (1993), dört farklı hemşirelik programının son sınıflarında eleştirel düşünme eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğunu saptamışlardır (17). Gross ve ark. (1987) hemşirelik

eğitiminin başlangıcında ve sonunda yaptığı değerlendirmede öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştiğini saptamışlar, hemşirelik müfredatı ve akademik deneyimin olumlu etki ettiğini vurgulamışlardır (55). Bowles (2000) tarafından lisans programındaki hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme ve klinik karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise klinik karar verme becerisi ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ilişki saptamıştır (14). Duphorne (2000) New Mexico Üniversitesinde 94 hemşire öğrenci üzerinde yaptığı deneysel araştırmasında hemşire öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili 18 konferans vermiştir. Konferansın sonunda eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştiğini belirlemiştir (37). Eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin lisans eğitimi ile kazandırılabilceği belirtilmiştir (85,147).

Hemşire öğrencilerde düşünmeden tepki verme, neden sonuç ilişkisi kuramama, algılama güçlüğü yaşama, esnek olamama, düşünmeyi zaman kaybı olarak görme karşılaşılan eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engellerdendir. Hemşirelik için eleştirel düşünme birçok kaynaktan elde edilen bilgilerin toplanması, düzenlenmesi, bu bilgilerin ışığında neye gereksinim olduğuna karar verilmesi, birçok olası yaklaşımlardan birinin seçilmesi, uygulanması ve işlemin sonuçlarının değerlendirilmesi açısından vazgeçilmez bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme öğretim programlarının hazırlanıp uygulanması ve değerlendirilmesi önemlidir. Özellikle ülkemizde hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme öğretimine yönelik dersler yok denecek kadar azdır, yapılan çalışmalarda tanımlayıcı çalışmaları geçmemektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme öğretimine yönelik derslerin açılması ve deneysel araştırmalarla eleştirel düşünme eğilim ve beceri gelişmelerinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenci hemşirelerde eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi; bireysel olduğu kadar, mesleki gelişim,

hemşirelik uygulamalarının iyileştirilmesi ve toplumun sağlık bakım kalitesinin yükseltilmesi açısından da önemlidir. Çalışma sonuçlarının, hemşirelikte eleştirel düşünmenin ve konuyla ilgili ders programlarının geliştirilmesine yardımcı olması beklenmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı; hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemek, yükseltmeye yönelik beceri temelli öğretim programı geliştirmek, süreç içerisinde bu öğretim programını değerlendirerek, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplumsal yaşamda ve tüm hizmetlerde yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler bireylerin gelişim ve değişimine yönelik davranışlar kazanması zorunlu hale gelmiştir (3). Bu durum çağımız insanın evrensel değerleri (hakkaniyet, dürüstlük, tutarlılık vb.) özümsemiş, kendisini iyi tanıyan, hak ve sorumlulukları konusunda bilinçli, bireysel ve toplumsal gelişmeye önem veren, duyarlı, düşünen, sorgulayan, araştıran, akılcı kararlar veren ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bir birey olmasını gerektirmektedir. Şüphesiz, tüm bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi yeniliklere ve değişimlere açık, çağdaş insan yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi ile mümkündür. Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, küçülen ve küreselleşen bir dünya giderek nitelikli insan gücüne daha fazla gereksinim duyulmasına yol açmaktadır (3,98). Böylesine hızlı değişimin yaşandığı bir dünyada görev yapacak meslek üyeleri ise; gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla ayak uydurabilmeli, bilgiyi bilgece seçebilmeli, yaratıcı düşünceler üretebilmeli, esnek

davranabilmeli, mesleki konular dışında da bilgi sahibi olmalı, dünyadaki diğer meslektaşları ile her türlü iletişimi sağlayabilmeli, kısacası, evrensel nitelikleri kazanmış olmalıdır. Bu evrensel niteliklerin kazanılması öğrencilere çağın getirebileceği yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilmeleri için temel kavramları özümsetmeyi, eleştirel düşünme becerilerini kullanarak sorunları çözebilme becerisini kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim ile mümkündür. Hiç kuşkusuz, bunun gerçekleşmesinde evrensel düşünen insanların ortamı olarak tanımlanan üniversiteler hayati önem taşımaktadır (98,126).

Uzmanlar eğitimin her aşamasında öğrencilere, zeka ve yetenekleri doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini belirtmektedirler. Bilgi yüklemek yerine, bilgiyi kullanma ve bilgi üretmeyi amaçlayan eğitim programları geliştirilmelidir. Her yaştaki öğrenciye değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandıracak konular eğitim programına girmelidir. Öğretim yöntem ve teknikleri de öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Öğretimin özü, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır. Öğrencilere en üst düzeyde zihinsel gelişme olanağı sağlaması ve demokratik tutum davranışlarının kazandırılmasındaki etkileri, bunu kaçınılmaz kılmaktadır. Kalkınmanın ancak ülkenin bütün insanların kapasitelerinin değerlendirilmesi ile sağlanabileceği göz önünde bulundurulduğunda, her öğrencinin eleştirel düşünmeyi öğrenmesinin önemi daha kolay anlaşılır. Eğitimin, kişinin potansiyelinin optimum düzeyde gelişmesini sağlayacak şekilde bireyselleştirilmesi gerekir. Bunun için öğretim, analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, soyutlama gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmeli; konuların özü verilmeli ve öğrenilenler gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir. Bir konunun öğretilmesi, öğrencinin o konuda tanımlama, sınıflama, uygulama, analiz,

sentez ve değerlendirme yapabilmesini amaçlıyorsa anlam taşır. Öğrenci, sadece ezberleme yoluyla analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerde bulunamaz. Eleřtirel dūřünceden yoksun kişiler, neyi neden yaptıklarının ayırımına varmazlar. Öğrendikleri dūřünceyle zıtlaşan bir dūřünceyle karşılaştıklarında, o dūřünceyi savunan kişileri susturmanın yolunu ararlar. Kendilerini yenileme ihtiyaı hissetmezler. Belli kalıpların içinde kalmışlardır. Bu kişiler gerçek anlamda yapıcı ve yaratıcı olamazlar (21,98,126).

Ülkemizin değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmesi, nitelikli insan gücüne bağlıdır. Bu doğrultuda ele alındığında, üniversiteler bilimsel araştırma yapmanın yanı sıra, toplumun sorunlarına çözümler üretecek nitelikli insan gücü ve meslek üyesi yetiştirme misyonunu, sorumluluğunu üstlenmiş kurumlardır. Bu nedenle de bu yapı içinde yetişen birey ve meslek üye adayı, değişen toplumun gereklerine uyum sağlarken, çaęa uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları da kazanır (76,98). Ayrıca uygulamalarında hızlı ve doğru kararların alınması ile karşı karşıya olan tüm mesleklerde eleştirel dūřünme eğilim ve becerilerine sahip olarak akılcı kararların alınması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ulusal ve uluslar arası tüm hemşirelik kuruluşları, eleştirel dūřünme eğilim ve becerilerini hemşirelik uygulamalarının temel öğesi olarak kabul etmekte, eleştirel dūřünme eğilim ve becerilerini hemşirelikte aranan evrensel bir davranış olarak nitelendirmektedir (98).

Ülkemizde hemşirelik alanında 1998 yılından itibaren eleştirel dūřünme ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlamıştır. Hemřirelikte eleştirel dūřünmenin geliştirmesine yönelik girişim araştırmalarının olmaması da dikkat çekicidir. Ayrıca hemşirelik eğitimi veren yüksekokullarında tanımlayıcı araştırmalar var olan durumun fotoğrafını ortaya koymuşlardır. Yüksekokullarında yapılan araştırmalar çağdaş yaşamın karmaşıklığında başarılı olmak için gerekli olan eleştirel dūřünme

eğilim ve becerilerinin öğrencilere kazandırılmadığını da, ortaya koymuştur (26,35,36,57,71,79,101,102,103,104,118,149). Hemşirelikte eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim programlarının oluşturulması zorunludur. Bu nedenle; hemşirelik eğitiminde birincil amaç, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini artırmak ve geliştirmektir. Okullar, artan geniş bilgi tabanı karşısında soru sorma, araştırma, bilişsel gelişmeyi sağlayan, kolaylaştırıcı, öğretim programları ve stratejileri müfredatlarına almalıdır. Hemşirelikte eleştirel düşünmenin önemini aşağıda verilmiştir (132);

- Hemşirelerin, geniş bilgi tabanını kullanabilme ve bu bilgileri sentez edebilmesi
- Karmaşık sağlık bakım teknolojilerinin kullanımının artması
- Akut hastaların bakım gereksinimini sağlanması
- Farklı hasta popülasyonunun artması, bunları anlama ihtiyacıdır.

Brookfield eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme dersinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu konu ile ilgili hemşirelik literatür araştırmalarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir (16). Valiga (2003) üç yıllık hemşirelik eğitim programında 1. sınıf hemşire öğrenciler ile yaptığı tanımlayıcı çalışmada; güz dönemi (n=59), bahar dönemi (n=71) öğrenci araştırmaya katılmıştır. Okulda yapılan derslerin, kursların, diğer eğitimlerin eleştirel düşünmeye etkisini araştırmıştır. Öğrencilere güz dönemi ve bahar dönemi sonunda California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini (CEDEÖ) uygulamış; eleştirel düşünme eğiliminin güz dönemine göre bahar döneminde daha fazla yükseldiğini saptamıştır (145). Thompson ve Rebesch (1999) yaptıkları çalışmada öğrencileri 2. sınıftan son sınıfın bahar döneminin sonuna kadar hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve beceri skorlarını incelemişlerdir. Hemşirelik eğitiminin eleştirel düşünme eğilim ve

becerisini arttırdığını ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir (137). Ayrıca hemşirelik eğitiminde, eleştirel düşünme ile ilgili yapılan derslerin, eğitimlerin, buna yönelik girişimlerin etkili olduğunu ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiği belirtilmiştir (18,131). Tanner ve Adams hemşirelik literatüründe eleştirel düşünme ile ilgili girişim araştırmalarının yeterli olmadığını ve bu konuyla ilgili araştırmaların artması gerektiğini belirtmişlerdir (2,131).

Hemşireler farklı alanlarda sunduğu hizmetin karmaşıklığı, kanıt temelli uygulamaların artması, teknolojik bilgi ve uygulamayı da içeren çok boyutlu bakım, hemşireleri esnek olma ve eleştirel düşünmeye zorlamaktadır. Bu nedenle çoğu zaman birden çok seçeneği birlikte düşünmek ve hızlı kararlar vermek zorunda olan hemşireler için eleştirel düşünme çok büyük bir önem taşımaktadır (82,91,92). Karmaşık sağlık sorunu olan hastalar ve ailelerin gereksinimlerini karşılamak ve bakımla ilgili rasyonel kararlar vermek, algısal becerileri gerektirir. Bu algısal beceriler, klinik problemleri çözme yeteneği, farklı alternatifleri düşündükten sonra uygun kararlara varma ve klinik durum hakkında eleştirel düşünme yeteneklerini içermektedir (87,93,94). Bu nedenle; çalışmada, öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini uygulanacak olan ders içeriği ile geliştirilebileceği beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMA SORUSU

1.Beceri temelli eleştirel düşünme öğretim programı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisini geliştirdi mi?

1.5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

H₁: Tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir.

H₂: Tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test alt ölçek puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir.

H₃: Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası akademik başarı not ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları; “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersine kayıtlanan öğrenci sayısının 40 ile sınırlanması ve öğrencilerin içinde bulunduğu kültürel çevrenin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini etkilemesidir.

1.7.TANIMLAR

Düşünme: Zihinden geçirmek, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, zihin ile arayıp bulmak, zihinsel yetiler oluşturmak, bir şeye karşı ilgili ve özenli davranmak, tasarlamak, akıldan geçirmek, göz önüne getirmek, hatırlamak, değerlendirmek, ayrıntıları iyice incelemek, tasalanmak, kaygılanmak, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek şeklinde tanımlanmaktadır (141).

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme bireyin karşılaştığı olgu, durum ya da olayları; tutarlılık, doğruluk, geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yorumlama, yargılama ve değerlendirmedir (73).

Eleştirel Düşünme Eğilimi; Tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma, diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralanmaktadır (41).

Eleştirel Düşünme Becerisi: Çıkarsamanın doğruluk ve yanlışlık derecelerini ayırt etme, varsayımları fark etme, tümdengelimsel akıl yürütme, yordama ve iddiaları değerlendirme alt becerilerini içeren düşünme becerisidir (23).

1.8.GENEL BİLGİLER

1.8.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünmenin zihinsel kökleri sorgulama metodunu keşfeden Socrates'e kadar gider. Socrates, fikirleri değerli inançlar olarak kabul eden ve düşünmeyi sağlayan derin sorular sormanın önemini vurgular. Socrates'in sorgulama metodu, yani günümüzde "Sokratik Sorgulama" ve eleştirel düşünme öğretim stratejilerinin en iyisi olarak bilinir. Thayer ve Bacon (1998) eleştirel düşünme kavramı "felsefe kadar eskidir" demişlerdir. Plato, Socrates'in mantığını kullanarak eleştirel düşünmeyi 2400 yıl önce ilk olarak ortaya koymuştur (128). Lacey (1996)'ın aktardığına göre; Plato, "düşünmeyi zihinsel kelimeler içeren ruhtaki bir diyalog olarak gördüğünü" ifade etmiştir (80). Aristoteles, eleştirel düşünmenin özetleme ve mantıksal sorgulamayla birlikte ahlaki sorgulamayı da içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca Socrates, araştırmacı sorular sorarak bireyleri sorgulama yapmaya teşvik etmiştir (32).

Eleştirel düşünme, görüldüğü gibi kökeni binyıllar öncesine dayanan bir konudur. Şüphesiz ki insanoğlu var olduğu günden beri düşünme, eleştirel düşünme becerisine sahiptir ve bu becerilerini kullanmaktadır. Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980'li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin birçok bilim insanınca tanımlanmasına karşın ortak bir tanımının yapılamamış olduğu görülmektedir. Farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar ve kendi bakış açılarına uygun tanımlamalar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularken bazıları eğilimlere odaklanmıştır; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön plana alırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almıştır. Yapılan eleştirel düşünme tanımlarının bazıları şunlardır (32).

Bazı kuramcı ve araştırmacılar eleştirel düşünmeyi özgün zihinsel düşünme sureci olarak tanımlamaktadır. Bazıları da mantıksal varsayımların kullanıldığı sorun çözme tekniği olarak ele almışlardır. Karl Popper, eleştirel düşünmenin gerçeğe yakın eleştirme ve tartışma yoluyla gerçekleştiğini ileri sürer. Dewey, eleştirel düşünmenin yansıtmacı düşünmeye temellendiğine inanır. Piaget, eleştirel düşünmeyi somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru ilerlemenin olduğunu gösteren gelişimsel süreç olarak görür. Bloom, birbirini izleyen ve hiyerarşik düzende gerçekleşen zihinsel yetenek olarak ifade eder. Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi bir sorunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlık ve geçerlik bakımından yargılama ve değerlendirmede ise koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır (73). Cüceloğlu (2001) eleştirel düşünmeyi kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkasının düşünce süreçlerini göz önünde tutup, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak ifade etmektedir (28). Amerikan Felsefe Birliği (1990) eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi kararlarını amaçlı bir biçimde düzenleme süreci” olarak tanımlamakta ve bu sürecin bir amaca yönelik kriter, yöntem, kavram ve kanıtları içerdiğini vurgulamaktadır (134). Paul (1995) Eleştirel düşünmeyi gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlamıştır (107).

Katoaka-Yahiro ve Saylor (1994) eleştirel düşünmenin güven duyma, bağımsız düşünme, dürüst olma, sorumluluk alma, risk üstlenme, disiplinli, azimli, yaratıcı, ilgili ve doğru olma gibi bireyin sahip olduğu tutumlar tarafından etkilendiğini ileri sürmektedir (70). Facione (1990) ise, eleştirel düşünmenin bireyin bir işi sonuçlandırmada özgüven, açık görüşlülük, meraklılık, insancılık, dikkatli olma gibi özellikleri tarafından etkileneceğini belirtmektedir (48). Watson ve Glaser

(1994) eleştirel düşünmede bir sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgiyi seçme, açıklanan ve açıklanmayan varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü hipotezi seçme ve formüle etme, geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarsamaların geçerliliğini yargılama yeteneğinin etkili olduğunu açıklamaktadırlar (147). Sözü edilen tüm bu özelliklerin dışında yaş, cins, ırk, zeka, gelişim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, deneyim gibi etkenlerin de eleştirel düşünme gücünü etkileyebileceği açıklanmaktadır. Eleştirel düşünmeyi etkilediği ileri sürülen özellikleri kısaca sorunu fark etme, esnek düşünebilme ön yargısız, araştırmaya ve düşünmeye istekli, bilgili, şüpheli, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, sorumluluk üstlenme, risk alma olarak sıralayabilir. Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalarda eleştirel düşünmenin bazı bilişsel ve duyuşsal özellikler tarafından etkilendiği de ileri sürülmektedir (50).

1.8.2. HEMŞİRELİKTE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Hemşirelikte eleştirel düşünme kavramı ilk kez 1987 yılında Amerikan Felsefe Birliği tarafından başlatılan Delphi Projesinde ele alınmıştır. Delphi Araştırma Projesi iki yıl sürmüştür ve Amerika Birleşik Devletleri ile Kanada'dan katılan 46 eleştirel düşünme uzmanının oluşturduğu bir komite tarafından psikoloji, felsefe, eğitim ve sosyoloji alanındaki çalışmalar incelenerek, eleştirel düşünme kavramı ile ilgili bilgiler ve içerdiği alanlar konusunda fikir birliğine varılmıştır. Proje sonuçları ise 1990 yılında basılmıştır. Projede eleştirel düşünme; “yorumlama, analiz, değerlendirme, anlamlandırma, amaçlı otokontrole sahip karar verme ve bu kararın temellendiği kavramsal kriterlere dayanan bir düşünme” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca 1991’de Amerika’da Ulusal Hemşirelik Derneği hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmenin vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır (82).

Eleştirel düşünme bir bakıma hemşirelik mesleği ile ilgili gerçeklerin tutarlı bir bakış açısını gözler önüne sermektedir. Eleştirel düşünme hemşirelerin başarılı sonuçlar alabilmelerini sağlar. Hemşirelerden daha iyi kararlar vermek ve hizmet alanlarının sorunlarını çözmek için eleştirel düşünmeyi uygun şekilde kullanmaları beklenmektedir (75,125). Karmaşık sağlık sorunu olan hastalar ve ailelerinin gereksinimlerini karşılamak ve bakımla ilgili gerçekçi kararlar vermek, algısal becerileri gerektirir. Bu algısal beceriler, klinik problemleri çözme yeteneği, farklı alternatifleri düşündükten sonra uygun kararlara varmadır (93). Eleştirel düşünmenin hemşirelik uygulamalarının temel ögesi olmasının nedenleri şöyle sıralanabilir;

Eleştirel düşünme;

- Doğru iletişimin, sorun çözme yeteneğinin, kavramsal ve kuramsal özellikleri anlamının, hemşirelik bilimini geliştirecek araştırmaların temel ögesi olması
- Tutarlı ve doğru yanıt hedeflemesi
- İçerdiği sorgulayıcı tutum hemen kabullenmekten çok inceleme, değerlendirme ve mücadeleyi gerektirmesi
- Konuya farklı açılardan bakmayı sağlayarak açık, esnek, önyargısız ve sorun çözümleyici yapıyı oluşturmaları
- Hemşirelik uygulamalarına yönelik doğru kararların verilmesini sağlamasıdır (131).

1.8.3.ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ve BECERİSİ

Eğilim “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” şeklinde tanımlanmaktadır (142). Eleştirel düşünme eğilimi ise; tez ya da sorunun açık ifadesini arama, nedenler arama, iyi bilgilendirilmeye çalışma, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana

noktaya bağı kalmaya çalışma, asıl ya da temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma, kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma, diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralanarak tanımlanmaktadır (41). Tishman ve ark. (1992) eğilimlerin davranışlarımıza ve becerileri kullanmamıza kılavuzluk ettiklerini, ayrıca eleştirel düşünme eğilimleri bireyin özelliği ve düşünmeye olan istekliliği olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri önkoşuldur. Öğrencinin taşıdığı bu eğilim de onun eleştirel düşünme kapasitesini önemli ölçüde etkiler (136). Eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler; kesin bir dil kullanma, düşünmeden hareket etmeme, çalışmalarını kontrol etme, düşünce oluşturmada istekli olma eğilimindedirler (135,136).

Beceri; “elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” dir (142). Eleştirel düşünme becerisi ise; amaçlı, mantıklı, hedefe yönelik düşünme ve farklı bakış açılarını dikkate alarak, mantıksal olarak bilgi ve fikirlerin çözümlenebilmesi sürecidir. Presseisen (1985) düşünme becerilerini “temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Temel işlemler neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri

kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır (115). Delphi projesinde belirtilen eleştirel düşünme becerileri aşağıda verilmiştir (82).

Delphi Projesinde Belirtilen Eleştirel Düşünme Becerileri

Beceriler	Alt Beceriler
* Yorumlama	Sınıflandırma Önemini çözme Anlamını aydınlatma
* Analiz	Fikirleri gözden geçirme İddiaları ortaya çıkarma İddiaları analiz etme
* Değerlendirme	İddiaları değerlendirme İddiaları değerlendirme
* Çıkarım yapma	Kanıttan kuşkulama Alternatifleri tahmin etme Sonuçlar çıkarma
* Açıklama	Sonuçları ifade etme İşlemleri doğrulama İddiaları sunma
* Öz düzenleme	Kendini gözden geçirme Kendini düzeltme

American Psychological Association'nın (APA) 1992 yılında yaptıkları çalışmalarında da bireylerin, eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerilerini gerektirdiği gibi kullanmayabildiklerini ifade etmişlerdir (48). Beyer'e (1991) göre bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ortaya çıkaran yedi özelliği meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma,

entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma ve doğruyu arama şeklinde listelemiştir (12).

1.8.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEORİSİ

“Eleştirel Düşünme Teorisi” tüm kapalı sistemleri eleştiri yoluyla çözmeyi ya da aydınlanmayı ve özgürleşimi amaçlamaktadır. Eleştirel düşünme teorisi, varolan yapıları eleştirme, insanın özgürleşimi için radikal bir toplumsal değişmeyi başlatma amacı güder. Buna göre, insanı varolan toplumsal düzenin ihmal ettiği potansiyellerini ortaya çıkarmak durumundadır. Aydınlanma biliminin tek yanlı akılcılığının sınırlı kaynaklarından daha fazlasına ihtiyaç duyar; sanata, ütopyik düşünceye, fantazi ve imgelemeye bunun için de insanın bastırılmış güçlerinin, varolan toplumsal düzen tarafından ihmal edilmiş potansiyellerini su yüzüne çıkarılmasına çalışır (91,110,111).

Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas eleştirel düşünme teorisini sahiplenmişler ve öncelikle toplumsal çıkarların, çatışma ve çelişkilerin düşüncede nasıl ifade edildiği ve baskıcı sistemlerde nasıl üretildiğiyle ilgilenmişlerdir. Eleştirel kuramcılarının çoğu, geçmişin ya da günümüzün önemli felsefeci ve toplum teorisyenleriyle eleştirel bir diyalog yoluna girmişlerdir. Özellikle Kant, Hegel, Marx, Weber, Lukacs, Freud’un çalışmalarıyla özel olarak ilgilenmişlerdir. Bunları eleştirel bir okumayla yeniden kullanıma sokmaya çalışmışlardır. Habermas son dönem buna dil felsefesini ve hatta bilim felsefesini de dahil etmiştir. Richard Paul 1940 yılından itibaren eleştirel düşünme teorisini kendi bakış açısına göre açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Eleştirel düşünme teorisini günlük yaşam koşullarında nasıl kullanılabileceği ile ilgili makaleleri ve çalışmaları olmuştur. Paul okullarda dersler işlenirken öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini belirtmiş; eleştirel düşünme

düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitimlerle öğrencilerin zihinsel özelliklerinin gelişeceğini ve bunun da özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünme boyutları üzerinde de duran Paul, yapılan eğitimlerin öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal düzeyde gelişim sağlayacağını ve bunların neler olduğunu açıklamıştır. Öğrenciler eleştirel düşünür olma yolunda ilerlerken bazı evrelerden geçtiklerini ve bu evrelerin kendi içinde de geçişli olduğunu açıklamıştır (91,110,111,117).

Paul (1993) öğrencilerin güçlü birer eleştirel düşünen olarak yetişmelerini sağlamak için bazı zihinsel özellikleri olduğunu belirtmiş, bu özelliklerde aşağıda verilmiştir (110).

1. **Zihinsel alçak gönüllülük:** Bireyin kendi bilgisinin sınırlarının farkında olması ve kendi görüşünün yanlılığına, ön yargılı olup olmadığına ve sınırlarına duyarlı olmasıdır.
2. **Zihinsel cesaret:** Diğer bireylerin güçlü ve olumsuz tepkileri ne olursa olsun, tarafsız görüşlerle ve inançlarla yüz yüze gelmeye ve onları sınamaya istekli olmasıdır.
3. **Zihinsel empati:** Diğer bireyleri eksiksiz anlamak için kendisini onların yerine koyma gereksinimlerinin farkında olmasıdır.
4. **Zihinsel dürüstlük:** Bireyin kendi düşüncesinde doğru ve eksiksiz olma ve kullandığı zihinsel standartlarında tutarlı olma gereksiniminin farkında olmasıdır.
5. **Zihinsel istençlilik:** Zorunluluklara, engellere ve düş kırıklığına rağmen zihinsel iç görü ve dürüstlüğü peşini bırakmamaya istekli olmasıdır.
6. **Düşünce sistemini yargılamada inançlılık:** Bireyin akılcı yetilerini geliştirip, diğer bireyleri onun kendi kararlarını kabul etmesi konusunda

cesaretlendirerek, kendi özgür düşüncesinin insanlık adına yarar getireceğine inanma ve güven duymadır.

7. **Zihinsel adalet:** Arkadaşlarının, bir grubun ya da toplumun duygularına ve kazanılmış haklarını bağlı kalmaksızın, tüm görüşlere hoşgörü ile bakmaya ve onları aynı zihinsel standartlar ile sınamaya istekli olmaktır.

Eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve öğretilbilmesine yönelik Paul eleştirel düşünme boyutlarını; duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler, bilişsel stratejiler- mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta otuz beş maddeye toplamıştır. Bunlar:

Duyuşsal Stratejiler

1. Bağımsız düşünme
2. Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme
3. Adil ve tarafsız düşünme
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
5. Ön yargılı olmama ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme
9. Düşünme becerisine güven duyma

Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme
11. Öğrendiklerini transfer etme

12. Kendi görüşlerini geliştirme
13. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
14. Çeşitli kavramların açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme
16. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama
17. Sorunu derinlemesine inceleme:
18. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme:
19. Çözüm üretme ve değerlendirme
20. Eylem ve politikaları analiz etme, değerlendirme
21. Eleştirel okuma
22. Eleştirel dinleme
23. Disiplinler arası ilişki kurma
24. Soru sorma
25. Farklı görüşleri karşılaştırma
26. Diyalektik düşünme

Bilişsel Stratejiler- Mikro Beceriler

27. İdeal ile gerçeği birbirinden ayırt etme
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
29. Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme
31. Sorunla ilgili olan ve olmayan olguları ayırt etme

32. Akılcı yorumlar yapma
33. Kanıtları ya da verileri açıklama ve değerlendirme
34. Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme
35. Sonuçları keşfetme

Yukarıda eleştirel düşünme teorisi anlatılırken Paul bireylerin eleştirel düşünür olma yolunda ilerlemelerinde bazı evrelerden geçtiklerini ifade etmiştir. Bireylerin eleştirel düşünmelerinde gelişim sağlanabilmesinde teorik bilgi ile uygulamaların bir arada gitmesinin gerektiğini belirten Paul; eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, etik karar verme, yetki devri vb. teorik bilgilerin verilmesinin vaka, senaryo çalışmaları, egzersizler ve ev ödevleri ile pekiştirebileceğini belirtmiştir. Yapılan eğitimlerle bireylerde eleştirel düşünme evrelerinin gelişeceğini ve evrelerin birbirleri ile geçişli olduğunu belirtmiş özellikleri aşağıda ve Şekil 1’de verilmiştir (109). Bunlar;

Evre 1: Derin Düşünmeyen

Öz-değerlendirme soruları: Düşünmenin benim hayatımda oynadığı önemli rolün farkında mıyım? Düşünme sürecimdeki problemlerin hayatımda önemli sorulara neden olduğunun farkında mıyım?

Potansiyel engeller: Bireyin, ben merkezilikten kaynaklı, düşünme sürecinin ve biçiminin iyi olduğuna inanması ve düşünme yapısından kaynaklanan sorunlarla yüzleşmesidir (108,109).

Evre 2: Meydan Okuyan

İlgili entelektüel özellikler: Düşünme yapısından kaynaklanan problemler olduğunun görülmesini sağlayan entelektüel alçak gönüllülüktür.

Öz değerlendirme soruları: Kendi düşünmenin kontrolünü ele geçirmek için etkin adımlar atmaya, eleştirel düşünme becerilerimi geliştirmek için kendime söz vermeye, kendi önyargılarımı ve hatalı kavramsallaştırmalarımı keşfetmeye, eksiklerimi kabul etme ile yüz yüze geldiğimde ben merkezci savunma ve mantıksallaştırmaya direnmeye istekli miyim?

Potansiyel engeller: Ben merkezci savunmacılık, entelektüel kibir, mantığa bürüme ve kendini kandırmadır (107,109,111).

Evre 3: Yeni Başlayan

İlgili entelektüel özellikler: Bir dereceye kadar entelektüel alçakgönüllülük ve ek olarak akıl yürütmede entelektüel güvene sahip olunmalıdır. Yüksek nitelikli akıl yürütmenin ne demek olduğunu sınırlı düzeyde anlaşılabilir da eleştirel düşünen olarak gelişme sürecine başlanmalıdır. Başlangıç düzeyinde eleştirel düşünenler problemler için bir çözümden yoksun da olsalar, ciddi problemlerle baş etmek için yeterince entelektüel dirence sahiptirler. Yani bu evrede düşünenler düşünme süreçlerinde çok daha fazla problem olduğunu fark edeler ama bunları çözmek için nasıl sistematik çaba harcayacaklarını henüz keşfetmemişlerdir.

Öz-değerlendirme soruları: Kendi düşünmemin kontrolünü ele geçirmek için ne yapıyorum? Düşünürken yaptığım hataları fark etmeye başlıyor muyum? Ben merkezci olduğum zaman bunu fark etmeye başlıyor muyum?

Potansiyel engeller, bundan sonraki tüm evrelerde önceliklerle aynı olarak belirtilmiştir (109,110).

Evre 4: Uygulamacı Düşünen

İlgili entelektüel özellikler: Bu evreye ulaşmak için gerekli anahtar özellik entelektüel direnç ve meraklı olmaktır. Bu özellik, sistematik bir uygulamaya yönelik gerçekçi bir plan geliştirmek için itici güç sağlar. Ayrıca bu evrelerdeki yaşam alanlarının tümünde bulunan düşünme etkinliklerinin çok dikkatle incelenmesi gerektiğini fark etmek için entelektüel alçak gönüllülüğe sahip olmalıdır.

Öz değerlendirme soruları: Kendi düşünmemin kontrolünü ele geçirmek için ne yapıyorum?, Bencil isteklerin olumsuz etkilerini görebiliyorum mu?, gündelik yaşantımda düşünme niteliğimi nasıl geliştirebilirim?, Meraklı mıyım?, Farklı düşünceleri nasıl değerlendireyim?, Ben merkezçiliğimle baş etmek için çevremde ne yapmalıyım? (107,110).

Evre 5: Gelişmiş Düşünen

İlgili entelektüel özellikler: Bireyin yaşantısında bilgisizlik ve ön yargı alanları kadar, ben merkezci ve sosyo merkezci düşünceyi fark etmede de üst düzey entelektüel alçak gönüllülük bu evrenin gerektirdiği anahtar özelliktir. Ayrıca bu evrede bireyin, kendisine yüklediği derin değerlere dayalı yeni temel düşünce alışkanlıklarını etkin olarak geliştirmek için entelektüel iç görü ve direnç, yaşantısındaki karşıtları ve tutarsızlıkları fark etmesi için entelektüel bütünlüğe, başkalarını anlaması için entelektüel empatiye, entelektüel cesarete ve sağduyuya gereksinimi vardır.

Öz-değerlendirme soruları: Önemli önyargı ve bilgisizlik alanlarını fark ediyor muyum?, Kendime yüklediğim derin değerlere dayalı yeni temel düşünce alışkanlıkları geliştirme becerisi geliştiriyor muyum?, Diğer insanların düşüncelerini anlayabiliyormuyum?, Eleştirel düşünmeyi hayatıma sokmak için yaptığım sistematik plan ne kadar etkili?, Gündelik yaşantım içerisinde ben merkezci ve sosyo

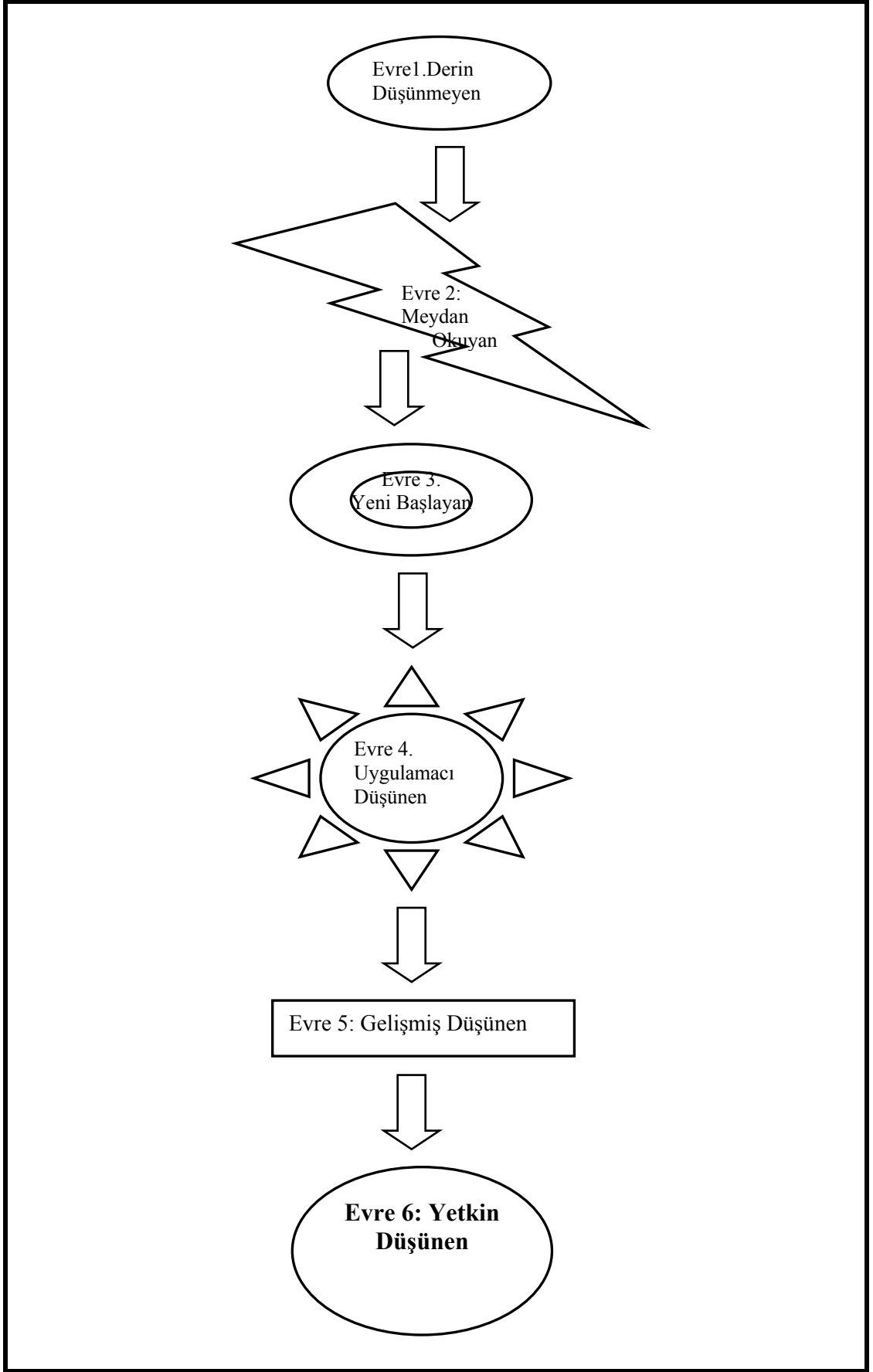
merkezci eğilimleri görüp düzeltebiliyor muyum? Bana soru sorulduğunda soruya odaklanıyor muyum?, Kendimle ilgili ya da çevremle ilgili bir karar vermeye kalkışmadan önce tüm bilgileri topluyor muyum?, yararlı ya da yararsız neler ortaya koyabiliyorum?, Karmaşık problemleri çözebiliyor muyum?, Çevreme problem çözümümde yarar sağlıyormuyum?, Kendimi mantıklı olarak tanımlayabilir miyim? (107,110).

Evre 6: Yetkin Düşünen

İlgili entelektüel özellikler: Bu evrede tüm özellikler kişide derinlemesine bütünleşmiş durumdadır. Birey örgütlü planlı, farklı görüşleri dikkate alarak karmaşık akıl yürütebilir. Düşüncelerini rahatlıkla düzenleyebilir. Birey ben merkezci düşünceden sosyo merkezci düşünceye geçmiştir.

Öz-değerlendirme soruları: Temel değerlerimi yaşıyor muyum?, nasıl düşündüğüm, nasıl hissettiğim, nasıl değer yüklediğim ve nasıl davrandığım ile yükümlü olacak kadar düşünce duygu ve eylemlerimi bütünleştirebildim mi?

Bu evredeki potansiyel engeller olsa da varlıklarını çok daha düşük bir düzeyde sürdürmeleri söz konusudur (107,110).



Şekil 1: Eleştirel Düşünenin Evreleri

1.8.5 ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİ

Eleştirel düşünme öğretimi, günümüzde başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi için, sadece eğitimcilerin değil, diğer tüm sektör çalışanlarının, bürokratların ve işverenlerin önem verdiği bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme öğretiminin amaçları çok geniş olup bireyin kendisinin, diğer insanların fikirlerinin farkında olması kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkları bilmesidir. Eğitimciler açısından eleştirel düşünme eğitiminin gerçekleştirilmesi; öğretmenlerin kendisinin de eleştirel düşünme eğitiminin olmadığı bir sistemde yetişmiş olması, kalabalık sınıflar ve öğretmenlerin aşırı yükü, ders kitaplarının eleştirel düşünme eğitimini desteklemekten uzak olması, hizmet içi eğitim eksikliği, “Ne gerek var?” inancı nedeniyle zordur. Eğitimciler açısından eleştirel düşünme eğitimi riskli bir başlangıç olarak görülebilir. Çünkü eğitimcilerin şimdiye kadar sürdürdükleri sistemin tamamen değişmesidir (47,89,99). Oysa eğitimciler yeni eğitim hedeflerini ve amaçlarını belirleyebilmeli, öğretici konumdan çıkabilmeli, öğrenciyi destekleyen, paylaştan, rol modeli olan, uzman ve kaynak kişi olabilmeli, açık iletişimde bulunabilmeli değerlere saygılı olabilmeli, farklı eğitim yöntemlerini kullanabilmeli, grupla çalışabilmeli, öğrencilerden gelen yeni fikirlere açık olabilmeli, risk alabilmeli, alçak gönüllü olabilmeli ve eleştirel düşünebilmelidir (131). Doğal olarak bu öğrenci merkezli bir eğitim modelidir, eğitmene ve öğrenciye eşit miktarda yük düşer ve her iki taraf da çalıştığı için konu kaybı yaşanmaz ve geleneksel sıkıcı eğitim sisteminin düşünmeyi yok eden mekanizmasından zarar görülmesi engellenmiş olur. Cohen’in (1993) “derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmak yerine, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini görebilecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma egzersizleri yaptırmaktır” demiştir (24). Literatür tarandığında, öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme

becerileri ileriki yaşamlarında kullanabilmeleri için eleştirel düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşım üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır (6,82,146).

Konu Temelli Yaklaşım;

Fresseman (1990) farklılıkların uzlaştırılması anlamında şunları belirtir: “eleştirel düşünme becerileri içerik alanlarına uygulamadan önce doğrudan öğretilmiş olmayı gerektirir. Doğrudan eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi kavramı, izleyen konu alanına hemen uygulandığında özellikle değer taşır” diye belirtmiştir. (50). Huitt (1998), eleştirel düşünmenin karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğuna dikkat çekmiş ve eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin konu alanıyla ilişkilendirmeye en iyi biçimde öğretilbileceğini, kullanılmayan eleştirel düşünme becerilerinin kaybedileceğini ve bu sebeple de öğretim programlarının öğrencileri eleştirel düşünme becerilerini kullanmaya yöneltecek şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir (63). Facione (1990)’ye göre ise eleştirel düşünmenin doğrudan öğretimi ve eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi, eleştirel düşünme gereksinimlerini karşılama amaçları için uygulanan herhangi bir dersin açık bir parçası olmalıdır. Eleştirel düşünme hedefini gerçekleştirme amaçları için önerilen bir öğretim programının değerlendirilmesinde temel akademik kriter, programın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirmesini ilerletip ilerletmeyeceği olmalıdır (48).

Beceri Temelli Yaklaşım;

Eleştirel düşünme öğretiminde beceri temelli yaklaşımı benimseyen Beyer eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirtmiştir. Bunun içinde eleştirel düşünme derslerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Beyer eleştirel düşünme derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur (11,12). Bunlar;

1. Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma:

Öğretmenler, konu ile ilişkili bilgiyi elde edinceye kadar yargılara şüphe ile bakmalı ve konuya ilişkin görüş farklılıklarını bilinçli bir biçimde ortaya çıkarma çabası içinde olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler, öne sürdükleri iddialara ve verdikleri kararlara nasıl ulaştıklarını göstermelidir. Bunu yaparken nedenlerini öğrencilere açıklamalı ve öğrencilerin önemli düşünme özelliklerinin farkında olmalarını sağladıklarından emin olmalıdır.

2.Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme:

Öğrencilerin ekili düşünmenin destekleyicisi ve belirtisi olan davranışları sergilemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin savlarını ve kararlarını destekleyen nedenleri belirtmeleri, diğer bireylerden de bunu istemeleri, seçim yapmadan önce seçenekler yaratmaları, farklı görüşleri araştırıp keşfetmeleri ve yargılarını geciktirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu davranışları sergilemesinde öğretmenin ısrar etmesi, öğrencilerin eğilimlerinin bir süre sonra alışkanlık haline dönüşmesini sağlar.

3.Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini

gerektiren etkinlikler için çalıştırma: Öğrenme etkinlikleri öğrencileri tutarlı ve sürekli bir biçimde ustaca düşünmeye ilişkin davranışları sergilemeye

yönlendirmelidir. Öğrencilerin farklı görüşleri araştırıp bulabilecekleri, ek veriler toplayabilecekleri, yargılardan şüphe edecekleri, bir çok seçenek arasından seçim yapabilecekleri etkinlikler öğretmenler tarafından tasarlanıp işe koşulmalıdır.

4.Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme: İyi ve yetkin düşünmenin göstergesi olan davranışların önemi ve değeri açıklanarak, övgü ve not gibi güdüleme araçları kullanıp, öğrenciler bu istenilen davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

Beyer (1991) “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, sınıf ortamının düşünmeyi destekler bir biçimde tasarlanması ve öğretimin de bu yönde yapılması gerektiğini” ifade eder. Bunun içinde beş önemli noktanın göz önüne alınması gerektiğini vurgular. Bunlar; sınıf düzeni, öğrenci davranışları, öğretmen davranışları, öğrenme etkinlikleri ve eğitim materyalleridir. Beyer (1991) “eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde başarılı olabilmek için, eleştirel düşünme dersine ve bu dersin zaman içinde işlenmesi” gerektiğini ifade etmiştir (12).

Eleştirel düşünmenin, beceri temelli olarak öğretilmesi gerektiğini savunan kişilerden birisi de Matthew Lipman’dır. Lipman (1988) ayrıca eleştirel düşünmenin özel bir kurs şeklinde öğretilbileceğini de söylemiştir. Eğer, eleştirel düşünme konu temelli olarak verilirse, derslerde özellikle konular üzerinde yoğunlaşacağı için, eleştirel düşünme becerilerinin göz ardı edileceğini ve öğrencilerde bu tür becerilerin gelişmesinin sınırlandırılabilirliğini belirtmiştir (83). Enis (1991)’e göre de, eleştirel düşünme beceri temelli olarak öğretilerebilecektir. Mesleğe ait temel bilgiler eleştirel düşünmeyle birlikte verilirse eleştirel düşünme geliştirebilecektir (42).

1.8.6. HEMŞİRELİKTE ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİMİ

Çağımız bilgi çağı olup akılcı kararların alınması mesleki gelişimin devam etmesi ve alternatif yaklaşımların belirlenmesi için hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmeye olan ihtiyaç açıktır (81). Eleştirel düşünmenin hemşirelik eğitiminde gerekli ve çok önemli olduğu kabul edilen ABD’de, yetkili otoriteler, hemşirelik eğitiminde akreditasyon için eleştirel düşünmenin müfredatta olmasını şart koşturmuştur (121). Ayrıca hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretilmesi için hemşirelik müfredatı içine konu temelli ve beceri temelli eleştirel düşünme eğitiminin koyulması gerektiğini savunmuşlardır. Hemşirelikte eleştirel düşünmenin tek bir yöntemle geliştirmek yerine müfredatta yeni düzenlemeler yapılarak örneğin; senaryo çalışmaları, tartışma grupları, egzersizler, problem çözümleri, dergi taramaları ve bunların tartışılması şeklinde olabileceği belirtilmiştir. Paul (1993) eleştirel düşünme eğitiminin haftada 30 dakika ile iki ders saati olabileceğini ve bir sömestr boyunca bu dersin devam edebileceğini ve bunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir (110).

Hemşirelik okullarında yapılan eğitimlerin sonucunda hemşirelik öğrencilerinde oluşan davranışların, eğitim hedefleri ışığında dikkatle değerlendirmesi topluma ulaştırılacak sağlık ve hemşirelik bakımının niteliği ile çok yakından ilişkilidir. Ancak, hemşirelik eğitimi, en gelişmiş olduğu düşünülen okullarda dahi istendik düzeyde sürdürülememektedir. Bu konuyla ilgili veriler ve gözlemler hemşirelik hizmetlerinin topluma ulaştırılmasında ciddi sorunlar olduğunu düşündürmekte ve hemşirelik eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiğini desteklemektedir (57,99).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), herkese sağlık stratejileri doğrultusunda hemşirelik eğitiminin güçlendirilmesini, değişen sağlık bakım gereksinimlerini

karşılama için eğitim programlarının gözden geçirilmesini önermektedir. Ülkemizde de bu gelişmeler doğrultusunda hemşirelik eğitim programlarında bazı düzenlemeler yapılmış, ancak bu değişiklikler ülkemizin gereksindiği hemşirelerin yetiştirilmesi için yeterli olmamıştır. Hemşirelerin ve hemşire öğrencilerinin düşünme biçimlerinin değiştirilmesine ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır (57,121). Bu nedenle de hemşire öğrencilerin eleştirel düşünme biçimlerini geliştirmelerine ve yeni bilgilerin uygulanmasında bu düşünme biçimlerinin hemşirelik eğitiminin yapısına uygun olarak müfredatının içeriğinin niteliğine, nasıl düzenlendiğine ve öğrencilerin bilgileri nasıl işleyip değerlendireceklerine önem vermek gerekmektedir (123).

Hemşirelik literatüründe eleştirel düşünme konusuna ilginin artmasının birkaç nedeni vardır (121). Bunlar:

- Eğitimdeki eleştirel düşünmeye yönelen ilgi,
- Hemşirelik eğitimindeki eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen öğretim yöntemlerinin hayata geçirilmesi,
- Hızlı değişen sağlık bakım alanı

Hemşirelik eğitiminde durum değerlendirme, planlama, programlama, uygulama ve gelişim gösterme çok önemlidir. Hemşirelik öğrencilerinin daha kapsamlı bilgi edinmelerinde, bakım deneyimlerini zenginleştirmelerinde, teknolojiyi kullanabilmeleri ve hemşirelik amaçlarını değerlendirerek hızla değişen bu karmaşık sistem içerisinde hastaya yardım edebilmelerinde, aldıkları hemşirelik eğitiminin önemi büyüktür. Bu nedenle, özgür ve çok yönlü öğrenci eğitimi ile hemşire öğrencilerin bağımlı, bağımsız karar vermesini güçlendiren, karşılaştığı durumlarla ilgili analiz, sentez yapması, neden, sonuç ilişkileri kurması, tümevarım, tündengelim mantığı ile düşünmesi, durumları yorumlaması gibi entelektüel

yeteneklerini geliştiren eleştirel düşünme eğitimi desteklenmelidir (132).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için, bakım sürecinde yapılan uygulamalar ve sonuçları sürekli sorgulanmalı ve hasta için daha iyisi nasıl olabilir çabası içinde eleştirel düşünme egzersizleri yapılmalıdır. Eleştirel düşünme egzersizleri yapmanın amacı, tartışma yolu ile daha karmaşık durumlarda klinik karar vermek ve problem çözmek için gerekli becerileri geliştirmektir. Karşılaşılan problemlere cevap bulmak için uygulamada sıklıkla yapılan hata, eğitim programında öğrenilen çözüm önerileri ve bakım planlarını dikkate almaktır. Oysa eğitim programında öğrenilenler, çözüme ulaşmak için rehber olarak kullanılmalıdır (92,93). Paul (1996) eğitimci hemşirelere, sınıfta eleştirel düşünmeyi öğretmelerinde ve geliştirmelerinde, eleştirel düşünme elementlerinden yararlanabileceklerini belirtmiş ve bilinmesinin, uygulanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca eleştirel düşünmenin öğretilmesinde bazı önerilerde bulunmuştur (106-108). Bunlar;

1.Hemşirelik öğrencilerinin daha fazla şey öğrenebilmeleri için daha az içerik oluşturma; Ders içinde geniş içerikle bilgi verilirse konular yüzeysel ve geçici öğrenilir. Hemşirelik uygulamalarının doğru yapılabilmesi için bilginin doğru öğrenilmesi gerekir. Öğrenciler bilgileri ezberledikleri zaman öğrenme geçici ve anlamsız olur. Öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinde bütünden parçalara ayırarak ve parçalardan bütüne giderek öğrenme sağlanır. Hemşirelik uygulamalarında teorisinin kullanılmasında aynı şekilde bütünden parçaya, parçadan bütüne gidilir. Öğrencilerin bilgiyi öğrenmelerinde bilgi içeriğinin kapsamı çok önemlidir. Ne verilmek istendiğine başta karar vermek gerekir.

2.Temel hemşirelik kavramlarına odaklanma; Hemşirelik derslerinin ve eleştirel düşünme dersinin en temel, önemli kavramlar açısından eleştirerek incelenmesi gerekir. Dersin kapsamı belirlenerek, 50 temel kavramdan fazla olmayacak şekilde

kavramlar sınırlandırılır. Bu kavramlar derste genelleştirilebilir. Öğrenciler derste kavramları kullanabilmeli ve bu kavramları hemşirelik uygulamalarına koyabilmelidirler. Öğrencilere verilen bu kavramlarla ilgili senaryolar, egzersizler verilebilir. Öğrencilerin bu soyut kavramları somutlaştırması sağlanılabilir. Öğrencilere meslekte yaşanan anılar anlatılarak kavramlarla bağlantı kurulur. Derste en temel hemşirelik kavramlarının mantığını önde tutarak ve sürekli yeni kavramlar ekleyerek öğrenmeleri kolaylaştırılır. Ayrıca sürekli parçalarla ilişkili bütün hakkında ve bütünle ilişkili parçalar hakkında bağlantı kurulur.

3.Eleştirel okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi geliştirme; Hemşirelikle ilgili derslerde ve eleştirel düşünme dersinde ders notları öğrencilere daha önceden verilmelidir. Verilen ders notlarını öğrencilerin derse girmeden önce çalışmaları sağlanır. Derse hazırlıklı gelen öğrencilerin konu ile ilgili olarak derste yorum yaptırılır. Ayrıca öğrenciler ders notlarını aktif ve analitik bir şekilde kendi başlarına değerlendirir. Öğrencilere ders notlarını okumaları değil, ders notlarının nasıl okunacağı öğretilir. Ders notlarını okuyan öğrencilerin ders notlarını özetlemesi istenebilir. Derste öğrencilerin derse katılımları artırılmış olur. Ders anlatılırken öğrenci seviyesine inilerek anlatılır. Derste anlatılan her konunun tartışılmasının sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırır.

4.Öğrencileri Socratic tip sorularla sorgulama; Öğrencilerin çeşitli düşünme boyutlarını, amaçlarını, kanıtlarını, nedenlerini, verilerini, inançlarını, sorunlarını, çıkardıkları sonuçları, düşüncelerinin gerekçelerini ve sonuçlarını, alternatif düşünmeye verdikleri yanıtı zıt bakış açılarını araştırılmaları gerekir. Derste sık sık el kaldırmayan öğrencilerin yanına gidilerek derse katılması sağlanır. Daha sonra, bütün öğrencilerin birbirlerini aktif biçimde dinlemeleri için bir öğrenci cevap verdiğinde diğer öğrencilerin birinci öğrencinin söylediklerini kendi kelimeleriyle

özetlemeleri istenebilir. Sık sık hemşirelik sınıfları dört ve sekiz kişilik küçük gruplara ayrılır ve gruplara özel görevler ve özel zaman dilimleri verir. Derste öğrencilerin görevlerinin ne kadarını tamamladıklarını, ne gibi problemler meydana geldiğini, bu problemlerin nasıl üstesinden geldikleri rapor ettirilir. Öğrenciler öğrenme deneyimlerini rapor ettikçe düşünme yetenekleri gelişir. Öğrencilere derste konu vererek tartışmaları sağlanabilir. Öğrencilerin tartışmakta oldukları konu hakkında farklı ve zıt bakış açıları araştırma konusunda teşvik edilir.

5.Sınıf ve klinik uygulama; Dersin ilk gününde, hemşirelik eğitimi felsefesinin ne olduğunu ve hemşirelik sınıflarının nasıl ve neden yapılandırılması gerektiği anlatılır. Sınıfta öğrencilerden neden hemşirelik içeriğini düşünmelerinin istendiğini ve standart otomatik ezberleme yöntemlerinin neden yeterli olmadığını ve mesleki eğitimde neden işe yaramayacağı söylenir. Eskiden çok fazla eleştirel düşünmeden sınıfı geçmede kullanmış oldukları stratejilerle nasıl savaşmaları gerektiği öğretilir.

Yukarıda söz edilen eleştirel düşünme elementleri aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunlar;

1.Hemşirelikte amaç, hedef veya sonuç çıkarma; Hemşirelerin her durum için hedefleri vardır. Bu hedeflere ulaşmak için kendilerine bir yol çizerler. Bu çizdikleri yol için planlar oluştururlar ve onu uygulamaya çalışırlar. Hemşireler o zaman düşünmeyi kullanırlar. Hemşireler sonuçlanmayacak hedef seçmezler. Sonucun ölçülebilir ve gerçekçi olup olmasına dikkat ederler. Ayrıca herkes tarafından kabul edilebilir olması da çok önemlidir (106,113).

2.Çözümlenecek hemşirelik problemi konusunda soru sorma; Bir şey hakkında düşünmeye başladığında her girişimde ve o konuda sorulacak soru, çözümlenecek problem vardır. Hemşirelerin problemi formüle etmesi gerekir. Formüle edilen problem için soru sorma çok önemlidir. Çünkü probleme yönelik soru sormak

gerekir. Hemşire burada soracağı sorunun gerçek probleme yönelik olup olmadığını ve problemin çözümüne katkı sağlayıp sağlamayacağını düşünmelidir. Hemşireler problemin boyutlarını açık ve kesin bir şekilde ifade etmelidir (113).

3.Hemşirelik bakış açısı geliştirme; Her düşünmede hemşire, kendi bakış açısıyla veya öğrendiği bilgi çerçevesi içinde yapar. Herhangi bir hata düşünmede olası bir sorun kaynağı olabilir. Hemşirenin bakış açısı çok dar, ön yargılı, hatalı, yanıltıcı benzerliklere dayanabilir, yeterince kesin olmayabilir veya çelişkiler içerebilir. Bu nedenle hemşireler kendi düşüncelerini şekillendiren ve organize eden bakış açısına her zaman hassas olmaları gerekir (113).

4.Hemşirelikte düşünmenin deneysel boyutu; Hemşire ne zaman bir problem üzerinde düşündüğünde o sorunu çözme düşüncesiyle ilgili bir bilgi ve deneyimi vardır. Hemşire problemle ilgili düşündüğünde yaşantısında kullandığı deneyimlerinde bir hata varsa bu olası bir sorun kaynağıdır. Hemşirelerin geçmiş deneyimlerinden yararlanırken dikkatli karar vermeleri gerekir. Çünkü bu hatalara neden olabilir (112).

5.Hemşirelikte düşünmenin kavramsal boyutu; Hemşirelerin hemen hemen her zaman konuyla, sorunla ilgili görüşleri vardır ve ifade ederlerken kavramlar kullanırlar. Düşünmelerindeki kavramları veya görüşlerindeki herhangi bir hata (teoriler, prensipler, kurallar) olası bir sorun kaynağıdır. Hemşirelik kavramları ve görüşleri hemşirelik yorumlarını şekillendirip organize eder (112).

6.Hemşirelik varsayımları; Herhangi bir olay, durum ya da sorun bireyleri rahatsız ediyorsa her bir bireyi ayrı olarak ele almak gerekir. Çünkü tüm bireyleri aynı sorun farklı etkileyebilir. Çözümü de her birey için aynı değildir. Bunun için hemşirenin kendi varsayımlarının bilincinde olması gerekir (113).

7.Hemşirelikte sonuç çıkarma; Eleştirel düşünme doğru ve gerçekçi sonuç çıkarmadır. Hemşire herhangi bir problemle karşılaştığında ilk önce o problemi düşünür. Düşündüğü problemin gerçek bir problem mi olduğuna karar verir. Eğer gerçek bir problem değil ise olası bir problem mi diye düşünür. Hemşire sonunda problem ile ilgili karar verir. Hemşire problemi netleştirdikten sonra problemin çözümü için sonuçlar çıkarır (106,113).

8.Hemşireliğe katkıları ve sonuçları; Hiçbir düşünme statik değildir, başka bir yerde başlayıp hemşireyi başka bir yere götürür. Dolayısıyla, bütün düşünceler bir sonuca ulaşır, fakat bu düşünceler daha da ileriye götürülebilir. Tüm hemşirelik düşüncelerinin ve uygulamalarının hemşirenin düşündüğünün ötesinde katkıları veya sonuçları vardır (113).

9.Hemşirelikte açık ve saklı düşünceler; Yukarıdaki düşünme unsurlarının her biri için hemşireye her zaman gerekçeli nedenler sorulabilir. Neden (hangi nedenlerle) amacın bu veya şu yolla tarif ediyorsun? Neden (hangi nedenle veya nedenlerle) sorunu o şekilde değil de bu şekilde soruyorsun? Neden o kavramı veya teoriyi değil de bu kavramı veya teoriyi kullandın? Neden bilgileri o şekilde değil de bu şekilde yorumladın? Hemşirelik sürecindeki her adım gerekçesi bakımından sorgulanabilir. Neden (hangi nedenlerle) onları değil de bu verileri topladın? Neden (hangi nedenlerle) bakımı ve girişimi o şekilde değil de bu şekilde planlamaya karar verdin? Neden (hangi nedenlerle) bakımın o yönünü değil de bu yönünü değerlendirmeyi tercih ettin? (113).

1.8.7. DÜNYADA ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

19 yy sonlarında eleştirel düşünme kavramı ile ilgili spesifik bir kavram tanımlaması yoktu fakat eleştirel düşünmeden bahsediliyordu. Amerika Birleşik Devletlerinde 1870 yıllarında Charles Sanders Pierce eleştirel düşünme kavramı üzerinde bir paradigma başlattı. Pierce'nin eleştirel düşünme kavramını George Herbert, Mead ve John Dewey geliştirerek bir bilgi teorisine bağlı olarak eleştirel düşünme modelinin olması gerektiğini savundular. Richard Paul eleştirel düşünme ile ilgili fikirleri geliştirirken, Edward Glaser 1930–1940 yılları arasında eleştirel düşünmenin deneysel yöntemler ile denenmesi gerektiğini savunarak 1941 yılında Watson Glaser Eleştirel Düşünme Testini geliştirdi. Robert Enis 1962 yılında eleştirel düşünme kavramı ile ilgili makale yazdı ve Cornell Eleştirel Düşünme Testini geliştirdi. Daha sonraki yıllarda birçok bilim adamı ölçek geliştirerek, araştırmalar yapmaya başladı (77,107,113).

Vozel (1990) hemşirelik esasları dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için vaka çalışmasını ilk yılın üçüncü semestrinde n= 51 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığını belirlemiştir (146).

Therese (1997) Hemşirelikte 2. sınıf öğrencilerinin 1997 yılının bahar döneminde kontrol grubu (n=24), girişim grubu (n=19) öğrenci üzerinde yapılmış ve California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) kullanmıştır. Girişim grubundaki öğrencilere klinik uygulamalara yönelik dergilerden yararlanılarak seminer, rol play, vaka çalışması, örnek olay yöntemleri ile eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin ön test son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur (135).

McCarthy ve ark. (1999) eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin hemşirelik eğitiminde önemli olduğunu belirtmiştir. McCarthy üç yıllık hemşirelik eğitim programında yaptığı çalışmasını 3. sınıf (n= 85), 2. sınıf (n= 156) toplam 241 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Hemşirelik üçüncü sınıf öğrencilerinin 2. sınıfa göre CEDEÖ toplam puanının ve alt faktörlerden doğruyu arama, analitik, öz güven ve meraklılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır (86).

Ip ve ark. (2000) Hong Kong'daki lisans düzeyindeki 122 hemşirelik öğrencisinin (1.,2.,3., sınıf) eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendirdikleri çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olmayıp, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam eleştirel düşünme puanları diğer iki sınıftan yüksek bulmuşlardır (64).

Tiwari ve ark. (2003) Çin ve Avustralya'lı farklı hemşirelik programında olan öğrencilerin CEDEÖ kullanarak yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada; Çin'li öğrenci sayısı (n= 222), Avustralya'lı öğrenci sayısı (n=162), araştırmaya toplam 384 hemşire öğrenci almışlardır. Her iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Avustralya'lı öğrencilerin Çin'li öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin biraz daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (138).

Janiszewski (2005) Hemşire 1. sınıf öğrencileri üzerinde 13 hafta, yaklaşık 30 saat süren çalışmasında; öğrencilere konu veya problem vererek, bunları çözmelerini istenmiştir. Bu aktivitelerle öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Tartışma grubu (n= 16), deney grubu (n= 7) öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde artış görülmemiştir (68).

Hagan (2005) Hemşire 1. sınıf öğrencilerinin ilk sömestrinde yaptığı araştırmasında; eleştirel düşünme dersine katılan öğrencilere eleştirel düşünme kitabı ile okuma aktiviteleri yaparak dersi işlemiştir. Çalışmasının sonucunda; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinde deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık bulmamıştır (58).

Sulliman (2006) CEDEÖ kullanarak hemşire öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine incelerken öğrenme stilleri arasında farklılık olup olmadığını da araştırmıştır. Yaptığı çalışmasında; 1. sınıf (n= 80), ve 2. sınıf (n= 50) hemşire öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada hemşire öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim, becerileri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Bu anlamlı farkın 2. sınıf öğrencilerinden kaynaklandığını belirlemiştir (125).

Thompson (2006) 2002,2003,2004 yıllarında birinci sınıf (n=185) öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında dönem başında ve sonunda hemşireliğe giriş testi uygulamış ve sonucunda müfredatın eleştirel düşünmeyi geliştirmediğini saptamıştır (137).

Morey (2008) 2005 yılında eğitim dersi alan öğrenciler üzerinde çalışmasını yapmıştır. Deney grubundaki öğrencilere eğitim dersinin yanında vaka çalışmaları yapmış ve öğrenciler dönem derslerini de almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler eğitim dersini ve dönem derslerini almamışlardır. Deney ve kontrol grubu arasında dönem başında eleştirel düşünme eğilim ve becerileri arasında istatistiksel olarak fark belirlemezken dönem sonunda istatistiksel olarak fark bulmuştur (88).

1.8.8. TÜRKİYE DE ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili ilk araştırma Özinönü ve Yıldırım'ın (1967) klasik ve modern fen programının eleştirel düşünme becerisine katkısını araştırdıkları çalışmadır (72). Çıkrıkçı tarafından (1993) lise öğrencilerinde yapılan bir araştırmada, eğitim düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme gücünün arttığını saptamış, ayrıca eleştirel düşünmede zihinsel yeteneğin, olgunlaşma ve yaşantı zenginliğinin etkili olduğunu belirtmiştir (30). Aynı araştırmacı (1996) üniversite öğrencilerinde yaptığı bir araştırmada eleştirel düşünme gücünde cinsiyet ve program türünün anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır (31). Kaya (1998) Watson Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği (WGCTA) sosyal, fen, mühendislik ve sağlık bilimleri bölümlerini kapsayan çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin orta olarak belirlemiştir. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün diğer bölümlerden düşük olduğunu ve elde edilen sonuçların üniversitede verilen eğitimin eleştirel düşünme gelişimini yeterince desteklemediğini belirtmiştir (71).

Kökdemir (2003) CEDEÖ Türkçe'ye uyarlamak için yaptığı çalışmasında Başkent Üniversite'si İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan 913 öğrencinin (468 kız öğrenci. 445 erkek öğrenci) eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini değerlendirmiştir. Kendine güven alt ölçeğinde öğrencilerin 44.3' ünün ve doğruyu arama alt ölçeğinde % 60'ının düşük puan aldığı, % 23.6' sının ise eleştirel düşünme eğilimi toplam puanının düşük olduğunu saptamıştır. Sistematiiklik alt boyutu hariç diğer tüm alt ölçeklerde ve ölçeğin tümünde de kız öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca eleştirel düşünme eğitimi, Psikoloji dersi ile birlikte 10 hafta boyunca toplam 10 saat sürmüş,

öğrenci sayısı 103 ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Psikoloji dersi ile birlikte eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisi dersi almayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuştur (77).

Sevil ve ark. (2005) Ödemiş Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören ve ulaşılabilen 118 öğrenci üzerinde yaptıkları tanımlayıcı çalışmada, öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamasını düşük olarak saptamışlardır (118).

Öztürk ve Ulusoy (2005) Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda 312 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin CEDEÖ puan ortalaması 1. sınıfların %71.43'ü, 2. sınıfların %78.47'si, 3 sınıfların %75'i, 4 sınıfların %57.9'u düşük bulmuşlardır (103).

Dil ve Öz (2005), 1999–2000 öğrenim döneminde Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri ile Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu Beslenme ve Diyetetik Bölümü öğrencileri üzerinde yapılmıştır. WGCTA kullanmışlar ve ölçeğin toplam puanının düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir (35).

Topçu ve Beşer (2005) PDÖ eğitim modeli uygulanan hemşirelik lisans öğrencilerinde 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimi CEDEÖ puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek, son sınıfta ise düşük olduğunu saptamışlardır (139).

Güneş ve Kocaman (2005) 2004-2005 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin (n=191) eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin sınıflara göre farklılığını incelemişlerdir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından sınıflar arasında istatistiksel olarak fark bulmuşlar ve öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe CEDEÖ puanlarında artış olduğunu saptamışlardır (57).

Beşer ve Utku (2005) 2004-2005 öğretim döneminde, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulundan 52 ve Mühendislik Fakültesi Jeofizik bölümünden, 24 jeofizik 1. sınıf öğrencisi almışlardır. Öğrencilerin CEDEÖ toplam puanını orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir (10).

Öztürk ve Karayağız (2005) 2004-2005 öğretim yılında 4. sınıf klasik eğitim (n=95) ve PDÖ eğitimi alan öğrencilerle (n=52) yaptıkları çalışmalarında CEDEÖ puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak fark bulmuşlardır (102).

Dirimeşe (2006) araştırmasını Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulundaki probleme dayalı öğrenme modelinde öğrenim gören dördüncü sınıfın son dönemindeki 56 öğrenci ve Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesinde ulaşılabilen lisans mezunu 143 hemşire üzerinde yapmıştır. Öğrencilerin CEDEÖ toplam puanı ve açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçek puan ortalamalarının hemşirelerden anlamlı olarak yüksek bulmuştur. Eleştirel düşünme düzeyi düşük olan hemşirelerin yüzdesi öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla belirlemiştir (36).

Zaybak, Khorshid (2006) Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda öğrenim gören 412 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada; araştırma kapsamına alınan öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamasını $200,92 \pm 19$ düşük olarak belirlemişlerdir. Son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarını diğer öğrencilere göre yüksek bulmuşlardır (149).

Küçüküçlü ve Kanbay (2006) Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile klinik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları ile klinik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu

belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri ile klinik başarısı yüksek öğrenciler yetiştirmek için eleştirel düşünmeyi geliştirici derslerin konulmasını önermişlerdir (79).

Eşer ve ark.(2007) çalışmalarında yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bunları etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, bir eğitim hastanesinin Dahili ve Cerrahi Yoğun Bakım ünitelerinde çalışan 114 hemşire oluşturmuştur. Çalışmaya katılan hemşirelerin CEDEÖ toplam puanını 191.01 ± 30.14 olarak saptamışlardır. Hemşirelerin çalıştıkları birimlere ve yoğun bakım ünitesindeki deneyim süresine göre eleştirel düşünme eğilimi ve alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlememişlerdir (44).

Öztürk, Ulusoy (2008) Cumhuriyet Üniversitesinde hemşirelikte lisans ($n=312$) ve yüksek lisans ($n=22$) öğrenimi gören hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemişlerdir. CEDEÖ puan ortalaması lisansta 229,05, yüksek lisansta 248,86 olarak saptamışlardır. Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin CEDEÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak fark bulmuşlardır (103).

Şenturan ve Alpar (2008) 2004-2005 öğretim yılında hemşirelikte lisans eğitimi alan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada (1124 birinci sınıf, 905 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere) öğrencilerinin CEDEÖ toplam puan ortalamasının 216.78 ± 23.87 ; dördüncü sınıf öğrencilerinin ise 215.89 ± 25.77 bulmuştur. Toplam ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamamışlardır (130).

BÖLÜM II

GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi için uygulanacak olan programın değerlendirilmesine yönelik “denk olmayan kontrol gruplu, zaman serili desen” araştırmasıdır.

2.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ZAMANI

Araştırma, 2007 – 2008 öğretim yılı güz döneminde Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda yürütülmüştür. Hemşirelik Yüksekokulunda 2009 yılı itibariyle; 12 profesör, 2 doçent, 19 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi, 46 araştırma görevlisi, toplam 90 öğretim elemanı, 16 memur, 8 temizlik elemanı görev yapmaktadır. Ege Üniversitesi 1955 yılında kurulmuş olup bünyesinde ilk Tıp ve Ziraat Fakültesi ayrıca Hemşirelik Yüksekokulu açılmış, bu tarihten sonra hızla diğer fakülte ve yüksekokullar kurulmuştur. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu kuruluş yılından itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye’de ve Avrupa’da lisans düzeyinde eğitim veren ilk Hemşirelik Yüksekokuludur.

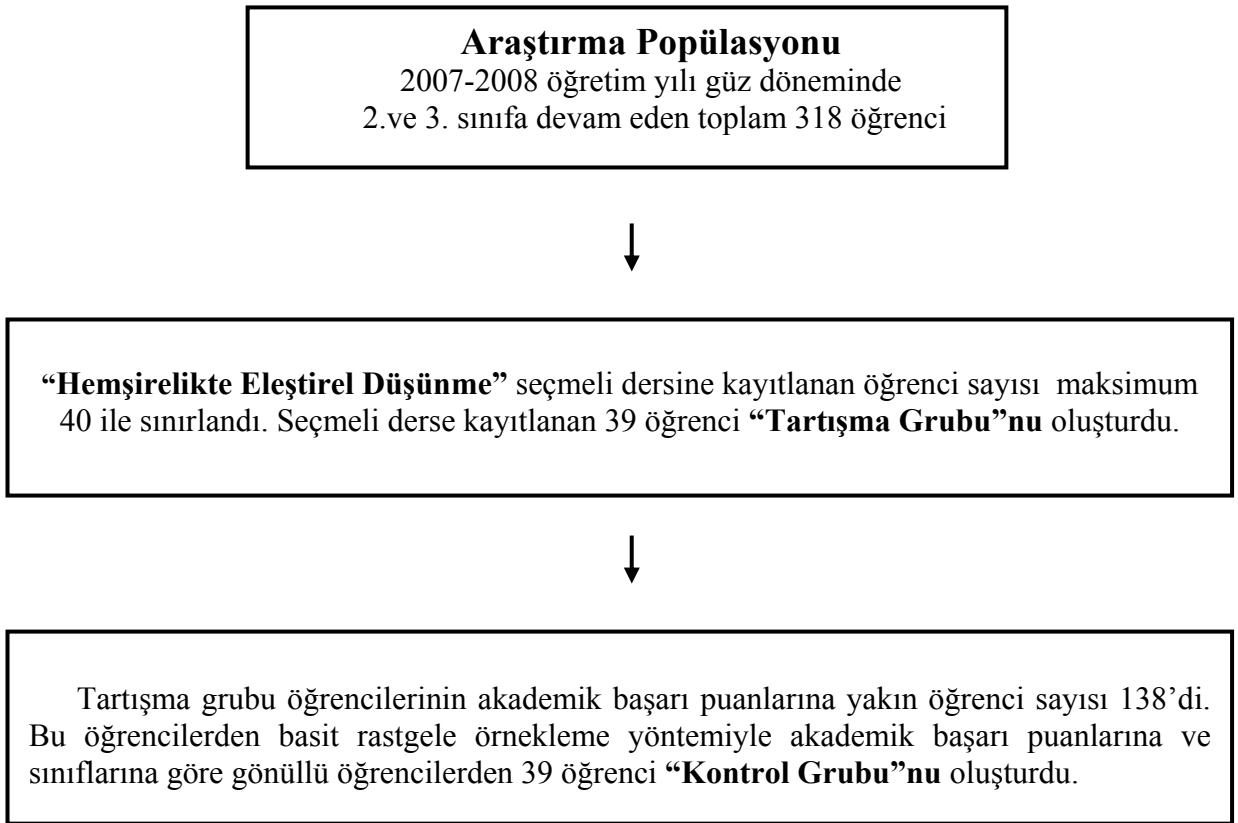
2.3. ARAŞTIRMA POPÜLASYONU VE ÖRNEKLEMİ

Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde lisans eğitimine devam eden toplam 642 öğrenci vardı. Yüksekokulda entegre 1. sınıf 155, entegre 2. sınıf 152, entegre 3. sınıf 166 ve klasik sistemle öğrenim görmekte olan 4.sınıf 169 öğrenci vardı, entegre 4.sınıf öğrencisi yoktu. Eleştirel düşünme eğilim ve becerisi ile ilgili hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda; 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin daha yüksek oranda arttığı saptanmıştır (19,20,50,54,68,124). Bu nedenle araştırmanın popülasyonunu 2. ve 3. sınıfa kayıtlı 318 öğrenci oluşturmuştur.

Yüksekokulda 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersinin kontenjanı 40 ile sınırlandı. Seçmeli derse 2. sınıftan 21, 3. sınıftan 18 öğrenci toplam 39 öğrenci kayıtlandı. Seçmeli dersi seçen öğrenciler tartışma grubunu oluşturdu. Tartışma grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarına yakın öğrenci sayısı 138'di. Bu öğrencilerden basit rastgele örnekleme yöntemiyle akademik başarı puanlarına ve sınıflarına göre gönüllü öğrencilerden 39 öğrenci kontrol grubunu oluşturdu. Bu hazırlık süreci sonunda tartışma ve kontrol grubu öğrencileri akademik başarı puanlarına ve sınıflarına göre eşleştirildi. Araştırmanın örneklemini, tartışma grubu 39, kontrol grubu 39, toplam 78 öğrenciden oluştu (Şekil 2). Dersler başladığında, tartışma grubuna dersin ve yapılacak olan araştırmanın amacı, önemi; kontrol grubuna ise sadece yapılacak olan araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verildi. Dersin bitiminde tartışma grubuyla dersin değerlendirilmesi yapıldı.

Bu çalışmada ulaşılan ve sonuçlandırılan örneklem büyüklüğü ile ilgili karar güç analizi ile hesaplandı. Güç analizi; güvenilirliği, geçerliği yüksek bir araştırma

planlamayı ve araştırma sonucunda alınacak kararların geçerliğini, güvenilirliğini ve duyarlılığını garanti altına almayı sağlayan bir yöntemdir. İstatistiksel güç (statistical power), araştırmada bir amacın denetlenmesi için kullanılan istatistiksel test sonucu varılan kararın ne kadar güvenilir, geçerli olduğunu olasılık olarak tahmin eden bir yaklaşımdır. İstatistiksel güç, alınan kararın bilimselliğini belirleyen bir oran olarak görülebilir. Bir araştırmada istatistiksel gücün % 80’den fazla tutulması önerilmektedir (97). Çalışmanın örneklem büyüklüğü belirlendikten ve araştırma verileri toplandıktan sonra tartışma grubu 39 öğrenci, kontrol grubu 39 öğrenci toplam 78 öğrenciden alınan veriler ışığında araştırmanın %100 güç ile çalışıldığı belirlenmiştir.



Şekil 2: Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.4.1. Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu (EK 1)

Bu form, araştırmacı tarafından konu ile ilgili literatür incelenerek oluşturulmuştur (2,27,35,36,71,89,112). Toplam 15 sorudan oluşan formda öğrencilerin sınıfları, yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, kardeş sayıları, aile yapıları, gelir durumları, yaşadıkları yer, anne baba eğitim düzeyleri, katılmak istedikleri etkinlikler ve eleştirel düşünme birey özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

2.4.2. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) (EK 2)

Araştırmada yürütülen dersin program değerlendirilmesinin yapılabilmesi için öğrencilerin “Bilişsel Giriş Davranışları”nın ölçülmesi gereklidir. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin Bilişsel Giriş Davranışlarını ölçmek için California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) kullanıldı. Çalışmada kullanılan CEDEÖ’nin benzer eleştirel düşünme eğilimi ölçeklerinden farklı olarak eleştirel düşünme eğilimi ve becerisini ya da daha kapsamlı bir deyişle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla uygulanmaktadır (77).

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlamasını yapan Kökdemir ölçeğin kısaltmasını (CCTDI) olarak kullandı (77). Türkiye de bu ölçek ile yapılan diğer araştırmalarda da aynı kısaltma kullanılırken (36,118,130,149); Öztürk (2006) KEDEÖ; Şenturan ve Alpar (2008), Eşer ve ark. (2007) CEDEÖ kısaltmasını kullanmışlardır (32,44,101,130). Bu araştırmada da ölçeğin baş harflerinden oluşan kısaltma CEDEÖ tercih edilmiştir. Ölçeğin Türkçe okunuşu ve yazılışı ile uygunluğu sağlamak için bu kısaltma tercih edilmiştir.

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin yürüttüğü Delphi projesinde geliştirilmiştir. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş yedi alt ölçeği bulunmaktadır. Toplam 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal alt ölçekleri; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık, olgunluktur. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması Kökdemir tarafından 2003 yılında yapılmıştır. Türkçe ye uyarladıktan sonra ölçek toplam 51 madde ve 6 alt ölçekten oluşmuştur. Bu alt ölçekler; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılıktır (77).

1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği: Alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Toplam 7 madde (06,11,20,25,27,28,49) doğruyu arama alt ölçeğini ölçmek için kullanılmaktadır.

2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği: Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık, bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt ölçeği toplam 12 madden oluşmaktadır (05,07,15,18,22,33,36,41,43,45,47,50)

3. Analitik Alt Ölçeği: Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eden analitik alt ölçeği toplam 11 maddedir (02,03,12,13,16,17,24,26,37,40,46).

4. Sistematiklik Alt Ölçeği: Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimidir. Bu alt ölçek toplam 6 maddedir (04,09,10,19,21,23).

5. Kendine Güven Alt Ölçeği: Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçekte toplam 7 madde yer almaktadır (14,29,35,39,44,48,51).

6. Meraklılık Alt Ölçeği: Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Bu alt ölçek toplam 8 maddedir (01,08,30,31,32,34,38,42).

Bu alt ölçekleri de, ayrı ayrı değerlendirme amacıyla ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Bu maddeler likert tipi, eşit aralıklı, altı bölümlü küçük ölçekler kullanılarak değerlendirilmektedir. Her bir madde 1 ve 6 arasında (Hiç katılmıyorum:1 puan, katılmıyorum: 2 puan, kısmen katılıyorum:3 puan, kısmen katılmıyorum: 4 puan, katılıyorum: 5 puan, tamamen katılıyorum: 6 puan) değerlendirilmiştir (77). Alt ölçeklerin değerlendirilmesinde, bir alt ölçekte yer alan sorulardan elde edilen toplam puan, soru sayısına bölünmekte ve 10 ile çarpılmaktadır. Alt ölçeklerin toplamı eleştirel düşünme eğilim puanını vermektedir. Alt ölçeklerin minimum değeri 10, maksimum değeri 60'dır. Türkçe uyarlamasında 6 alt ölçek olduğu için en az 60 en fazla 360 puan alınmaktadır. Bir alt ölçekten 40 puan altı düşük eleştirel düşünme eğilimini, 50 puan üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimini göstermektedir. CEDEÖ'nin 240 puanın altı düşük, 300 puanın üstü yüksek eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımlanmaktadır.

Kökdemir'in çalışmasında ölçeğin toplam Cronbach alfa katsayısı; 0.88, alt ölçeklerin cronbach alfa katsayısı; 0.61-0.78 arasındadır (77). Bu araştırmada ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısı; 0.90, alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayısı; 0.68-0.78 arasında değişen değerlerde bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: CEDEÖ ve Alt boyutlarının Cronbach Alfa Değerleri

Araştırmacılar	Yılı	Genel Ölçek α Değerleri	Doğruyu Arama (α)	Açık Fikirlilik (α)	Analitik (α)	Sistematiiklik (α)	Kendine Güven (α)	Meraklılık (α)
Facione, Facione ve Giancarlo (n= 267)	1998	0.92	0.71	0.73	0.72	0.74	0.78	0.80
Kökdemir (n=193)	2000	0.88	0.61	0.75	0.75	0.63	0.77	0.78
Topçu ve Beşer (n=231)	2005	0.84	0.59	0.60	0.63	0.63	0.82	0.76
Dirimeşe (n=56)	2006	0.87	0.66	0.68	0.68	0.39	0.85	0.77
Zaybak ve Khorshid (n=412)	2006	0.80	-	-	-	-	-	-
Şenturan ve Alpar (n=1124)	2008	0.87	-	-	-	-	-	-
Bu araştırmada (n=78)	2010	0.90	0.70	0.73	0.68	0.68	0.78	0.76

2.4.3. Düzey Belirleme Testi

Düzey belirleme testleri öğretim programlarının hedeflerine uygun olarak hazırlanır. Çoğunlukla öğrencilerin bir derste başarılı ya da başarısız sayılmalarına bu testlerden aldıkları puanlara bakılarak karar verilir. Öğrencilerin hedefler doğrultusunda kazandıkları bilişsel özelliklerin ölçülmesi amacı ile hazırlanır. Bu testler genellikle programın ortasında ve sonunda uygulanır (33,43,90). Seçmeli dersin ortasında (Vize) ve sonunda (Final ve Bütünleme) olmak üzere yapılan sınavlar öğrencilerin akademik başarı notunu oluşturmuştur. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğretim ve Sınav Yönergesi'nin eğitim, öğretim ve sınavlarda uygulanacak esasları “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersi

içinde geçerlidir. Seçmeli derste sorulacak olan sorular çoktan seçmeli olup, soru sayısı 1.vize için 40, final ve bütünleme sınavları için 50'dir.

2.4.4. İzleme Testleri

Bu testler her ünitenin bitiminde, öğrencilere o ünite kazandırılmak istenilen bilgi düzeyini ne derece kazandıklarını belirlemek amacıyla hazırlandı (5,90,122). Her ünite konusuna ve amacına göre hazırlanan senaryolar, ünitenin bitiminde tartışma grubundaki öğrencilere uygulandı. Senaryoların değerlendirilmesi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve onların bu eksikliklere yol açan güçlüklerin ortaya çıkarılması da planlandı. Öğrencilerin senaryolardaki sorulara verdikleri yanıtlar senaryoların cevap anahtarlarına göre değerlendirildi. Üniteler; 1.üniteden 11. üniteye kadar her ünitenin konu ve amaçlarına uygun hazırlanan senaryolar ile değerlendirilmeleri yapıldı. Her üniteye ait olan senaryo 4 başlık altında incelendi.

Senaryolar;

1. Hemşire problem karşısında ne gibi girişimlerde bulundu?,
2. Senaryodaki problemi yazınız,
3. Hemşire problemi başka nasıl çözebilir?,
4. Bu girişimlerin içinden bir girişimin değerlendirmesini yapınız, gibi sorulardan oluştu.

Öğrenciler senaryolarda sorulan soruların her birinden 25 puan olmak üzere toplamda 100 puan üzerinden değerlendirildi. Diğer bütün senaryoların değerlendirilmesi aynı şekilde devam etti. Öğrencilerin 2. vize notu aynı zamanda düzey belirleme testi notu olup 11 üniteden aldıkları senaryo puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanarak oluşturulmuştur.

2.4. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma konusunun belirlenmesi için 2006 yılının Haziran ayından itibaren hazırlık çalışmalarına ve literatür incelemelerine başlandı. Tez konusu 2007 yılının Ocak ayında belirlendi. Belirlenen tez konusu üzerinde yapılan araştırmalar ve bu konu ile ilgili kitaplar vb. yayınlar incelendi. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde “beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi”nin etkili olduğu saptandı (6,22,32,59,148). Öğrencilerle yapılan çalışmalarda öğretim programları, kurslar, konu temelli öğretim programları ile eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin geliştirildiği de belirlendi (6,8,22,49,56,62,65,129). Eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesi ve daha iyi anlaşılabilmesi için de hemşirelik öğrencilerine sınıfta nasıl kazandırılacağına yönelik Paul’un önerileri göz önüne alındı. Bu öneriler ve Paul’un eleştirel düşünür evreleri çalışmada yararlanılmıştır. Paul’un eleştirel düşünür evrelerinin ilki “derin düşünmeyen”dir. Bu evrede birey düşünmesini fark eder. İkinci evre “meydan okuyandır” ve birey düşünme yapısından kaynaklanan problemleri bu evrede görmeye çalışır. “Yeni başlayan” üçüncü evresi nitelikli akıl yürütmenin ne demek olduğunu sınırlı düzeyde anlar ve eleştirel düşünür olarak gelişme sürecine başlar. “Uygulamacı düşünen” dördüncü aşaması, birey kendi düşünme etkinliklerini daha ayrıntılı inceler ve kendi düşünmesini kontrol altına almaya çalışır. “Gelişmiş düşünen” beşinci evresi ise ön yargılarını bir kenara atmış ve empati gücü, meraklılığı, entelektüel cesareti ve sağduyusu gelişir. Son evresi “Yetkin düşünen”dir, tüm eleştirel düşünme birey özellikleri derinlemesine gelişir. Paul bu evrelerin özellikleri ile ilgili açıklama yapmıştır: “bireylerin bulunduğu duruma ve olaylara karşı gösterdiği tepkiler farklıdır bundan dolayı da evreler birbirleri ile geçişlidir” der, örneğin; bireyin meraklılık özelliğinin

“gelişmiş düşünen”, sorunu fark etme ve çözebilme yeteneğinin de “yetkin düşünen” evresinde olabileceğini ifade eder. (107-113).

Yukarıda sözü edilen tüm literatür bilgisi danışman ile birlikte incelenerek, hemşirelik öğrencilerinde eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için seçmeli dersin açılmasına karar verildi. Buna yönelik olarak “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersi açılması için 12.03.2007 tarihinde okul yönetimine başvuru yapıldı. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Eğitim Komisyonu 14.04.2007 tarihli toplantısında dersin açılmasına karar verdi. Ege Üniversitesi Senatosunun 12.06.2007 tarihli toplantısında dersin açılabilmesi teklifi kabul edildi (Ek 6). Dersin 2007–2008 öğretim yılı güz döneminde (14 hafta, 28 saat) 2 kredilik “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli ders olarak yürütüldü. Açılan dersin değerlendirilmesinde; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ölçme ve Değerlendirme ABD öğretim üyesi Yard. Doç. Dr. Tuncay Öğretmen ve Eğitim Programları ve Öğretim ABD öğretim üyesi Doç. Dr. Nilay Bumen’in önerileri alındı.

Seçmeli dersin ünitelerinin hazırlanmasında birçok kaynaktan ve özellikle Lipe ve Beasley’in (2004) yılında yayınladığı Critical Thinking in Nursing A Cognitive Skills Workbook’u adlı kitabından yararlanıldı (82). Araştırmacı seçmeli dersin ünitelerini yeniden gözden geçirdi. Kaynaklar yeniden güncellendi. Seçmeli dersin eğitim materyali araştırmanın sonunda ders kitabı haline getirildi.

2.6. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASI

Seçmeli derse kayıtlanan öğrencilerle dersin başladığı ilk hafta tanışıldı. Daha sonra öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildi, Sosyo-Demografik Özellikler Veri Formu ve California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) uygulandı. Ayrıca dersin başladığı ilk hafta “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Ders Notları” öğrencilere teksir olarak verildi. Dersin ikinci haftasında Hemşirelikte Eleştirel Düşünme ünitesi işlendi. Toplam yedi ünite işlendikten sonra öğrencilere, dersin dokuzuncu haftasında 26.11.2007 tarihinde 1. vize sınavı yapıldı. Dersin 10-13. haftaları arasında üniteler işlendi. Dersin 14. haftasında (son hafta) öğrencilerden dersin değerlendirilmesi alındı ve CEDEÖ öğrencilere uygulandı. Derste 11 ünitenin işlenmesi şu şekilde yapıldı: Dersin ilk saatinde ünite ile ilgili teorik bilgi verildi. İkinci ders saatinin ilk 30 dakikasında da ünite ile ilgili egzersizler ve bir senaryo uygulaması yapıldı. Dersin son 15 dakikasında da öğrencilere o üniteye kazandırılmak istenilen bilgi ve beceri düzeyini kazanıp kazanmadığını ve ne derece kazandığını belirlemek amacıyla hazırlanan bir senaryo sınavı yapıldı. Ayrıca ikinci ders saatinin ilk beş dakikasında öğrencilerin birinci egzersizi çözümlemeleri istendi diğer beş dakikada da egzersiz araştırmacı tarafından yanıtladı. İkinci egzersiz sekizer kişilik grup çalışması ile çözümlendi. Bu gruplar beş dakika içinde ikinci egzersizi birlikte tartışarak cevapladılar. Daha sonraki beş dakikada sınıfta egzersiz çözümlendi. Öğrenciler seçmeli dersin 20–30 dakikaları arasında ünite ile ilgili oluşturulan örnek senaryoyu araştırmacı ile birlikte cevapladılar. Öğrenciler dersin 30-45 dakikaları arasında sınav senaryosunu yanıtladılar. Öğrencilere ünitelerle ilgili olarak her hafta ev ödevleri verildi, verilen ev ödevlerinden not almadılar fakat gelişimleri açısından ev ödevleri incelendi. Öğrencilere eksik oldukları konularda

sözel olarak bilgi verildi. Final sınavı 08.01.2008 tarihinde yapıldı. Dersin ünite başlıkları aşağıdaki Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” Seçmeli Dersinin İşleniş Süreci

Program Değerlendirme Araçları	Hafta	Ünite	Tarih	Tartışma Grubu
Bilişsel Giriş Davranışlarını Ölçen Testin uygulanması (CEDEÖ)	1		24.10.2007	Tanışma, Ders ve araştırma hakkında bilgi Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ)
İzleme Testleri (1. ile -5. ünite arasında senaryoların değerlendirmesi)	2	1	01.10.2007	Bölüm 1 Hemşirelikte Eleştirel Düşünme
	3	2	08.10.2007	Hemşirelikte Problem Çözme
	4	3	15.10.2007	Hemşirelikte Karar Verme
	5	4	22.10.2007	Hemşirelikte Öncelikleri Belirleme
	6	5	05.11.2007	Bölüm 2 Hemşirelik Sürecindeki Bilişsel Beceriler: Hemşirelik Süreci
Düzy belirleme testinin uygulanması	7	6	12.11.2007	Hemşirelikte İşbirliği
İzleme Testleri (6. ile -11. ünite arasındaki senaryoların değerlendirmesi)	8	7	19.11.2007	Hemşirelikte İletişim
	9		26.11.2007	Vize
	10	8	3.12.2007	Hemşirelikte Hastaya Eğitim
	11		10.12.2007	Bölüm 3 Hemşirelikte Bilişsel Becerileri Uygulama: Hemşirelikte Çeşitli Uygulamaları Ortaya Koymada Klinik Anlayış
	12	9	17.12.2007	Hemşirelikte Etik Karar Verme
	13	10	24.12.2007	Hemşirelikte Klinik Düzyde Yargılama Yaklaşımı
Bilişsel Giriş Davranışlarını Ölçen Testin uygulanması (CEDEÖ)	14	11	31.12.2007	Dersin Değerlendirilmesi California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ)
İzleme Testleri (11 ünitenin Senaryoların Değerlendirmeleri)				Öğrencilerin 11 üniteden aldığı senaryo puanlarının aritmetik ortalaması alınarak 2. vize notu olarak değerlendirilecektir
Düzy belirleme testinin uygulanması			08.01.2008	Final

2.7. BECERİ TEMELLİ ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

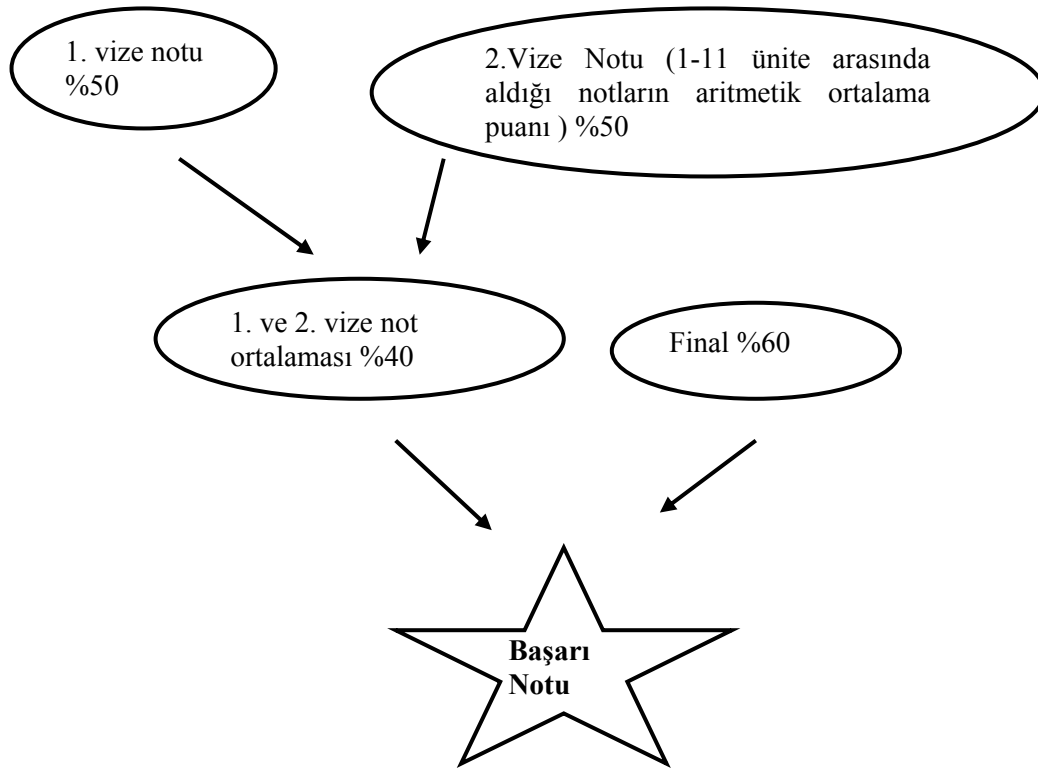
2.7.1. Tartışma Grubu

Seçmeli dersin program değerlendirilmesinin yapılabilmesi için uygulanan testler; Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ), izleme testleri, düzey belirleme testleridir. Öğrencilerin CEDEÖ ön test son test puan ortalamaları, sosyo demografik verileri, seçmeli dersten aldıkları puanlar, yıl sonu akademik başarı notları ile değerlendirilmeleri yapıldı. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrenciler birbirleri ile de karşılaştırılarak değerlendirildi. Süreç içinde eğitim programının geliştirilmesi bölümünde bahsedilen uzmanların önerileri alındı. Bu öğretim programının program geliştirilmesi ve program değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan öğretim programının program değerlendirmesinde öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ile onların bu eksikliklere yol açan güçlükler ortaya çıkarılmaya çalışıldı.

Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi

Seçmeli dersin öğrenci akademik başarıları 0–100 puan aralığında olup, öğrencileri çok detaylı sınıfladığı, üniversitemizde de yaygın olarak uygulanan ve iyi bilinen bir sistem olan mutlak değerlendirme sistemi ile değerlendirildi. “Hemşirelikte Eleştirel Düşüne” seçmeli dersinin öğrenci ders başarıları; Ege Üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’ndeki Sınavların Değerlendirilmesi İle İlgili Madde 17, Ege Üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’ndeki Mutlak Değerlendirme Yöntemiyle İlgili Belirtilen Esaslar ve Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğretim ve Sınav Yönergesi göz önüne alınarak yapıldı (38,39).

Dersin başarı değerlendirilmesinde düzey belirleme testleri olarak öğrencinin akademik başarısını değerlendiren vize, final sınavı yapıldı, bütünleme sınavına gerek kalmadı. Yapılan ara sınav 1. vize sınavı olarak kabul edildi. İzleme testlerinin değerlendirilmelerinin sonucunda; öğrencinin 11 ünitenin senaryolarından aldığı notların aritmetik ortalaması ile ortaya çıkan not 2. vize sınav notu olarak kabul edilerek değerlendirmeye alındı. Öğrencinin 1. vize ve 2. vize sınavının sınav ortalaması vize notunu oluşturuldu. Öğrencinin bu vize notunun %40'ı ve final sınavının %60'ı alınarak öğrencinin başarı notu oluştu. Ayrıca yılsonunda yapılan ders bitirme sınav notu ve ders başarı notu en az 60 olursa öğrenci başarılı sayılarak dersi bitirebildi. Dersin başarı notu hesaplaması aşağıdaki şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3: “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” Seçmeli Dersi Başarı Notu Hesaplaması

2.7.2. Kontrol Grubu:

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan testler; Sosyo-demoğrafik Özellikler Veri Formu, CEDEÖ'dir. Öğrencilerin CEDEÖ ön test son test puan ortalamaları, sosyo-demoğrafik verileri, yıl sonu akademik başarı notları ile değerlendirilmeleri yapılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 3'te tartışma ve kontrol grubunun program değerlendirme süreci verilmiştir.

Tablo 3: Tartışma ve Kontrol Grubunun Program Değerlendirme Süreci

Program Değerlendirme	Hafta	Tarih	Ünite	Tartışma Grubu	Kontrol Grubu
				<i>Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Dersi Ve Dönem Dersleri</i>	<i>Dönem Dersleri</i>
Bilişsel Giriş Davranışlarını Ölçen Testin Uygulanması CEDEÖ	1	24.10.2007		Tanışma, Ders ve araştırma hakkında bilgi Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu, CEDEÖ	Araştırma hakkında bilgi Sosyo-demografik Özellikler Veri Formu, CEDEÖ
İzleme Testleri (1. ile -5. ünite arasında senaryoların değerlendirmesi)	2	01.10.2007	1	Bölüm 1 Hemşirelikte Eleştirel Düşünme	
	3	08.10.2007	2	Hemşirelikte Problem Çözme	
	4	15.10.2007	3	Hemşirelikte Karar Verme	
	5	22.10.2007	4	Hemşirelikte Öncelikleri Belirleme	

	6	05.11.2007	5	Bölüm 2 Hemşirelik Sürecindeki Bilişsel Beceriler: Hemşirelik Süreci	Dönem Dersleri
Düzy Belirleme Testinin Uygulanması	7	12.11.2007	6	Hemşirelikte İşbirliği	
İzleme Testleri (6. ile -11. ünite arasındaki senaryoların değerlendirmesi)	8	19.11.2007	7	Hemşirelikte İletişim	
	9	26.11.2007		Vize	
	10	3.12.2007	8	Hemşirelikte Hastaya Eğitim	
	11	10.12.2007	9	Bölüm 3 Hemşirelikte Bilişsel Becerileri Uygulama: Hemşirelikte Çeşitli Uygulamaları Ortaya Koymada Klinik Anlayış	
	12	17.12.2007	10	Hemşirelikte Etik Karar Verme	
	13	24.12.2007	11	Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargılama Yaklaşımı	
Bilişsel Giriş Davranışlarını Ölçen Testin Uygulanması CEDEÖ	14	31.12.2007		Dersin Değerlendirilmesi CEDEÖ	CEDEÖ
İzleme Testleri (11 ünitenin Senaryoların Değerlendirmesi)				Öğrencilerin 11 üniteden aldığı senaryo puanlarının aritmetik ortalaması 2. vize notu olarak değerlendirildi	

Düzye Belirleme Testinin Uygulanması		08.01. 2008		Final	
		10.09. 2008		Yılsonu akademik başarı notları	Yılsonu akademik başarı notları

2.8. ARAŞTIRMANIN BAĞIMLI VE BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİ

2.8.1. Bağımlı Değişkenler

Tartışma ve kontrol grubu entegre 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin CEDEÖ puanları, araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

2.8.2. Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini etkileyebileceği düşünülen, öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, eleştirel düşünme birey özellikleri, yılsonu akademik başarı puanları, “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersi başarı puanları araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

2.9. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılarak yapılmıştır.

- Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo demografik özelliklerinin değerlendirilmesi için sayı ve yüzde dağılımları ve homojenlik testi (chi-kare),

- Öğrencilerin seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme kavramını tanımları, eleştirel düşünme birey özellikleri, problem çözme yaklaşımlarının dağılımı homojenlik testi (chi-kare),
- Öğrencilerin seçmeli ders sonrası eleştirel düşünme kavramını tanımları, eleştirel düşünme birey özellikleri, problem çözme yaklaşımlarının dağılımı chi-kare testi,
- Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test CEDEÖ puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları bağımsız gruplarda t testi,
- Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test CEDEÖ puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalama farkı eşleştirilmiş iki grupta t testi,
- Tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders sınavlarının aritmetik ortalamalarının dağılımı,
- Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası yılsonu akademik başarı not ortalamaları ile seçmeli ders sınav ortalamaları arasında pearson korelasyon analizi,
- Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin yılsonu akademik başarı notları arasında, bağımsız gruplarda t testi,
- Öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları ile seçmeli ders sonu yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında pearson korelasyon analizi,
- Öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları ile tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders sınav ortalamaları arasında pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

2.10. SÜRE VE OLANAKLAR

Araştırma konusunun belirlenmesi için 2006 yılının Haziran hazırlık çalışmalarına ve literatür incelemelerine başlanmış, 2007 yılının Şubat ayında tez konusu danışman ile birlikte belirlenmiştir. Bu arada belirlenen tez konusu üzerinde yapılan araştırmalar ve bu konu ile ilgili yayınlanan kitaplar vb yayınlar incelenmiştir. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Eğitim Komisyonundan “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersini 2007–2008 öğretim yılında açılması için izin alınmıştır. Ayrıca Ege Üniversitesi Senatosunun 12.06.2007 tarihli toplantısında dersin açılabilmesi teklifi kabul edilmiştir. Araştırma 20 Temmuz 2007 tarihinde tez önerisi olarak tez ön komitesine sunulmuştur. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Bilimsel Etik Kurulundan ve Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünden 2007 Ağustos ayında araştırmanın yapılabilmesi için izin alınmıştır. Aynı ay içinde Adnan Menderes Üniversitesi Araştırma Fonu’na doktora çalışmasının desteklenmesi için başvurulmuştur. Başvuru 2007 Aralık ayında kabul edilmiştir. ADÜ Araştırma Fonu 2008 Haziran ayında malzeme yardımını yapmıştır. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-demografik özellikler veri formu, CEDEÖ puanları ve tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili verileri 2007 Ekim- 2008 Ocak tarihleri arasında toplanmıştır. Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonu akademik başarı puanları 2008 Eylül ayında alınmıştır. Verilerin analizi Ege Üniversitesi İstatistik Anabilim Dalı tarafından değerlendirilmiş, tezin yazılması 2009- 2010 Şubat tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın zaman çizelgesi aşağıdaki Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmanın Zaman Çizelgesi

ARAŞTIRMANIN PLANLAMASI	ARAŞTIRMA TAKVİMİ
Hazırlık çalışmaları (Genel literatür tarama)	Haziran 2006-Ocak 2007
Danışman ile toplantı tez konusunu belirleme	Şubat 2007
Konu ile ilgili Literatür İnceleme	Ocak 2007- Haziran 2007
Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Eğitim Komisyonundan “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersini 2007–2008 öğretim yılında açılması izni	Haziran 2007
Tez Önerisi	Temmuz 2007
ADÜ Araştırma Fonu’na doktora çalışmasının desteklenmesi için başvuru	Temmuz 2007
Etik kurul izninin alınması	Ağustos 2007
Veri Toplama	Eylül 2007-Eylül 2008
ADÜ Araştırma Fonu’na doktora çalışmasının desteklenmesi için başvurunun kabul edilmesi	Aralık 2007
Verilerin Analizi Değerlendirilmesi	Ekim 2008-Ocak 2009
ADÜ Araştırma Fonu’nun malzeme yardımı	Haziran 2008
Tezin Yazılması	Şubat 2009-Şubat 2010
Tez Sunumu	26 Mart 2010

2.11. ARAŞTIRMANIN ETİK BOYUTU

Araştırmaya başlamadan önce Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Eğitim Komisyonundan “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersinin 2007–2008 öğretim yılında açılması için izin alınmıştır. Ayrıca Ege Üniversitesi Senatosunun 12.06.2007 tarihli toplantısında dersin açılabilmesi teklifi kabul edilmiştir. Daha sonra Peter Facione’dan ve Türkçeye çevirerek geçerlilik ve güvenilirliğini yapan Doğan Kökdemir’den California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği’nin (CEDEÖ) kullanım izni, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Etik kurulundan araştırmanın yapılabilmesi için yazılı izin alınmıştır (EK4-6). Araştırmaya katılan öğrencilerin tümüne araştırma ve amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım sağlanmıştır.

2.12.ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN DENEYİMLER

Doktora eğitimi, her aşamasında yeni bilgi, deneyim ve bakış açılarının kazanılması nedeni ile zorlu bir süreçtir. Bu sürecin tez bölümü; planlı olarak bir araştırmanın yürütüldüğü, özgün fikirlerin ortaya konmaya çalışıldığı bölümü oluşturmaktadır. Başlangıçta araştırmacı, araştırmanın konusu belirlendiğinde, kendisinden beklenen özellikler açısından ve Türkiye’de hemşirelik alanında ilk kez Hemşirelikte Eleştirel Düşünme ile ilgili dersin açılması, bu dersin uygulanması süreci nedeni ile heyecan yaşamıştır.

Araştırmacı, araştırmanın konusu belirlendikten sonra konu ile ilgili literatür tarama sırasında bu konu üzerine yapılmış çalışmaları incelemiş, farklı disiplinlerden araştırmacılarla bilgi alışverişinde bulunmuştur. Farklı disiplinlerden araştırmacıların konuya bakış açıları, ölçüm aracının kullanımına ilişkin fikirleri araştırmanın şekillenmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın veri toplama aşamasında, araştırmacının araştırmanın yürütüldüğü kurumda çalışıyor olması bu aşamanın yürütülmesine olumlu etkisi olmuştur.

Öğrencilerin ders ile ilgili olumlu geri bildirimleri araştırmacıyı pozitif yönde etkilemiştir. Özellikle dersin tartışmaya yönelik, müfredattaki dersler ile bire bir bağlantılı olması dersin işlenmesini kolaylaştırmıştır. Dersin ünitelerinde işlenen egzersiz, senaryo ve ev ödevlerinin de hemşirelik ile bağlantılı olması öğrencilerin meslek ile ilgili düşünmelerinde gelişim sağlamıştır.

Öğrencilerin ders işlenirken ve ders bitiminde mutlaka bu dersi tüm okuldaki hemşirelik öğrencilerinin alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dersin zorunlu ders olmasını ve işlenen diğer derslerine ek olarak programda yer verilmesini istemişlerdir. Dersin bitiminden sonra bahar dönemi başladığında öğrencilerin araştırmacıyı arayarak “tekrar bu dersi almak istediklerini ve derste ki bilgilerini yaşamlarında kullandıklarını” diye ifade etmeleri araştırmacıyı motive etmiştir.

Araştırmanın veri toplama sürecinin sonunda, öğrencilerin denek rolünü üstlenmesi yerine, fikir yürüttüğü, karar verdiği, kendi düşünme gelişimini geliştirmeye çalıştığı ve çalışmayı benimsediği sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYO DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri yer almaktadır. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıfları, medeni durumları, kardeş sayıları, anne ve baba eğitim düzeyleri, aile yapıları, gelir durumları ve yaşadıkları yer gibi özelliklere ilişkin verilerin dağılımı Tablo 5'te katılmak istedikleri etkinlikler Tablo 6'da, sosyal etkinliklere katılma durumları Tablo 7'de verilmiştir. Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Her iki grubun tanıttıcı özellikler yönünden homojen olduğu görülmüştür.

Araştırmada tartışma ve kontrol grubunun; %53.8'i 2. sınıf, %46.2'si 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin %10.3'ü 17-19 yaş, %82.1'i 20-22 yaş, %7.7 23-25 yaş grubunda olup; kontrol grubunda ise %20.5'i 17-19 yaş, %74.4'ü 20-22 yaş, %5.1'i 23-25 yaş grubundadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 20.87 ± 1.08 (min-maks:17-25), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 20.84 ± 1.24 (min-maks: 17-25)'dir.

Çalışmada tartışma grubundaki öğrencilerin %94.9'u bekâr, %5.1'i evli; kontrol grubunda ise %92.3'ü bekâr, %7.7'si evlidir. Tartışma grubundaki

öğrencilerin %48.7'si bir kardeş, %17.9'u iki kardeş, %20.6'sı üç kardeş, %12.8'i dört ve üzeri kardeş sayısına sahip olup; kontrol grubunda ise %48.7'si bir kardeş, %23.1'i iki kardeş, %12.8'i üç kardeş, %15.4'ü dört ve üzeri kardeşe sahiptir.

Tartışma grubundaki öğrencilerin anne eğitim durumuna bakıldığında %7.6'sı okur yazar değil, %82.1'i ilköğretim, %10.3'ü lise olup; kontrol grubunda ise %7.6'sı okur yazar değil, %71.8'i ilköğretim, %20.6'sı lise eğitimi almıştır. Tartışma grubundaki öğrencilerin baba eğitim durumuna bakıldığında %59'u ilköğretim, %25.6'sı lise, %15.4'ü üniversite olup; kontrol grubunda ise %53.9'u ilköğretim, %25.6'sı lise, %20.5'i üniversite eğitimi almıştır.

Tartışma grubundaki öğrencilerin %19.3'ü ailelerinin otoriter, %56.4'ü demokratik, %33.3'ü koruyucu; kontrol grubundaki öğrencilerin %5.2'si otoriter, %69.2'si demokratik, %25.6'sı koruyucu aile yapısında olduklarını algıladıkları belirlenmiştir. Tartışma grubundaki öğrencilerin gelir durumlarına bakıldığında %7.7'sinin düşük sosyo ekonomik gelir düzeyinde, %92.3'nün orta sosyo ekonomik gelir düzeyinde olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %12.8'nin düşük sosyo ekonomik gelir düzeyinde, %87.2'sinin orta sosyo ekonomik gelir düzeyindedir.

Tartışma grubundaki öğrencilerin %15.4'nün ailesiyle, %28.2'sinin evde arkadaşlarıyla yaşadığı, %56.4'nün yurttta kaldığı; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %28.2'nin ailesiyle, %33.3'nün evde arkadaşlarıyla yaşadığı, %38'5'nin yurttta kaldığı saptanmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Sosyo Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellikler	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Sınıf					
2.sınıf	21	53.8	21	53.8	x ² =0.00 p>0.05
3.sınıf	18	46.2	18	46.2	
Yaş Grubu					
17-19	4	10.3	8	20.5	x ² = 1.70 p>0.05
20-22	32	82.1	29	74.4	
23-25	3	7.7	2	5.1	
Yaş Ortalaması	20.87±1.08		20.84±1.24		
Medeni Durum					
Bekar	37	94.9	36	92.3	x ² = 0.21 p>0.05
Evli	2	5.1	3	7.7	
Kardeş Sayısı					
Bir kardeş	19	48.7	19	48.7	x ² = 1.08 p>0.05
İki kardeş	7	17.9	9	23.1	
Üç kardeş	8	20.6	5	12.8	
Dört ve üzeri kardeş	5	12.8	6	15.4	
Anne Eğitim Durumu					
Okuryazar değil	3	7.6	3	7.6	x ² = 1.02 p>0.05
İlköğretim	32	82.1	28	71.8	
Lise	4	10.3	8	20.6	
Baba Eğitim Durumu					
İlköğretim	23	59.0	21	53.9	x ² = 1.76 p>0.05
Lise	10	25.6	10	25.6	
Üniversite	6	15.4	8	20.5	
Aile Yapısı					
Otoriter	4	10.3	2	5.2	x ² =1.56 p>0.05
Demokratik	22	56.4	27	69.2	
Koruyucu	13	33.3	10	25.6	
Yaşanılan Yer					
Ailemle birlikte	6	15.4	11	28.2	x ² = 4.33 p>0.05
Evde arkadaşlarımla birlikte	11	28.2	15	33.3	
Yurtta	22	56.4	13	38.5	
Gelir Durumu					
Düşük	3	7.7	5	12.8	x ² = 0.55 p>0.05
Orta	36	92.3	34	87.2	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tablo 6: Öğrencilerin Katılmak İstedikleri Etkinliklere Göre Dağılımı

ETKİNLİKLERE KATILMA DURUMU	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Katılmak İstedikleri Etkinlikler					
Bilimsel Etkinlikler	12	30.7	6	15.4	x ² =6.26 p<0.05
Sosyal Etkinlikler	29	69.3	33	84.6	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Çalışmada tartışma grubu öğrencilerinin %30.7'sinin bilimsel etkinliklere, %69.3'ünün sosyal etkinliklere katılmak istedikleri; kontrol grubundakilerin %15.4'ü bilimsel etkinliklere, %84.6'sının sosyal etkinliklere katılmak istedikleri belirlenmiştir.

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin katılmak istedikleri etkinlikler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek oranda bilimsel etkinliklere katılmak istediklerini ifade etmelerinden kaynaklandığı görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 7: Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Dağılımı

ETKİNLİKLERE KATILMA DURUMU	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu					
Evet	18	46.2	19	48.7	x ² =0.05 p>0.05
Hayır	21	53.8	20	51.3	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tartışma grubundaki öğrencilerin %46.2'si, kontrol grubundaki öğrencilerin %48.7'si sosyal etkinliklere katılabilmekte ve öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 7).

3.2. ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde öğrencilerin eleştirel düşünme özellikleri, CEDEÖ ön test son test puan ortalamaları, başarı durumları, CEDEÖ puan ortalamaları ile yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişki, CEDEÖ puan ortalamaları ile bazı bağımsız değişkenler arasındaki ilişki, tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders ile ilgili yorumları incelenmiştir. Öğrencilerin seçmeli ders öncesi ve sonrası eleştirel düşünme kavramını tanımlama durumları Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Eleştirel Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları

ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		χ^2 p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Yeterli	0	0	0	0	$\chi^2 = 0.147$ $p > 0.05$
Orta Dercede Yeterli	17	43.6	16	41.0	
Yetersiz	22	56.4	23	59.0	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçmeli ders öncesi (dönem başı) eleştirel düşünme kavramını yeterli düzeyde tanımlayamadıkları belirlenirken; her iki grubun eleştirel düşünme kavramını tanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Yapılan homojenlik testinde gruplar arasında fark yoktur (Tablo 8).

Tablo 9: Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonrası Eleştirel Düşünme Kavramını Tanımlama Durumları

ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		χ^2 p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Yeterli	35	89.7	3	7.7	$\chi^2 = 12.443$ $p < 0.05$
Orta Dercede Yeterli	3	7.7	24	61.5	
Yetersiz	1	2.6	12	30.8	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tartışma grubu öğrencilerin seçmeli ders sonrası eleştirel düşünme kavramını %89.7'si yeterli tanımlarken, kontrol grubu öğrencilerinin %7.7'si yeterli tanımlamıştır. Öğrencilerin dönem sonu eleştirel düşünme kavramını tanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenirken ($p<0.05$); bu anlamlı farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını yüksek düzeyde yeterli tanımlamalarından kaynaklanmaktadır (Tablo 9).

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi ve sonrası eleştirel düşünme birey özellikleri Tablo 10 ve Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 10: Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Eleştirel Düşünme Birey Özellikleri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BİREY ÖZELLİKLERİ	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Kendine Güvenen					
Katılıyorum	23	59.0	27	69.2	x ² =1.053 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	13	33.3	11	28.2	
Katılmıyorum	3	7.7	1	2.6	
Dürüstlük					
Katılıyorum	38	97.4	38	97.4	x ² =0.027 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	1	2.6	1	2.6	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Risk Alabilen					
Katılıyorum	21	53.8	12	30.8	x ² =2.960 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	14	35.9	24	61.5	
Katılmıyorum	4	10.3	3	7.7	
Araştırmacı					
Katılıyorum	19	48.7	21	53.8	x ² =2.256 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	18	46.2	18	46.2	
Katılmıyorum	2	5.1	0	0	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme birey özelliklerinin neler olduğu sorulduğunda; tartışma grubunun %59'nun, kontrol grubunun %69.2'nin kendine güvenen özellikte; tartışma grubunun %53.8'nin, kontrol grubunun %30.8'nin risk alabilen özellikte; tartışma grubunun %48.7'nin, kontrol grubunun

%53.8'nin araştırmacı özellikte olduklarını belirtirlerken; her iki grup dürüstlük özelliğinde hemfikirdir. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme birey özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Her iki grup eleştirel düşünme birey özellikleri yönünden homojendir (Tablo 10).

Tablo 11: Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonu Eleştirel Düşünme Birey Özellikleri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BİREY ÖZELLİKLERİ	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Kendine Güven					
Katılıyorum	29	74.4	22	56.4	x ² = 1.117 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	10	25.6	17	43.6	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Dürüstlük					
Katılıyorum	32	82.1	30	76.9	x ² = 1.202 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	7	17.9	9	23.1	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Risk Alabilen					
Katılıyorum	27	69.2	21	53.9	x ² = 1.277 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	12	30.8	18	46.1	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Araştırmacı					
Katılıyorum	36	92.3	29	74.4	x ² = 0.101 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	3	7.7	10	25.6	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası kendine güven, dürüstlük, risk alabilen, araştırmacı eleştirel düşünme birey özelliklerinin gerektiğine olan algıları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin seçmeli ders sonrası eleştirel düşünme birey özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi ve sonrası problem çözme yaklaşımları

Tablo 12 ve Tablo 13’te incelenmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Seçmeli Ders Öncesi Problem Çözme Yaklaşımları

PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		χ^2 p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Soruna Yönelik Bilgi Edinme					
Katılıyorum	33	84.6	31	79.5	$\chi^2=0.384$ p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	4	15.4	6	15.4	
Katılmıyorum	0	0	2	5.1	
Sezgilerine Dikkate Alma					
Katılıyorum	27	69.2	25	64.1	$\chi^2=0.050$ p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	12	30.8	14	35.9	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Deneyimlerine Dikkate Alma					
Katılıyorum	32	82.1	34	87.2	$\chi^2=1.255$ p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	7	17.9	5	12.8	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Sorunun Çözümünde Farklı Seçeneklere Dikkate Alma					
Katılıyorum	32	82.1	28	71.8	$\chi^2=0.904$ p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	7	17.9	11	28.2	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Başkalarının Verdiği Fikirlerden Yararlanmada					
Katılıyorum	34	87.2	23	59.0	$\chi^2=3.601$ p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	5	12.8	16	41.0	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi problem çözme yaklaşımları sorulduğunda; tartışma grubunun %84.6’nın, kontrol grubunun %79.5’nin soruna yönelik bilgi edindikleri; tartışma grubunun %82.1’nin, kontrol grubunun %71.8’nin sorunun çözümünde farklı seçenekleri dikkate aldıkları; tartışma grubunun %87.2’nin, kontrol grubunun %59’nun başkalarının verdiği fikirlerden yararlandıkları belirlenmiştir (Tablo 12).

Öğrencilerin problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05). Her iki grup problem çözme yaklaşımları açısından homojendir.

Tablo 13: Öğrencilerin Seçmeli Ders Sonrası Problem Çözme Yaklaşımları

PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMLARI	Tartışma Grubu (n=39)		Kontrol Grubu (n=39)		x ² p
	Sayı	%*	Sayı	%*	
Soruna Yönelik Bilgi Edinme					
Katılıyorum	32	82.1	30	76.9	x ² =0.086 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	7	17.9	9	23.1	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Sezgilerine Dikkate Alma					
Katılıyorum	31	79.5	30	76.9	x ² =0.193 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	8	20.5	9	23.1	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Deneyimlerine Dikkate Alma					
Katılıyorum	33	84.6	24	61.5	x ² = 1.108 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	6	15.4	15	38.5	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Sorunun Çözümünde Farklı Seçeneklere Dikkate Alma					
Katılıyorum	33	84.7	32	82.1	x ² = 1.052 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	6	15.3	7	17.9	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Başkalarının Verdiği Fikirlerden Yararlanmada					
Katılıyorum	35	89.8	33	84.6	x ² =8.177 p>0.05
Orta Derecede Katılıyorum	4	10.2	6	15.4	
Katılmıyorum	0	0	0	0	
Toplam	39	100.0	39	100.0	

*Sütun yüzdesi

Tartışma grubundaki öğrencilerin sezgilerini dikkate alma, deneyimlerini dikkate alma, sorunun çözümünde farklı seçenekleri dikkate alma, başkalarının verdiği fikirlerden yararlanma gibi problem çözme yaklaşımları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir

Öğrencilerin seçmeli ders sonu problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (p>0.05) (Tablo 13).

3.2.1. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları

Bu bölümde ulusal ve uluslararası hemşirelik öğrencilerinde CEDEÖ kullanılarak yapılan tanımlayıcı ve deneysel çalışma ortalamalarının dağılımı verilmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinde CEDEÖ kullanılarak yapılan tanımlayıcı çalışma bulgularının dağılımı Tablo 14’de verilmiştir.

Bu araştırmada, tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ölçek toplam puanı 207.46 ± 13.79 düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin doğruyu arama alt ölçeğinden 25.83 ± 3.81 düşük düzeyde puan alırken, açık fikirlilik alt ölçeğinden 43.45 ± 5.13 orta düzeyde, analitik alt ölçeğinden 52.01 ± 5.62 yüksek düzeyde puan aldıkları bulunmuştur.

Hemşirelik öğrencilerinde CEDEÖ kullanılarak yapılan deneysel çalışma bulgularının dağılımı Tablo 15’te verilmiştir.

Bu araştırmada, tartışma grubu öğrencilerinin ön test 210.10 ± 14.57 düşük düzeyde, son test 247.41 ± 8.00 orta düzeyde puan aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin doğruyu arama alt ölçeğinden, ön test 25.69 ± 3.82 , son test 32.66 ± 1.79 düşük düzeyde puan aldıkları belirlenirken; analitik alt ölçeğinden; ön test 52.05 ± 6.05 , son test 61.33 ± 1.97 yüksek düzeyde puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 14: Hemşirelik Öğrencilerinde CEDEÖ Kullanılarak Yapılan Tanımlayıcı Çalışma Bulgularının Dağılımı

CEDEÖ Kullanan Araştırmacılar	Ülke	Ölçek Toplamı	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
Ipve ark. (2000) (n=122)	Çin	264.70±24.01	31.88±24.01	31.88±4.44	36.84±4.92	38.30±6.48	42.12±6.60	38.30±6.48
Tiwari ve ark. (2003) (n= 364)	Çin Avustralya	268.36±21.58 287.73±30.98	31.30±4.52 35.03±6.94	38.40±3.70 41.86±6.22	37.13±4.97 38.51±6.16	40.27±5.83 40.74±6.50	43.60±5.79 46.29±6.56	40.27±5.83 40.74±6.50
McGrath (2003) (n=228)	USA	312.3±36.4	37.60±6.90	37.45±3.44	45.80±5.50	35.38±4.10	48.90±7.20	44.7±7.6
Shin ve ark. (2006) (n=305)	Çin	263.20±18.24	30.12±4.06	36.91±3.35	40.42±4.09	35.70±4.19	40.98±5.12	44.64±5.19
Sulliman (2006) (n=130)	USA	272.85	31.74	44.48	44.01	40.25	43.32	43.23
Öztürk, Karayağız (2005) (n=142)	Türkiye	234.8±21.3	-	-	-	-	-	-
Sevil ve ark. (2005) (n=118)	Türkiye	211.03±22.72	-	-	-	-	-	-
Beşer, Utku (2005)(n=52)	Türkiye	258.9±20.8	38.7±6.3	44.3±4.3	49.7±4.8	41.1±6.4	39.8±6.7	45.3±5.6
Topçu, Beşer (2005) (n=231)	Türkiye	267.30±24.9	42.00±6.95	46.25±4.6	50.1±4.1	46.8±6.5	43.4±6.1	48.65±5.8
Zaybak, Khorshid (2006) (n=412)	Türkiye	200.92±19	-	-	-	-	-	-
Dirimeşe (2006) (n=56)	Türkiye	277.00±19.7	44.0±7.0	47.9±5.9	48.8±5.3	46.7±4.8	41.4±4.2	48.0±5.5
Öztürk (2006) (n=312)	Türkiye	227.57±17.75	-	-	-	-	-	-
Şenturan ve Alpar (2008) (n=1124)	Türkiye	216.33±24.82	26.11±5.2	51.30±8.5	46.52±6.52	25.56±4.47	27.49±5.36	39.31±6.81
Bu araştırmada (2010) (n=78)	Türkiye (Tartışma ve Kontrol Grubu Ön Test Ölçek Toplamı)	207.26±13.79	25.83±3.81	43.45±5.13	52.01±5.62	20.31±2.07	27.45±4.48	33.61±4.35

Tablo 15: Hemşirelik Öğrencilerinde CEDEÖ Kullanılarak Yapılan Deneysel Çalışma Bulgularının Dağılımı

CEDEÖ Kullanılan Araştırmacılar	Ülke	Yapılan Girişim Türü	Testler	Ölçek Toplamı	Doğruyu Arama	Açık Fikirlilik	Analitik	Sistematiklik	Kendine Güven	Meraklılık
Evancho (2000) (n=24)	USA	Eleştirel Düşünmeye Yönelik Müfredat Dersleri	Ön Test Son Test	325±70.8 334±25.0	40.79±29.82 43.42±27.38	48.04±9.78 48.33±16.32	43.91±40.60 44.46±17.30	47.20±45.74 47.25±49.76	45.79±23.30 47.87±30.48	51.86±29.54 52.96±17.78
Duphorne (2000) (n= 94)	Meksika	Konferans	Ön Test Son Test	291.42±25.84 301.80±30.74	35.46±20.12 40.32±22.12	38.52±15.65 42.76±25.80	37.37±4.97 43.51±6.16	39.60±5.79 46.29±6.56	38.30±4.52 45.03±6.94	40.29±5.73 48.74±6.50
Pitts (2001) (n= 319)	USA	Eleştirel Düşünmeye Yönelik Müfredat Dersleri	Ön Test Son Test	300.53±26.75 320.26±26.91	36.97±14.24 40.19±6.25	38.72±16.56 44.09±5.24	40.65±5.88 46.78±6.58	40.66±5.88 46.78±6.58	40.66±7.85 45.66±6.24	45.77±15.23 51.03±6.12
Bu araştırmada (2010) (n=39)	Türkiye	“Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” Seçmeli Dersi	Tartışma Grubu Ön Test Son Test	210.10±14.57 247.41±8.00	25.69±3.82 32.66±1.79	42.38±4.55 50.20±4.67	52.05±6.05 61.33±1.97	21.48±2.17 22.23±2.08	26.97±4.49 36.30±2.96	36.975±.08 43.71±2.42

3.2.2. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Puan Ortalamaları

Bu bölümde tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin seçmeli ders öncesinde (ön test) ve seçmeli ders sonunda (son test) CEDEÖ puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları incelenmiştir.

Öğrencilerin ön test CEDEÖ toplam puan ortalamaları, tartışma ve kontrol grubu arasında, bağımsız gruplarda t testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Ön Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının Dağılımı

CEDEÖ ve Alt Ölçekleri	Tartışma Grubu		Kontrol grubu		t*	p
	$\bar{X}$	$\pm$ SD	$\bar{X}$	$\pm$ SD		
Doğruyu Arama	25.69	3.82	25.97	3.80	-0.35	p>0.05
Açık fikirlilik	42.38	4.55	44.53	5.72	-1.83	p>0.05
Analitik	52.05	6.05	51.97	5.20	0.06	p>0.05
Sistematiklik	21.48	2.17	19.15	1.98	4.95	p<0.05
Kendine Güven	26.97	4.49	27.94	4.48	-0.95	p>0.05
Meraklılık	36.97	5.08	30.25	3.63	6.71	p<0.05
Toplam Ölçek	210.10	14.57	204.43	13.02	1.81	p>0.05

*Bağımsız gruplarda t testi

Araştırma kapsamına alınan tartışma ve kontrol grubu öğrencilerin ön test CEDEÖ puan ortalamaları incelendiğinde; **“sistematiklik”** alt ölçeğin puan ortalaması tartışma grubunda 21.48±2.17, kontrol grubunda 19.15±1.98’dir. **“Meraklılık”** alt ölçeğinin puan ortalaması tartışma grubunda 36.97±5.08, kontrol grubunda 30.25±3.63’tür. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sistematiklik

ve meraklılık alt ölçeklerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0.05$).

Çalışmada tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin “**doğruyu arama**” ve “**kendine güven**” alt ölçeklerinden düşük düzeyde, “**açık fikirlilik**” alt ölçeğinden orta düzeyde, “**analitik**” alt ölçeğinden yüksek düzeyde puan adıkları bulunmuştur. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğruyu arama, kendine güven, açık fikirlilik, analitik alt ölçeklerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$)

Toplam ölçek puan ortalamaları incelendiğinde, tartışma grubunun almış olduğu puan ortalaması 210.10 ± 14.57 , kontrol grubunda 204.43 ± 13.02 'dir. Toplam ölçek puan ortalamalarında, tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$) (Tablo 16) (Grafik 1). Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test eleştirel düşünme eğilim puan ortalamalarına bakıldığında düşük düzeyde (239 puan ve altında) aldıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin son test CEDEÖ toplam puan ortalamaları, tartışma ve kontrol grubu arasında, bağımsız gruplarda t testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin Son Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının Dağılımı

CEDEÖ ve Alt Ölçekleri	Tartışma Grubu n=39		Kontrol grubu n=39		t*	p
	$\bar{X}$	$\pm$ SD	$\bar{X}$	$\pm$ SD		
Doğruyu Arama	32.66	1.79	26.51	3.83	9.08	p<0.001
Açık fikirlilik	50.20	4.67	46.58	6.73	1.99	p<0.05
Analitik	61.33	1.97	53.30	4.27	10.64	p<0.001
Sistematiklik	22.23	2.08	21.20	1.85	-2.29	p<0.05
Kendine Güven	36.30	2.96	30.10	3.87	8.81	p<0.001
Meraklılık	43.71	2.42	36.66	5.02	7.89	p<0.001
Toplam Ölçek	247.41	8.00	213.51	13.39	13.57	p<0.001

*Bağımsız gruplarda t testi

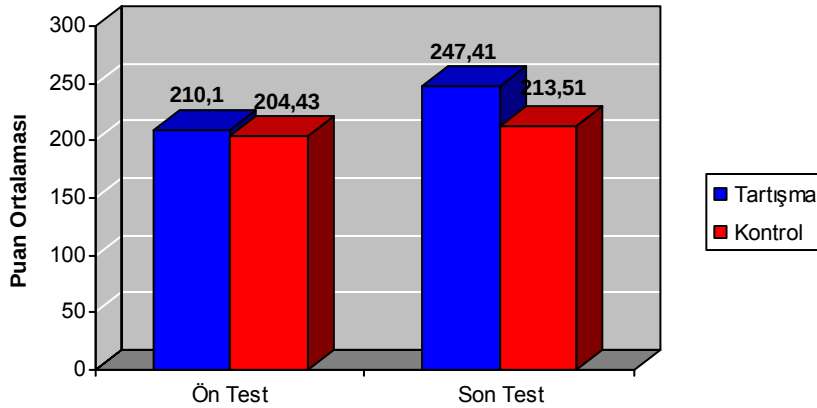
Araştırma kapsamına alınan tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin son test CEDEÖ puan ortalamaları incelendiğinde; “**doğruyu arama**” alt ölçeğinin puan ortalaması tartışma grubunda 32.66±1.7, kontrol grubunda 26.51±3.83; “**sistematiklik**” alt ölçeğinin puan ortalaması tartışma grubunda 22.23±2.08, kontrol grubunda 21.20±1.85; “**kendine güven**” alt ölçeğinin puan ortalaması tartışma grubunda 36.30±2.96, kontrol grubunda 30.10±3.87’dir. Ölçeğin sistematiklik, doğruyu arama, kendine güven alt ölçeklerinin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (p<0.05) (p<0.001) (Tablo 17).

Tartışma grubundaki öğrenciler “**açık fikirlilik**” alt ölçeğinden yüksek düzeyde, kontrol grubundaki öğrenciler orta düzeyde puan almışlardır. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin açık fikirlilik alt ölçeğinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrenciler “**analitik**” alt ölçeğinden yüksek düzeyde puan almışlardır. Analitik alt ölçeğinin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p<0.001$).

Araştırmada “**meraklılık**” alt ölçeğinde tartışma grubundaki öğrenciler orta düzeyde puan alırken, kontrol grubundaki öğrenciler düşük düzeyde puan almışlardır. Meraklılık alt ölçeğinin puan ortalamasında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$) (Tablo 17).

Toplam ölçek puan ortalamaları incelendiğinde, tartışma grubunun almış olduğu puan ortalaması 247.41 ± 8.00 , kontrol grubunda 213.51 ± 13.39 ’dur. Toplam ölçek puan ortalamalarında, tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0.001$) (Grafik 1). Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test eleştirel düşünme eğilim puan ortalamalarına bakıldığında tartışma grubundaki öğrencilerin orta düzeyde puan (240-299 puan), kontrol grubundaki öğrencilerin düşük düzeyde puan (239 puan ve altında) aldıkları belirlenmiştir.



Grafik 1: Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Toplam Puan Ortalamaları

Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test CEDEÖ toplam puan ortalamaları grup içi karşılaştırılmasında eşleştirilmiş gruplarda t testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Toplam Puan Ortalamalarının Farkı

Gruplar	Ölçek Puan Ortalama Farkı		t*	p
	$\bar{X}$ ön test - $\bar{X}$ son test $\pm$ SD			
Tartışma Grubu	-37.30	17.57	-13.25	p<0.001
Kontrol Grubu	-9.07	19.55	-2.89	p>0.05

*Eşleştirilmiş iki grupta t testi

Tartışma grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -37.30 ± 17.57 ’dir. Tartışma grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.001).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -9.07 ± 19.55 ’dir. Kontrol grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>0.05) (Tablo 18).

3.2.3. Öğrencilerin Başarı Durumları

3.2.3.1. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Başarı Not

Ortalamaları

Bu bölümde “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersini alan öğrencilerin ders ile ilgili sınav ortalamalarının dağılımı yer almaktadır. Seçmeli dersin sınav sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Seçmeli Ders Sınav Ortalamalarının Dağılımı

Seçmeli Ders Sınav Ortalamaları (n=39)	$\bar{X}$	$\pm$ SD
Düzy Belirleme Testi (1.Vize Sınav Ortalaması) Min-max (60-90)	70.05	9.14
İzleme Testi (2.Vize Sınav Ortalaması = Senaryo Sınav Ortalamaları) Min-max (65-88)	72.88	8.19
Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Ünitesi	54.69	14.93
Hemşirelikte Problem Çözme Ünitesi	66.64	5.11
Hemşirelikte Karar Alma Ünitesi	65.20	10.26
Hemşirelikte Öncelikleri Belirleme Ünitesi	72.79	9.32
Hemşirelik Süreci	72.79	7.55
Hemşirelikte Delegasyon	77.61	8.71
Hemşirelikte İletişim	80.38	6.95
Hemşirelikte Hasta Eğitimi	80.12	7.29
Hemşirelikte Klinik Uygulama	78.71	6.95
Hemşirelikte Etik Karar Verme	80.89	6.87
Hemşirelik Kararı	82.30	6.16
Düzy Belirleme Testi (Final Sınav Ortalaması) Min-max (60-87)	71.30	8.05
Başarı Notu	71.37	8.36

Seçmeli dersin 1. vize sınav ortalaması 70.05±9.14, 2.Vize sınav ortalaması 72.88±8.19, final sınav ortalaması 71.30±8.05, başarı not ortalaması 71.37±8.36 olarak belirlenmiştir. Seçmeli dersin her bir ünitesinin sınav ortalamaları:

Hemşirelikte Eleştirel Düşünme 54.69 ± 14.93 , Hemşirelikte Problem Çözme 66.64 ± 5.11 , Hemşirelikte Karar Alma 65.20 ± 10.26 , Hemşirelikte Öncelikleri Belirleme 72.79 ± 9.32 , Hemşirelik Süreci 72.79 ± 7.55 , Hemşirelikte Delegasyon 77.61 ± 8.71 , Hemşirelikte İletişim 80.38 ± 6.95 , Hemşirelikte Hasta Eğitimi 80.12 ± 7.29 , Hemşirelikte Klinik Uygulama 78.71 ± 6.95 , Hemşirelikte Etik Karar Verme 80.89 ± 6.87 , Hemşirelik Kararı 82.30 ± 6.16 'dır (Tablo 19).

3.2.3.2 Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları

Bu bölümde öğrencilerin (seçmeli ders öncesi) 2006-2007 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları (seçmeli ders sonrası) 2007-2008 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin Akademik Başarı Not Ortalamalarının Dağılımı

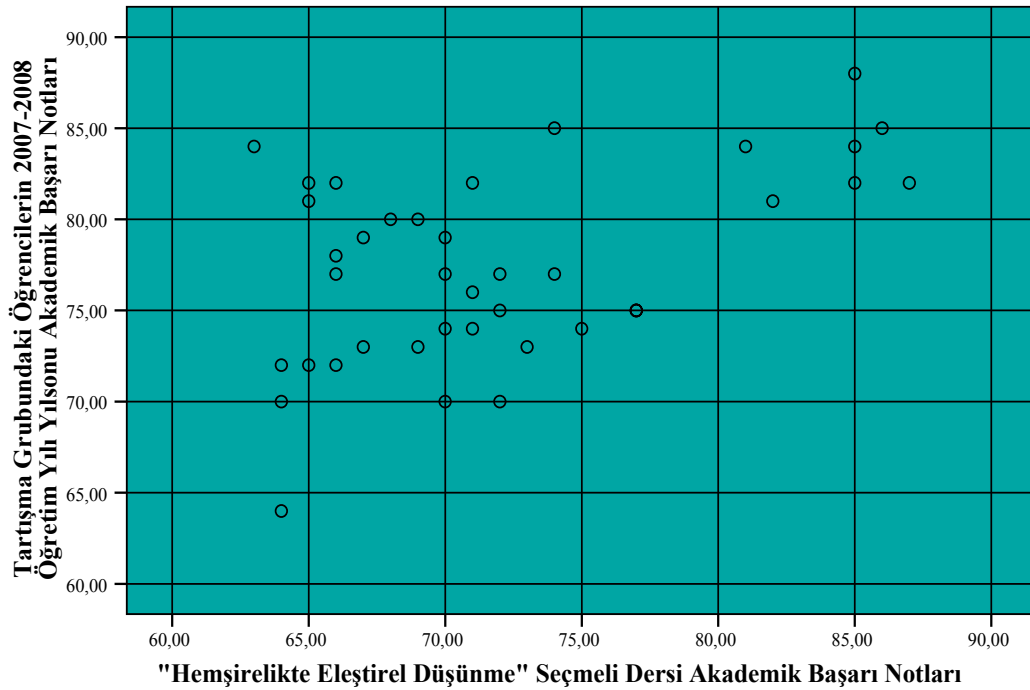
Öğrencilerin Akademik Başarı Not Ortalamaları	Tartışma Grubu		Kontrol Grubu		t*	p
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
2006-2007 Öğretim Yılı Akademik Başarı Notu	74.00	3.79	74.00	3.73	6.10	1.02
2007-2008 Öğretim Yılı Akademik Başarı Notu	77.38	5.26	74.23	3.90	3.00	0.00

Öğrencilerin 2006-2007 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları tartışma grubu 74.00 ± 3.79 , kontrol grubu 74.00 ± 3.73 ; 2007-2008 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları tartışma grubu 77.38 ± 5.26 , kontrol grubu 74.23 ± 3.90 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin seçmeli ders öncesi 2006-2007 öğretim yılı yılsonu akademik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0.05$); seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Bu anlamlı farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin puanının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır ($p<0.05$)(Tablo 20).

3.2.3.3 Tartışma Grubundaki Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları ile Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki

Bu bölümde tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası yılsonu akademik başarı not ortalamaları ve seçmeli ders sınav ortalamaları arasındaki ilişki yer almaktadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası yılsonu akademik başarı not ortalamaları ve seçmeli ders sınav ortalamaları Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş, sonuçlar grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2: Tartışma Grubu Öğrencilerinin 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Puan Ortalamaları ile Seçmeli Ders Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Tartışma grubundaki öğrencilerin 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı puan ortalamaları ile seçmeli ders puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde orta derecede güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0.497$ $p=0.001$) (Grafik 2).

3.2.4. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları ile Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki

Bu bölümde öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları, akademik başarı not ortalamaları ve tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalamalarına ilişkin verilerin incelenmesi yer almaktadır.

Öğrencilerin yılsonu akademik başarı not ortalamaları ve tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalamaları ile CEDEÖ puan ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları ile 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişki

CEDEÖ ve Alt Ölçekler (Son Test)	Öğrencilerin (Seçmeli Ders Sonrası) 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları			
	Tartışma Grubu Öğrencilerinin 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalaması		Kontrol Grubu Öğrencilerinin 2007-2008 Öğretim Yılı Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalaması	
	r	p	r	p
Doğruyu Arama	0.18	$p>0.05$	-0.17	$p>0.05$
Açık fikirlilik	-0.08	$p>0.05$	0.26	$p>0.05$
Analitik	0.07	$p>0.05$	-0.05	$p>0.05$
Sistematiçlik	0.23	$p>0.05$	0.21	$p>0.05$
Kendine Güven	-0.10	$p>0.05$	-0.05	$p>0.05$
Meraklılık	0.23	$p>0.05$	0.10	$p>0.05$
Ölçek Toplamı	0.12	$p>0.05$	0.17	$p>0.05$

*Tablonun istatistiksel değeriendirilmesi için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı not ortalamaları ile CEDEÖ toplam puan ortalaması ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0.05$) (Tablo 21).

Tablo 22: Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamaları ile Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Sınav Ortalamaları Arasındaki İlişki

CEDEÖ ve Alt Ölçekler (Son Test)	Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Başarı Not Ortalaması	
	r	p
Doğruyu Arama	$r = 0.10$	$p>0.05$
Açık fikirlilik	$r = -0.30$	$p>0.05$
Analitik	$r = 0.25$	$p>0.05$
Sistematiklik	$r = -0.02$	$p>0.05$
Kendine Güven	$r = -0.22$	$p>0.05$
Meraklılık	$r = -0.00$	$p>0.05$
Ölçek Toplamı	$r = -0.17$	$p>0.05$

*Tablonun istatistiksel değerlendirilmesi için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalaması ile CEDEÖ toplam puan ortalaması ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 22).

3.2.5. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders İle İlgili Görüşleri

Bu bölümde tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili görüşlerinin alınması planlanmıştır. Öğrencilere sorulan sorularda öğrenciler isimlerini bu soru kağıtlarına yazmamışlardır. Öğrenciler isimlerini yazarlarsa ders ile ilgili görüşlerini tam yansıtmayacakları düşünülmüştür. Seçmeli dersin sonunda öğrencilere isimlerini üç soru sorulmuştur ve öğrencilerin bu soruları yanıtlaması istenmiştir.

“Seçmeli dersin sağladığı gelişmeler nelerdir?”, birinci sorusuna tartışma grubundaki öğrencilerin hepsi eleştirel düşünmenin ne olduğunu bildiklerini, bir sorun karşısında da problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade ederken, 37 öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını, 36 öğrenci hemşirelik süreci becerilerinin geliştiğini ve uygulamada karşılaştıkları vakalarda rahatlıkla süreç yapabildiklerini, 35 öğrenci bir olayla karşılaştıklarında daha fazla sistematik düşündüklerini ifade etmiştir. “Herhangi bir olayla karşılaştığımda daha fazla duyarlı oluyorum”, “arkadaşıma ve çevremdeki olaylara karşı ön yargı geliştirmemeye dikkat ediyorum” benzer ifadesini 34 öğrenci söylemiştir. Sınıfın yarısından fazlası bu dersi aldıktan sonra kendine güvenlerinin arttığını; sınıfın yarısının empati güçlerinin geliştiğini ve zamanlarını daha iyi kullandıklarını ve mesleği daha fazla sevdiklerini; sınıfın yarısından azının etik karar vermenin ne anlama geldiğini daha iyi anladıklarını ve bunu stajlarda uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Seçmeli dersin zorlukları nelerdir?” ikinci sorusuna: 27 öğrenci sınavların ezbere dayalı olmamasından dolayı zorlandıklarını, 20 öğrenci teorik bilginin yoğun olarak verildiğini ve seçmeli derste bu kadar teorik bilgi beklemediklerini

yazmışlardır. Öğrencilerden 7'si egzersiz, senaryo ve ev ödevlerini yazmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Seçmeli ders ile ilgili önerileriniz nelerdir?” üçüncü sorusuna 37 öğrencinin bu dersin iki döneme yayılmasını, zorunlu ders olmasını ve okuldaki tüm öğrencilerin bu dersi almasının sağlanmasını önerdikleri belirlenmiştir. Seçmeli derste konu ile ilgili tartışmalara daha fazla yer verilmesini 15, daha fazla senaryo, egzersiz, ev ödevi eklenmesini 7 öğrencinin yazdığı bulunmuştur

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini yükseltmeye yönelik Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretim Programına bağlı hazırlanan “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersinin etkinliğinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular ilgili literatür bilgileri ışığında ve araştırma hipotezleri dikkate alınarak tartışılmıştır.

4.1. ÖĞRENCİLERİN SOSYO DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırma kapsamına alınan tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıfları, medeni durumları, kardeş sayıları, anne ve baba eğitim düzeyleri, aile yapıları, yaşadıkları yer, gelir durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$) Her iki grubun sosyo demografik özellikler yönünden homojen olduğu saptanmıştır (Tablo 5).

Çalışmada tartışma ve kontrol grubunun; % 53.8’i 2. sınıf, % 46.2’si 3. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin % 82.1’i 20-22 yaş, kontrol grubundaki öğrencilerin % 74.4’ü aynı yaş grubundadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 20.87 ± 1.08 (min-maks:17-25), kontrol grubundaki öğrencilerin ise 20.84 ± 1.24 (min-maks: 17-25)’dir. Bu sonuçlar, öğrencilerin genel

olarak aynı yaşta üniversite eğitimine başlamalarına ve araştırma kapsamına sadece 2. ve 3. sınıf öğrencilerin alınmasına bağlanmıştır.

Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde: tartışma grubunun %89.7'si ilköğretim ve altı, %10.3'ü lise; kontrol grubunun %79.4'ü ilköğretim ve altı, %20.6'sı lise eğitimi almıştır. Tartışma grubundaki öğrencilerin baba eğitim düzeylerine bakıldığında: %59'u ilköğretim, %41'i lise ve üzeri olup; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %53.9'u ilköğretim, %46.1'i lise ve üzeri eğitim almıştır. Tartışma ve kontrol grubu öğrencileri arasında anne ve baba eğitim düzeyleri açısından yapılan homojenlik testinde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmaları (TNSA) 2008 yılı verilerine göre kadınların %85'i ilköğretim ve altı, %15'i lise ve üzeri eğitime sahip olup; erkeklerin %60'ı ilköğretim ve altı, %40'ı lise ve üzeri eğitime sahiptir. Bu sonuçlar TNSA verileri ile paralellik göstermesi, öğrencilerin Türkiye'nin her bölgesinden gelmiş olmasından kaynaklanabilir (143).

Araştırma kapsamına alınan tartışma grubundaki öğrencilerin %19.3'ü otoriter, %56.4'ü demokratik, %33.3'ü koruyucu, olup; kontrol grubundaki öğrencilerin %5.2'si otoriter, %69.2'si demokratik, %25.6'sı koruyucu aile yapısında olduklarını algıladıkları belirlenmiştir (Tablo 5). Türkiye'de üniversite öğrencilerinin aile yapılarını algılama durumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kuzgun (1972) %30'u demokratik %70'i otoriter, Kılıçcı (1981) %42'si demokratik, %38'i koruyucu, %20'si otoriter, Öztürk (1990) %50'si demokratik, %23'si otoriter, %27'u koruyucu, Öztürk (2006) %52.9'u demokratik, %36.2'si koruyucu, %10.9'u otoriter aile yapıları olduğunu saptamışlardır (74,78,100,101). İncelenen literatürde gençlerin ailelerinin demokratik yapıda olmalarını algılamalarında yıllara göre artış olmuştur. Çağın hızlı ilerlemesi,

toplumun sürekli değişmekte olması, toplumun en küçük birimi olan aileyi de etkilemiştir. Bu etkileşimler ve gelişmeler ailenin yapısında da değişmeye neden olmuştur.

Tartışma grubundaki öğrencilerin %15.4'nün ailesiyle, %28.2'sinin evde arkadaşlarıyla, %56.4'nün yurttta kaldığı; kontrol grubundaki öğrencilerin ise %28.2'nin ailesiyle, , %33.3'nün evde arkadaşlarıyla, %38'5'nin yurttta kaldıklarını ifade etmişlerdir (Tablo5). Üniversite öğrencilerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin ailelerinin daha güvenli yerleri tercih ettiklerini ve bu nedenle çocuklarını çoğunlukla yurttta kalmalarından yana olduklarını belirlemişlerdir (13,74). Çalışmamızda öğrencilerin yarısından fazlası yurttta kalmaktadır. Yukarıdaki literatür bilgisi doğrultusunda aileler çocuklarını daha güvenli olması nedeniyle yurttta çalışmalarını desteklemektedirler.

Öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik gelir düzeylerinin ne olduğu sorulduğunda; tartışma grubundaki öğrencilerin %92.3'ü, kontrol grubundaki öğrencilerin %87.2'si orta sosyo ekonomik gelir düzeyinde olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 4). Kayanın (1998) çalışmasında öğrencilerin %86.9'unun; Orgun ve ark. (2003) araştırmalarında öğrencilerin %78.2'sinin; Öztürk (2006) çalışmasında da %88.1'nin ailelerinin orta sosyo ekonomik gelir düzeyinde olduklarını saptamışlardır (71,95,100). İzgiç ve ark (2000) araştırmalarında 1999-2000 öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinde yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin %92.6'sı orta sosyo-ekonomik düzeyde olduklarını saptamışlardır (66). Türkiye'nin 2005 yılı gayri safi milli hasılası 488.100 milyar YTL'dir. Büyüme hızı %7.6'dır (34). Türkiye'nin genel ekonomik dengelerinin ve mali yapısının sürdürülebilir bir kapasiteye sahip olduğu, fakat ekonomisinin giderek zayıfladığı ve enflasyona göre gelirini ayarlayamayan ailelerin güç durumda olduğu

ve toplam nüfus içindeki ağırlıkları da bilinmemektedir (29,96). Literatür bilgisi ve çalışma sonucunda öğrencilerin gelir düzeylerini orta sosyo ekonomik düzeyde ifade etmeleri Türkiye'nin genel ekonomik yapısına benzediği ve ailelerin mali yapılarının sürdürülebilir bir kapasiteye sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmada tartışma grubundaki öğrencilerin %30.7'si bilimsel etkinliklere, %69.3'ü sosyal etkinliklere; kontrol grubundaki öğrencilerin %15.4'ü bilimsel etkinliklere, %84.6'sı sosyal etkinliklere katılmak istedikleri belirlenmiştir. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin katılmak istedikleri etkinlikler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bu farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek oranda bilimsel etkinliklere katılmak istediklerini ifade etmelerinden kaynaklandığı görülmüştür (Tablo 6). Tartışma grubundaki öğrencilerin %46.2'si, kontrol grubundaki öğrencilerin %48.7'si sosyal etkinliklere katılabilmekte ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 7). Hanley (1995) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma oranlarının düşük olduğunu belirtmiştir (60). Gratton (2000) yaptığı araştırma sonucunda bireylerin etkinliklere katılma durumunu etkileyen faktörün “para” olduğunu saptamıştır (53). Öztürk (2006) çalışmasında öğrencilerin %64.4'ünün bilimsel etkinliklere %58'nin sosyal etkinliklere katılmak istediklerini %85.9'nun sosyal etkinliklere katıldığını belirlemiştir (101). Balcı ve İlhan (2006) yılında Türkiye de yedi üniversite de 1318 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarında; öğrencilerin, yoğun olarak okullar tarafından düzenlenen etkinliklere katıldıklarını, etkinliklerin önemli bir bölümünde üniversite içinde bulundukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az etkinliklere katıldıklarını bulmuşlardır (7). Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinde, bilimsel

ve sosyal etkinliklere katılmalarını sağlamak için üniversitelerin bu etkinliklerle ilgili programlar açması ve teşvik etmesi gereklidir. Türkiye de yaşayan insanların alım gücü sınırlıdır. Bu nedenle de spor tesislerine giriş ücreti, ulaşım ücreti, katılım anında tüketilen yiyecek-içecek veya malzeme için harcanan parayı bireyler karşılayabilme durumundadır. Bireylerin bunlara para ayırarak katılması ise gelir düzeyi ile doğrudan ilişkilidir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Bu bölümde öğrencilerin eleştirel düşünme özellikleri, CEDEÖ ön test son test puan ortalamaları, başarı durumları, CEDEÖ puan ortalamaları ile yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasındaki ilişki, CEDEÖ puan ortalamaları ile bazı bağımsız değişkenler arasındaki ilişki, tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme kavramını tanımlamaları istendiğinde; tartışma ve kontrol grubu öğrencilerin çoğunluğunun yeterince tanımlayamadığı ve her iki grubun tanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüş ($p>0.05$), yapılan homojenlik testinde gruplar arasında fark bulunmamıştır (Tablo 8). Tartışma grubu öğrencilerin seçmeli ders sonrası eleştirel düşünme kavramını tamamına yakının yeterli tanımladığı, kontrol grubunun çok azı yeterli tanımlamıştır. Öğrencilerin seçmeli ders sonu eleştirel düşünme kavramını tanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenirken ($p<0.05$); bu anlamlı farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını yüksek düzeyde yeterli tanımlamalarından kaynaklandığı bulunmuştur (Tablo 9).

Toplumsal yaşamda ve sağlık hizmetlerinde sorunların karmaşıklığı nedeniyle hemşirelerin, hemşire öğrencilerin gerekli beceriler ile donanımlı olmasını zorunlu hale getirmiştir. Hemşire öğrencilerin toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verebilmesi için bilgiyi araması, kendine güvenmesi, dürüst olması, risk alması, araştırmacı olması, bir sorunla karşılaştığında bilgi edinmesi, sezgilerine ve deneyimlerini dikkate alması, sorunun çözümünde farklı seçenekler oluşturması, başkalarının fikirlerinden de yararlanması, kendini rahatlıkla ifade etmesi, dili doğru kullanması, düşünmeden hareket etmemesi gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (114). Bu nedenle de okullarda eleştirel düşünme derslerinin olması ve öğrencilerinin bu özelliklerle ilgili gelişimlerinin araştırılması önemlidir.

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin yarısına yakının ya da yarısından fazlasının seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme birey özelliklerine sahip olduklarını belirttikleri ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmediği ($p>0.05$), her iki grubun eleştirel düşünme birey özellikleri yönünden homojen olduğu belirlenmiştir (Tablo 10). Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası eleştirel düşünme birey özelliklerine olan algıları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir ve öğrenciler arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 11).

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi problem çözme yaklaşımları sorulduğunda; tartışma grubunun %84.6'nın, kontrol grubunun %79.5'nin soruna yönelik bilgi edindikleri; tartışma grubunun %82.1'nin, kontrol grubunun %71.8'nin sorunun çözümünde farklı seçenekleri dikkate aldıkları; tartışma grubunun %87.2'nin, kontrol grubunun %59'nun başkalarının verdiği fikirlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Her iki grup problem çözme yaklaşımları

açısından homojendir (Tablo 12). Öğrencilerin seçmeli ders sonu problem çözme yaklaşımlarından; tartışma grubundaki öğrencilerin sezgilerini dikkate alma, deneyimlerini dikkate alma, sorunun çözümünde farklı seçenekleri dikkate alma, başkalarının verdiği fikirlerden yararlanma problem çözme yaklaşımları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir ve problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>0.05$) (Tablo 13).

Eleştirel düşünme, günümüz toplumunun hem temel kavramı hem de anahtar gücü konumuna gelmiştir. Endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci beraberinde güçlü bir toplum olmak için sahip olunması gereken özellikler de değiştirmiştir. Bu özellikler bireylerin çağdaş yaşamın karmaşıklığında başarılı olabilmesi için eleştirel düşünme becerilerini kazanması ve kullanabilmesidir. İşverenlerin, eğitimcilerin ve üst düzey yöneticilerin dikkatleri, tercihleri eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen bireyler üzerine yoğunlaşmıştır (114). Bu gelişmeler doğrultusunda üniversitelerde verilen eğitim programlarının eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yeniden düzenlenerek değerlendirilmesidir.

Hanley (1995) öğrencileri eleştirel düşünen olarak yetiştirebilmek için, öncelikle düşünme ve eleştirel düşünmenin ne olduğu hakkında bilgiler verilmesini, eleştirel düşünmenin temelini oluşturan problem çözme, karar verme, etik karar verme gibi kavramların anlamını açıklığa kavuşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bunun içinde okullarda öncelikle öğrencilere eleştirel düşünme dersleri verilmeli ve bu derslerde öğrenciler eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyle ilgili kavramlar hakkında bilgilendirilmelidir. Hanley (1995) “eleştirel düşünme dersinde problem çözme becerilerini kazanacaklarından daha kolay eleştirel düşünebilirler” diye belirtmiştir. Yapılan eğitimlerle bu eğitim programlarının ölçülmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Nitekim Hanley California Devlet Üniversitesinde 65 üniversite

öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada bu görüşlerini destekleyici bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmada, öğrencilerin kendilerini günlük yaşamdaki problemleri çözme, karar verme ve eleştirel düşünme konusunda sınıfta yaptığı çalışmaların değerlendirmesini sağlayan bir anket formu kullanmıştır. Çalışmada, öğrencilere ders öncesinde uyguladığı anket formunda öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını yetersiz yazdıklarını ve eleştirel düşünme birey özelliklerini ve problem çözüm yaklaşımlarıyla ilgili kendilerini yeterli görmediklerini saptamıştır (60). Ian (2002)'e göre, eleştirel düşünme kavramını ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için okullarda eleştirel düşünme dersleri verilmelidir. Çünkü bu dersler sayesinde öğrenciler eleştirel düşünmeye özel bir şekilde odaklanarak eleştirel düşünme ile ilgili kavramları ve becerileri kazanabileceklerini ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin diğer dersler içine yayılarak öğretilmesinin zor olduğunu, beceri temelli olarak öğretilmesinin daha fazla yarar sağlayacağını ifade etmiştir (67).

Kaya (1998) çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını yeterli tanımlayamadıklarını saptamıştır (71). Aybek (2006) çalışmasında eğitim öncesi ve sonrası öğrencilerin eleştirel düşünme birey özellikleri ve problem çözüm yaklaşımları arasında istatistiksel olarak fark belirlememiştir (6). Zimmerman (2003) öğrencilerin eleştirel düşüncelerini oluşturduğu senaryolar ile geliştirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme birey özelliklerinde ve problem çözüm yaklaşımlarında eğitim öncesi ve sonrası fark bulmamıştır. Bu sonucu eğitim süresinin kısa olmasına ve davranış düzeyinde değişebilecek olan bu özelliklerin daha uzun bir zaman sürecinde gelişebileceğini belirtmiştir (150,151).

Gruplar homojen olduğu için, öğrencilerin seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme kavram tanımını yapmada, eleştirel düşünme birey özellikleri ve problem çözüm yaklaşımları benzerdir. Eleştirel düşünme kavramını tanımlamada seçmeli

ders sonrası tartışma ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak fark belirlenmiştir. Bu farkın tartışma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme kavramını yüksek düzeyde yeterli tanımlamalarından kaynaklandığı bulunmuştur. Eleştirel düşünme kavramının tanımını yapma bilişsel düzeyde bir hedeftir ve 14 hafta, 28 saatlik dersin sonunda bu beklendik bir sonuçtur. Seçmeli ders sonunda tartışma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünen birey özelliklerinin ve problem çözüm yaklaşımlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha en az %2 ile en fazla %18 arasında bu özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlenmemiştir. Öğrencilerde bu özelliklerin değişmesi davranış düzeyinde bir hedeftir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi daha uzun bir eğitim sürecini ve zamanı gerektirmektedir.

4.2.1. Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamalarının İncelenmesi

Bu bölümde ulusal ve uluslararası hemşirelik öğrencilerinde CEDEÖ kullanılarak yapılan tanımlayıcı ve deneysel çalışma ortalamalarının dağılımı incelenmiştir.

Bu araştırmada, tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test CEDEÖ toplam ölçek puanının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin doğruyu arama, sistematiklik, kendine güven alt ölçeklerinden düşük düzeyde, meraklılık ve açık fikirlilik alt ölçeklerinden orta düzeyde, analitik alt ölçeğinden yüksek düzeyde puan aldıkları saptanmıştır.

Ulusal ve uluslararası çalışmalarda, hemşirelik öğrencilerinin CEDEÖ toplam puanının düşük ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan tanımlayıcı çalışmalarda doğruyu arama, açık fikirlilik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık alt ölçeklerinden hemşirelik öğrencileri düşük ve orta

düzeyde puan almışlardır. Analitik alt ölçeğinden bu araştırmada, Topçu ve Beşer'in (2005) çalışmasında öğrencilerin yüksek düzeyde puan aldıkları; diğer çalışmalarda düşük ve orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Ulusal ve uluslararası çalışmalarda ve bu araştırmada öğrencilerin toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak öğretim programlarının gerekli olduğunu bu sonuçlar göstermektedir.

Bu araştırmada, tartışma grubu öğrencilerinin CEDEÖ ön test toplam puanı 210.10 ± 14.57 düşük düzeyde, son test toplam puanı 247.41 ± 8.00 orta düzeydedir (Tablo 15). Evancho (2000) Connecticut State Üniversitesinde 24 hemşire öğrenci üzerinde yaptığı eleştirel düşünme eğilim ve becerisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin ders programlarının içine eleştirel düşünme ile ilgili bilgi ve buna yönelik senaryolar yaptırmıştır. Girişim öncesi 325 ± 70.8 , girişim sonrası 334 ± 25.0 orta düzeyde CEDEÖ'den puan aldıklarını belirlemiş ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlemiştir. Yapılan girişimin bu bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisinde artış sağladığını belirtmiştir (45). Duphorne (2000) New Mexico Üniversitesinde 94 hemşire öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili dört hafta ve 40-120 dk arasında süren 18 konferans vermiştir. Konferansın öncesinde 291.42 ± 25.84 konferansın sonunda 301.80 ± 30.74 orta düzeyde CEDEÖ'den puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark olduğunu saptamıştır (37). Pitts (2001) Florida Üniversitesi Hemşirelik Okulu'nda yaptığı araştırmasında eğitim programı eleştirel düşünme yönünden yeniden değerlendirilmiş ve düzenlenmiş daha sonra 319 hemşire öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında program öncesi 300.53 ± 26.75 , program sonrası 320.26 ± 26.91 orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark olduğunu

belirlemiştir (114). Yapılan deneysel çalışma sonuçlarında ve bu araştırmada ön test puanlarına göre son test puanlarında yükselme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin yükseltilmesine yönelik yapılan girişimlerin etkili olduğu görülmüştür.

4.2.2. Öğrencilerin Ön Test Son Test CEDEÖ Puan Ortalamalarının

İncelenmesi

Bu bölümde tartışma ve kontrol grubu öğrencilerin seçmeli dersin öncesinde (ön test) ve seçmeli dersin sonunda (son test) eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeye yönelik CEDEÖ puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları incelenmiştir.

Öğrencilerin CEDEÖ ön test puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu (239 puan ve altında); tartışma grubunun 210.10 ± 14.57 , kontrol grubunun 204.43 ± 13.02 puan aldığı belirlenmiş ve öğrencilerin seçmeli ders öncesi (dönem başı) uygulanan ön test CEDEÖ toplam puanları arasında anlamlı olarak fark bulunmamıştır ($p > 0.05$) (Tablo 16) (Grafik 1). Öğrencilerin CEDEÖ son test puan ortalamalarında tartışma grubunun 247.41 ± 8.00 orta düzeyde (240-299 puan), kontrol grubunun 213.51 ± 13.39 düşük düzeyde puan aldıkları saptanmıştır (Grafik 1). Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test CEDEÖ toplam puanları arasında da anlamlı olarak farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin toplam puanının daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir ($p < 0.001$) (Tablo 17). Türkiye’de 2005-2008 yılları arasında hemşirelik yüksekokullarında CEDEÖ kullanılarak yapılan tanımlayıcı çalışmalarda en düşük 200.92 ± 19 düşük düzeyde puan, en yüksek 277.0 ± 19.7 orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Yurt dışında yapılan tanımlayıcı çalışmalarda en düşük

264.70±24.01 düşük düzeyde, en yüksek 312.3±36.4 orta düzeyde puan aldıkları bulunmuştur (Tablo 14). Yurt dışındaki orijinal ölçeğin değerlendirilmesi yedi alt boyut üzerinden ve 75 maddeden oluşmakta ölçekten alınan toplam puanın 280 puanın altı düşük, 350 puanın üstü yüksek olarak kabul edilmektedir. Türkiye de aracın geçerlilik ve güvenilirliğini yapan Kökdemir CEDEÖ'ni altı alt ölçeğe ve 51 maddeye indiğini ve 240 puanın altı düşük, 300 puanın üstü yüksek eleştirel düşünme eğilim ve beceri puanı olarak belirtmiştir (77). Bu nedenle yurt dışında hemşire öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalardan alınan puanlar yüksek gibi görünse de değerlendirmede düşük ve orta düzeydedir. Vozel (1990) Hemşirelik Esasları dersinde hem dersin teorik bilgisini vermiş, hem de eleştirel düşünmeyi geliştirmek için vaka çalışması yapmıştır. Hemşirelik Esasları dersinin başarı notunda yükselme olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini değerlendirmeye yönelik bir anket hazırlamış ve bunu ders öncesi ve sonrası öğrencilere uygulamıştır. Öğrencilerin ders sonrası eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde de gelişme olduğunu bulmuştur (146).

Uysal (1998) çalışmasında tarih bölümü 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinde öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemeye yönelik yarı deneysel modelde bir araştırma yapmıştır. Çalışmada deney grubunda “Türk Kültürü ve Medeniyeti Dersi” tartışma yöntemiyle işlenirken, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre son test puanlarının daha yüksek oranda olduğunu saptamıştır (144). Şahinel (2001) “Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı araştırmasında, nicel ve nitel boyutları olan deneysel bir çalışma yapmış ve Türkçe dersi öğretim programında, tümlşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme eğilim ve

becerilerinin etkinliğini incelemiştir. Çalışma sonunda yapılan uygulamanın geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu görmüştür (129).

Özüberk (2002) beceri temelli öğretimi savunan Feuerstein'in geliştirdiği Feuerstein aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan beceri temelli eğitim programının değerlendirmesi Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Bu ölçek, eleştirel akıl yürütme gücünü, çıkarsama, varsayımların farkına varma, tümdengelim, yorumlama ve karşı görüşlerin değerlendirmesi olmak üzere beş alt boyutla ele almaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanan programın, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin “varsayımların farkına varma” boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçülen diğer boyutlar açısından etkili olmadığını ortaya koymuştur (105).

Kökdemir (2003) eleştirel düşünme eğitimi almanın, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisine katkısını yükselttiğini ifade etmiştir. Yaptığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerin ön test 253.17 ± 27.50 , son test 263.71 ± 24.40 ; kontrol grubundaki öğrencilerin ön test 254.27 ± 24.50 , son test 254.27 ± 24.50 puan aldıklarını ve son test deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlı olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin yükseldiğini saptamıştır (77). Aybek (2006) çalışmasında beceri temelli eleştirel düşünme öğretim programını alan deney1 grubu öğrencilerinin ön test 190.40 ± 13.74 , son test 213.90 ± 9.15 ; konu temelli eleştirel düşünme öğretim programını alan deney 2 grubu öğrencilerinin ön test 190.03 ± 12.66 , son test 203.25 ± 11.67 ; kontrol grubu öğrencilerinin ön test 186.11 ± 16.58 , son test 192.22 ± 20.24 puan aldıklarını belirlemiş ve deney 1 grubu kendi içinde ve deney 2 ve kontrol grupları arasında

istatistiksel olarak fark belirlemiş ve farklılığın deney 1 grubundaki öğrencilerden kaynaklandığını saptamıştır (6).

Morey (2008) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında deney grubundaki öğrenciler dönem derslerini ve öğretim dersinin yanında vaka çalışmaları yapmış, kontrol grubundaki öğrenciler öğretim dersini ve dönem derslerini almışlardır. Deney ve kontrol grubu arasında dönem başında eleştirel düşünme eğilim ve becerileri arasında istatistiksel olarak fark belirlemezken dönem sonunda istatistiksel olarak fark bulmuştur (88).

Türkiye’de ve yurt dışında eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışma sonuçlarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük ve orta düzeyde olduğu buna karşın eleştirel düşünme dersi alan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı derecede yükselme olduğu belirlenmiştir (15,27,36,37,45,46,71,77,101). Çalışmamızda seçmeli dersin ilk ders saatinde teorik bilgi verilmiş, ikinci ders saatinde konu ile ilgili egzersiz, senaryo ve ev ödevlerinin yapılması istenmiştir. Uygulanan seçmeli ders ile öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri anlamlı derecede gelişmiştir. CEDEÖ’nin maddelerinden örneğin; “karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir, her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım, büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde ilk önce toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım, meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir, beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz” vb. sorularının yanıtlanma puanlarında yükselme olması Paul’un eleştirel düşünür “gelişmiş düşünen” evresi özelliklerinde olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda “tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir.

Araştırmada tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sistematiklik ve meraklılık alt ölçeğinde; son test tüm alt ölçekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p<0.05$) (Tablo 15,16). Ön testte meraklılık ve sistematiklik alt ölçeklerinde istatistiksel olarak fark çıkması ve tartışma grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olması, tartışma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha meraklı ve sistematik düşündüğüdür. Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli dersi seçmiş olmalarının da meraklı olduklarının bir göstergesidir. Son testte tüm alt ölçekler arasında fark çıkması seçmeli dersin öğrencide geliştirdiği kazanımlardır. Çalışmada “tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test alt ölçek puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir.” hipotezi kabul edilmiştir

Doğruyu arama alt ölçeğinin; ön test, tartışma grubu 25.69 ± 3.82 , kontrol grubu 25.97 ± 3.80 , son test tartışma grubu 32.66 ± 1.79 , kontrol grubu 26.51 ± 3.83 ’tür. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testte ve son testte düşük düzeyde puan aldıkları saptanmıştır. Türkiye de hemşire öğrenciler üzerinde yapılan tanımlayıcı çalışmalarda en düşük 26.11 ± 5.2 , en yüksek 44.0 ± 7.0 puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Öztürk ve Karayağız (2005), Sevil ve ark. (2005), Zaybak ve Khorshid (2006), Öztürk’ün (2006) yaptıkları çalışmalarda alt ölçekleri değerlendirmemeleri nedeniyle tartışma imkanı sağlamamıştır (101,102,118,149) Yurt dışında hemşire öğrenciler üzerinde yapılan tanımlayıcı çalışmalarda bu alt ölçekte en düşük 30.12 ± 4.06 , en yüksek 37.60 ± 6.90 düşük düzeyde puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Şenturan’ın (2008) ve yurt dışında bu alt ölçekle ilgili çalışma sonuçlarında hemşirelik öğrencilerinin düşük düzeyde puan almaları, araştırma sonucuna benzemektedir (Tablo 14). Araştırmada son testte, bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı

fark belirlenirken ($p<0.001$) (Tablo 17); ön testte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 16). Yurt dışında eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin geliştirilmesine yönelik hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmalarda: Duphorne (2000) konferans öncesi 35.46 ± 20.12 düşük düzeyde, konferans sonrası 40.32 ± 22.12 orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlemiş; Pitts (2001) girişim öncesi 36.97 ± 14.24 düşük düzeyde, girişim sonrası 40.19 ± 6.25 orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark saptamıştır (37,114). Araştırmada son testte, bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenirken ($p<0.05$) (Tablo 17); ön testte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$) (Tablo 16). Yurt dışında yapılan deneysel çalışmalarda da ön testte öğrencilerin düşük düzeyde puan alması ve son testte puanlarının yükselmesi ve istatistiksel fark belirlemeleri çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Çalışma bulgularında öğrencilerin bu alt boyuttan düşük düzeyde puan almaları ve tartışma grubu öğrencilerinin son testte düşük düzeyde puanları olsa da puanlarına yükselme olması ve istatistiksel olarak fark belirlenmesi seçmeli dersin bu alt boyuta katkısıdır. Doğruyu arama alt ölçeği, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini yansıtmaktadır. Paul'un (2001) eleştirel düşünür "uygulamacı düşünen" dördüncü evresine denk geldiği düşünülen bu alt boyutun "bireyin çevresindeki yaşam alanını, çevresindekilerin düşüncelerini fark etmesi ve bunu incelemesi, geliştirmesi" özelliklerini içermektedir.

Çalışmada açık fikirlilik alt ölçeğinin; ön test tartışma grubu 42.38 ± 4.55 , kontrol grubu 44.53 ± 5.72 ; son test tartışma grubu 50.20 ± 4.67 , kontrol grubu 46.58 ± 6.73 'tür. Tartışma grubundaki öğrencilerin ön test, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test puanlarının orta düzeyde, tartışma grubundaki

öğrencilerin son test puanlarının yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Türkiye de bu alt ölçek incelenen çalışmalarda çoğunlukla hemşirelik öğrencilerinin orta düzeyde puan aldıkları ve yurt dışında yapılan çalışmalarda da düşük ve orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Yurt dışında yapılan deneysel çalışmalarda; Duphorne (2000) konferans öncesi 38.52 ± 15.65 düşük düzeyde, konferans sonrası 42.76 ± 25.80 orta düzeyde; Pitts (2001) girişim öncesi 38.72 ± 16.56 düşük düzeyde, girişim sonrası 44.09 ± 5.24 orta düzeyde puan aldıklarını saptamışlar ve verilen eleştirel düşünme eğitimlerinin bu alt boyuta katkı sağladığını belirtmişlerdir (37,114).

Çalışmada son testte, bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenirken ($p < 0.05$) (Tablo 17); ön testte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$) (Tablo 16). Araştırmada öğrencilerin ön testte orta düzeyde puan almaları entegre eğitim sisteminin, son testte tartışma grubu öğrencilerinin yüksek düzeyde puan almaları seçmeli dersin bu alt ölçeğe olan katkısıdır. Açık fikirlilik alt ölçeği, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık, bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşıdakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Paul'un eleştirel düşünürün özelliklerinde birey kendine "Ben merkezci olduğum zaman bunu fark etmeye başlıyor muyum?, Düşünürken yaptığım hataları fark etmeye başlıyor muyum?" vb. sorularını sormaktadır. Araştırma sonuçlarına göre tartışma grubu öğrencilerinin bu alt ölçekte yüksek düzeyde puan almaları Paul'un (2001) eleştirel düşünürün "yeni başlayan" evresi olarak nitelendirdiği üçüncü evresinde gelişme olduğudur.

Analitik alt ölçeğinin; ön testte, tartışma grubu 52.05 ± 6.05 , kontrol grubu 51.97 ± 5.20 , son teste tartışma grubu 61.33 ± 1.97 , kontrol grubu 53.30 ± 4.27 'dir. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test son test bu alt ölçekte yüksek düzeyde puan aldıkları saptanmıştır. Türkiye de bu alt ölçeğin incelendiği çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin orta ve yüksek düzeyde puan aldıkları; yurt dışında yapılan çalışmalarda düşük ve orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Bu alt ölçek çalışma sonucu Türkiye de yapılan tanımlayıcı araştırma sonuçları ile paralel olduğu görülmüştür. Son testte bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanırken ($p < 0.001$) (Tablo 17); ön testte, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$) (Tablo 16). Yurt dışında eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin geliştirilmesine yönelik hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan deneysel çalışmalarda: Evancho (2000) dönem başı 43.91 ± 40.60 , dönem sonu 44.46 ± 17.30 orta düzeyde puan almışlar aralarında istatistiksel olarak fark bulmamış; Duphorne (2000) konferans öncesi 37.37 ± 4.97 düşük düzeyde, konferans sonrası 43.51 ± 6.16 orta düzeyde puan aldıklarını; Pitts (2001) girişim öncesi 40.65 ± 5.88 orta düzeyde, girişim sonrası 46.78 ± 6.58 orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlemişlerdir (37,45,114). Yukarıda yurt dışında yapılan deneysel araştırmalarda hemşire öğrencilerinin girişim öncesi ve sonrasında puanlarının yükselme olduğu ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlendiği görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin bu alt boyutta yüksek düzeyde puan almaları entegre eğitim sistemi içinde işlenen konuların, uygulamalar ve laboratuvarlarla desteklenmesi, öğrencilere konuların bir mantık zincirinde sağlıklı bireyden hasta bireye doğru anlatılması, konular içinde örnek vakaların verilmesi ve bunların öğrencilere çözdürülmesidir. Son testte tartışma grubu öğrencilerinin puanlarında yükselme

olmasını da seçmeli dersin teorik bilgiye bağlı olarak senaryo çalışmalarının, egzersizlerin ve ev ödevlerinin verilmesinin bu alt boyutu daha da geliştirdiğidir. Ayrıca analitik alt ölçeği: potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir. Analitik alt ölçeğinin “Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım., Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz” maddeleri Paul’un (2001) “gelişmiş düşünen” eleştirel düşünürün beşinci evresine karşılık gelen öz değerlendirme sorularına karşılık gelmektedir. Öğrencilerin gelişmiş düşünen evresi özelliklerine sahip olduğu ve tartışma grubu öğrencilerinde bu özelliklerin daha da geliştiği söylenebilir.

Sistematiklik alt ölçeğinin; ön test, tartışma grubu 21.48 ± 2.17 , kontrol grubu 19.15 ± 1.98 , son test, tartışma grubu 22.23 ± 2.08 , kontrol grubu 21.20 ± 1.85 ’dir. Türkiye de ve yurt dışında yapılan çalışmalarda bu alt boyuttan hemşirelik öğrencilerinin düşük ve orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür (Tablo 14). Araştırma bulgusunda da bu alt boyuttan öğrencilerin düşük düzeyde puan aldıkları belirlenmiştir. Araştırmada ön test, son test bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 16-17). Evancho (2000) dönem başı ve sonunda orta düzeyde puan aldıkları ve aralarında istatistiksel olarak fark belirlendiği; Duphorne (2000) konferans öncesi düşük düzeyde, konferans sonrası orta düzeyde puan aldıklarını; Pitts (2001) girişim öncesi orta düzeyde, girişim sonrası orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında da istatistiksel olarak fark belirlemişlerdir (37,45,114). Sistematiklik alt ölçeği; örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma, farklı görüşlere dikkate alma, karmaşık bir akıl yürütme davranışı yerine, bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimidir. Paul’un (2001)

eleştirel düşünürün “yetkin düşünen” altıncı evresinin “kişi problemle karşılaştığında iyi bir netlikle düşünebilir. Düşüncelerini rahatlıkla düzenleyebilir” entelektüel özelliklerinin bu alt ölçeğin “Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır ve büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum” maddesiyle örtüşmekte olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin bu alt ölçek özellikleri göz önüne alınarak yükseltilmesine yönelik hem seçmeli dersin hem de entegre eğitim sistemi içindeki konuların yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Kendine güven alt ölçeğinin; ön test tartışma grubu 26.97 ± 4.49 , kontrol grubu 27.94 ± 4.48 ; son test tartışma grubu 36.30 ± 2.96 , kontrol grubu 30.10 ± 3.87 ’dir. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin bu alt ölçekte düşük düzeyde, tartışma grubundaki öğrencilerin son testte orta düzeye çok yakın puan aldığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan tanımlayıcı çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin bu alt boyuttan orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Türkiye de hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda en düşük 27.49 ± 5.36 , en yüksek 43.4 ± 6.1 puan aldıkları bulunmuştur (Tablo 14). Çalışmamızdaki bu alt ölçekten alınan puanın Türkiye de yapılan çalışmalarla paralel olduğu görülmüştür. Son test bu alt ölçeğin puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($p < 0.001$) (Tablo 17); ön testte istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenememiştir ($p > 0.05$) (Tablo 16). Evancho (2000) dönem başı ve sonu orta düzeyde puan; Pitts (2001) girişim öncesi ve sonrası orta düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark olduğunu belirlemişlerdir (45,114). Yurt dışında yapılan deneysel çalışmalarda girişim öncesi ve sonrasında aynı düzeyde bulunsada öğrencilerin puanlarında yüksel olduğu görülmüştür. Çalışma bulgusunda ön test son test CEDEÖ puanlarının düşük düzeyde olması geliştirilmesi gerektiğini gösterse de tartışma grubu öğrencilerinde 10 puan yükselme olması seçmeli dersin bu alt ölçeğe

katkısını göstermiştir. Kendine güven alt ölçeğinin “diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim, karmaşık problemlere düzenli yaklaşımla tanınırım, diğer insanlar sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar” vb maddeleri Paul’un “gelişmiş düşünen” eleştirel düşünürün beşinci evresine karşılık gelen öz değerlendirme sorularına ve entelektüel özelliklerine denk gelmektedir. Öğrencilerin Paul’un (2001) eleştirel düşünür “gelişmiş düşünen” evresi özelliklerinin ve kendine güven özelliklerinin tartışma grubu öğrencilerinde geliştiği söylene de bu alt ölçeğin özelliklerine önem vererek ve gelişmesinde etkili olabilecek faktörleri sorgulayarak, yürütülen müfredat programın yeniden gözden geçirilmesi önemlidir. Kendine güven kişisel olmakla birlikte eleştirel düşünme donanımları yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenlerini de artıracakı söylenebilir.

Çalışmamızda meraklılık alt ölçeğinin; ön test, tartışma grubu 36.97 ± 5.08 , kontrol grubu 30.25 ± 3.63 ; son test, tartışma grubu 43.71 ± 2.42 , kontrol grubu 36.66 ± 5.02 ’dir. Türkiye de ve yurt dışında yapılan çalışmalarda: Şenturan (2008) bu alt ölçekten hemşirelik öğrencilerinin 39.31 ± 6.81 düşük düzeyde puan aldıklarını, Topçu ve Beşer (2005) 48.65 ± 5.8 orta düzeyde puan aldıklarını; Ip ve ak. (2000) 38.30 ± 6.48 düşük düzeyde, Shin ve ark. (2006) 44.64 ± 5.19 orta düzeyde puan aldıklarını belirlemişlerdir (64,130,139). Araştırmada tartışma grubu öğrencilerinin ön test kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test alt ölçek puanları düşük düzeyde bulunurken, tartışma grubu son test puanı orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular Türkiye de ve yurt dışında bu alt ölçekten elde edilen puanlarla benzetilmektedir. Bu araştırmada ön test son test bu alt ölçeğin puan ortalamasında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0.05$) (Tablo 16-17). Yurt dışında yapılan deneysel araştırmalarda

Evancho (2000) dönem başı ve sonu yüksek düzeyde puan aldıklarını; Duphorne (2000) konferans öncesi ve sonrası orta düzeyde puan aldıklarını; Pitts (2001) girişim öncesi orta düzeyde, girişim sonrası yüksek düzeyde puan aldıklarını ve aralarında istatistiksel olarak fark olduğunu belirlemişlerdir (37,45,114). Araştırmada ön test son test alt ölçek puan ortalamalarında tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmesi tartışma grubu öğrencilerinin daha meraklı oldukları ve bu nedenle seçmeli dersi seçtiklerini düşündürdüğü, son testte de istatistiksel olarak fark çıkması ve puanlarının orta düzeye yükselmesi seçmeli dersin bu alt boyuta katkısıdır. Meraklılık alt ölçeği; herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık alt ölçeğin, “tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu, zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir, meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir” vb maddeleri Paul’un (2001) eleştirel düşünürün “uygulamacı düşünen” evresinin entelektüel özelliklerine ve bireyin kendine sorduğu sorulara örneğin “meraklı mıyım?” sorusuna benzediği görülmüştür. Öğrencilerin meraklılık özelliklerinde gelişme görülmesi çalışmanın başarısının göstergesidir.

Tartışma grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -37.30 ± 17.57 ’dir. Tartışma grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -9.07 ± 19.55 ’dir. Kontrol grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$) (Tablo 18). Tart (1999) 1997-1999 yılları arasında Houston Üniversitesinde hemşirelik öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada iki sömetir bakım planı yardımıyla vaka çözümleri yaptırmış ve hemşirelik

öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde pozitif yönde arttığını belirlemiştir (133). Aybek (2006) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileriyle yaptığı çalışmada ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkını birinci deney grubu beceri temelli eleştirel düşünme programı uygulanan öğrencilerde -23.50±4.59, ikinci deney grubu konu temelli eleştirel düşünme öğretim programı uygulanan öğrencilerde -13.22±0.99 kontrol grubundaki öğrencilerde -6.11±3.66 bulmuştur. Araştırma sonucunda da en yüksek farkın beceri temelli birinci deney grubunda olduğunu belirlemiştir. Deney grupları arasında istatistiksel olarak fark belirlerken kontrol grubu arasında istatistiksel olarak fark saptamamıştır (6). Çalışma bulgusu ve yukarıdaki literatür bulgusu sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların öğrencilere bu yönde geliştirdiği görülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Başarı Durumlarının İncelenmesi

4.2.3.1. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders Başarı Not

Ortalamalarının İncelenmesi

Seçmeli dersi alan öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili sınav ortalamalarının dağılımı bu bölümde incelenmiş ve seçmeli ders ile ilgili not ortalamaları tablo 19’da gösterilmiştir. Seçmeli dersin 1.vize sınavının ortalaması 70.05±9.14, (min 60-max 90) olarak belirlenmiştir. Derste işlenen üniteler ile ilgili yapılan senaryo sınavları ünite sayısına bölünerek aritmetik ortalaması alınmış ve alınan ortalama öğrencilerin 2. vize sınavını oluşturmuştur. Öğrencilerin 2.Vize sınav ortalaması 72.88±8.19, (min 65 - max 88)’dir. Seçmeli dersinin her bir ünitesinin senaryo sınav ortalamaları şunlardır. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme 54.69±14.93, Hemşirelikte Problem Çözme 66.64±5.11, Hemşirelikte Karar Verme 65.20±10.26, Hemşirelikte

Öncelikleri Belirleme 72.79 ± 9.32 , Hemşirelik Süreci 72.79 ± 7.55 , Hemşirelikte Yetki Devri 77.61 ± 8.71 , Hemşirelikte İletişim 80.38 ± 6.95 , Hemşirelikte Hasta Eğitimi 80.12 ± 7.29 , Hemşirelikte Klinik Uygulama 78.71 ± 6.95 , Hemşirelikte Etik Karar Verme 80.89 ± 6.87 , Hemşirelik Kararı 82.30 ± 6.16 'dır. Öğrencilerin final sınav ortalaması 71.30 ± 8.05 (min 60-max 87), başarı not ortalaması 71.37 ± 8.36 olarak saptanmıştır. Ege Üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 21. maddesinin 6. fıkrasında belirtilen 66 - 73 puan aralığı iyi derecede bir puan aralığıdır (39). Tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders başarı not ortalamalarının iyi derecede olduğu söylenebilir.

Gadzella ve ark. (1997) ve Sesow (1991) eleştirel düşünme eğilim ve becerisini geliştirmenin karmaşık bir yöntem olduğunu ve öğretimi konusunda da yapılan araştırmalarda iyi hazırlanan bir programla bu becerilerin kazandırılabilceğini bulmuşlardır (51,119). Farklı araştırmalarda da değişik öğretim yöntemlerinden yararlanılarak hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde gelişme olduğunu saptamışlardır. Öğrencilerin ilk defa eleştirel düşünme öğretim programı ile karşılaştıklarını ifade etmişler ve öğretim programı sonrasında öğrencilerin başarılarını düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve araştırmalarının başarılı olduğunu belirtmişlerdir (37,40). Araştırmada öğrencilerin iyi derecede not ortalamalarının olması eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazandıkları ve dersin başarılı olduğunun göstergesidir.

4.2.3.2. Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamalarının

İncelenmesi

Bu bölümde öğrencilerin yılsonu akademik başarı not ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin seçmeli ders öncesi 2006-2007 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları tartışma grubu 74.00 ± 3.79 , kontrol grubu 74.00 ± 3.73 ; seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı akademik başarı not ortalamaları tartışma grubu 77.38 ± 5.26 , kontrol grubu 74.23 ± 3.90 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin seçmeli ders öncesi 2006-2007 öğretim yılı yılsonu akademik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0.05$); seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin puanının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır ($p < 0.05$) (Tablo 20).

Adams 1977-1995 yılları arasında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine geliştirilmesine yönelik yaptığı araştırmasında eleştirel düşünme eğitiminin eleştirel düşünme eğilim ve becerisine ve yıl sonu başarı notunun yükselmesine katkı sağladığını saptamıştır (2). Kökdemir (2003) çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin yılsonu akademik başarı puanlarında artış olduğunu belirtmiştir (77). Stewart ve Dempsey 2005 yılında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmek için teorik bilgi ve vaka çalışması yapmışlar, araştırmanın sonunda yılsonu başarı puanında pozitif yönde yükselme olduğunu görmüşlerdir (123). Ellermann ve ark. (2006) göre hemşirelik öğrencileri ile 2004 yılında yaptıkları araştırmalarında sınıfta kavram haritası kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerisini geliştirmeye çalışmışlar ve öğrencilerin dönem başına göre dönem sonunda derslerde daha başarılı

olduklarını belirlemişlerdir (40). Morey 2008 yılında hemşirelikte öğretim dersi alan öğrenciler üzerinde çalışmasını yapmış ve deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre ders başarılarında ve uygulamalarında daha başarılı olduklarını görmüştür (88). Yukarıdaki literatür bulgusu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Çalışmada tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin seçmeli ders öncesi akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olmaması ve puan ortalamaları arasında anlamlı ve çok yüksek düzeyde ilişki bulunmasının nedeni tartışma grubu öğrencilerinin önceki yılın yılsonu akademik başarı not ortalamalarına göre eşleştirme yapılarak, basit rastgele örnekleme yöntemi ile gönüllü öğrenciler arasından kontrol grubu öğrencilerinin benzer seçilmesinden kaynaklanmıştır. Seçmeli ders sonrası tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark çıkması ve bu farkın tartışma grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre yüksek olmasından kaynaklandığının saptanması seçmeli dersin tartışma grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirdiğini buna bağlı olarak da yılsonu akademik başarı not ortalamalarının yükselmesine katkı sağladığıdır. Öğrencilerinin seçmeli ders sonrası akademik başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemesi tartışma grubundaki öğrencilerin puanlarında yükselme olurken kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında değişiklik olmamasıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda “tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası akademik başarı not ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.3.3. Tartışma Grubundaki Öğrencilerin Yılsonu Akademik Başarı

Not Ortalamaları ile Seçmeli Ders Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası yılsonu akademik başarı not ortalamaları ve seçmeli ders başarı not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tartışma grubundaki öğrencilerin 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı puan ortalamaları ile seçmeli ders başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde orta derecede güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r= 0.497$ $p=0.001$) (Grafik 2).

ABD’de, yetkili otoriterler hemşirelik eğitiminde, eleştirel düşünme dersleri, eleştirel düşünme ile ilgili grup aktiviteleri, derslere aktif katılım gibi eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve derslerin müfredat programında yer alması gerektiğini vurgulamıştır (120). Ayrıca Amerikan Ulusal Hemşirelik Derneği yapılan eleştirel düşünme eğitimlerinin sonuçlarının mutlaka ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir (133,145). Behrens (1996)’e göre eleştirel düşünme eğitimi veren hemşirelik okullarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili bilgi düzeylerinin ve ders başarılarının paralel olarak yükseldiğini belirlerken, geleneksel müfredat programında öğrenim görenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu belirtmiştir (9). Angel ve ark. 2000 yılında hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini geliştirmeye çalışmışlar bunun için öğrencilere teorik bilgi vermişler ve tartışma grubu oluşturmuşlardır. Uygulama sonrası, öğrencilerin eleştirel düşünme başarı puanlarında ve diğer derslerdeki başarı düzeylerinde anlamlı bir artış saptamışlardır (4). Araştırmada tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders ile yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında ilişki bulunması seçmeli dersin öğrencilerin başarı notlarında gelişim sağlamıştır.

4.2.4.Öğrencilerin CEDEÖ Puan Ortalamalarına ile Yılsonu Akademik Başarı Not Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu bölümde öğrencilerin CEDEÖ puan ortalamaları, akademik başarı not ortalamaları ve tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalamalarına ilişkin verilerin incelenmesi yer almaktadır.

Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı not ortalamaları ile CEDEÖ toplam puan ortalaması ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0.05$) (Tablo 21). Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalaması ile CEDEÖ toplam puan ortalaması ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 22). Türkiye de ve yurt dışında yapılan çalışmada sonuçlarında akademik başarı not ortalamaları ile CEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark saptanmamışlardır (52,56,61,77). Hemşirelik öğrencileri üzerinde yurt dışında yapılan çalışmalarda istatistiksel olarak fark saptanmamasını ölçeğin hemşirelik öğrencilerine yönelik olmamasıyla açıklamışlardır.

4.2.5. Tartışma Grubu Öğrencilerinin Seçmeli Ders İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Bu bölümde seçmeli dersi alan öğrencilerin ders ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili görüşlerinin alınmasında üç soru sorulmuş ve yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir.

“Seçmeli dersin sağladığı gelişmeler nelerdir?”, birinci sorusuna tartışma grubundaki öğrencilerin hepsi eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirdiğini, bir sorun karşısında da problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade ederken, 37

öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını, 36 öğrenci hemşirelik süreci becerilerinin geliştiğini ve uygulamada karşılaştıkları vakalarda rahatlıkla süreç yapabildiklerini, 35 öğrenci bir olayla karşılaştıklarında daha fazla sistematik düşündüklerini ifade etmiştir. “Herhangi bir olayla karşılaştığımda daha fazla duyarlı oluyorum”, “arkadaşlarıma ve çevremdeki olaylara karşı ön yargı geliştirmemeye dikkat ediyorum” benzer ifadesini 34 öğrenci söylemiştir. Sınıfın yarısından fazlası bu dersi aldıktan sonra kendine güvenlerinin arttığını; sınıfın yarısının empati güçlerinin geliştiğini ve zamanlarını daha iyi kullandıklarını ve mesleği daha fazla sevdiklerini; sınıfın yarısından azının etik karar vermenin ne anlama geldiğini daha iyi anladıklarını ve bunu stajlarda uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Seçmeli dersin zorlukları nelerdir?” ikinci sorusuna: 27 öğrenci sınavların ezbere dayalı olmamasından dolayı zorlandıklarını, 20 öğrenci teorik bilginin yoğun olarak verildiğini ve seçmeli derste bu kadar teorik bilgi beklemediklerini yazmışlardır. Öğrencilerden 7’si egzersiz, senaryo ve ev ödevlerini yazmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Seçmeli ders ile ilgili önerileriniz nelerdir?” üçüncü sorusuna 37 öğrencinin bu dersin iki döneme yayılmasını, zorunlu ders olmasını ve okuldaki tüm öğrencilerin bu dersi almasının sağlanmasını önerdikleri belirlenmiştir. Seçmeli derste konu ile ilgili tartışmalara daha fazla yer verilmesini 15, daha fazla senaryo, egzersiz, ev ödevi eklenmesini 7 öğrencinin yazdığı bulunmuştur

Main ve Eggen’e (1991) göre öğrenciler, “iletişimsel ve açık bir atmosferde deneyimler yaşayıp yönlendirilmiş sorgulama ile kendi bilgilerinden anlamlar oluştururken öğrendiklerini çevrelerindeki dünya ile birleştirerek eleştirel düşünme becerilerini kullanırlar ve böylece düşünmenin temellerini oluştururlar” diye ifade

etmişlerdir (84). Zimmerman, eleştirel düşünmeye senaryo ile yapılan eğitimlerin katkısının büyük olduğunu çünkü öğrencilerin yaşam ile ilgili olaylarda kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmiştir (150,151). Robley ve ark. (2004) yılında bir hemşirelik okulunda son sınıf hemşire öğrencilerine online eğitimle yedi bölümden oluşan eleştirel düşünme ile ilgili bilgi vermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde gelişim olduğunu eğitimden de memnun kaldıklarını saptamışlardır (116). Abel ve Freze (2006), Hill (2006) Ferrario (2004) Chail ve Fonteyn (2000) eleştirel düşünme eğilim ve becerisinin geliştirilmesinde kullanılan tekniklerin eleştirel düşünme gelişimine katkısı olduğunu öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, fikirlerini rahatlıkla söylediklerini, geri bildirimi o anda aldıklarını bu bakımdan da öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (1,23,49,62). Morey (2008), Trap (2005), Motolla ve Murphy (2001) eleştirel düşünme öğretiminin önemli olduğunu belirtirken, öğretim programının niteliğinin eleştirel düşünme gelişimine katkı sağladığını özellikle öğrencilerden gelen geri bildirimlerin önemli olduğunu belirtmişlerdir (88,89,140). Seçmeli ders işlenirken öğrencilerin kendilerine rahatlıkla ifade etmesi sağlanmıştır. Seçmeli dersin sonunda da öğrencilerin etki altında kalmaması için geri bildirim alınan dökümana isimlerini yazmamaları söylenmiştir. Öğrencilerin seçmeli ders ile ilgili görüşleri değerlendirilmiş ve eğitim materyali yeniden düzenlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik hazırlanan beceri temelli eleştirel düşünme öğretim programının (Hemşirelikte Eleştirel Düşünme seçmeli dersinin) etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

Araştırma kapsamına alınan tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinden sınıfları, medeni durumları, kardeş sayıları, anne baba eğitim düzeyleri, aile yapıları, gelir durumları ve yaşadıkları yerlere göre dağılımlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış ($p>0.05$), her iki grubun homojen olduğu görülmüştür. Tartışma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 20.87 ± 1.08 , kontrol grubundaki öğrencilerin ise 20.84 ± 1.24 'dir.

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin katılmak istedikleri sosyal ve bilimsel etkinlikler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek oranda bilimsel etkinliklere katılmak istediklerini ifade etmelerinden kaynaklandığı görülmüştür.

Seçmeli ders öncesi eleştirel düşünme kavramını tanımlamaları istendiğinde; tartışma ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmadığı saptanmış ($p>0.05$), yapılan homojenlik testinde gruplar arasında fark bulunmamıştır. Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası aynı kavramı tanımlamaları istendiğinde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$); Bu farklılık tartışma grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre eleştirel düşünme kavramını yeterli tanımlamalarından kaynaklanmıştır.

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin seçmeli ders öncesi ve sonrası eleştirel düşünme birey özelliklerini tanımlamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>0.05$). Öğrencilerinin seçmeli ders öncesi ve sonrası problem çözme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0.05$).

Tartışma ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test CEDEÖ toplam ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Tüm öğrencilerin ön test puan ortalamaları düşük düzeydedir. Öğrencilerin son test CEDEÖ toplam ölçek puan ortalamaları tartışma ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Tartışma grubundaki öğrencilerin orta düzeyde, kontrol grubundaki öğrencilerin düşük düzeyde puan aldıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda H_1 nolu “tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir.

Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test CEDEÖ alt ölçek puan ortalamaları arasında; meraklılık ve sistematiklik alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunurken ($p<0.05$); diğerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin son test CEDEÖ alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p<0.05$). Çalışmada H₂ nolu “tartışma grubundaki öğrencilerin CEDEÖ son test alt ölçek puan ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir

Tartışma grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -37.30 ± 17.57 'dir. Tartışma grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.001$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test, CEDEÖ toplam puan ortalamalarının farkı -9.07 ± 19.55 'dir. Kontrol grubu içinde yapılan bu karşılaştırmada, CEDEÖ toplam puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Öğrencilerin seçmeli ders süresi boyunca ilk üniteden son üniteye kadar başarı not ortalamalarında belirgin bir artış gözlenmiş ve dönem sonunda ders başarı not ortalamaları 71.37 ± 8.36 bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinde belirgin bir artış olmuştur.

Öğrencilerin seçmeli ders öncesi 2006-2007 öğretim yılı yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$); seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu anlamlı farklılık tartışma grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda H₃ nolu “tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası akademik başarı not ortalamaları kontrol grubundakilere göre daha yüksektir” hipotezi kabul edilmiştir.

Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı puan ortalamaları ile seçmeli ders puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0.497$ $p=0.001$).

Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin seçmeli ders sonrası 2007-2008 öğretim yılı yılsonu akademik başarı not ortalamaları ile CEDEÖ toplam puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0.05$). Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders başarı not ortalamaları ile CEDEÖ toplam puan ortalaması ve alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

Seçmeli derse kayıtlanan tartışma grubundaki öğrencilerin tümünden dersi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler sonunda öğrencilerin tamamı (39 öğrenci) eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştiğini, bir sorunla karşılaştıklarında problem çözme becerilerinin arttığını; 37 öğrenci sorunla karşılaştıklarında karar vermelerinde çelişki yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tartışma grubundaki 37 öğrenci bu dersin iki döneme yayılmasını, zorunlu ders olmasını ve okuldaki tüm öğrencilerin bu dersi almasının sağlanması gerektiğini ifade ettikleri bulunmuştur.

5.2.ÖNERİLER

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda seçmeli derse ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Seçmeli Derse Yönelik Öneriler

- “Hemşirelikte Eleştirel Düşünme” seçmeli dersi iki döneme yayılabilir.
- Araştırma planlanırken okulda iki eğitim programı yürütülmekteydi, klasik sistemle okuyan öğrenciler 4. sınıftı ve entegre sisteminde 4.sınıf öğrencisi

yoktu. Yapılan alışmalar incelendiğinde; 2., 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin 1. sınıf öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin yapılan eğitimler ile arttığı belirlendi. Bu nedenle araştırma 2. ve 3.sınıf öğrencilerine uygulandı. Tartışma grubundaki öğrencilerin seçmeli ders sonrası CEDEÖ toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarında, akademik başarı not ortalamalarında yükselme olduğu görüldü. Araştırma sonucuna göre seçmeli dersin 2.3., ve 4. sınıf öğrencilerine verilmesi önerilir.

- Hemşirelik ğrencilerine beceri temelli eleştirel düşünme ğretim programının katkısı düşünüldüğünde bu dersin zorunlu ders olması önerilir.
- Bu tez çalışması sonucunda seçmeli ders materyali kitap haline getirilmiştir. Bu dersi yürütecek olan eğitimcilere bu kitap kaynak kitap olarak önerilebilir.
- Araştırma sonucunda; Bu araştırmada yürütüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan beceri temelli eleştirel düşünme ğretim programında teorik bilgi verilerek, senaryo ve egzersizlerin yapılması ve ev ödevlerinin verilmesi önerilir.
- Beceri temelli eleştirel düşünme ğretim programının dışında var olan müfredattaki konularında eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik teorik bilgilerden sonra senaryo ve egzersizlerin yapılması, ev ödevlerinin verilmesi önerilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada kullanılan ve 2003 yılında uyarlaması yapılan CEDEÖ'nin sonraki yıllarda farklı örneklem gruplarında geçerlilik ve güvenilirliği test edilmediği görülmüştür. Aracın tekrar geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasına ihtiyaç vardır.

- Ülkemizde hemşireliğe yönelik eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini ölçen araçların geliştirilmesi önerilir.
- Bu araştırmanın daha büyük örneklem grubuna uyarlanması önerilir.
- Hemşire öğrencilerin sosyal etkinlik grupları oluşturması ve bu grupların düşünmelerinin ve düşünme paylaşımlarının sağlanması için ortam yaratılabilir. Örneğin; öğrencilerin günlük gazeteleri okuyarak tartışmaları gibi.
- Hemşire öğrencilerinin mezuniyet sonrası eleştirel düşünme eğilim ve becerileri değerlendirilir.
- Mezun sonrası olan hemşire öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerileri hizmet içi eğitimlerle geliştirilir.

BÖLÜM VI

ÖZET

Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğrenci Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Gelişimine Etkisi

Bu araştırma, öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin belirlenmesi ve yükseltilmesine yönelik beceri temelli eleştirel düşünme öğretim programının uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş “denk olmayan kontrol gruplu, zaman serili desen” çalışmasıdır.

Çalışma, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Hemşirelik Yüksekokulu’nda yürütülmüş olup, araştırmanın popülasyonunu entegre 2. ve 3. sınıfa kayıtlı toplam 318 öğrencidir. Seçmeli derse 39 öğrenci kayıtlanmış ve bu öğrenciler tartışma grubunu oluşturmuştur. Tartışma grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarına yakın öğrenci sayısı 138’di. Bu öğrencilerden basit rastgele örnekleme yöntemiyle akademik başarı puanlarına ve sınıflarına göre gönüllü öğrencilerden 39 öğrenci kontrol grubunu oluşturdu. Bu hazırlık süreci sonunda tartışma ve kontrol grubu öğrencileri akademik başarı puanlarına ve sınıflarına göre eşleştirildi. Araştırmanın örneklemi, tartışma grubu 39, kontrol grubu 39, toplam 78 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın %100 güç ile çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama araçları “Sosyo demografik Özellikler Veri Formu”, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ), İzleme Testleri (11 ünitenin

senaryo sınav değerlendirmeleri) ve Düzey Belirleme Testleridir (Vize ve final sınavları).

Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılarak sayı, yüzde, aritmetik ortalama, t testi, varyans analizi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonundan proje desteği almıştır. Seçmeli ders eğitim materyali araştırmanın sonunda yeniden düzenlenerek ders kitabı haline getirilmiştir.

Seçmeli ders kapsamında, beceri temelli eleştirel düşünme öğretim programı 14 hafta (iki kredi) 11 ünitenin her biri teorik bilgi, senaryo çalışmaları, egzersizler ve ev ödevleri şeklinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo demografik özellikler yönünden tartışma ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamış ($p>0.05$), her iki grubun homojen olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ön test CEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark olmadığı ($p>0.05$) ve düşük düzeyde puan aldıkları görülürken; son testte CEDEÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p<0.05$), tartışma grubunun orta düzeyde, kontrol grubunun düşük düzeyde puan aldığı görülmüştür. Tartışma ve kontrol grubu öğrencilerinin seçmeli ders öncesi akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$); seçmeli ders sonrası istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu farklılığın tartışma grubundaki öğrencilerin akademik başarı puanının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmıştır. Tartışma grubu öğrencilerinin seçmeli ders süresi boyunca ilk üniteden son üniteye kadar başarı not ortalamalarında belirgin bir artış gözlenmiştir. Öğrenciler 71.37 ± 8.36 başarı not ortalaması ile dersi başarıyla bitirmişlerdir.

Seçmeli dersin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada yürütüldüğü gibi öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinde teorik bilgi verilerek, senaryo ve egzersizlerin yapılması ve ev ödevlerinin verilmesi önerilebilir. Ülkemizde hemşireliğe yönelik eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini ölçen araçlar geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, beceri temelli öğretim, öğrenci hemşire

ABSTRACT

The effect of Skill Based Critical Thinking Education on the Development of Critical Thinking in Nurse Students

The aim of this “non-matched control group, time serial designed” research is to implement an education program for defining and advancing ability to skill based critical thinking of nursing students.

Research was conducted in Ege University School of Nursing in fall semester 2007- 2008 academic year and the research population were total 318 students who were registered second and third classes. 39 students were registered the elective course and this students composed the discussing group. 138 students were approximated the academic success point in discussing group. Of this students 39 were composed the control group using simple randomly sampling method according to academic success point and classes. After this preparation process, discussing and control group were matched according to academic success points and classes. The sample of the research was set of total 78 students, 39 were discussing group and 39 control group. The power of the study was defined as 100%. Socio demographic Features Data Form and The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), Following Tests (scenario exam assessments of 11 units’) and Level Defining Tests were used as data collection tools.

SPSS 15.0 package software program were used in evaluation of data and numbers, percentage estimation, arithmetic mean, t test and Pearson correlation analysis were used. A project support was taken from Adnan Menderes University Scientific Fund in this research. At the end of the research, elective course education materials were reorganized and carried a lecture book.

Skill based critical thinking education program were conducted 14 week (two credit), 11 units, every unit theoretical knowledge, scenario studies, exercises and homework in the content of the elective course. There was not statically significant difference between discussing and control groups about socio-demographic features of students who attended the research, it was seen that both of the group were homogenized.

There was not statically significant difference between students' pretest CCTDI scores ($p>0.05$) and there was statically significant difference between posttest CCTDI scores ($p<0.05$); it is seen that the discussing group had moderate level and control group had lower level scores. There was not statically significant difference between groups on academic success levels of students before elective course ($p>0.05$); there was not statically significant difference after the elective course ($p<0.05$). This difference originated from discussing group that had higher academic success scores from control group. It is observed that discussing group students had explicit increase on final grade success through the first unit to last unit in the course period. Students had finished the course successfully with the 71.37 ± 8.36 final grade point mean.

It is concluded that to improve the students' critical thinking disposition and skills elective course was helpful. To improve students' critical thinking disposition and skills presenting theoretical knowledge, scenario studies and making exercises, giving homework can be suggested, as implemented in this research. It can be developed tools for nurses for scale the critical thinking disposition and skills in our country.

Key Words: Critical thinking, skill based education, nursing student

ÖZGEÇMİŞ

Belgin Yıldırım 1973 Nazilli doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Nazilli’de tamamlamıştır. İstanbul Üniversitesi Florance Nightingale Hemşirelik Yüksekokulundan 1995 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesinde yoğun bakım hemşiresi olarak göreve başlamıştır. Yüksek lisans programını 1999 yılında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalında tamamlamıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde enfeksiyon kontrol hemşiresi olarak 1997-1999 yılları arasında çalışmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulunda 1999-2003 yılları arasında çalışmış ve 2003 yılında Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programında, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalında doktora öğrenimine başlamıştır. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu’nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı evli ve bir çocuk annesidir.

BÖLÜM VII

7.1. KAYNAKLAR

1. Abel, W.M., Freze, M. (2006). Evaluation of Concept Mapping in an Associate Degree Using Program., *Journal of Nursing Education*, 45(9): 356-364.
2. Adams, B.L. (1999). Nursing Education for Critical Thinking: An Integrative Review., *Journal of Nursing Education*, 38(3):111-119.
3. Alkış, N. (1993). Öğrenen Topluma Doğru., 3. Hemşirelik Eğitimi Simpozyumu, İstanbul.
4. Angel, B., Duffey, M., Belyea, M. (2003). An Evidence-Based Project for Evaluating Strategies to Improve Knowledge Acquisition and Critical-Thinking Performance in Nursing Students., *Journal of Nursing Education*, 39(5): 219-228.
5. Atılgan, H. (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme., Anı Yayıncılık, Ankara, 433-445
6. Aybek, B. (2006). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi., Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler ABD, Doktora Tezi, Adana.

7. Balcı, V., İlhan, A (2006) Türkiye deki Üniversite Öğrencilerinin Reaktif Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, IV (1) 11-18.
8. Beckie, T., Lowry, L., Bannett, S. (2001). Assessing Critical Thinking in Baccalaureate Nursing Students: A Longitudinal Study., *Holistic Nursing Practice*, 15 (3): 18-26.
9. Behrens, P. (1996). The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal and Academic Performance of Diploma School Students., *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1): 84-90.
10. Beşer, A., Utku, M. (2005). Hemşirelik ve Mühendislik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi., II Aktif Eğitim Kurultayı DEÜ Yayınları, İzmir, 366-379.
11. Beyer, B. (1987). Practical Strategies for The Teaching of Thinking., Boston: Allyn and Bacon, INC.
12. Beyer, B. (1991). Teaching Thinking Skills: A Handbook for Elementary School Teachers., Ally and Bacon Inc, Boston, 120-130.
13. Bilgi Üniversitesi Gençlik Çalışmaları Birimi. (2010). Üniversitelilerin Derdi Kalacak Yer <http://bianet.org/bianet/insan-haklari/114580-universitelilerin-derdi-kalacak-yer>
14. Bowles, K. (2000). The Relationship of Critical Thinking Skills And The Clinical Judgement Skills of Baccalaureate Nursing Students., *Journal of Nursing Education*, 39(8): 373-376.
15. Bourdieu, P. (1996). A Social Critique of The Judgement of Taste. Trst: Richard Mice, Routledge Pres, 114-122.

16. Brookfield, S. (1993). Cultural Suicide, and Other Dangers: How Nurses Learning Critical Thinking., *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 24(5):197–205.
17. Brooks, K., Shepherd, J. (1992). Professionalism Versus General Critical Thinking Agabelities of Senior Nursing Students in Four Types of Nursing Curricula., *Journal of Professional Nursing*, 8(2): 87–95
18. Brown, J.M., Alverson, E.M., Pepa, C.A. (2001). The Influence of A Baccalaureate Program on Traditional, Rn_Bsn, And Accelerated Students' Critical Thinking Abilities., *Holistic Nurse Practice*, 15(3): 4–8.
19. Bullen, M. (1997). A Case Study of participation and Critical Thinking in A University-Level Course Delivered by Computer Conferencing. University of British Columbia, Unpulished Doktoral Dissertation, Canada.
20. Bullen, M. (1998). Participation and Critical Thinking ın Online University Distance Education., *Journal of Distance Education*, 13(2): 1-32.
21. Büyükerşen, Y. (1992). Çağdaş Eğitim Anlayışı Açısından Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Önerilerine İlişkin Tartışma., Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite, Başbakanlık Basımevi, 20-30,
22. Cengiz, E.G. (2004). Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Psikolojisi Bölümü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
23. Chaill, M., Fonteyn, M.(2000). Using Mind Mapping to Improve Students' Metacognition., In J. Higgs & M. Jones (Eds.), *Clinical Reasoning in the Health Professions*, Oxford, UK: Butterworth Heinemann, 214-221.

24. Cohen, M. (1993). Making Critical Thinking And The Use Of Optical Illusions. *Political Science and Politics*, 26(2):241-244. Aktaran: Doğan Kökdemir Eleştirel Düşünme: Kapsamı ve Eğitimi. Başkent Üniversitesi. http://www.elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf) Erişim Tarihi: 16.12.2006.
25. Cole, M., Scribner, S. (1974). Culture and Thought., John Wiley & Sons Inc, New York, 25-35.
26. Coşkun, D.S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri., Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
27. Cotton, K. (1991). Teaching Thinking Skills., <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cull.html> Erişim Tarihi: 10.10.2006.
28. Cüceloğlu, D. (2001). Düşünme İyi Düşün Doğru Karar Ver., Remzi Kitabevi, İstanbul,100-125.
29. Çalık, A. (2008). Türkiye'nin Gelir Dağılımının Yapısal Değişimi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa.
30. Çıkrıkçı, N. (1993). Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması., *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2):559–569.
31. Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma., 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana, 208-216.
32. Demir, M.K. (2006). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
33. Demirel, Ö. (2002). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme., 4. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 47-65.
34. Devlet Planlama Teşkilatı Elektronik Kütüphanesi. Sayılarla Türkiye Ekonomisi. (2010). <http://ekutup.dpt.gov.tr/ekonomi/tarih/tr/> Erişim Tarihi: 02.02.2010.
35. Dil, S., Öz, F. (2005). Hemşirelik Yüksekokulu ve Beslenme ve Diyetetik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler., *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Sağlık Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(1):12-25.
36. Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi., Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
37. Duphorne P O. (2000) The Effect of Three Computer Conferencing Designs on Critical Thinking Skills of Nursing Students at a Distance, The University of New Mexico, Doctor of Philosophy, New Mexico.
38. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Eğitim-Öğretim Klavuzu II. Sınıf Entegre Eğitim Sistemi 2006-2007 Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğretim ve Sınav Yönergesi., 10-11.
39. Ege Üniversitesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği., <http://www.ege.edu.tr/kayit/docs/Egitimogretim.htm> Erişim Tarihi: 15.06.2007

40. Ellermann, C.R., Kataoka-Yahiro, M.R., Wong, L.C. (2006) Logic Models Used to Enhance Critical Thinking., *Journal of Nursing Education*, 45(6):221-227.
41. Enis, R. (1985). Goals For Critical Thinking Curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds*. Alexandria, Virginia, ASCD, 54-57.
42. Enis, R.H. (1991). Goals For A Critical Thinking Curriculum. In A Costa (Ed). *Devoloping minds* (1). Alexandria: Virginia, ASCD, 61-67.
43. Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme., Anı Yayıncılık, Ankara, 18.
44. Eşer, İ., Khorshid, L., Demir, Y. (2007). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi., *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3):13-22.
45. Evancho, S, R. (2000). Critical Thinking Skills and Dispositions of The Undergraduate Baccalaureate Nursing Students. Southern Connecticut State University, Master of Science in Nursing Education, Connecticut.
46. Evcen, D. (2002). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testinin (Form S), Türkçeye Uyarlama Çalışması., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
47. Evren, G. (1994). Yükseköğretim ve Üniversitelerimiz., *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi*, 12:38-40.
48. Facione, P.A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assesment and Instruction- Executive Summary – The Delphi Report., Millbrae, CA: The California Academic Pres. ERİC Document Reproduction Service No. ED315 423. <http://ericir.syr.edu>. Erişim Tarihi: 22.11.2006

49. Ferrario, C. (2004). Developing Nurses' Critical Thinking Skills With Concept Mapping., *Journal for Nurses in Staff Development*, 20:261-267.
50. Fresseman, R.D. (1990). Improving Higher Order Thinking Of Middle School Geography Students By Teaching Skills Directly. Fort Lauderdale, FL: Nova University., <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html> Erişim Tarihi: 12.12.2006.
51. Gadzella, B.M., Ginther, D.W., Braynt, G.W. (1997). Prediction of Performance in an Academic Course by Scores on Measures of Learning Style and Critical Thinking., *Psychological Reports*, 81: 595-602.
52. Giddens, J., Glockner, G.W. (2005). The relationship of Critical Thinking to performance on The NCKEX_RN., *Journal of Nursing Education*, 44(2):85-89.
53. Gratton, C. (2000) Economics of Sport and Recreation. Sport Pres London.
- Aktaran: Demirel M., Harmandar, D. (2009) Üniversite Öğrencilerinin Rekreatyonel Etkinliklere katılımlarında Engel Oluşturabilecek Faktörlerin Belirlenmesi.Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1), 839-846.
54. Goodin, H.I.J. (2005). The Use of Deliberative Discussion as a Teaching Strategy to Enhance The Critical Thinking Abilities of Freshman Nursing Students., The Ohio State University, The Doctor Dissertation. UMI 3176411
55. Gross, Y.T., Takazawa, E.S., Rose, C.L. (1987). Critical Thinking and Nursing Education., *Journal of Nursing Education*, 26(8):317-323.
56. Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

57. Güneş, N., Kocaman, G. (2005). Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerisinin Akademik Başarıya Olan Etkisinin İncelenmesi., II. Aktif Eğitim Kurultayı, DEÜ Yayınları, İzmir.
58. Hagan, M.W. (2005). Critical Thinking Skills Study : Vocational Nursing., Capella University, Phd, Publication Number AAT 3174552.
59. Hall, G.H. (1995). Critical Thinking in Nursing Education. The University of Minesota, Unpublished Doctora Thessis, Minesota.
60. Hanley, G.L. (1995). Teaching Critical Thinking: Focusing on Metacognitive Skills and Problem Solving., *Teaching of Psychology*, (22):68-72.
61. Hicks, F. (1997). Critical Thinking Abilities and Clinical Decision-Making Consistency Among Critical Care Nurses., Dissertatin Abstracts International, 58(4):1801, UMI NO: AAT9728482.
62. Hill, C. (2006). Integrating Clinical Experiences into The Concept Mapping Process., *Nurse Educator*, 31:36-39.
63. Huitt, B.W. (1998). Critical Thinking., <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/Critthnk.html> Erişim Tarihi: 10.10 2005.
64. Ip, W.Y., Lee, D., Lee, I., Chau, J.P.C., Wootton, Y.S.Y., Chang, A.M. (2000). Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Undergraduate Nursing Students., *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1):84-90.

65. İrfaner, S. (2002). İmplementation of The Components of Critical Thinking in an English 101 Course in The First Year English Program at Bilkent University., Unpublished Master Thesis, Ankara.
66. İzgiç, F., Akyüz G., Doğan O., Kuğu, N. (2000). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobi Yaygınlığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4):207-214.
67. Ian, W. (2002). Challenging Students With The Tools of Critical Thinking., *Social Studies*, (93):257.
68. Janiszewski, G.H.I. (2005). The Use of Deliberative Discussion As A Teaching Strategy To Enhance The Critical Thinking Abilities of Freshman Nursing Students., The Ohio State University, Unpublished Doctoral Dissertation, Amerika. ISBN: 0-542-15878-7.
69. Karadeniz, A. (2006). Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi., Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ABD, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
70. Katoaka-Yahiro, M., Saylor, C.A. (1994). A Critical Thinking Model for Nursing Judgement., *Journal of Nursing Education*, 33(8):351-356.
71. Kaya, H. (1998). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü., İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
72. Kayabaşı, Y. (1995). Kritik Düşünme., *II. Çağdaş Eğitim Dergisi*, 20(209): 42-45.
73. Kazancı, O. (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi., Kazancı Matbaacılık, İstanbul, 5-15.

74. Kılıçcı, Y. (1981) Üniversite Öğrencilerinin Kendini Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.
75. Kozier, B. Erb, G., Berman, A., Snyder, S. (2004). Fundamentals of Nursing Concepts, Process and Practice., 7 Baskı, Prentice Hall, USA.
76. Kökdemir, D. (1999a). Üniversitede Bir Eleştirel Düşünme Yöntemi., *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 632: 4-5.
77. Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme., Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
78. Kuzgun, Y. (1972) Ana-Baba Tutumlarının Kendi Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
79. Küçükgüçlü, Ö., Kanbay, Y. (2006). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Klinik Başarıları Arasındaki İlişkiyi İncelenmesi., Dokuz Eylül Üniversitesi III Aktif Eğitim Kurultayı., <http://kisi.deu.edu.tr/aek2006/bildiri1.htm>.
80. Lacey, M. (1996). An Examination of Disposition Toward Critical Thinking and Critical Thinking of Associate Degree and Baccalaureate Nursing Students and Nursing Faculty., Temple University Unpublished Doctoral Dissertation.
81. Le Storti, A.J., Cullen, P.A., Hanzlık, E.M. (1999). Creative Thinking in Nursing Education: Preparing for Tomorrow's Challenges., *Nursing Outlook* 47(2):62-66.

82. Lipe, S., Beasley, S. (2004). *Critical Thinking in Nursing A Cognitive Skills Workbook.*, Lippincott Williams & Wilkins United States of America.
83. Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School.*, Philadelphia: Temple University Pres. Akataran Bırsel Aybek (2006) Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi., Çukurova üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler ABD. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.
84. Main, j., Eggen, P. (1990). *Developing Critical Thinking Through Science.*, Critical Thinking Pres&Software, Pasific GRove: Midwest Publications.
85. Martin, C. (1998). *Critical thinking of nursing students, Graduate Nurses and Expert Nurses in Stimulated Clinical Situations.* In Partial Fulfillment of the Requirements fort he Degree of Doctor of Philosophy. Graduate School of Wayne State University, UMI No: 9915698.
86. McCartly, P., Schuser, P., Zehr, P., Mc-Douglal, D. (1999). *Evaluation of Critical Thinking İn An Baccalureate Nursing Program.*, *Journal of Nursing Education*, 38 (3):142-144.
87. Miller, M.A. (1992). *Outcomes Evaluation: Measuring Critical Thinking.*, *Journal of Advanced Nursing*, 17(12) 1401-1407.
88. Morey, D.J. (2008). *Effectiveness of Web-Based Animated Pedagogical Agents: Facilitating Critical Thinking of Nursing Students.*, Capella University, Unpublished Doctoral Dissertation.
89. Motolla, C.A., Murphy, P. (2001). *Antidote Dilemma-An Activity to Promote Critical Thinking.*, *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 32(4):161-164.

90. Münire, E. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme., Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara,45-75.
91. Norris, S.P. (1992). The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on a Educational Ideal., New York: Teachers Collage.
92. Norris, S.P., Enis, R. (1989). Evaluating Critical Thinking., Midwest Publications. Pasific Grove, 40-45.
93. Oermann, M. (1999). Crtical Thinking, Critical Practice., *Nursing Mangement*, 30(4):40.
94. Oermann, M., Truesdell, S., Ziolkowski, L. (2000). Strategy To Assess, Develop, And Evaluate Critical Thinking., *The Journal of Continuing Education in Nursing* 31(4):155-161.
95. Orgun, F., Öztürk, N., Yalçinkaya, M. (2003). Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Yaptıkları Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Ve Atılganlık Becerilerinin Karşılaştırılması., *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 19: 91-101.
96. Övünç, Ö. L. (2009). Gelir Dağılımı Eşitsizliği ve Yoksulluğun Ayırıştırılması. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
97. Özdamar, K. (2003). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri., Kaan Kitabevi, I. Baskı, Eskişehir, 109.
98. Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme., 7 Baskı, Pegem Yayıncılık.160-169.
99. Özer, N. (2002). Kritik Düşünme., *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(2):23-28.

100. Öztürk, İ. (1990). Ana-Baba Tutumlarının Üniversite Öğrencilerinin Bağımsızlık Duygularını Anlama, Yakınlık Başatlık, Kendini Suçlama ve Saldırganlık Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara.
101. Öztürk, N. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler., Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
102. Öztürk, C., Karayağız, G. (2005). Farklı Eğitim Modellerinin Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi., II. Aktif Eğitim Kurultayı, DEÜ Yayınları, İzmir.
103. Öztürk, N., Ulusoy, H. (2005). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler., 3. Uluslararası 10 Ulusal Hemşirelik Kongresi, İzmir, 25.
104. Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Öğrenimi Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerini ve Eleştirel Düşünme Düzeyini Etkileyen Faktörler., *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 11(1):15-25.
105. Özüberk, D. (2002) Feuerstein'in Aracılı zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi., Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
106. Paul, R.W. (1985). Critical Thinking in The Classroom Teaching K-8., (18):49-51.

107. Paul, R.W., Binker, K., Jensen, H.K. (1990). Critical Thinking Handbook: 4-6 Grades, A guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking., San Francisco: Sonoma State University Publishing, Çeviren: Ali Yıldırım (1999) TED Eğitim Semineri. Antalya, 379–386
108. Paul, R.W. (1991). Staff Development for Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy. A.L. Costa (Ed). Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking). Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia:SCD.
109. Paul, R.W. (1992). Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World., Santa Rosa, CA: Center for Critical Thinking, 120-127.
110. Paul, R.W.(1993). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World., (2nd.ed) Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 43-53.
111. Paul, R.W. (1995). Critical Thinking: How to Prepare Students for A Rapidly Changing World., Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking, Appendix B., 521–552.
112. Paul, R.W., Heaslip, P. (1996). Critical Thinking and Intuitive Nursing Practice., *Journal of Advanced Nursing*, (22):40-47.
113. Paul, R.W., Elder, L. (2001). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life., Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall, 43.
114. Pitts L N. (2001). Critical Thinking Skill and Disposition as Predictors of Success in Associate Degree Nursing Education, Florida of University.

115. Presseisen, B.Z. (1985). Thinking Skills: Meanings, Models, Materials., A. Costa (Ed.), *Developing Minds*. 43-48. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Aktaran S Sadi Seferoğlu, Cenk Akbıyık (2006) Eleştirel Düşünme Öğretimi., *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 30:193-200. <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/200630SÜLEYMAN%20SADI%20SEFEROĞLU.pdf>) Erişim Tarihi 10.11.2006.
116. Robley, L.R., Farnsworth, B.J., Flynn. J.B., Horne, C.D. (2004). This New House: Building Knowledge Through Online Learning., *Journal of Professional Nursing*, 20(5):233-243.
117. Rodriguez, G. (2000). Demographics and Disposition as of The Application of Critical Thinking Skills in Nursing Practice., In partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy School Nursing University of Colorado UMI NO: 3002095.
118. Sevil, Ü., Ertem, G., Bulut, S. (2005). Ege Üniversitesi Ödemiş Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi., 3. Uluslararası 10 Ulusal Hemşirelik Kongresi, İzmir, 116.
119. Sesow, F.W. (1991). İmproving the Critical Thnking Ability of Pre-Service Social Studies Teachers., ERIC Document Reproduction Service, No: ED365997.
120. Shin, K., Jung, D.Y., Shin, S., Kim, M.S. (2006). Critical Thinking Dispositions and Skills of Senior Nursing students in Associate, Baccalaureate, and RN-to_BSN Programs. *Journal of Nursing Education*, 45(6):233-237.

121. Simpson, E., Courtney, M. (2002). Critical Thinking in Nursing Education: *Literature Review*. 8: 89-98.
122. Sönmez, V. (2001). Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı., 9.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
123. Stewart, S., Dempsey L.F. (2005). A Longitudinal Study of Baccalaureate Nursing Students' Critical Thinking Dispositions. *Journal of Nursing Education*, 44(2):81-84.
124. Studley, H. (2005). The Effect of Concept Mapping on Critical Thinking Skills of Baccalaureate Nursing Students, Southern Connecticut State University, Unpublished Master Tezi.
125. Sulliman, W.A. (2006). Critical Thinking and Learning Styles Of Students in Conventional and Accelerated. *International Nursing Reviews.*, 53:73-79.
126. Swansburg, R. C., Swansburg, R. (1999). Introductory Management and Leadership for Nurses., Jones and Barlett Publishers, Canada, 1-7
127. Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme., Ankara, Pegem Yayıncılık, 3-35.
128. Şahinel, S. (2007). Eleştirel Düşünme., Ankara, Pegem Yayıncılık.
129. Şahinel, S. (2001). Eleştirel Düşünme Becerileri İle Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi., Hacettepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
130. Şenturan, L., Alpar, Ş.E. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme., *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1):22-30.
131. Tanner, C.A. (2005). What Have We Learned About Critical Thinking İn Nursing?, *Journal of Nursing Education*, 44(2):47-48.

132. Taşocak, G. (1997). Hemşirelik Eğitiminde Öğretim Stratejilerine Genel Bir Bakış., IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu, Kıbrıs.
133. TARTH, K.M. (1999). Critical Thinking and The Nursing Care Plan: A Conceptual and Structural Validation of Factors Impacting Cognitive Outcomes., The Faculty of The College of Education University of Houston, Unpublished Doctoral Dissertation.
134. The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report., (1990). is Available as ERIC Document Number: ED 315 423 (c) California Academic Pres, 217 La Cruz Ave., Millbrae, CA94030
135. Therese, M.C. (1997). The Use of Clinical Journals as a Teaching Method to Increase Critical Thing in Second Year Associate Degree Nursing Students., Wyoming of Üniversity.
136. Tishman, S., Jay, E., Perkins, D.N. (1992). Teaching Thinking Dispositionsfrom Transmission To Enculturation., Boston, MA: Harvard University, <http://eamweb.harvard.edu/aIDs/thinkinlZ/docs/article2.html> Erişim Tarihi 12.12.2005.
137. Thompson, C., Rebesch, L.M. (1999). Critical Thinking Skills Of Baccalaureate Nursing Students At Program Entry And Exit., *Nursing and Health Care Perspectives*, 20(5): 248-252.
138. Tiwari, A., Avery, A., Lai, P. (2003). Critical Thinking Disposition of Hong Kong Chinese and Australian Nursing Students., *Journal of Advanced Nursing*, 44 (3):298-307.
139. Topçu, S., Beşer, A. (2005). Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi., II Aktif Eğitim Kurultayı DEÜ Yayınları, İzmir, 394-409.

140. Trap, P. (2005). Engaging The Body and Mind With The Spirit of learning to Promote Critical Thinking., *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2):73-76.
141. Türk Dil Kurumu. (1983). Türkçe Sözlük., 7. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 83.
142. Türk Dil Kurumu. (2002). Güncel Sözlük., Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 88.
143. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: TÜİK., <http://nkg.die.gov.tr/goster.asp?aile=1> Erişim tarihi: 22.02.2010
144. Uysal, A. (1998). Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirci Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü., İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Malatya Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
145. Valiga, T. (2003). Critical Thinking Skills of Baccalaureate Nursing Students at Program Entry and Exit., *Nursing and Health Care Perspectives*, 20(5):248–252.
146. Vozel, C.J.P. (1990). Effects Of Case Study Analysis on The Critical Thinking Abilities Of Nursing Students., University of Pittsburgh USA., 90-95.
147. Watson, G., Glaser, E.M. (1994). Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal Manual., New York: Harcourt Brace and World, 43.
148. Wrobel, B.V., Sullivan, P., Smith, L. (1997). Evaluating Critical Thinking Skills of Baccalaureate Nursing Students., *Journal of Nursing Education*, 36(10):485-488

149. Zaybak, A., Khorshid, L. (2006). Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel düşünme Düzeylerinin İncelenmesi., *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 22 (2):137-146.
150. Zimmerman, P.G. (2002) Guiding Principles at Triage: Advice for New Triage Nurses., *Journal of Nursing Education*, 28(24):24-33.
151. Zimmermann, P.G. (2003). Orienting Nurses to Triage: Using Scenario-Based Test-Style Questions to Promote Critical Thinking., *Journal of Emergency Nursing*, 29(3):256-258.

EK:1**SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER VERİ FORMU**

Değerli öğrenciler

Doktora tez çalışması için hazırlanmış bu formlar üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen her bir soruyu boş bırakmamaya ve ankete ilişkin görüş ya da sorularınızı anketi cevapladıktan sonra yöneltmeye özen gösteriniz.

Gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim

Belgin YILDIRIM

Denek No:

1.Kaçıncı sınıftasınız :.....

2.Cinsiyetiniz: a) Kadın b)Erkek

3.Yaşınız: a)17-19 b)20-22 c)23-25 d)26-28

4.Medeni durumunuz: a) Bekar b)Evli c)Dul d)Diğer.....

5.Kaç kardeşiniz var? a)Yok b)1 c)2 d)3 e) 4 ve üzeri

6.Annenizin eğitim düzeyi:

a) Okur yazar değil b)Okur yazar c)İlköğretim d)Lise
e)Üniversite f)Yüksek lisans/Doktora

7.Babanızın eğitim durumu

a) Okur yazar değil b)Okur yazar c)İlköğretim d)Lise
e)Üniversite f)Yüksek lisans/Doktora

8.Ailenizin yapısı aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

a)Otoriter b)Demokratik c)Koruyucu d)Diğer.....

9.Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

a)Düşük b)Orta c)Yüksek

10.Nerede – kimlerle yaşıyorsunuz?

a) Ailemle birlikte b) Akrabalarımın yanında
a) Evde arkadaşlarımla birlikte d) Evde yalnız
e) Yurtta f) Lojmanda g) Diğer.....

11. Aşağıdaki etkinliklerden hangisine katılmayı istiyorsunuz?

a) Bilimsel etkinlikler b) Sosyal etkinlikler d) Diğer.....

12. Sosyal etkinliklere katılabiliyormusunuz? a)Evet b)Hayır

13. Aşağıdaki eleştirel düşünme birey özellikleri verilmiştir. Her bir özelliği okuyarak bu özelliklerin sizi ne derece tanımladığını işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılmıyorum
Araştırmacı			
Risk alabilen			
Kendine güvenen			
Dürüst			

14. Aşağıda problem çözme yaklaşımları verilmiştir. Bu yaklaşımları okuyarak sizi ne derece tanımladığını işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılmıyorum
Soruna yönelik bilgi edinirim			
Sezgilerimi dikkate alırım			
Deneyimlerimi dikkate alırım			
Sorunun çözümünde farklı seçenekleri dikkate alırım			
Başkalarının verdiği fikirlerinden yararlanırım			

15. Eleştirel düşünme kavramını kısaca tanımlayınız.

EK:2**CALIFORNIA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİM ÖLÇEĞİ (CEDEÖ) (EK 2)**

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

Araş. Gör. Belgin YILDIRIM

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

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

15	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir	1	2	3	4	5	6
16	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir	1	2	3	4	5	6
17	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı	1	2	3	4	5	6
18	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir	1	2	3	4	5	6
19	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır	1	2	3	4	5	6
21	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır	1	2	3	4	5	6
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar	1	2	3	4	5	6
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler	1	2	3	4	5	6
24	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır	1	2	3	4	5	6
26	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım	1	2	3	4	5	6
27	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım	1	2	3	4	5	6
28	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular	1	2	3	4	5	6
30	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir	1	2	3	4	5	6
31	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır	1	2	3	4	5	6
32	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir	1	2	3	4	5	6
33	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil	1	2	3	4	5	6
34	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir	1	2	3	4	5	6
35	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim	1	2	3	4	5	6
36	Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır	1	2	3	4	5	6

37	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6
38	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
39	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler	1	2	3	4	5	6
40	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir	1	2	3	4	5	6
41	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır	1	2	3	4	5	6
42	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir	1	2	3	4	5	6
43	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir	1	2	3	4	5	6
44	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım	1	2	3	4	5	6
45	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir	1	2	3	4	5	6
46	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin	1	2	3	4	5	6
47	Her şey görüldüğü gibidir	1	2	3	4	5	6
48	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar	1	2	3	4	5	6
49	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım	1	2	3	4	5	6
50	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	1	2	3	4	5	6
51	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir	1	2	3	4	5	6

EK: 3

HEMŞİRELİKTE ELEŞTİREL DÜŞÜNME SEÇMELİ DERSİ DERS PROGRAMI

Dersin Tanımı:

Hemşire öğrencisinin geçmiş deneyimi, bilgisi, becerisi ve tutumları ile var olan ve var olabilecek olan sorunu tanıma, sorunun çözümü için uygun bilgiyi seçme, açıklanan ve açıklanmayan varsayımları tanıma, ilgili ve sonuca götürücü hipotezi seçme ve formüle etme, geçerli sonuçlar çıkarma ve çıkarsamaların geçerliliğini yargılama yeteneğini inceler.

Amaç

Hemşire öğrencisinin bilgiye temelli analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kullanarak, tek yönlü düşünmeyi değil, çok yönlü bilişsel süreçte karşılaşılan soruna yönelik karar verirken araştırmayı, problem çözmeyi ve sonuç çıkarmayı amaçlayan mesleki deneyimlerini ve araştırma sonuçlarını mantıksal değerlendirmeden geçirerek hasta bakım uygulamalarına yansımaları sağlar.

Hedefler

- Hemşirelikte eleştirel düşünme dersi içinde geçen tüm kavramları bilmesi,
- Hemşirelikte eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmesi,
- Eleştirel düşünürün özelliklerini içselleştirebilmesi,
- Verilen sorunlara yönelik problem çözme ve karar almayı birbirinden ayırt edebilmesi
- Hemşirelikte eleştirel düşünme sürecini basamaklarına uygun olarak yapabilmesi
- Karşılaşılan sorunda etik yaklaşabilmesi
- Karşılaşılan sorunda arkadaşları ile birlikte işbirliği içinde sorunu çözebilmesi
- Eleştirel düşünmede iletişimin basamaklarını bilmesi.

Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Seçmeli Dersinin Süresi : 2007–2008 Öğretim Yılı Güz Dönemi (14 Hafta 28 Saat)

“HEMŞİRELİKTE ELEŞTİREL DÜŞÜNME” SEÇMELİ DERSİ
DERS PROGRAMI TABLOSU

Hafta	Tarih	Dersler
1	24.10.2007	Tanışma, Hemşire öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerilerinin Tanınması
2	01.10.2007	BÖLÜM 1 HEMŞİRELİKTE BİLİŞSEL BECERİLERİN TEMEL KAVRAMLARI 1. Hemşirelikte Eleştirel Düşünme - Hemşirelikte Eleştirel Düşünmenin Tanımı - Hemşirelikte Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi - Hemşirelikte Eleştirel Düşünür - Hemşirelikte Eleştirel Düşünmenin Özellikleri - Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Eğilimi - Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Becerisi - Hemşirelikte Eleştirel Düşünmede Entelektüel Standartlar - Hemşirelikte Eleştirel Düşünmedeki Güçlükler - Özet - Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Egzersizleri - Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Ünitesinin Senaryo Çalışması - Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
3	08.10.2007	2. Hemşirelikte Problem Çözme - Problem Çözmenin Tanımı ve Hemşirelikte Problem Çözme - Hemşirelikte Problem Çözenin Özellikleri - Problem Çözme Süreci Aşamaları - Problem Çözme Süreci ve Hemşirelik Süreci - Hemşirelikte Problem Çözme Stratejileri - Hemşirelikte Problem Çözme ve Karar Alma Arasındaki Fark - Hemşirelikte Problem Çözmedeki Engeller - Özet - Problem Çözme Egzersizleri - Problem Çözme Ünitesinin Senaryo Çalışması - Problem Çözme Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı

4	15.10.2007	3. Hemşirelikte Karar Verme • Hemşirelikte Karar Vermenin Tanımı • Hemşirelikte Karar Verici • Hemşirelikte Karar Verme Sürecindeki Adımlar • Hemşirelikte Karar Verme Süreci • Hemşirelikte Karar Verme Stratejileri • Hemşirelikte Karar Verme • Hemşirelikte Problem Çözmeden Kaynaklanan Karar Verme Farklılıkları • Hemşirelikte Katılımlı Karar Verme Yaklaşımı • Hemşirelikte Karar Vermedeki Hatalar • Özet • Hemşirelikte Karar Verme Egzersizleri • Hemşirelikte Karar Verme Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Karar Verme Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
5	22.10.2007	4. Hemşirelikte Öncelikleri Belirleme • Hemşirelikte Öncelikleri Belirlemenin Tanımlanması • Hemşirelikte Öncelikleri Belirlemede Zaman Yönetimi • Hemşirelikte Hastanın İhtiyaçlarını Karşılamadaki Öncelikleri Belirleme • Hemşirelikte Öncelikli Hemşirelik Teşhisleri • Hemşirelikte Öncelikli Aktiviteler • Hemşirelikte Öncelikli Hemşirelik Süreci • Hemşirelikte Önceliği Belirlemede Engeller • Özet • Hemşirelikte Önceliği Belirleme Egzersizleri • Hemşirelikte Önceliği Belirleme Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Önceliği Belirleme Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
6	05.11.2007	BÖLÜM 2 5. Hemşirelik Sürecindeki Bilişsel Beceriler: Hemşirelik Süreci Hemşirelik Sürecinin Eleştirel Düşünmedeki Rolü Hemşirelik Sürecinin Tanımlanması Hemşirelik Süreci Basamakları Hemşirelik Bakım Planı Hemşirelik Sürecinde Engeller Özet Hemşirelik Süreci Egzersizleri Hemşirelik Süreci Ünitesinin Senaryo Çalışması Hemşirelik Süreci Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı

7	12.11.2007	6. Hemşirelikte İşbirliği • Hemşirelikte İşbirliğinin Tanımlanması • Hemşirelikte İşbirliğinin İlkeleri • Hemşirelikte İşbirliğinin Beş Doğrusu • Hemşirelikte İşbirliğinin Basamakları • Hemşirelikte İşbirliğinde Engeller • Özet • Hemşirelikte İşbirliği Egzersizleri • Hemşirelikte İşbirliği Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte İşbirliği Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
8	19.11.2007	7. Hemşirelikte İletişim • Hemşirelikte İletişimin Tanımı • Hemşirelikte İletişimin Düzeyleri • Hemşirelikte İletişim Türleri • Hemşirelikte İletişimi Raporlama • Hemşirelikte Hekime Haber Verme • Hemşirelikte İletişimde Engeller • Özet • Hemşirelikte İletişim Egzersizleri • Hemşirelikte İletişim Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte İletişim Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
9	26.11.2007	Vize
10	03.12.2007	8. Hemşirelikte Hasta Eğitimi • Hemşirelikte Hasta Eğitimi Tanımlama • Hemşirelikte Hasta Eğitimi Neden Gerekli ○ Hemşirelikte Hasta Eğitiminde Hemşirelik Süreci ○ Hemşirelikte Hasta Eğitim Programını Planlama ○ Hemşirelikte Hasta Eğitim Programını Uygulama ○ Hemş. Hasta Eğitim Programını Değerlendirme • Hemşirelikte Hasta Eğitiminde Materyal Metot Kullanımı • Hemşirelikte Hasta Eğitiminde Araç Gereç Kullanımı • Hemşirelikte Hastanın Bulunduğu Ortama Yönelik Eğitimi Her Yönüyle Hazırlayabilme • Hemşirelikte Hasta Eğitimde Engeller • Özet • Hemşirelikte Hasta Eğitim Egzersizleri • Hemşirelikte Hasta Eğitim Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Hasta Eğitim Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı

11	10.12.2007	BÖLÜM 3 HEMŞİRELİKTE BİLİŞSEL BECERİLERİ UYGULAMA 2. Hemşirelikte Çeşitli Uygulamaları Belirlemede Klinik Anlayış • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulamaları Tanımlama • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulamada Bilgi ve Yeterlilik • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulamada Karar Alma İçin İlkeler • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulamada Bilişsel Beceri Yaklaşımı • Hemşirelikte Klinik Yaklaşımlı Anlayış • Hemşirelikte Kliniğe Bağlı Engeller • Özet • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulama Egzersizleri • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulama Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Klinik Anlayışlı Uygulama Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
12	17.12.2007	10. Hemşirelikte Etik karar verme • Hemşirelikte Etik Karar Vermeyi Tanımlama • Hemşirelikte Etik Karar Vermede Etik Yollar • Amerikan Hemşireler Birliğinin Etik Kodları • Hemşirelikte Etik Karar Vermede Eleştirel Düşünme • Hemşirelikte Etik Karar Verme Süreci • Hemşirelikte Etik Komiteler • Hemşirelikte Etik İkilemde Sık Karşılaşılan Alanlar • Hemşirelikte Etik Karar Vermede Profesyonel Bakım Vericilerin Konuları • Hemşirelikte Etik Karar Vermedeki Engeller • Özet • Hemşirelikte Etik Karar Verme Egzersizleri • Hemşirelikte Etik Karar Verme Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Etik Karar Verme Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
13	24.12.2007	11. Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımı • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımını Tanımlama • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımında Karar Alma Süreci

		• Bu Akıma Katılan Hemşirelerin Özellikleri • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımında Özel Hemşirelik Becerileri ve Yeterlilikleri • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımında Ev Ödevi Yapma Özelliği • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımında Engeller • Özet • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımı Egzersizleri • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımı Ünitesinin Senaryo Çalışması • Hemşirelikte Klinik Düzeyde Yargıçlık Yaklaşımı Ünitesinin Senaryo Çalışmasının Cevap Anahtarı
14	31.12.2007	• Hemşire öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerilerinin Tanınması

EK:4

Re: The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI)

From:  **Peter (Pete) Facione** (pfacion@luc.edu)

Sent: Wednesday, December 27, 2006 3:38:01 AM

To: boyildirim@hotmail.com

Cc: Peter (Pete) Facione (Pfacion@luc.edu)

Dear Belgin Yildirim,

Thank you for your interest in the CCTDI.

This instrument is available through The California Academic Press.
The website is www.insightassessment.com

I believe that at least one member of our research team has been contacted about a translation of the CCTDI into Turkish language. But I do not know the progress of that work.

For information about the CCTDI contact Lynne Quirke at Insight Assessment (which is the business name for The California Academic Press). Lynne's e-mail is lquirke@insightassessment.com

Yours,

Peter A. Facione, Ph.D.

Professor

>>> "belgin yildirim" <boyildirim@hotmail.com> 12/26/06 8:06 AM >>>
Dear Peter A Facione

I am working at Aegean University School of Nursing in public health nursing department as a research assistant .

I will study The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) in my country (Turkey).
you, please want permission me use for The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). So, I use for this questionnaire need evaluating form of scale. Would you please went questionnaire me.
Would you please help with me with this matter. I'll be looking forward to your answer.

Your sincerely

Belgin Yýldýrým

EK:5

RE: Kritik düşünme

From:  **Dogan Kokdemir** (kokdemir@baskent.edu.tr)

Sent: Friday, September 01, 2006 12:53:46 PM

To: 'belgin yildirim' (boyildirim@hotmail.com)

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yok. Doktora tezim imzamin altında
göreceğiniz internet sitemde varç Sevgiler.

Yrd. Doç. Dr. Doğan Kökdemir
<http://www.baskent.edu.tr/~kokdemir>
kokdemir@baskent.edu.tr

Başkent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
Eleştirel - Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı,
Bağlıca Yerleşkesi, Eskişehir Yolu 20. km
Tel: +90 (312) 234 10 10 / 1726 - 1674
Faks: +90 (312) 234 10 43
e-posta: info@elyadal.org
İnternet sitesi: <http://www.elyadal.org>

-----Original Message-----

From: belgin yildirim [mailto:boyildirim@hotmail.com]

Sent: Friday, September 01, 2006 12:35 PM

To: kokdemir@baskent.edu.tr

Subject: Kritik düşünme

Merhaba Doğan Bey;

Ben Belgin Yıldırım, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda Halk Sağlığı

Henşireliği ABD da araştırma görevlisiyim, doktora tez aşamasındayım.

Danışmanımın özel isteği ile doktora tezimin konusu eleştirisel düşünme

oldu, bu konuya çok yatkın değilim, birçok makale, yurt dışı doktora tezi ve

dergi araştırdım. Birçok kritik düşünme envanteri, testi kullanılmış. Sizin

kullandığınız CCTDI Tutum ölçeğini arkadaşşımdan aldım fakat sizden ölçeği

kullanmam konusunda izin almak istiyorum. CCTST'ni kullanıp kullanmadığınızı

(geçerlilik ve güvenilirliğinin yapıp yapmadığınızı) bilmek istiyorum.

Doktora teziniz hakkında da bilgi edinmek istiyorum. Bana çok fazlasıyla yön

bulduracağını düşünüyorum. Türkiyede diğer kritik düşünme test ve ölçekleri

ile çalışanlar hakkında bilginiz var ise benimle paylaşırsanız çok sevinirim.

Mail'imi okuduğunuz ve ilgilendiğiniz için çok çok teşekkür ederim

Mail adresim : boyildirim@hotmail.com

EK: 6

(EK: 8)

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı-Bornova/İZMİR

SAYI : B.30.2.EGE.0.70.72.00/180 -3396
KONU : Eğitim Planı

21 Haziran 2007
...../...../2007

HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Fakültenizde/Yüksekokulunuzda 2007/2008 eğitim-öğretim yılında okutulacak olan eğitim planlarının kabul edildiğine ilişkin, Üniversitemiz Senatosunun almış olduğu 12.06.2007 gün ve 9/7 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.


Prof. Dr. Haluk BAYLAS
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki:1

Dağıtım:

- Fakülte Dek.na
- Yüksekokul Md.ne

*Bilim Fakültesi'ne
yazı geçilecek*

EGE ÜNİVERSİTESİ
SENATO KARAR ÖRNEĞİ

Toplantı Tarihi :12.06.2007

Toplantı Sayısı: 9

KARAR 7-

Üniversitemiz Fakülte ve Yüksekokullarının 2007/2008 eğitim-öğretim yılında uygulayacakları eğitim planları ve yapılan değişikliklere ilişkin teklifler okundu, dosya incelendi.

Yapılan görüşmelerden sonra, tekliflerin aynen kabulüne karar verildi.

Birol AKŞİT
E.Ü. Kurullar Şube Müdürü
SENATO ÜYELERİNİN İMZALARI

EGE ÜNİVERSİTESİ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
Evrak Kayıt No.	5540
Kayıt Tarihi	14 Haziran 2007
İlişki	

14/6
d
was