

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK ÖZ-
YETERLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
2008
Vahdettin KURAL

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Murat KUL

BARTIN-2018

KABUL VE ONAY

Vahdettin KURAL tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 14.12.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Murat KUL



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hanifi ÜZÜM



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatih YAŞARTÜRK



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve ... sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Murat KUL danışmanlığında hazırlanmış olduğum “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

14/12/2018

Vahdetin KURAL



ÖN SÖZ

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığım bu çalışmamda danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat KUL'a her konuda ve her aşamada destek olarak yardımlarını esirgemediği için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretim elemanı hocalarıma ve İdari Personel arkadaşlarıma verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim. Son olarak tüm eğitim ve öğretim hayatım boyunca maddi, manevi, desteklerini esirgemeyen değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Vahdettin KURAL

Bartın Üniversitesi

Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Murat KUL

Bartın-2018, Sayfa XVI + 106

21.yüzyılda yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler beraberinde eğitim anlayışının ve eğitim amaçlarının da değişmesi zorunluluğunu getirmektedir. Bu yeni eğitim anlayışında hazır bilgileri sorgusuz kabullenen kişiler yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilen, öz güveni olan, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan ve öğrendiği bilgileri ortaya çıkaran bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bilgi toplumunun öngördüğü bu özellikler eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle günümüzdeki eğitimin en önemli işlevi eleştirel düşünen ve akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Okullarda bireylere eleştirel düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterlik inancı kazandırılabilir. Öğretmenlerin bu görevlerini etkili bir şekilde yapmaları için öncelikle öğretmenlik eğitimleri sırasında eleştirel düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterlik inançlarını kazanmış olmaları gerektirir.

Bu araştırma ile beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri üzerinde etkili olan etmenleri ortaya çıkarmaktır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini, Bartın Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemi ise evrenin yaklaşık %64'üne denk gelen 178 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrencilerin kişisel özelliklerinin belirlemesi için "Kişisel Bilgi Formu", Semerci (2016) tarafından geliştirilen "Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi(EDE) Ölçeği" ve Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlama çalışması yapılan "Akademik Öz-yeterlik Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Toplam 10 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi

Formu” öğretmen adaylarının kişisel özellikleri, 49 sorudan oluşan “Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi(EDE) Ölçeği” ve 33 sorudan oluşan “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” ile de eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz-yeterlikleri belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ikili küme karşılaştırmasında Bağımsız gruplar arası “Independent Samples T-Testi” ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesinden (One Way ANOVA) yararlanılmıştır. Varyans Çözümlemesi sonucunda elde edilen test istatistiğinin anlamlı bulunması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Turkey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, beden eğitimi ve spor öğretmen adayların, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim durumları, spor yapma alışkanlıkları, yapmış-yapıyor oldukları spor grubu ve düzenli kitap okuma alışkanlıkları eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği saptanmıştır. Akademik öz-yeterliklerini etkileyen etmenler ise öğrencilerin cinsiyetleri ve düzenli kitap okuma alışkanlıkları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme eğilimleri, Öz-Yeterlik, Akademik öz-yeterlik

ABSTRACT

Master's Thesis

Investigation of Critical Thinking Trends and Academic Self-Efficacy of Physical Education and Sports Teaching Department According to Some Variables

Vahdettin KURAL

**Bartın University
Institute of Educational Sciences**

Department of Physical Education and Sport Teaching

Physical Education and Sport Teaching Science

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Öğr. Üyesi

Murat KUL Bartın-2018, Pp: XVI + 106

Rabdi scientific and technological developments in the 21st century bring with it the necessity of changing the educational attitude and the educational aims. In this new educational approach, it is aimed to educate individuals who know what to learn, how and why to learn, self-confidence, academic self-efficacy and high knowledge, which reveal the information they learn, instead of those who accept ready information. These characteristics of the information society are critical thinking and they emphasize the concepts of academic self-efficacy. For this reason, the most important function of today's education should be to raise individuals who are critical thinkers and who have high academic self-efficacy beliefs. They may gain critical thinking skills and academic self-efficacy beliefs. In order for teachers to perform these tasks effectively, they must first have acquired critical thinking skills and academic self-efficacy beliefs during their teacher education.

This research, physical education and sports teacher candidates' critical thinking tendencies and academic self-efficacy according to some variables. In other words, physical education and sport are to determine the tendency of teachers to think critically and the factors influencing their academic self-efficacy. The research study conducted in the screening model, Bartın University has created physical education and sports teacher candidates. The sample is composed of 178 teacher candidates, corresponding to about 64% of the universe. The research data is used to determine the personal characteristics of the teacher candidates, "Personal Information Form" The "Critical Thinking Tendency (EDE) Scale" by Semerci (2016) and Developed by Owen and Froman (1988) and Academic Self-efficacy Scale "which was adapted by Ekici (2012) to Turkish. Personality characteristics of the "Personal Information Form" teacher candidates, consisting of a total of 10 questions, The "Critical Thinking Tendency (EDE) Scale" consisting of 49 questions

and The "Academic Self-efficacy Scale" consisting of 33 questions also determined their critical thinking tendencies and academic self-efficacy.

SPSS 15 program was used in the analysis of the obtained data. Binary cluster comparison, "Independent Samples T-Test" between independent groups, double cluster OneWay ANOVA was used. In the case that the test statistic obtained as a result of the variance analysis is significant, in order to determine which group the difference originates from Turkey HSD test wave is applied Pearson's correlation analysis was used to examine the relationship between critical thinking tendencies and academic self-efficacy.

Research result, physical education and sports teacher candidates, gender, mother and father education, sports habits, sports group, regular reading habits affecting their tendency to think critically. Factors affecting academic self-efficacy gender and regular reading habits. candidates' academic self-efficacy with critical thinking inclination medium-level, positive and meaningful relationship.

Key Words: Education, critical thinking, Critical thinking trends, Self-Efficacy, Academic self-proficiency

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BEYANNAME.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ.....	XVI
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	4
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	8
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Eğitimin Tanımı	8
2.2. Eğitimin Amaçları.....	8
2.3. Öğretmenlik Kavramı	9
2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.....	10
2.5. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları.....	12
2.5.1. Beden Eğitimi.....	13
2.5.2. Spor	13
2.6. Düşünme	15
2.6.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	17
2.6.1.1. Açık Fikirlilik	20
2.6.1.2. Sistematiçlik	20
2.6.1.3. Esneklik	20

2.6.1.4. Azim ve Sabır	20
2.6.1.5. Üstbiliş.....	21
2.6.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Öğretimi	21
2.6.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü	23
2.7. Öz- Yeterlik Kavramı	25
2.7.1. Akademik Öz-Yeterlik	27
2.7.1.1. Teknik Beceri	28
2.7.1.2. Sosyal Statü	29
2.7.1.3. Bilişsel Uygulama.....	29
2.7.2. Öğretmen Öz- Yeterliği.....	30
2.8. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar	31
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Katılımcılar	37
3.3. Verilerin Toplanması	38
3.4. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR VE YORUMLAR	40
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	40
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	43
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	45
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	47
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	49
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	51
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	52
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	53
4.10.Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	54
4.11.On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	57
4.12.On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	58

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	60
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	64
4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	65
4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	67
4.18. On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	68
4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	69
4.20. Yirminci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum	71
4.21. Yirmi birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	73
BÖLÜM V	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. Tartışma ve Sonuç	75
5.2. Öneriler	85
KAYNAKÇA	86
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ.....	106

TABLolar LİSTESİ

**Tablo
No**

**Sayfa
No**

Tablo 4. 1: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları	40
Tablo 4. 2: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	41
Tablo 4. 3: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizin (one-way anova) sonuçları	42
Tablo 4. 4: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile aylık gelirlerine göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	43
Tablo 4. 5: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	44
Tablo 4. 6: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	45
Tablo 4. 7: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları.....	46
Tablo 4. 8: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	47
Tablo 4. 9: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları	48

Tablo 4. 10: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerler.....	49
Tablo 4. 11: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerler.....	50
Tablo 4. 12: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları.....	51
Tablo 4. 13: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları.....	52
Tablo 4. 14: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	53
Tablo 4. 15: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları.....	54
Tablo 4. 16: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	55
Tablo 4. 17: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları.....	56
Tablo 4. 18: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçlar.....	57
Tablo 4. 19: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	59
Tablo 4. 20: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun olduğu ortaöğretim türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları.....	60

Tablo 4. 21: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	61
Tablo 4. 22: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	61
Tablo 4. 23: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	62
Tablo 4. 24: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	63
Tablo 4. 25: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	64
Tablo 4. 26: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	65
Tablo 4. 27: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	66
Tablo 4. 28: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	67
Tablo 4. 29: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapmalarına göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları	68
Tablo 4. 30: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları	69
Tablo 4. 31: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	70

Tablo 4. 32: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	71
Tablo 4. 33: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	72
Tablo 4. 34: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları	72
Tablo 4. 35: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki için basit korelasyon (simple/bivariate correlation:pearson correlation coefficient)) sonuçları.....	74

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	99
2. EK-2 Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	100
3. EK-3 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği	103
4. Ek -4 Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği İzin Yazısı... ..	104
5. Ek -5 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı.....	105

BÖLÜM I

GİRİŞ

21.yüzyılda yaşanan hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler beraberinde eğitim anlayışının ve eğitim amaçlarının da değişmesi zorunluluğunu getirmektedir. Bu yeni eğitim anlayışında hazır bilgileri sorgusuz kabullenen kişiler yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilen, öz güveni olan, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan ve öğrendiği bilgileri ortaya çıkaran bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bilgi toplumunun öngördüğü bu özellikler eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz-yeterlik kavramlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle günümüzdeki eğitimin en önemli işlevi eleştirel düşünen ve akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Okullarda bireylere eleştirel düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterlik inancı kazandırılabilir. Öğretmenlerin bu görevlerini etkili bir şekilde yapmaları için öncelikle öğretmenlik eğitimleri sırasında eleştirel düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterlik inançlarını kazanmış olmaları gerektirir.

“(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017)” göre eğitim süreciyle bireyin yaşamında meydana gelen değişimin kalıcı olmasıyla dünyadaki ve toplumsal hayattaki değişime uyum sağlayabilmesi, günümüz eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biridir. Eğitim ile kazanılan beceriler, bireyin hayat standartlarının gelişmesini sağlayarak, hızla gelişen teknolojiyi daha çok kullanmasının yanında ülkesinin küresel rekabet kapasitesine ve demokrasisine katkı sağlamaktadır. Günümüz ekonomik ve sosyal koşullarında aktif sorumluluk alacak bireylerin yetiştirilmesi için, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olarak hayata hazırlamaya imkan sağlayan bir eğitim modeli gerekli kılmaktadır.

Eğitimin amacına bakıldığında bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve karmaşık sosyal sorunlar; geçmişte olduğu gibi her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri zihninde depolayan bireyler yerine, mantıklı, akılcı ve tutarlı düşünme alışkanlıklarına sahip sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu zorunluluğun bir sonucu olarak, dünyada, düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir program geliştirme anlayışı benimsemekte ve öğretmenlerin rolleri programın uygulayıcıları olarak

değişmektedir. Günümüz öğretmenler, düşünme becerilerinin kazandırılmasını etkileyebilecek çevresel değişkenlere olumlu yönde doğrudan etkiye sahip olmalarından düşünmenin geliştirilmesinde başat rolü oynamaktadır (Alkın Şahin ve Tunca, 2013, 395-396). Bu bağlamda günümüzde, topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesi ve bu becerilerin öğretilmesi öğretmenlerin görevi olarak belirtilmektedir. Öğretmenler ise değişen dünyaya uyum sağlayacak nitelikli bireylerin yetiştirebilmesi için öğretmenlerinde bu bilgi ve becerileri bilmeleri ve sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bu bilgi ve becerilere ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önem kazanmaktadır. Son yıllarda bu becerilerin önem kazanmasıyla eleştirel düşünme becerisi birçok araştırmanın konusu oluşturmaktadır (Ekinci ve Aybek, 2010, 818). Bu kapsamda Özden (1997) eleştirel düşünmeyi; mantıksal, şüpheli, tenkitçi, analitik, sentezci, değerlendirmeci, açık, dikkatli ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılacağını vurgulamaktadır. Bu düşünme türünde, varsayım, tutarsızlıklar, önyargı ve düşünce ve olguları tanımak üzere önemli olan yetenekler aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- ✓ Önyargı ve tutarlılığı değerlendirmek.
- ✓ Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etmek.
- ✓ Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirmek.
- ✓ Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etmek.
- ✓ Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görmek.
- ✓ Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçmek (Özden,1997,98).

Eleştirel düşünme becerisinin soyut ve karmaşık yapıda olması nedeniyle, onun bir takım beceri veya eğilimler gibi özelliklerle açıklanmaktadır (Güven ve Kürüm, 2008, 56). Düşünme becerilerin neler olduğu konusunda Costa (2000) yaptığı çalışmada “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırdığı toplam on altı beceriden oluşan zihinsel etkinlikleri içerdiğini belirtmektedir. Costa’ya(2000) göre, “zihnin alışkanlıkları,” zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanmıştır. Zihnin alışkanlıkları, bireylerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen, esnek davranma, merak etme, sorgulama, karar verme, sorumluluk alma, yaratıcı olma, merak etme ve risk alma gibi beceriler olarak vurgulanmıştır.

Semerci’nin(2016) eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği çalışmasında, eleştirel düşünme eğilimlerini beş beceriden oluşturduğunu açıklamıştır. Bu ölçek kapsamında

tanımlanan eğilimler şunlardır; üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik olarak tanımlanmıştır.

Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "California eleştirel düşünme eğilimleri" ölçeği çalışmasında ise eleştirel düşünme eğilimlerini; doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk olarak yedi alt boyuta ayırarak sınıflandırmıştır.

Akademik öz-yeterlik ise Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı davranışçılarının birçok kavramını kabul etmenin yanında, bilişsel kuramların zihinsel süreçlerine de önem vermektedir (Koç, Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001, 153). Sosyal Öğrenme Teorisi'nde Albert Bandura'nın öne çıkardığı öz-yeterlik bu teorinin merkezini oluşturan kavramlardandır (Bıkmaz, 2002, 199).

Bandura'ya(1997) göre öz-yeterlik kavramı, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Akt: Uysal, 2013, 144). Bu bağlamda öz-yeterliğin tanımına bağlı olarak bireylerin, öz-yeterlik algısı davranışlarının hazırlanmasında ve davranışın belirlenmesinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin engeller karşısında daha çok sorumluluk alırken, öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler ise daha az sorumluluk almaya meyillidirler. İş dünyasında bireylerin kişisel gelişimlerini ve kariyerlerini etkilediği için öz-yeterliğin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Belgi, 2016, 18).

Bireylerin davranışlarında son derece önemli yer tutan öz-yeterlik algıları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıktığını belirtilmektedir (Bandura,1992). Bunlar;

- ✓ Tam ve doğru deneyimler edinme.
- ✓ Sosyal modeller izleme fırsatı bulma.
- ✓ Sözel ikna; bir otorite tarafından inandırılma.
- ✓ Fizyolojik ve duygusal durumlar; bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama.

Temelde belirtilen dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz-yeterlik algılarının en önemlilerinden biri akademik öz-yeterliktir (Hevedanlı ve Ekinici, 2009). Bandura 1997 göre akademik öz-yeterlik; bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Akt: Öncü, 2012, 185). Biricik'e(2016) göre akademik öz-yeterlilik, kişilere verilen akademik bir görev

karşısında ki düşünce ve eylemleri olarak tanımlamıştır. Bu akademik görevler karşısında verdikleri düşünsel ve duygusal tepki, kişinin akademik öz yeterlilik seviyesini ortaya çıkarır. Akademik öz yeterlilik, öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik alanlara uyumlarını artıran bir faktördür (Biricik, 2016).

Yılmaz, Gürçay ve Ekinci (2007) göre akademik öz-yeterlik ile ilgili Bandura (1997), Pajares (1997) ve Schunk (1982) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları yüksek akademik öz-yeterlik algıları, akademik başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Ayrıca Pajares (1997) ve Schunk (1982) çalışmalarında bu algıların her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğu gözlemlendiği tespit edilmiştir (Hevedanlı ve Ekinci, 2009). Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenim yıları boyunca akademik görev ve sorumlulukları giderek artmakta olup, bunun sonucu olarak adayların bu görev ve sorumluluklar karşısında zamanı, etkili ve verimli bir şekilde kullanması büyük önem taşımakta ve akademik hayatları boyunca karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelebilmelerine olanak sağlayacağı çalışmalar oldukça önemlidir (Biricik, 2016).

Sonuç olarak eleştirel düşünebilen, yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik algısı olan bireylerin yetiştirebilmesi için her şeyden önce öğretmenlerinde bu beceriye ve algıya sahip olması gereklidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin neler olduğu ve akademik öz-yeterlik algılarını ortaya koymak önemlidir.

1.1.Problem

Bu araştırmanın problem cümlesi, "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin Üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
14. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
15. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
16. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
17. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

18. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yapmış-yapıyor oldukları spor branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
19. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
20. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
21. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine, mezun oldukları liseye, aile gelirlerine, sınıflarına, baba ve anne eğitim durumlarına, düzenli spor yapmalarına, yapmış-yapıyor spor türüne, Üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına ve kitap okuma alışkanlıklarına göre incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

- I. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin yetiştiren kurumlara program geliştirme yönünde katkı sağlayacağı,
- II. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, bu araştırma konusuyla ilgili öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim planlamalarına katkı sağlayacağı,
- III. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri belirlenerek nitelikli bir eğitim için yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı,
- IV. Üniversitelerin Spor Fakülteleri ve Yüksekokulları, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme özellikleri kazandırılmasında ve var olan eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmelerine yol göstereceği,
- V. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerini yetiştiren kurumlara, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarını artırmak için yol göstereceği,
- VI. Konu ile ilgili sonraki süreçte yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmada ankete katılan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin, kullanılan anket sorularına doğru ve bilinçli cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Bu çalışma “Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
2. Bartın Üniversitesi 2017-2018 Akademik yılı güz döneminde öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Düşünme: Deneyim sonucunda ve diğer kanallarla elde edilen bilginin kavramsallaştırma, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1997).

Eleştirel Düşünme: kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1993).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Bireyin çözülecek problemlerle, değerlendirilecek düşüncelerle ya da verilecek kararlarla yüzleştiğinde eleştirel düşünmesi için ortaya çıkan içsel güdülenmeye eleştirel düşünme eğilimi denir (Giancarlo, 2006; Akt: Erden, 2009, 35).

Akademik Öz- Yeterlik: Bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı düzeyinde yapabileceği konusundaki inancıdır (Solberg vd.,1993).

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitimin Tanımı

TDK (2018), kelime olarak eğitimi, “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim kavramı çok geniş bir kavramdır. Bu kavramı bir iki tanım ile açıklamak ve dar kalıplar içerisinde incelemek mümkün değildir (Arık, 2017). Buna bağlı olarak literatürde eğitim ile ilgili tanımları şöyle sıralanabilir:

Akyüz (2014) göre eğitim (Osm.: terbiye/Fr.-İng: education, pedagogie), Kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılmasıdır. Eğitim, hayat boyu devam eden; plânlı ya da tesadüfî olabilir. Erden (2011) göre eğitim, bireyleri etkileyen ve davranışlarının değişmesine neden olan her türlü etkinliğin eğitim olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle bireyler, aile içinde aile üyeleriyle, akran gruplarında arkadaşlarıyla, kitle iletişim araçlarıyla, okulda öğretmenlerle etkileşim kurarak eğitilir ve birçok önemli davranış kazanır. Ilgaz ve Bilgili (2006) göre eğitim, yaşam boyu devam eden bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak kişinin ve toplumun sosyal ve ekonomik gelişme ve değişmelere uyabilmesini sağlayan özellikle çağımızda teknolojik değişmelerin gerektirdiği bilgi ve beceri seviyeleri yükseldikçe, eğitimin geleneksel olan belirli sürelerle ve programlarla sınırlandırılması zorlaşmaktadır. Sürekli olarak bireyin bu değişikliklere kendini uydurması ve değişen veya eklenen eğitim koşullarını yerine getirmesi için yaşamını eğitim süreci içerisinde geçirmelidir (Balcı, 2017 ,2).

2.2. Eğitimin Amaçları

Eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler, belirli amaçlara ulaşmak ve belirli işlevleri yerine getirmek içindir. Eğitim sistemlerinin dayandığı belirli bir eğitim felsefesi, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve ortaya konmak istenen

bir toplum modeli vardır. Eğitimin amaç ve işlevleri söz konusu eğitim felsefesinin içindedir. Eğitimin amaçları konusunda çeşitli görüşler zamana, toplumlara, ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre farklılaşabilir(Şişman,2007,19).

Eğitimin pek çok olan işlevlerini iki başlık altında toplamak olanaklıdır. Eğitimin birey bakımından işlevleri, bireyleri toplumsallaştırma, yeteneklerini tanıma ve geliştirmelerine yardım etme, yaratıcılıklarını geliştirme, bilimsel bilgiler ve beceriler kazandırma, kültür değerlerini öğretip kendilerine güven duymalarını sağlama ve onları dış çevrenin olumsuz etkilerinden korumaktır. Toplumsal bakımdan eğitimin işlevleri ise ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel alanda kalkınmış bir ülke olabilmesi için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir (Hoşgörür ve Taştan, 2007).

2.3. Öğretmenlik Kavramı

Çağımız bilim ve teknoloji çağı olduğundan bu alandaki gelişmeler toplumların eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu durumun sonucu olarak nitelikli insan gücüne sahip olmak tüm dünya ülkelerinin eğitim politikalarında ön plana çıkmıştır. Buna bağlı olarak son yıllarda ülkemiz eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme programları yeniden gözden geçirilmiş ve daha iyi bir eğitim, nitelikli ve yeterli donanıma sahip öğretmen yetiştirmek amacıyla yapılan çalışmalar çoğalmıştır. Öğrencilerden yüksek başarı ve verimlilik elde edebilmek için öğretmen yetiştiren kurumlara görevler düşmektedir (Mirzeoğlu, 2017, 101).

Milli Eğitim Temel Kanununun 1739 sayılı ve 43. maddesinde “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımı yapılmıştır. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler.

Öğretmen, formal eğitim veren kurumlarda öğretimi gerçekleştiren kişidir. Eğitim ve öğrenme kavramları ele alınırken görüldüğü gibi, toplumda herkes yeri geldiğinde arkadaşına, çocuklarına yeni bir davranış öğretmeye çalışabilir. Bu durumda kişi öğreten konumunda olabilir. Ancak öğretmen olmak için formal eğitim vermek gerektirir. Bu nedenle öğretmen olmak, öğreten olmaktan oldukça farklıdır, öğretenin düzenlediği yaşantılar gelişigüze'dir, öğretmen ise belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek, programlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana gelmesini sağlar (Erden, 2011, 23).

Öğretmen adaylarının profesyonelce yetiştirilmesinin iki boyutu bulunmaktadır: Öğretmenin bilgi donanımı ve meslek ahlakı öğretmen adayının mesleğini profesyonelce icra edebilmesi için mezun olmadan önce (a) öğretmenlik alan bilgisi, (b) öğretmenlik mesleği bilgisi, (c) genel kültür bilgisi ve (d) eğitim sistemi ve eğitim politikaları bilgisi hakkında güçlü bilgi donanımına sahip olmasıdır. Alanının temel konularına hakim olmayan, alanının perspektifini kazanmamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin profesyonel davranabilmesi olası değildir. Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için mesleği hakkında yeterince kazanmış ve eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademe arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden, 1997, 11).

Eğitim- öğretimdeki başarı, büyük oranda öğretmenin öğrencilerle kişi olarak ilgilenip her öğrencinin olabileceğinin en iyisi olması için rehberlik ve önderlik etmesine bağlıdır. Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında öğretmene öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede önemli roller yüklenmektedir. Öğretmenin öğretim etkinliklerini tüm sınıfa, gruplara ve bireylere yönelik olarak dengeli bir şekilde dağıtması beklenmektedir (Özden, 1997, 11).

2.4. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde mezun olanlar Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak istihdam edilebilmelerine yönelik olarak Kamu Personeli Seçme Sınavı(KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi(ÖABT) ve sözlü gibi çeşitli sınavlar gerçekleştirilmektedir. Söz konusu sınavların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerleri ölçebilecek şekilde üniversite mezunları arasından öğretmenlik konusunda en yetenekli olanların istihdamını sağlanmaktadır (Meb, 2017, 10).

Ortaöğretimde görevlendirilen beden eğitimi öğretmenleri, ikinci kademe ve üçüncü kademe beden eğitimi ve spor derslerini yürütmektedir. Birinci kademedeki programlarında yer alan beden eğitimi ve spor derslerini ise sınıf öğretmenleri tarafından yürütmektedir. Ancak bu kademedeki beden eğitimi ve spor derslerinin çok sağlıklı götürüldüğünü söylenemez. Bu zorluk Türkiye de ki okulların hem fiziksel kapasitesinden hem de spor kültürü ile bütünleşmemiş sınıf iç yapısında kaynaklanan sorunlardır.

İlköğretim sınıf öğretmenliği lisan programında yer alan öğretmen adaylarına sporu sevdirmeye ve sporu cazip hale getirmeye spor bilimcilerinin amacıdır. Özellikle bu bölümlerin ders müfredatlarında yer alan beden eğitimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi derslerini bu bölümlerde okutacak olan öğretim elamanlarının bu dersleri sevdirebilecek yüksek öğretim kabiliyetine sahip olmalıdır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programlarında yer alan ders müfredatları yeterli olmakla birlikte içerik, amaç ve değerlendirme açısından aynı şeyleri söylemek olası değildir. Avrupa da özellikle Almanya da 1950 'li ve 1960'lı yıllarda okullarda ders amaçlı olarak uygulanan egzersizler, beden eğitimi kavramı altında ele alınmıştır. Bu kavram, sonraki yıllarda spor pedagojisi ile çözümlenerek okul sporu kavramı olarak tanımlanmıştır. Bu noktadan hareketle, okullarda görev yapan spor öğretmeni adını almışlardır (Kale ve Erşen, 2003, 163).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, beden eğitimi ve spor dersi öğretim Programının amacını gerçekleştiren, yani öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri; aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte yaşam becerilerini de geliştiren kişi olarak tanımlanabilir (Meb, 2013, 4). Buna bağlı olarak ülkemizde beden eğitimi ve spor dersi okul öncesinden başlayarak ortaöğretimin sonuna kadar olan süreçte, beden eğitime ve spora katılımın; öğrencilerin fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. Bu süreçlerde beden eğitimi ve spor dersinden öncelikle beklenen, öğrencilere hareket yetkinliklerini geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olması beklenmektedir. Aynı zamanda beden eğitimi ve spor yolu ile öğrenciler, öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Meb, 2013, 4).

Beden eğitimi ve spor dersinin “hareket yetkinliği” ve “aktif ve sağlıklı yaşam” alışkanlığı geliştirmesinin yanında öğrencilerin yaşamla ilişkili temel becerileri olarak isimlendirilen öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini geliştirmek için yarattığı eğitim fırsatlarıdır. Bunlar içinde kendini tanıma, bireysel ve sosyal sorumluluk, adil oyun, grupla çalışma, iletişim, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, eleştire düşünme gibi becerilerdir. Bu beceriler hem hareket yetkinliği hem de aktif ve sağlıklı yaşam öğrenme alanı içindedir (Meb, 2013, 6-7).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencileri derste daha verimli olabilmeleri için onları motive etmeleri gerekmektedir. Özellikle öğrenciler tanımayan bir spor dalına ilgi göstermeyebilirler. Bunu tanımıyoruz, tekrar yeni bir şey, bu da ne demek oluyor, hiç zevk vermiyor, yüzme hep aynı tek düzeliğe sahip, voleybol monoton, gülle atma anlamsız

şeklinde spor dersindeki uygulamaları nitelendirebilirler. Bu durumda öğretmenin özellikle kendisini motive edebilmesi için çocuklara bazı sistematik bilgileri de vermelidir. Bu bilgi akışı içerisinde en önemli noktalardan bir tanesi hedef belirlemelidir. Öğrenci neyi amaçlıyor? Neyi kendine hedef kabul ediyor? Örneğin, koşuda performansımı artırmak istiyorum, ilk aşamada kendimi geliştirmek istiyorum vb. Bu anlamda düşünsel, kendi-kendine konuşma, aksiyon bağlantılı ve sonuç bağlantılı kendi-kendine motive etme ile ilgili olumlu olumsuz motivasyona ait örnekler ele alınmaktadır. (Kale ve Erşen, 2003, 168).

2.5. Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, organizmanın bütünlüğü ilkesine bağlı olarak kişiliğin eğitilmesidir. Öğrencinin gelişim özellikleri göz önünde tutularak; onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler yetiştirmeleri için önemli bir araçtır (Harmandar, 2004, 90).

İnal (2014) göre beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyun, jimnastik gibi spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (İnal, 2014, 6).

Birey fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmeli, eğitim bunu gerçekleştirecek şekilde düzenlenmelidir. Beden eğitimi etkinlikleri ile birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, zamanın ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı öğrenmiş olur. Bu anlamda beden eğitimi insanı çok yönlü olarak hayata hazırlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sisteminin önemli bir aracıdır (Mirzeoğlu, 2014, 116).

Beden eğitimi tanımların içeriğine baktığımızda beden eğitimin amacı; “rekor kırma veya şampiyon olma” değil kişiliğin oluşumu ve bunların bütünlük içinde düzenlemesi için eğitimin bir aracı olarak çalışma ve dinleme biçiminde yaşam içine alınmasıdır. Beden eğitimi mümkün olduğunca yarışmadan kaçınır, yada oyun mücadele-

kas çalışmalarını en az düzeye indirerek hafifletir. Çalışmanın ölçüsünü ayarlar (Harmandar, 2004, 89).

2.5.1. Beden Eğitimi

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz bir parçası olan beden eğitimi, organizmanın bütünlüğü ilkesine bağlı olarak kişiliğin eğitilmesidir. Öğrencinin gelişim özellikleri göz önünde tutularak; onların fert ve toplum yönünden sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi, yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış bireyler yetiştirmeleri için önemli bir araçtır (Harmandar, 2004, 90).

İnal (2014) göre beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı oyun, jimnastik gibi spora dönük alıştırmaya ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinlik olarak tanımlanmıştır (İnal, 2014, 6).

Birey fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmeli, eğitim bunu gerçekleştirecek şekilde düzenlenmelidir. Beden eğitimi etkinlikleri ile birey kendi yeteneklerini ve başkalarının yeteneklerini tanımayı, eşit koşullarda yarışmayı, yenilgiyi kabullenerek başkalarını takdir edebilmeyi, kazandığı zaman mütevazı olabilmeyi, zamanın ve emeğini en uygun şekilde kullanmayı öğrenmiş olur. Bu anlamda beden eğitimi insanı çok yönlü olarak hayata hazırlamayı amaçlayan çağdaş eğitim sisteminin önemli bir aracıdır (Mirzeoğlu, 2014, 116).

Beden eğitimi tanımların içeriğine baktığımızda beden eğitimin amacı; “rekor kırma veya şampiyon olma” değil kişiliğin oluşumu ve bunların bütünlük içinde düzenlenmesi için eğitimin bir aracı olarak çalışma ve dinleme biçiminde yaşam içine alınmasıdır. Beden eğitimi mümkün olduğunca yarışmadan kaçınır, yada oyun mücadelesiz çalışmalarını en az düzeye indirerek hafifletir. Çalışmanın ölçüsünü ayarlar (Harmandar, 2004, 89).

2.5.2. Spor

Spor çok yönlü bir kavram olduğundan, sporun tanımı konusunda, farklı tanımlar ortaya konulmuştur. Bunun sebebi ise, sporun kapsamı, branşları hedefleri, içerikleri ve

yapılış biçimlerinin farklı biçimde algılanıp değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu tanımların bazıları aşağıya çıkarılmıştır (Yetim, 2016, 11).

Harmandar (2004) göre mücadele ve başarıma azminin adil şartlar içinde, çeşitli güçlükleri göze alarak yarışmaya girmesine spor denir. Bir başka tanıma göre spor, beden eğitimi faaliyetlerini özelleştirerek çeşitli branşlarda somutlaşmış, üst düzeyde yapıldığında fizyolojik, psikolojik, estetik, teknik bireyin özellikleri gerekli kılan yarışmaya dayalı ve katı kurallarla çevrili bir etkinliktir (Kuter ve Kuter, 2012, 80-81). Yetim (2014) göre ise spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın başlıca unsuru olan insan gücünün, sağlıklı bir şekilde geliştirmesi için yapılan faaliyetlerin, oyun, eğlence, ve yarışma amacına dönüştürülmesi biçimidir.

İnal(2014) spor, sağlık, boş zamanları değerlendirmek ya da performans gibi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, içinde hep yarışma kavramı vardır. Spor yapan kişi ya da gruplar rakipleriyle, zamanla, doğa koşullarıyla veya en azında kendileriyle yarışır.

Yapılan tanımlarına bağlı olarak spor, sağlıklı bir kuşağın geliştirilip, yetiştirilmesinde ana eğitim aracıdır. Kişilerin, refahı ve mutluluğu bir bakımda beden ve ruh sağlığının tam ve devamlı olmasına bağlıdır. İnsanların hayatlarını sağlıklı olarak sürdürmeleri, fiziki ve ruhi gelişmelerini sağlamalarında sporun yeri ve önemi büyüktür. Ayrıca, İnsanların gerek kendi toplumunda ilişkilerini dostluk içinde devam ettirmelerinde spor uygun araçlardan bir tanesidir (Yetim, 2016, 10).

Çocukların ve gençlerin içindeki saldırganlığın ve geçimsizliğin törpülenmesi, yetişkinlerin günlük hayattaki sıkıntı, yorgunluk ve tekdüzeliğin verdiği gerginliklerin giderilmesi; beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle gerçekleşmektedir. Çocuğun oyun içinde, oyun kurallarına göre hareket etmesini öğrenmesi, kuralları ve yasaları kolay tanımasına ve daha uyumlu bir kişi olarak toplumda yerini almasına ortam sağlanır. Spor yapan birey, kendine, takımına, taraftarlarına ve temsil ettiği kesime zararlı olabilecek davranışlardan kaçınır, öz denetimle disipline olmaktadır. Sporda sağladığı üstün başarısı, kişiliği ve zekasıyla, arkadaşlarına ve çevresine sağladığı üstünlük, onun zamanla liderlik özelliklerini ortaya çıkartmaktadır (Yetim, 2014, 189).

Sporun tanımlarının içeriğine baktığımızda sporun amacı; spor, kişiliği geliştirmek için bedeni zorlamaktan çekinmez. Spor; fiziksel yeteneklerin limitlerine yaklaşmak ve maksimal verimi elde etmek için insanı çekinmeden eziyet ve zorlamaya sokarak şampiyon olma, rekor kırma gibi kesin rekabete dönüştüren bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Ancak, nerede beden eğitiminin bittiği, nerede sporun başladığını kesin bir çizgi ile tanımlarda da gördüğümüz gibi “amacı” ve “uygulama şekli” ile ayırabilmek mümkün olabilecektir (Harmandar, 2004, 89).

2.6. Düşünme

Eleştirel kelimesi Yunanca "Kritikos" sözcüğünden türetilmiş, değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamındadır. Latince'ye "Criticus" sözcüğü olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere geçmiştir (Dirimeşe, 2006, 10). Dirimeşe'ye(2006) göre eleştirel kelimesi, bir şeyi iyi ya da kötü yönleriyle birlikte değerlendirme anlamını kapsamaktadır.

Eleştirel düşünme iki ana disiplin olan psikoloji ve felsefenin inceleme kapsamındadır. Felsefi yaklaşım düşünmenin zihinsel nitelikleri ile ilgilenirken, psikolojik yaklaşım ise düşünmenin, ne olduğu ve nasıl geliştireceği ile ilgilenmektedir (Akınoğlu, 2001, 19). Eleştirel düşünmeyi ilk defa 1970’li yıllarda Pery tarafından bir entelektüel gelişme aracı olarak ortaya konmuştur. 1986 yılında ise Belenky ve arkadaşları tarafından modelleştirilmiştir (Özden,1997,101). Modelin dört temel basamağı şunlardır;

- ✓ Belirsizliklerin giderilmediği evre.
- ✓ Birden çok doğrunun kabul edildiği evre.
- ✓ Doğruların değerlendirildiği ve düşüncede kalite arandığı evre.
- ✓ Bireylerin düşünmeyi öğrendiği evredir (Özden, 1997, 101).

Eleştirel düşünme tanımı üzerinde farklı görüşler olmasından, üzerinde uzlaşılan bir tanım vermek olası görülmemektedir (Bowman, 1987,7; Akt: Akbıyık, 2002, 7). Bu bağlamda bazı eleştirel düşünme tanımları aşağıda verilmiştir.

Cüceloğlu (1993) göre "eleştirel düşünme, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç" olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme normal düşünme süreçleri üzerinde kurulduğundan, bireylerin kendilerini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmeleri için aşağıda belirtilen temel üç adımı atmaları gerekir (Cüceloğlu, 1993, 216).

- ✓ Birey kendi düşünce süreçlerinin farkına varmalıdır.
- ✓ Bireyler başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmelidir.
- ✓ Bireylerin öğrendiği bilgileri gündelik yaşamında uygulamalıdır.

Kurnaz (2013) eleştirel düşünmeyi, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varma olarak tanımlamıştır. Ancak bilgilenme süreci kritik bir süreç olduğunu ve bu süreçte bilgilerin kaynaklarının sorgulanması, bilgiyi farklı kaynaklardan sorgulayarak çapraz kontrollerin yapılması, sayıtlıların ve önyargıların belirlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünen birey, niçin ve nasıl düşündüğünün bilincinde olmakla birlikte sadece kendi düşünme süreçlerinin bilicide değil, başkalarının düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurur.

Paul, eleştirel düşünmeyi; düşünürün, kriter ve entelektüel standartları, düşünmeye sistematik ve alışkanlık olarak uyguladığı, düşünme oluşumunun sorumluluğunu aldığı, düşünme sürecini standartlara uygun şekilde yönlendirdiği ve düşünmenin etkinliğini amaca, kriterlere ve standartlara uygun olarak değerlendirdiği amaçlı düşünme olarak görmektedir. Eleştirel düşünme kavramını birbiriyle bağlantılı üç parçadan meydana gelmektedir. Bunlar;

- ✓ Muhakeme elementleri; anlamacı, mantıksal düşünmenin doğasında bulunan yöntemlerdir.
- ✓ Entelektüel Standartlar; muhakeme düzeyinin değerlendirildiği kriterlerdir.
- ✓ Entelektüel özellikler; eleştirel düşünme “ahlak bütünlüğü ve sorumlu vatandaşlık” gelişimini harekete geçiren, birbirine bağlı değerler olduğudur (Broadbear ve Keyser, 2000, 323; Akt: Ay, 2005, 168).

Ennis (1985) göre eleştirel düşünme, mantıklı, şüpheli, geçerli ve yansıtmacı bir düşünme biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Şahinel (2002) göre günümüz eğitimcileri eleştirel düşünmeyi, özel bir düşünce ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özel denetimli düşünme olarak belirtmekte ve iki şekilde oluşmaktadır.

- ✓ Zayıf duyulu eleştirel düşünme, karmaşıktır ve zihinsel süreç özel bir grubun ya da bireyin lehine disipline edilir, konu ile ilgili diğer bireylerin dışında kalır.
- ✓ Sağlam duyulu eleştirel düşünme, bu düşünme biçimi tarafsızdır ve karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edilir.

Zayıf duyulu ve sağlam duyulu eleştirel düşünme arasındaki farklılık, felsefi temelli bir sayıtlıdan hareketle ortaya konulur. Zayıf eleştirel düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi eleştirel düşünmenin mikro becerileri iken, sağlam duyulu düşünme ise bir soruna ilişkin disiplinli, tarafsız, çoklu perspektif içerir (Şahinel, 2002, 125).

Özden (1997) göre üç tür eleştirel düşünme vardır. Bunlar; "eleştirel düşünme değerlendirme, problem çözme süreci ve entelektüel gelişme süreci" olarak tanımlamıştır.

1. Değerlendirme olarak eleştirel düşünme, eldeki verilerin duygu ve değerler karıştırılmadan, mantıksal olarak yargılaması olarak vurgulanmaktadır. Bu tür düşünme alıştırmalarında amaç öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları varsayım, önyargı, ve kandırmacıkları tanımada, yardımcı olmaktır. Bu tür programlarda, reklamlar, televizyon programları, medya, politik mesajlar ve filmler eleştirel bakış açısıyla değerlendirme olarak vurgulanmıştır.
2. Problem çözme olarak eleştirel düşünme, sonuca ulaşmada kullanılan kriterler, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiçbir problemin tek çözümü olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğidir.
3. Entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme, üniversite düzeydeki eleştirel düşünme ders ve kursları öğrencinin tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama ve entelektüel gelişme olarak bu üç alandaki gelişimi sağlanması amaç edinmektedir.
 - a. Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin gelişimini sağlanmasıdır.
 - b. Bilişsel süreci anlama: Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olay ve olguları yorumlamayı öğrenmiş olur. Öğrenci hipotez veya delile dayalı olarak, bir durumun veya problemin zihinsel modelini oluşturur.
 - c. Entelektüel gelişme: Öğrencilerin her şeyin siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan kendi duygu ve paradigmalarını aşıp düşünmeyi öğrendiği bir noktaya geldiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Özden, 1997, 98-101).

2.6.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde eğilim, bireyin belli bir görüş, kanı, tutum ve davranışa olan yatkınlığıdır. Beceri ise "kişinin, yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Bu bağlamda Siegel'e(1999) göre düşünme eğilimleri bireyin özelliği ve düşünmeye olan istekliliği olarak tanımlamıştır.

Bireyin çözülecek problemlerle, değerlendirilecek düşüncelerle ya da verilecek kararlarla yüzleştiğinde eleştirel düşünmesi için ortaya çıkan içsel güdülenmeye eleştirel

düşünme eğilimi denir. Bu eğilim, bireyin akıl yürütme yöntemini kullanarak problemi tanımlama ve problem çözme yaklaşımları ile kişiliğinin boyutları olan tutumları, değerleri ve diğer eğilimleri arasındaki ilişkinin uygunluğudur (Giancarlo, 2006; Akt: Erden, 2009, 35).

Ennis (1985a; Akt: Akbıyık, 2003) göre eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamış ve eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirtmiştir. Ennis'e göre eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır;

1. Sorunun açık ifadesini arama.

Bir soru, iddia açık olarak düzenlenirse; sorunun, iddianın incelenmesi kolaylaşır. Eleştirel düşünenler açık olmayan, üstü kapalı soruların, iddiaların farkına varırlar ve bunların açık ifadelerini ararlar.

2. Nedenler arama.

Eleştirel düşünen bireyler karşılaştıkları durum ve sorunların nedenlerini, karşılaştıkları düşüncelerin dayanak noktalarını belirlemeye çalışırlar.

3. Güvenilir kaynakları kullanma, kullanılan kaynakları belirtme.

Eleştirel düşünen bireyler güvenilir bilgi kaynakları kullanmanın önemini ve gerekliliğinin farkındadır. Eleştirel düşünen bireyler alternatif bilgi kaynaklarını araştırarak, bilgi kaynaklarını karşılaştırarak, ortak veya karşıt görüşleri belirleyerek, bilgi kaynağını sorgulayarak bilgi edindikleri kaynağın güvenilirliğini belirlerler.

4. İyi bilgilendirilmeye çalışma.

Eleştirel düşünme, karar verilecek olan durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmasıyla ilgilidir. Bireyler karar vermeden önce durumla ilgili olanaklı olduğu ölçüde fazla bilgi edinmeye çalışırlar.

5. Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma.

Eleştirel düşünenler karşılaştıkları durumlarda yargıda bulunmaları gereken ana noktaya odaklanırlar.

6. Durumu bütünüyle göz önüne alma.

Eleştirel düşünenler doğru yargıda bulunabilmek için karşılaştıkları durumları bütüncül bir yaklaşım göstererek incelemelidir.

7. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma.

Eleştirel düşünener karmaşık durumlarda karar vermek için kullandıkları stratejileri, yöntemleri vardır. Karşılaştıkları karmaşık durumları belli kurallar çerçevesinde inceler ve karara varırlar.

8. Seçenekler arama.

Eleştirel düşünmeyenler kendi düşüncelerinin en doğru olduğun eğilimindedirler. Eleştirel düşünener ise tüm düşüncelerin hatalar ve eksikler içerebileceğinin farkındalar ve doğru yargıda bulunabilmek için farklı seçenek arayışında bulunurlar.

9. Açık fikirli olma.

a. Başkalarının görüşlerine önem verme: Eleştirel düşünener kendi yargısında, düşünmesinde yanlışlar olabileceğinin farkındadırlar. Bireyler kendi düşüncelerinden farklı olan düşünceleri dikkate alır ve farklı düşünceleri anlamaya çalışır.

b. Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma.

Onaylanmayan tezlerin bir kısım dayanak noktalar vardır. Bağımsız ve tarafsız düşünebilmek için, eleştirel düşünebilen bireyler onayladıkları görüşlerle, onayladıkları tezlerin dayanak noktalarıyla tarafsız bir şekilde ilgilenirler, onaylanmayan tezlerin dayanak noktalarını verirken kullanılır.

c. Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme.

Bireylerin bir durum hakkında yeterince bilgi sahibi olmak durumla ilgili kararlar verebilmek için gereklidir. Eleştirel düşünener ellerindeki kanıtların karar verebilmek için yeterli olup olmadığını belirleyebilirler, ellerindeki kanıtlar yeterli değilse karar vermeyi erteleyebilirler.

10. Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik aramalıdır. Eleştirel düşünener olanaklı ve gerekli olduğu ölçüde bir durum veya düşünceyi derinlemesine incelerler.

11. Nedenlerin ve kanıtların yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme, yeterli olduğu durumlarda ise kararlar almaya yönelik harekete geçme. Eleştirel düşünener kendi düşüncelerinde çelişki, tutarsızlık ve yanlışlar olabileceğinin, sağlıklı düşünebilmek için bu tutarsızlık ve yanlışları tarafsız bir şekilde kabul

etmeleri gerektiğinin farkındadırlar. Kanıtlar ve nedenler yeterli ise düşüncelerini değiştirirler.

12. Temel sorunu akılda tutma.

13. Başka insanların bilgi ve kültür düzeylerine, duygularına duyarlı olma şeklinde tanımlamaktadır(Akt: Akbıyık, 2003, 14-17).

Eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarını kapsadığı konusunda, Norris ve Ennis (1989) ve Dewey (1933) gibi uzmanlar da aynı görüşte oldukları vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şensoy, 2011, 246). Bu kapsamda Semerci (2016) eleştirel düşünme eğilimlerini; açık fikirlilik, sistematiklik, azim ve sabır, esneklik ve üstbilmiş olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada da geçerli olan eleştirel düşünme eğilimleri aşağıda kısaca tanımları açıklanmıştır.

2.6.1.1. Açık Fikirlilik

Kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına duyarlı olmasını ifade etmektir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir (Kökdemir,203,78).

2.6.1.2. Sistemantiklik

Sistemantiklik düşünme eğilimi, Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bu eğilimde bireyler kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyerek karar verme stratejisi kullanırlar (Kökdemir, 2003, 78).

2.6.1.3. Esneklik

Bir bireyin belli bir durumu farklı açıdan bakabilmesi veya belli bir olaya ilişkin perspektifleri değiştirerek, alternatifleri üretmek ve seçenekleri hesaba katmak için bir yol bulmaya çalışılmasıdır. Esnek olan insanlar, yeni bilgiler edindikçe, düşüncelerini veya fikirlerini değiştirme kapasitesine sahip bireylerdir. Esnek insanlar, problemlerin çözümünde alternatifler veya seçenekler üretebileceklerini bilirler ve bu seçeneklerin sonuçlarını kestirebilirler (Saban,2009,143).

2.6.1.4. Azim ve Sabır

Azim ve sabırlı eleştirel düşünme eğilimine sahip bireylerin bir zorluk veya bir engelle karşılaştıklarında vazgeçmezler. Problemleri ve zorlukları çözebilecek bir yol buluncaya kadar uğraşırlar ve çözüm için beklerler (Semerci, 2000).

2.6.1.5. Üstbiliş

Kişinin kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Özsoy, 2009, 715). Drmrod'a(1990) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları gösterebilmesi beklenir (Akt: Özsoy, 2009, 716).

- ✓ Kendi öğrenme sürecinin, farkında olması,
- ✓ Etkili ve etkisiz öğrenme yöntemlerini bilmesi,
- ✓ Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- ✓ Öğrenme stratejilerini etkili kullanması,
- ✓ O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir biçimde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- ✓ Depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri kullanması.

2.6.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi ve Öğretimi

Son yıllarda eğitim alanında üzerinde durulan konulardan birini eleştirel düşünme kavramı oluşturmaktadır. Millî Eğitimin amaçlarında belirtilen nitelikler ve beceriler doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilemedikleri noktasında uzmanlar arasında bir görüş birliği vardır. Uzmanlara göre okullarda yapılan eğitimin klasik anlayışta olduğu genelde ezbere dayalı olması, öğrencilerin zihinsel yönden gelişmelerini sağlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek yöntem ve etkinliklere fazla yer verilmemesi ve en önemli başarı kriterinin not olması vb. gibi hususların olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir,2005,298).

Günümüz çağdaş eğitim anlayışı gerekliliği ise genel anlamda bireyi düşünmeye, soru sormaya, araştırmaya, çözümleyici ve yaratıcı düşünce yapısına, duyarlı olmaya yönlendiren ve bir mesleği ve belirli konuları öğrenmenin yanı sıra bireyin öz-kişiliğini geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç içinde düşünmenin önemini j. Dewey, "Eğitim, yaşamın kendisi olup, eğitimin amacı düşünmeyi geliştirmektir." sözleriyle açıklamaktadır (Kaya,1997, 15).

Brandt (1985) düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi" , "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu üç temel

öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamındadır. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesi gerekir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkili olmaktadır. Düşünmeyle ilgili öğretimin ise üç bileşeni vardır. Bunlar:

- a. Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesidir.
- b. Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin düşünme süreçlerini gözlemlenmeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılmaktadır.
- c. Epistemik biliş: bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", gibi soruları tartışmaları gerekmektedir (Akt: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 197-198).

Nitelikli bir eğitim anlayışı için eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımda eğitim durumları, bireylerin anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme eğitim programı aracılığıyla başarabilir. Eğitim durumları yapılandırılırken tasarlanan ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikler öğrencinin süreçten bilgi ve beceri kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleri edinebilmeliler (Şahinel, 2006, 52-53). Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için aşağıda listelenen stratejiler ve etkinlikler şunlardır;

- ✓ Doğru soruyu sorma
- ✓ Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
- ✓ Olgu, görüş ve sebepler ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- ✓ Sınıf içi değerlendirme teknikleri

- ✓ İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- ✓ Örnek olaya/Tartışma
- ✓ Diyaloglar
- ✓ Otuz beş eleştirel düşünme stratejinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalardır (Paul, Binker, Jensen ve Krelau,1990, 63-102; Akt: Şahinel, 2006, 52-53).

2.6.3. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Bir öğretmenin sınıfında yapabileceği en önemli şeylerden biri, öğreteceği konuya ve sınıf düzeyine bakmadan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturabilecekleri şekilde, öğrencilerin kendi yürütücü biliş süreçlerinin farkına varmalarını sağlamasıdır. Bu bağlamda öğrenciler düşüncelerinin sınıflama ve karşılaştırmalarının, düşüncelerindeki yanlışları düzeltmelerin ne olduğu deneyerek öğrenebilmeliler (Ornstein ve Lasley,2004,19; Akt, Kurnaz, 2013, 153). Bunun için öğretmenlerin öğrencilere öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi öğrenme becerilerini kazandırmalıdır.

Ennis (1991) göre eleştirel düşünme becerilerin öğretilmesinde en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlemiş planlar öğretim yardımcıları olabilir denilmektedir. Bu bağlamda bunlar düşünme becerilerini gelişmede tek başlarına yeterli olmayabilir. En etkin öğretim, konu ve düşünce süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmene bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle düşünme becerilerin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin olması gereklidir.

Öğretmenlerin öğrencilere saygı duyma, meslek etiğini bilme ve uygulama, problem çözme yeteneğini geliştirme, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, öğrenci kişiliğini geliştirmeye katkıda bulunma, gelişmeye ve yeniliğe açıklık, iletişim, özeleştirme ve yansıtma becerilerine ve eğilimlerine sahip olma, bireysel farklılıklara saygı duymayı bilme ve meslektaşlarıyla işbirliği ve karşılıklı değerlendirme yapabilme gibi yetkinlikler belli başlı öğretmen yetkinlikleri olarak belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklemesi için beklenen öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünebilen ve bu yolla öğrencilerine model oluşturabilen, farklı bilgilenme ve düşünme biçimlerine açık bireyler olmaları son derece önemlidir (Yağcı, 2008, 51).

Öğretmenler öğrencilerinin tutumlarını, eğilimlerini ve gelişimlerini kontrol etmeli, zihinsel yetenek ve düşüncelerinin farkında olmalı onların zihinsel süreçlerine ilişkin durumları hakkında sık sık geri bildirim sağlamalıdır. Öğretmen düşünmenin aracı olan temel kavram ve sınıflamalarda, kavramı ve sınıflamayı doğrudan vermek yerine örnekten kurala giderek öğrencilerin örnekler arası benzerlikleri, zıtlıkları, farklılıkları ve ilişkileri görmesini sağlayarak ilke ve kurallar oluşturmalarını sağlamalıdır. Öğretme öğrenme sürecinin nihai amacı hazır düşünme kalıpları ile öğrencileri düşündürmek değil, eleştirel düşünme alışkanlığı edinmelerini sağlamak. Bunun yolu ise sürekli okuyan gelişmeleri ve değişimleri günü birlik izleyen ve üzerinde zihin egzersizleri yapan öğrenciler yetiştirmelidir (Beydoğan, 2003, 165).

Öğretmen bir konuyu öğretmek için önce konu hakkında sorular üretmek, hatta ders kitaplarının soru biçiminde hazırlanmalı. Öğretmen sorularıyla konuya ilgiyi oluşturmalı. Çünkü konu hakkında daha önceden zihninde soru türetleri taşımayan öğrenci, ancak öğretmenin sorularından soru üreterek düşünür. Bu bağlamda öğretmen kendisi bizzat düşünceyi uyarıcı sorular üretmek zorundadır. Sorular düşünmeyi ateşleyici nitelikte olması gerekir. Yüzeysel sorular, yüzeysel anlamaya yol açar ve öğrencilerinin düşünmesine engel olur. İnsanı düşündürmeyen sorular ölü sorulardır; sonunda zihni öldürür (Özden, 1997, 94-95).

Demirel ve Şahinel (2005) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü şu şekilde açıklamaktadırlar;

1. Demokratik eğitim sisteminde öğretmene düşen görevler şunlardır;
 - a. Birey olarak her bireyin değerini ve önemini kabul etmek.
 - b. Ortak varılmış kararların güvenilirliğine inanmak.
 - c. Bireylerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak.
 - d. Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı davranmak.

Bu anlayışta bir öğretmen:

- ✓ Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve terci yoluyla saptamada paydaş olmalarına izin verilmeli.
- ✓ Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararlarına dayandırmaları için uygun sınıf ortamı oluşturmalı olanaklar hazırlanmalı.
- ✓ Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve kişisel girişimini özendirme yoluyla işbirliği içinde hoşgörülü ortamda öğrencilerle çalışmalıdır.

- ✓ Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları gerektiğçe öğrenciye örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ve ya yaptırmalı, öğrencilerin bireyler olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için uygun ortamlar oluşturulmalı (Kurnaz, 2013, 153-154).

2.7. Öz- Yeterlik Kavramı

Öğretmenlerin, mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde etkili olan etmenlerden biri de öz- yeterlik algılarıdır (Kurt, 2012, 196). Öz-yeterlik, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nde öne çıkardığı ve bu teorinin merkezini oluşturan kavramlardan bir tanesidir (Bıkmaz, 2002, 199). 1977'de Bandura tarafından ortaya atıldıktan sonra öz-yeterlik alanında sayısız araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir. Eğitim, tıp, psikoloji, işletme, uluslararası ilişkiler gibi çok farklı alanlarda yapılan araştırmalar öz-yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986, s. 25; Akt: Kurbanoglu, 2004, 138). Öz-yeterlik kavramı ile ilgili yayınlarda kavram, öz-yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak ifade edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre insan davranışları ve motivasyonu yoğun bir sağduyu ile düzenlenir ve bunun sonucu olarak öz yeterlik insan davranışlarını düzenleyen birincil faktör olarak belirtilmektedir (Luszczynska, Scholz&Schwarzer, 2005; Akt: Uysal, 2013, 144). Literatürde öz-yeterlik kavramına ilişkin olarak bazı tanımlar şu şekildedir;

Öz-yeterlik "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kişinin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayacak yeteneklere olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura,1995, 2; Akt: Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011, 115). Bıkmaz'a(2002) göre Öz-yeterlik bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Bıkmaz, 2002, 199). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) göre öz-yeterlik "insanların istenen bir sonuca ulaşmada belli bir durumda sergileyecekleri yeteneklerine olan inancıdır" şeklinde tanımlamaktadır(Akt: Uysal, 2013, 144). Bir başka tanıma göre öz-yeterlik bireyin, yaşamını etkileyen olaylar ve kendi yaptığı işler üzerindeki kontrolüne ilişkin inanış düzeyidir. Bir anlamda, bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp, duruma göre hareket etmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Bayrakçı, 2007, 206).

Yapılan tanımlara bakıldığında sosyal öğrenme kuramına göre bireyler eylemlerini düzenleyerek ve insiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin geleceğe yönelik ulaşmak istediği hedeflerini belirlemesinde ve yaşantısında bulunulan çevreyi denetim altına almada öz-yeterlik inançları etkilidir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterliliğiyle ilgili durumlarıdır. Yani bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisidir (Ekinci, 2008, 99). Biricik'in(2015) öz-yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi tanımları şu şekildedir;

- ✓ Öz-yeterlik beklentisi; bireyin kendi değerinin yargısıdır. Örnek vermek gerekirse, öğrenciler yüksek not alıp alamayacaklarına kendi performansları derecesinde inanırlar. Bir sınavda yüksek not alabileceğine inanan bir öğrencinin, o sınavla ilgili olarak kişisel öz yeterliliği yüksek olduğu söylenebilir.
- ✓ Sonuç beklentisi; bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa dair inancının bir yargısı olduğudur. Bir iş karşısında, kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip edemeyeceği, yeterli davranıp davranamayacağına inancıdır (Biricik, 2015, 16).

Sosyal Bilişsel Kurama göre, bir kişinin öz-yeterlik algısı dört kaynaktan beslenmektedir (Aşkar ve Umay, 2001, 2). Bu bağlamda dört kaynak şunlardır ;

1. Bireyin yaşantıları sonucunda ya da bir kişinin bir beceriyi kazanmak için yaptığı çalışmalardan elde ettiği deneyimlerinin bilgisi.
2. Başkalarının deneyimleri; örnek vermek gerekirse başkalarının davranışlarını model alma yoluyla onların deneyimlerini paylaşma.
3. Sözel ikna; bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili başka bireylerden aldığı öneriler.
4. Duygusal durum; bireyin öz yeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesidir.

Öz-yeterlik inancının sahip olduğu bazı özellikler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Kurt, 2012, 204).

- ✓ Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı başarılı olarak gerçekleştirebileceğine dair inancıdır.

- ✓ Öz-yeterlik, bireyin kendi yetenek algısına inancıdır.
- ✓ Öz-yeterlik inancı bireysel düzeyde ortaya çıkan bir tutumdur.
- ✓ Öz-yeterlik, bireyin belirli bir iş yapabilme yeteneğine ilişkin inancıdır.
- ✓ Öz-yeterlik, bireysel algılarından oluşmaktadır.
- ✓ Öz-yeterlik inancı bireyin kendi performansı buna dair algıları ile ilişkilidir.

2.7.1. Akademik Öz-Yeterlik

Bireylerin günlük hayatlarında göstermeleri gereken davranışları içeren pek çok konuda öz yeterlik algıları vardır. Bu kapsamda akademik öz -yeterlik algısı, öz-yeterliğin özel bir türü olarak kabul edilmektedir (Ekici, 2012, 175). Eğitimin kalite ve yapısının ciddi biçimde tartışıldığı günümüzde akademik öz-yeterlik inancının önemi hızla artmaktadır. Bireyin kendi yeteneklerine ilişkin bakış açısının, kendine ilişkin yaptığı değerlendirmelerin dikkate alınması akademik öz-yeterlik inancıyla ilgili yeni bakış açılarını görmemizi sağlayacak bir araç olarak düşünülebilmektedir (Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011, 116). Bu kapsamda literatürde akademik öz-yeterlik kavramına ilişkin olarak bazı tanımlar aşağıda verilmiştir.

Akademik öz-yeterlik öğrencinin akademik bir çalışmayı başarıyla tamamlayabilmesine (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007, 254). Solberg vd. (1993)'ne göre akademik öz-yeterlik kavramı; bireyin verilen akademik bir görevi belirlenmiş olan başarı düzeyinde yapabileceği konusundaki inancıdır. Chemers vd. (2001)'ne göre, akademik öz-yeterlik öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda öz güvenleridir ki, bu kapsamda öğrenebilmek için bireyin etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve performansını düzenleyebilmesidir (Akt: Ekici, 2012). Biricik'e(2015) göre ise akademik öz-yeterlilik, kişilere verilen akademik bir görev karşısında ki düşünce ve eylemleri olarak tanımlamaktadır. Bu akademik görevler karşısında bireylerin verdikleri düşüncel ve duygusal tepki, kişinin akademik öz yeterlilik düzeyini belirtir. Bu bağlamda akademik öz-yeterlilik, öğrencilerin akademik başarılarını ve akademik alanlara uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik görev ve sorumlulukları giderek artmakta olup, bunun sonucu olarak öğrencilerin bu görev ve sorumluluklar karşısında zamanı, etkili ve verimli kullanılmalıdır. Bu kapsamda yüksek akademik öz yeterliliğe sahip öğrencilere verilen akademik görev karşısında ki tutum ve davranışları oldukça güçlüdür (Biricik, 2015).

Yapılan tanımlar kapsamında Yılmaz ve diğerleri'ne (2007) göre Bandura'nın (1977) öz-yeterlik kavramını açıklamasından sonra, yapılan çalışmalarda eğitim araştırmacıları bu inancın her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemlendiği belirtilmekte ve öğrencinin yüksek akademik öz-yeterliğinin önemini gösteren pek çok çalışma yapıldığını vurgulanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik öz-yeterlik inançlarının akademik başarıyı artırdığı yapılan çok sayıda çalışmada belirtilmektedirler. (Bandura 1997; Pajares 1997; Schunk 1982, 1981). Öğretmenler açısından ise yüksek yeterlik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmaktadırlar (Kurt,2012,201). Buna bağlı olarak öğretmenlerin toplumu ve geleceği şekillendirdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin sorunlarla baş edebilecek, başarısızlıklar karşısında yılmayacak bireyler yetiştirmesinin gerekliliği görülmektedir. Bu ise ancak akademik öz-yeterliği yüksek öğretmenler gerçekleşebilir (Uysal, 145, 2013).

Akademik öz yeterliliğin pek çok önemli özelliği olduğunu ifade eden Zimmerman (1995)'te, bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Öz-yeterlik bireyin fiziksel veya psikolojik özellikleri gibi bireysel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargısıdır.
- ✓ Öz-yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, matematik öz-yeterlik inancı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklılık gösterebilir.
- ✓ Öz-yeterlik ölçümleri duruma bağlı olmaktadır. Örnek vermek gerekirse, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
- ✓ Öz-yeterlik ölçümleri, performansı için belirlenen doğru ölçütlerden bağımsız değildir. Kıyaslama da aynı ölçütler ve normlar dikkate alınır (Akt: Hevedanlı ve Ekinci, 2009).

2.7.1.1. Teknik Beceri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde teknik, yol, beceri ve yöntem olarak tanımlamaktadır. Beceri ise “kişinin, yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir iş başarıma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Eğitim sözlüğünde teknik, öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak açıklamaktadır.

Beceri ise; psiko–motor davranışların doğru, birbiriyle koordineli, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şeklidir (Cevizci, 2010).

Teknik beceri, bir işin başarılabilmesi için gerekli bilgiyi, yöntemleri ve teknikleri doğru, birbiriyle koordineli, kullanma yeteneğine sahip olmasıdır. Öğrencinin edinilmiş olduğu bilgiyi, kendi iş alanına uygulayabilme becerisidir. Yani kişinin öğrenilmiş kazanımını fiziksel ve zihinsel bir çaba ile bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesidir (Biricik, 2015).

2.7.1.2. Sosyal Statü

Statü, toplum içerisinde ki bireylerin yerini, konumunu ifade eden bir kavramdır. Sosyal statü kavramı ise bireyin çevresindekilerin, toplum içerisinde ona nesnel olarak uygun gördükleri mevki veya pozisyon olarak tanımlanmaktadır (Biricik, 2015, 30). İki çeşit sosyal statü vardır. Bunlar; birincisi sahip olunan statü, kişinin doğuştan sahip olduğu ve onun kazanmadan aldığı kimliğidir. İkincisi başarılan statü ise bireyin kendi yaptıkları ile kazandığı değerdir. Birey yaptığı olumlu ve olumsuz davranışlar ile toplumdaki statüsünü sürekli değiştirebilir. Fakat bireyin sahip olunan statü üzerinde bireyin bir yetkisi yoktur (Biricik, 2015, 30). Bu bağlamda gözlenen kişinin sosyal statüsünün yüksekliği, güçlülüğü ve yeterliliği davranışı geliştirmede daha çok dikkat edilmektedir. Modelin ortaya koyduğu davranışı sonucunda ulaşılan para, ün, başarı gibi olumlu sonuçlar, gözleyen daha fazla çaba harcamasına neden olmaktadır. Gözlemci bireyin öz yeterlilik algısının üst düzeyde olmasıyla birlikte, davranışı yapma konusunda da cesaretli ve istekli ise, modelin gözlemci üzerindeki etkisi olumlu yönden artar. Öğretmenler bu noktada gözlemci konumundaki öğrencilerinin öz yeterlilik algısını geliştirmeye, onları olumlu davranışlar göstermeye cesaretlendirmelidir (Kurtuldu, 2009).

Öğretmen öğrencilerinin birbirlerine saygı duymasını istiyorsa, başta kendisi de öğrencilerine ve diğer insanlara saygı duymalıdır. Öğretmenler öğrenciler için en önemli model olup öğretmen öğrencilerin derse katılmasını istiyorsa, kendisi de öğretmek istediği konu ile ilgili istekli olmalı, dersini sevmelidir. Ayrıca problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşüncelerde dolaylı olarak modellik yapılabilir (Koç, 2003, 236).

2.7.1.3. Bilişsel Uygulama

Sosyal bilişsel kuramda bilişsel uygulama öğrenmeye dayalı bir kavramdır. Bu kapsamda öğrenme, bireyin yaşantılar sonucu kazandığı davranışlarda meydana gelen oldukça uzun süreli değişimlerdir. Bir bilginin ya da kazanılmış bir becerinin, öğrenme sayılabilmesi için davranışlarda değişiklik yapması ve bu değişikliklerin uzun bir süre içerisinde devam etmesi gerekmektedir. Bilişsel kurama göre öğrenme, bireyin çevresinde olup bitenlere bir anlam yüklemesidir (Biricik, 2015, 30).

Sosyal bilişsel kuramda bilişsel uygulamalar sadece beyin ile ilgili aktivitelerde ortaya çıkmakla kalmayıp, aynı zamanda karar verici süreçlerde de etkili olmaktadır. İnsan zihni sadece reaktif (tepki verici) değil, bunun yanında üretici, yaratıcı, proaktif ve kendini yansıtıcı niteliktedir. İnsanlar karar verici işlevleri bulunan düşüncelerin üreticileridirler. Onlar değişen durumlara uyum sağlamak üzere gelecekteki hareketlerini planlarlar, hareketlerinin işlevsel yönlerini değerlendirirler, stratejik olarak seçilen tercihleri organize ederler ve yapacakları hareketlerin muhtemel sonuçları üzerinde değerlendirmeler yaparlar (Bandura, 1999).

2.7.2. Öğretmen Öz- Yeterliği

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili kavramlardan biri öğretmen öz-yeterlik algısıdır (Ekinci, 2008, 100). Nitelikli ve kaliteli eğitim için gerekli olan ve bu durumu etkileyen etmenler içerisinde, sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabası içerisindeki sorumlulukları doğrultusunda öğretmen öz-yeterliği büyük önem kazanmaktadır (Kafkas ve diğerleri, 2010, 98).

Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algılarıdır (Ekinci, 2008, 100). Bir başka tanıma göre Tschannen Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) göre öğretmen öz-yeterliği; bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır (Akt: Kafkas ve diğerleri, 2010). Guskey ve Passaro (1994) tarafından ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır (Akt; Çapri ve Kan, 2006, 49). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretimde sarf ettikleri çaba, hedef oluşturmada ve yapılması gerekenlerin düzgün olarak yapılmadığında ısrarcı olma, ayrıca engellerle karşılaştıklarında dirençli

olmalarıyla ilişkili olarak ifade edilmiştir. (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998; Akt: Tekerek ve diğerleri, 2012, 4).

Yapılan tanımlara bağlı olarak öğretmen öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilecek, istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğretmenler yetiştirilmesi açılarından önemli bilgiler elde edilmesinde katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır (Özdemir, 2008, 279).

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gelişmesinin çok etkenli ve boyutlu olmaktadır.. Öğretmen yeterliği öğretmenin eğitimi, sosyalleşmesi, kişisel özellikleri, okul örgütü, veli-öğretmen ilişkileri gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu ve öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılması ve okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olduğu gözlenmiştir(Kurt, 2008, 1). Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin öz-yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Ashton ve Webb'in 1986'da yaptıkları çalışma sonucunda düşük öz-yeterlik algısına sahip öğretmenler sınıflarında disiplin, motivasyon ve başarı eksikliği gibi sorunlarla karşı karşıya iken, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler ise bu sorunların üstesinden gelmede kendilerini daha yeterli hissetmekte oldukları belirtilmektedir(Akt: Özdemir, 2008, 279).

Öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu vurgulanmaktadır(Graham, Harris, Fink &Mc Arthut,2001; Akt: Ekinci, 2008, 100). Bandura (1997), öz-yeterlik inancı ya da algılanan öz-yeterliğin bir öğretmenin motivasyon düzeyini ve ortaya koyacağı performansı önemli düzeyde etkileyebileceğini belirtmektedir (Özdemir, 2008, 280).

2.8. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Öz-Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz-yeterlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Biricik (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim grenim rencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 161 erkek ve 84 kadın olmak üzere toplam 245 lisans ğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, öğrenim şekli, düzenli spor yapma, millilik, bölüm, sınıf, ailedaki birey sayısı, ailenin toplam geliri, YGS giriş puanı, spor branşı gibi değişkenlere göre akademik öz yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlilik alt boyutlarının karşılaştırılmasında bilişsel uygulamalar, düzenli spor yapma durumlarına göre akademik öz yeterlilik alt boyutlarının karşılaştırılmasında sosyal statü, millilik durumlarına göre akademik öz yeterlilik alt boyutlarının karşılaştırılmasında sosyal statü, bölümlerine göre akademik öz yeterlilik alt boyutlarının karşılaştırılmasında; teknik beceriler ve sosyal statü, sınıflarına göre akademik öz yeterlilik, sosyal statü ve spor branş puanlarına göre ise akademik öz yeterlilik tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Tekeli (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi ve spor ğretmeni adayları ile diğer ğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırmaya beden eğitimi ve spor ğretmen adaylardan 142 erkek ve 51 bayan olmak üzere toplam 193 ğretmen adayı ile diğer ğretmen adaylardan 88 erkek ve 103 bayan ğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada okul türü, yaş grupları, beden kitle indeksleri, cinsiyet, sınıf, akademik başarı düzeyleri, aile yapısı, hayatın çoğunluğunun geçtiği yerleşim yeri türü, baba eğitim düzeyleri, anne eğitim düzeyleri ve aile aylık ortalama gelir düzeyleri gibi değişkenlere göre sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasını araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, ğretmen adaylarının eğitim gördükleri okul türüne göre akademik öz yeterlik alt boyutlarının karşılaştırılmasında teknik beceriler boyutunda anlamlı fark görülmüş. Yaş gruplarına ve eğitim gördükleri okul trlerine göre akademik öz-yeterlik düzeylerin karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarda, cinsiyetlerine ve eğitim gördükleri okul trlerine göre akademik öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılmasından sosyal statü boyutu, eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre teknik beceriler, akademik başarılarının ve eğitim gördükleri okul trlerine göre akademik öz-yeterlik düzeylerin karşılaştırılmasında tüm alt boyutlarında, aile yapılarına ve eğitim gördükleri okul türüne göre akademik öz-yeterlik düzeylerini karşılaştırılmasında bilişsel uygulamalar alt boyutunda, yerleşim yeri türüne ve eğitim gördükleri okul türüne göre toplam akademik öz-yeterlik ve sosyal statü

boyutlarında, baba ve anne eğitim düzeylerine ve eğitim gördükleri okul türlerine göre tüm alt boyutlarında, ailelerinin aylık gelir düzeylerinde sosyal statü, bilişsel uygulamalar, toplam akademik öz-yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Çiçek (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 551 erkek ve 289 kadın olmak üzere toplam 840 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada adayların öğrenim gördükleri üniversite, ailenin toplam geliri, cinsiyet, mezun oldukları lise türü gibi değişkenlere göre yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen öz yeterlikleri bağlamında adayların öğrenim gördükleri üniversiteye göre genel öz-yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

İslam (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırmaya 122 erkek ve 80 kadın olmak üzere toplam 202 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı yer, mezun oldukları lise türü, bölümleri, cinsiyetleri, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeyleri, ailenin aylık geliri gibi değişkenlere göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, akademik öz-yeterlikle ilgili değişkenlerden öğretmen adayların cinsiyetlerine göre, aileni yaşadığı yer değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Alemdağ (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1086 erkek ve 637 kadın olmak üzere toplam 1723 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş, sınıf, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonunda akademik öz-yeterlik ile ilgili yaş, sınıf ve baba eğitim durumları gibi değişkenlerde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. akademik başarı değişkeni arasında yapılan

korelasyon analizinde, akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Solakumur (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmaya 176 erkek ve 80 kadın olmak üzere toplam 256 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmada, cinsiyet, eğitim durumları ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen eğilimleri cinsiyetlerine göre “açık fikirlilik” alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yeteneklerine ilişkin korelasyon testi sonucunda aralarında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir

Zayıf (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 210 erkek ve 292 kadın olmak üzere toplam 502 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada, cinsiyeti, lise türü, bölümü, sınıfı, akademik başarısı gibi değişkenlere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda adayların eğilimleri, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, sınıf düzeylerine ve akademik başarıları değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Kuzu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmaya 130 erkek ve 285 kadın olmak üzere toplam 415 öğretmen adayı katılmıştır. Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri daha olumlu olduğu görülmüştür.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) araştırmalarında 107 üniversite birinci sınıf öğrencisinin akademik başarıları üzerinde akademik öz-yeterlik ve stresin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. İlk yıl, akademik öz-yeterlik algılarının öğrencinin genel not ortalamasındaki en önemli belirleyici olduğu görülmüştür. İkinci yılda ise bu durumun büyük ölçüde devam etmediği görülmüştür. Çalışmada akademik öz-yeterlik ve stres arasında negatif yönde orta seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka bulgunun sonucu akademik öz-yeterlik algılarının, akademik başarı için güçlü bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Facione ve Facione (1994) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmasında birinci sınıf öğrencilerine Kaliforniya eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni uygulamışlardır. Araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin %13'ünde bütün alt boyutlarında olumlu yönde bulgular elde etmişlerdir. Diğer bir bulgu ise öğrencilerin açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında eğilimleri yeterli bulunurken, sistematiklik ve gerçeği arama alt boyutlarında ise yeterli görülmemiştir.

McBride ve Knight (1993) tarafında yapmış oldukları araştırmada, eleştirel düşünme etkinlikleri sürecinde öğretmen davranışlarını tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin sistematik bir süreç olduğundan bilgileri olamadıkları gözlenmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminde en önemli rolün öğretmende olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenin sürecin öğretilmesinde ve uygulanmasında sorumluluğun önemli derecede öğretmenlerde olduğu sonucuna varmışlardır.

Kong (2001) öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili araştırmasında, öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla 29 öğretmen adayı ile ön test- son test deneysel çalışmasında, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Deneiden önce yapılan ölçümde toplam eleştirel düşünme eğilimleri pozitif eğilim göstermektedir. 10 haftalık hizmet içi eğitimin sonucunda eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde gelişme göstermiş olup meraklılık boyutunda anlamlı derecede pozitif yönde farklılık gözlenmiştir.

Chau-Klu, Rudowicz, Graeme, Xiao ve Kwam (2001) tarafında yapılan "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünceleri Üzerinde Aile Statüsünün Önemi" çalışmalarında 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Üst ve orta sınıf statüdeki ailelerin öğrencileri, düşük ailelerin öğrencilerinden daha fazla detaycı ve eleştirel düşünceye yatkın oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni düşük statüdeki ailelerin çocuklarının kısmı zamanlı çalışmaları, az ders çalışmaları, yeteri kadar kaynak bulamamaları gibi nedenlere bağlanmıştır.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) Akademik Fonksiyonlar Üzerinde Öz-Yeterlik İnançlarının Çok Yönlü Etkisi" ile ilgili çalışmalarında yaşları 12 olan 279 çocuk katılmıştır. Çocukların akademik öz-yeterliklerine olan inançları, başarılarını ve öğrenme düzeylerini artırdığını gözlenmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik

inancı yüksek olan öğrencilerin kendini değersiz görme, strese girme gibi olumsuz durumları azalttığını tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada mevcut durumun ne olduğunu ortaya koymayı sağlayan genel tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013, 77).

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin, cinsiyetleri, mezun oldukları lise, aile gelir durumları, sınıfları, düzenli spor yapmaları, yapmış-yapıyor oldukları spor branşları, anne eğitim durumları, baba eğitim durumları, kitap okuma alışkanlıkları ve aldıkları YGS puanları değişkenleri açısından var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırma için evren, araştırma sonuçlarının genellemek istediği elemanlar bütünüdür. Bu bütün, ortak özellikleri olan canlı ya da cansız her türlü elemanı içerebilir. İki tür evren vardır. Birisi, genel evren, öteki ise “çalışma evreni”dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlaması kolay fakat ulaşılması güç hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni ise ulaşılabilen evrendir. Bu yönüyle somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2013, 109-110). Bu araştırma için örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğun, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlerine genellenir (Karasar, 2013, 110-111).

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2017-2018 Akademik Yılın Güz Dönemi’nde, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören 281 beden

eğitimi ve spor ęđretmenliđi bۆlümü ęđrencileri oluşturmakta iken, ۆrneklemini ise bu evrenden tۆm sınıflar gۆzetilerek basit seğkisiz oranlı eleman ۆrnekleme yۆntemiyle seçilen 178 gۆnۆllۆ ęđrenci oluşturmaktadır. ۆlęęi ۆrnekleme grubuna uygulanması için araştırmacı bizzat ęđrencilerle gۆrۆřmek suretiyle ۆlęęi uygulatmış, bۆylelikle birinci elden bilgilendirme de yapmıştır.

Örneklemenin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık (randomness, tesadüfilik, seğkisizlik) belli bir ۆrnekleme bۆyۆklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitinin (bireyin, nesnenin, paręanın) ۆrnekleme'ye girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2013, 110-112).

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor ęđretmenliđi bۆlümü ęđrencilerinin eleştirel dۆřünme eğilimlerini tespit edilmesinde Semerci (2016) tarafından geliştirilen “Eleştirel(Kritik) Dۆřünme Eğilimi(EDE) ۆlęęi” kullanılmıştır. ۆlęek, 5 boyutlu ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. ۆlęeđin derecelendirilmesi, “Tamamen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” şeklinindedir. ۆlęek alt boyutları sistematiklik, üştbiliş, esneklik, açık fikirlilik ve azim ve sabır alt boyutu şeklinde sıralanmaktadır. ۆlęekte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14.maddeler üştbiliş boyutuna, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25.maddeler esneklik alt boyutuna, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38. maddeler sistematiklik alt boyutuna, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45 ve 46.maddeler azim ve sabır alt boyutuna, 47, 48 ve 49.maddeler ise açık fikirlilik alt boyutuna aittir. ۆlęeđin Tۆrkęe geçerlik ve gۆvenirlik ęalıřmasında ۆlęek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değerini 0,963, alt boyutlara ilişkin gۆvenirlik kat sayılarının ise üştbilişte 0.899, esneklik 0.892, sistematiklik 0.903, azim-sabırda 0.836 ve açık fikirlilik 0.672 bulunmuştur (Semerci, 2016, 725-736). Araştırmamızın geçerlik ve gۆvenirlik ęalıřmasında ۆlęek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değerini 0,939, alt boyutlara ilişkin gۆvenirlik kat sayılarının ise üştbilişte 0.831, esneklik 0.852, sistematiklik 0.823, azim-sabır 0.789 ve açık fikirlilik 0.510 bulunmuştur

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor ęđretmenliđi bۆlümü ęđrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin tespit edilmesinde ise Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Ekici (2012) tarafından Tۆrkęe'ye uyarlama ęalıřması yapılan “Akademik Öz-yeterlik ۆlęęi” kullanılmıştır. ۆlęek toplam 33 madde ve toplam 3 boyuttan oluştuğu

belirtilen ölçeğin tek boyut olarak kullanılabilmesi belirtiliyor. Ölçek beşli likert türünde oldukça fazla (5 puan), fazla (4 puan), kısmen fazla (3 puan), az (2 puan) ve oldukça az (1 puan) olarak hazırlanmıştır. Ölçek alt boyutları sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik becerileri alt boyutu olarak sıralanmaktadır. Ölçekte 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25 ve 27. maddeler sosyal statü boyutuna, 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32 ve 33. maddeler bilişsel uygulamalar alt boyutuna, 23, 26, 28 ve 29. maddeler ise teknik beceriler alt boyutuna aittir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,86 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik kat sayılarının ise sosyal statü alt boyutunda 0,88, bilişsel uygulamalar alt boyutunda 0,82, teknik beceriler alt boyutunda ise 0,90 olduğu tespit edilmiştir (Ekici, 2012, 174-179). Araştırmamız için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında toplam akademik öz-yeterliğe ilişkin Cronbach Alpha değeri 0,911 bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik kat sayılarının ise sosyal statü alt boyutunda 0,790, bilişsel uygulamalar alt boyutunda 0,864, teknik beceriler alt boyutunda ise 0,559 olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15 programı kullanılırken, verilerin betimsel analizini yapmak amacıyla frekans, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Veriler arası ilişkiyi betimlemek amacıyla ilk olarak dağılımın çarpıklık katsayı değerleri incelenmiş ve değerlerin (-1, +1) aralığında olduğu görülmüştür. Morgan vd.(2004) genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının -1, +1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedirler.

Katılımcıların demografik bilgilerinin frekans, ortalama ve yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılırken, ölçeklerden aldıkları ortalama puanların belirlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Testi), İlişkisiz Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) analizi ve eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Basit Doğrusal Korelasyon (Pearson Moment Çarpım korelasyonu) analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin, veri çözümleme teknikleri ile analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4. 1: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Açık Fikirlilik	Kadın	67	4,21	0,57	176	2,822	0,005*
	Erkek	111	3,91	0,75			
Sistematiklik	Kadın	67	3,88	0,48	176	1,619	0,107
	Erkek	111	4,20	0,55			
Esneklik	Kadın	67	4,08	0,51	176	0,920	0,359
	Erkek	111	4,00	0,57			
Azim ve Sabır	Kadın	67	4,20	0,60	176	2,272	0,024*
	Erkek	111	3,99	0,59			
Üstbiliş	Kadın	67	3,54	0,81	176	1,004	0,317
	Erkek	111	3,47	0,79			

* P< .05

Tablo 4.1'e göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre açık fikirlilik ($t(176)=2,822$, $P<0,05$) ve azim ve sabır ($t(176)=2,272$, $P<0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgu açık fikirlilik alt boyutunda kadın öğrencilerin ($\bar{X}=4,21$), erkek öğrencilerden ($\bar{X}=3,91$) daha olumlu açık fikirli eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Azim ve

sabır alt boyutunda ise kadın öğrencilerin ($\bar{X}=4,20$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=3,99$) göre daha olumlu azimli ve sabırlı eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Sistematiçlik ($t(176)=1,619$, $P>0,05$), esneklik ($t(176)=0,920$, $P>0,05$) ve üstbiliş ($t(176)=1,004$, $P>0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının frekans, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 2'de yer almaktadır.

Tablo 4. 2: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumu	F	\bar{X}	Ss
Sistematiçlik	Düz Lise	58	3,96	0,50
	Meslek Liseleri	44	3,95	0,51
	Spor lisesi	29	3,89	0,44
	Diğer Liseler	47	3,90	0,63
Üstbiliş	Düz Lise	58	4,09	0,49
	Meslek Liseleri	44	4,10	0,46
	Spor lisesi	29	4,04	0,40
	Diğer Liseler	47	4,07	0,53
Esneklik	Düz Lise	58	4,01	0,59
	Meslek Liseleri	44	4,07	0,49
	Spor lisesi	29	4,06	0,50
	Diğer Liseler	47	4,00	0,58
Açık Fikirlilik	Düz Lise	58	4,15	0,69
	Meslek Lisesi	44	3,93	0,63
	Spor lisesi	29	4,10	0,76
	Diğer Liseler	47	3,90	0,72
Azim ve Sabır	Düz Lise	58	4,14	0,52
	Meslek Liseleri	44	3,98	0,70
	Spor lisesi	29	4,17	0,54
	Diğer Liseler	47	4,02	0,63

Tablo 4. 2 'de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türü puan ortalamaları incelendiğinde sistematiklik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan düz lise mezunu ($\bar{X}=3,96$), üstbilis alt boyutunda meslek liseleri mezunu ($\bar{X}=4,10$), esneklik alt boyutunda meslek liseleri mezunu ($\bar{X}=4,07$), açık fikirlilik alt boyutunda düz lise mezunu ($\bar{X}=4,15$) ve azim ve sabır alt boyutunda ise puan ortalaması en yüksek olan spor lisesi mezunu ($\bar{X}=4,17$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2'de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türü puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 3'te yer almaktadır.

Tablo 4. 3: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizin (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sistematiklik	Gruplar arası	0,139	3	0,046	0,162	0,922
	Grup içi	49,842	174	0,286		
	Toplam	49,981	177			
Üstbilis	Gruplar arası	0,074	3	0,025	0,105	0,957
	Grup içi	41,155	174	0,237		
	Toplam	41,229	177			
Esneklik	Gruplar arası	0,149	3	0,05	0,161	0,923
	Grup içi	53,847	174	0,309		
	Toplam	53,996	177			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	2,189	3	0,351	1,489	0,219
	Grup içi	85,245	174	0,367		
	Toplam	87,433	177			
Azim ve Sabır	Gruplar arası	1,054	3	0,351	0,956	0,456
	Grup içi	63,922	174	0,367		
	Toplam	64,976	177			

* P< .05

Tablo 4.3 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre sistematiklik F(3, 174)=0,162, P>0,05, üstbilis F(3,

174)=0,957, $P>0,05$, esneklik $F(3, 174)=0,923$, $P>0,05$, açık fikirlilik $F(3, 174)=1,489$, $P>0,05$ ve azim ve sabır $F(3, 174)=0,956$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin aile gelirlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanların frekans, aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 4: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile aylık gelirlerine göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Lise Türü	F	\bar{X}	Ss
Sistematiklik	0-2000 TL	76	3,97	0,53
	2001-3000 TL	55	3,93	0,48
	3001TL ve Üstü	47	3,85	0,57
Üstbiliş	0-2000 TL	76	4,10	0,51
	2001-3000 TL	55	4,03	0,46
	3001TL ve Üstü	47	4,10	0,44
Esneklik	0-2000 TL	76	4,12	0,54
	2001-3000 TL	55	3,98	0,50
	3001TL ve Üstü	47	3,93	0,60
Açık Fikirlilik	0-2000 TL	76	4,15	0,70
	2001-3000 TL	55	4,05	0,58
	3001TL ve Üstü	47	3,96	0,82
Azim ve Sabır	0-2000 TL	76	4,06	0,76
	2001-3000 TL	55	4,18	0,59
	3001TL ve Üstü	47	4,05	0,54

Tablo 4. 4 'te yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre puan ortalamaları incelendiğinde sırasıyla sistematiklik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan 0-2000 TL ($\bar{X}=3,97$), üstbiliş alt boyutunda 0-2000 TL ve 3001 TL ve Üstü ($\bar{X}=4,10$), esneklik alt boyutunda 0-2000 TL ($\bar{X}=4,12$), açık fikirlilik alt boyutunda 0-2000TL ($\bar{X}=4,15$) ve azim ve sabır alt boyutunda

puan ortalaması en yüksek olan 2001-3000 TL ($\bar{X}=4,18$) aile gelirine sahip olan öğrencilerin geldiği görülmektedir.

Tablo 4. 4'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 5'te yer almaktadır.

Tablo 4. 5: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sistematiklik	Gruplar arası	0,420	2	0,210	0,742	0,478
	Grup içi	49,561	175	0,283		
	Toplam	49,981	177			
Üstbiliş	Gruplar arası	0,158	2	0,079	0,337	0,714
	Grup içi	41,071	175	0,235		
	Toplam	41,229	177			
Esneklik	Gruplar arası	1,270	2	0,635	2,107	0,125
	Grup içi	52,726	175	0,301		
	Toplam	53,996	177			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	0,204	2	0,102	0,204	0,815
	Grup içi	87,230	175	0,498		
	Toplam	87,433	177			
Azim ve Sabır	Gruplar arası	1,033	2	0,516	1,413	0,246
	Grup içi	63,743	175	0,365		
	Toplam	64,976	177			

* $P < .05$

Tablo 4. 5 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre, sistematiklik $F(2, 175)=0,742, P>0,05$, üstbiliş $F(2, 175)=0,337, P>0,05$, esneklik $F(2, 175)=2,107, P>0,05$, açık fikirlilik $F(2, 175)=0,204, P>0,05$ ve azim ve sabır $F(2, 175)=1,413, P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin sınıf durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 6'da yer almaktadır.

Tablo 4. 6: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
<i>Sistematiklik</i>	1.Sınıf	49	3,93	0,48
	2.Sınıf	43	3,85	0,48
	3.Sınıf	44	3,91	0,61
	4.Sınıf	42	4,03	0,54
<i>Üstbilmiş</i>	1.Sınıf	49	4,16	0,45
	2.Sınıf	43	3,94	0,37
	3.Sınıf	44	4,05	0,55
	4.Sınıf	42	4,15	0,49
<i>Esneklik</i>	1.Sınıf	49	4,09	0,53
	2.Sınıf	43	3,88	0,50
	3.Sınıf	44	4,05	0,58
	4.Sınıf	42	4,09	0,58
<i>Açık Fikirlilik</i>	1.Sınıf	49	3,97	0,76
	2.Sınıf	43	3,93	0,63
	3.Sınıf	44	4,01	0,68
	4.Sınıf	42	4,19	0,71
<i>Azım ve Sabır</i>	1.Sınıf	49	4,19	0,56
	2.Sınıf	43	3,95	0,51
	3.Sınıf	44	4,02	0,65
	4.Sınıf	42	4,11	0,67

Tablo 4. 6'da yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde sistematiklik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan 4.sınıf ($\bar{X}=4,03$) iken, üstbilmiş

alt boyutunda 1.sınıf ($\bar{X}=4,16$), esneklik alt boyutunda 1.sınıf ve 4.sınıf ($\bar{X}=4,09$), açık fikirlik alt boyutunda 4.sınıf ($\bar{X}=4,09$) ve azim ve sabır alt boyutunda 1.sınıf ($\bar{X}=4,19$) görülmektedir.

Tablo 4. 6'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 7'de yer almaktadır.

Tablo 4. 7: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sistematiklik	Gruplar arası	0,703	3	0,234	0,827	0,481
	Grup içi	49,278	174	0,283		
	Toplam	49,981	177			
Üstbiliş	Gruplar arası	1,442	3	0,481	2,102	0,102
	Grup içi	39,787	174	0,229		
	Toplam	41,229	177			
Esneklik	Gruplar arası	1,251	3	0,417	1,375	0,252
	Grup içi	52,746	174	0,303		
	Toplam	53,996	177			
Açık Fikirlik	Gruplar arası	1,613	3	0,538	1,09	0,355
	Grup içi	85,82	174	0,493		
	Toplam	87,433	177			
Azim ve Sabır	Gruplar arası	1,566	3	0,522	1,432	0,235
	Grup içi	63,41	174	0,364		
	Toplam	64,976	177			

* P< .05

Tablo 4. 7 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre sistematiklik $F(3, 174)=0,827$, $P>0,05$, üstbiliş $F(3, 174)=2,102$, $P>0,05$, esneklik $F(3, 174)=1,375$, $P>0,05$, açık fikirlik $F(3, 174)=1,109$, $P>0,05$ ve azim ve sabır $F(3, 174)=1,432$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanların frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4. 8: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Sistematiklik	Okur-Yazar Değil	29	3,94	0,48
	Ortaöğretim	138	3,93	0,54
	Önlisans-Lisans	11	3,90	0,48
Üstbiliş	Okur-Yazar Değil	29	3,92	0,53
	Ortaöğretim	138	4,11	0,47
	Önlisans-Lisans	11	4,09	0,45
Esneklik	Okur-Yazar Değil	29	4,07	0,44
	Ortaöğretim	138	4,03	0,56
	Önlisans-Lisans	11	3,84	0,61
Açık Fikirlik	Okur-Yazar Değil	29	4,26	0,59
	Ortaöğretim	138	4,02	0,66
	Önlisans-Lisans	11	3,42	1,02
Azim ve Sabır	Okur-Yazar Değil	29	4,15	0,54
	Ortaöğretim	138	4,07	0,61
	Önlisans-Lisans	11	3,93	0,66

Tablo 4. 8 'de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde sistematiklik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan okur yazar değil ($\bar{X}=3,94$), üstbiliş alt boyutunda ortaöğretim ($\bar{X}=4,11$), esneklik alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=4,07$), açık fikirlik alt boyutunda okur- yazar değil ($\bar{X}=4,26$) ve azim ve sabır alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan okur- yazar değil ($\bar{X}=4,15$) öğrencilerin geldiği görülmektedir.

Tablo 4. 8’de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 9’da yer almaktadır.

Tablo 4. 9: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sistematiklik	Gruplar arası	0,013	2	0,006	0,022	0,978
	Grup içi	49,968	175	0,286		
	Toplam	49,981	177			
Üstbilis	Gruplar arası	0,875	2	0,437	1,896	0,153
	Grup içi	40,355	175	0,231		
	Toplam	41,229	177			
Esneklik	Gruplar arası	0,463	2	0,231	0,756	0,471
	Grup içi	53,533	175	0,306		
	Toplam	53,996	177			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	5,631	2	2,816	6,024	0,003*
	Grup içi	81,802	175	0,467		
	Toplam	87,433	177			
Azim ve Sabır	Gruplar arası	0,414	2	0,207	0,562	0,571
	Grup içi	64,562	175	0,369		
	Toplam	64,976	177			

* P< .05

Tablo 4. 9 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre sistematiklik $F(2, 175)=0,022$, $P>0,05$, üstbilis $F(2, 175)=1,896$, $P>0,05$, esneklik $F(2, 175)=0,756$, $P>0,05$ ve azim ve sabır $F(2, 175)=0,562$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Açık fikirlilik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır $F(2,175)=6,024$, $p< .05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testi sonuçlarına göre açık fikirlilik düşünme alt boyutunda anne eğitim durumları okur-yazar değil ($\bar{X}=4,26$) ve ortaöğretim ($\bar{X}=4,02$) olan öğrencilerin,

önlisans-lisans ($\bar{X}=3,42$) olan öğrencilerden daha olumlu açık fikirli düşünme eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4. 10: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	F	\bar{X}	Ss
Sistematiklik	Okur-Yazar Değil	13	4,07	0,42
	Ortaöğretim	133	3,95	0,54
	Önlisans-Lisans	32	3,79	0,50
Üstbiliş	Okur-Yazar Değil	13	4,02	0,50
	Ortaöğretim	133	4,11	0,48
	Önlisans-Lisans	32	3,97	0,43
Esneklik	Okur-Yazar Değil	13	4,17	0,50
	Ortaöğretim	133	4,06	0,53
	Önlisans-Lisans	32	3,84	0,60
Açık Fikirlilik	Okur -Yazar Değil	13	4,02	0,86
	Ortaöğretim	133	4,10	0,64
	Önlisans-Lisans	32	3,69	0,80
Azim ve Sabır	Okur- Yazar Değil	13	4,25	0,47
	Ortaöğretim	133	4,11	0,58
	Önlisans-Lisans	32	3,80	0,67

Tablo 4. 10 'da yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre en yüksek puan ortalamaları sırasıyla incelendiğinde sistematiklik alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=4,07$), üstbiliş alt

boyutunda ortaöğretim ($\bar{X}=4,11$), esneklik alt boyutunda okur- yazar değil ($\bar{X}=4,17$), açık fikirlilik alt boyutunda ortaöğretim ($\bar{X}=4,10$) ve Azim ve sabır alt boyutunda okur- yazar değil ($\bar{X}=4,25$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 10'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 11'de yer almaktadır.

Tablo 4. 11: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sistematiklik	Gruplar arası	0,881	2	0,441	1,570	0,211	
	Grup içi	49,100	175	0,281			
	Toplam	49,981	177				
Üstbiliş	Gruplar arası	0,585	2	0,293	1,260	0,286	
	Grup içi	40,644	175	0,232			
	Toplam	41,229	177				
Esneklik	Gruplar arası	1,509	2	0,754	2,516	0,084	
	Grup içi	52,487	175	0,300			
	Toplam	53,996	177				
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	4,280	2	2,140	4,504	0,012*	B>C
	Grup içi	83,153	175	0,475			
	Toplam	87,433	177				
Azim ve Sabır	Gruplar arası	2,527	2	1,264	3,541	0,031*	B>C
	Grup içi	62,449	175	0,357			
	Toplam	64,976	177				

* P< .05

A-Okur- Yazar Değil, B-Ortaöğretim, C-Önlisans-Lisans

Tablo 4. 10 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre sistematiklik F(2, 175)=1,570, P>0,05, üstbiliş F(2, 175)=1,260, P>0,05 ve esneklik F(2, 175)=2,516, P>0,05 alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Açık fikirlilik F(2,175)=4,504, p< .05 ve azim ve sabır F(2, 175)=3,541, P>0,05 alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testi sonuçlarına göre açık

fikirlilik düşünme alt boyutunda baba eğitim durumları ortaöğretim ($\bar{X}=4,10$) olan öğrencilerin, baba eğitim durumu önlisans-lisans ($\bar{X}=3,69$) olan öğrencilerden daha olumlu açık fikirli düşünme eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir. Azim ve sabır alt boyutunda ise baba eğitim durumları ortaöğretim ($\bar{X}=4,11$) öğrencilerin, baba eğitim durumu önlisans-lisans ($\bar{X}=3,80$) olan öğrencilerden daha olumlu azim ve sabırlı düşünme eğilime sahip oldukları görülmektedir.

4.7.Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4. 12'de sunulmuştur

Tablo 4. 12: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Açık Fikirlik	Evet	129	3,97	0,75	176	1,449	0,149
	Hayır	49	4,14	0,51	176		
Sistematiklik	Evet	129	3,96	0,51	176	1,428	0,155
	Hayır	49	3,84	0,55	176		
Esneklik	Evet	129	4,07	0,54	176	1,501	0,135
	Hayır	49	3,93	0,55	176		
Azim ve Sabır	Evet	129	4,11	0,57	176	1,344	0,181
	Hayır	49	3,97	0,67	176		
Üstbiliş	Evet	129	4,15	0,43	176	3,303	0,001*
	Hayır	49	3,89	0,55	176		

* P< .05

Tablo 4. 12 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlığına göre açık fikirlilik (t(176)=1,449, P>.05), sistematiklik (t(176)=1,428, P>.05), esneklik (t(176)=1,501, P>.05) ve azim ve sabır (t(176)=1,344, P>.05) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Üstbilişsel düşünme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir

$t(176)=3,303$, $P<.05$. Bu bulgu düzenli spor yapan öğrencilerin ($\bar{X}=4,15$), düzenli spor yapmayan öğrencilere ($\bar{X}=3,89$) göre daha olumlu üstbilişsel düşünme eğilimine sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

4.8.Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4. 13'te sunulmuştur.

Tablo 4. 13: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Açık Fikirlilik	Takım Sporları	56	4,20	0,60	136	1,760	0,081
	Bireysel Sporlar	82	4,01	0,64			
Sistematiklik	Takım Sporları	56	3,87	0,51	136	0,893	0,373
	Bireysel Sporlar	82	3,96	0,55			
Esneklik	Takım Sporları	56	3,99	0,53	136	0,810	0,419
	Bireysel Sporlar	82	4,06	0,49			
Azim ve Sabır	Takım Sporları	56	4,09	0,63	136	0,295	0,769
	Bireysel Sporlar	82	4,06	0,56			
Üstbiliş	Takım Sporları	56	4,04	0,46	136	0,788	0,432
	Bireysel Sporlar	82	3,99	0,53			

* $p<.05$

Tablo 4. 13 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre açık fikirlilik ($t(136)=1,760$, $P>.05$), sistematiklik ($t(136)=0,839$, $P>.05$), esneklik ($t(136)=0,810$, $P>.05$), azim ve sabır ($t(136)=0,295$, $P>.05$) ve üstbiliş ($t(136)=0,788$, $P>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 14'te yer almaktadır.

Tablo 4. 14: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
<i>Açık Fikirlik</i>	150-200	25	3,91	0,42
	201-250	74	3,98	0,48
	251-300	66	3,88	0,59
	301 ve üstü	13	3,89	0,66
<i>Sistematiklik</i>	150-200	25	4,01	0,34
	201-250	74	4,15	0,5
	251-300	66	4,02	0,48
	301 ve üstü	13	4,04	0,54
<i>Esneklik</i>	150-200	25	4,08	0,49
	201-250	74	4,08	0,55
	251-300	66	3,49	0,57
	301 ve üstü	13	3,65	0,57
<i>Azım ve Sabır</i>	150-200	25	3,98	0,76
	201-250	74	4,15	0,66
	251-300	66	3,92	0,72
	301 ve üstü	13	3,89	0,64
<i>Üstbilmiş</i>	150-200	25	4,24	0,59
	201-250	74	4,05	0,62
	251-300	66	4,02	0,6
	301 ve üstü	13	4,13	0,53

Tablo 4. 14'te yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde açık fikirlik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan 201-250 ($\bar{X}=3,98$), sistematiklik alt boyutunda 2001-250 ($\bar{X}=4,04$), esneklik alt boyutunda

ortalamaları eşit olan 150-200 ve 201-250 ($\bar{X}=4,08$), azim ve sabır alt boyutunda 201-250 ($\bar{X}=4,15$) ve üstbilis alt boyutunda ise ($\bar{X}=4,24$) puan ortalamaları olduğu görölmektedir.

Tablo 4. 14'te beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 15'te yer almaktadır.

Tablo 4. 15: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sistematiklik	Gruplar arası	0,373	3	0,124	0,436	0,728
	Grup içi	49,608	174	0,285		
	Toplam	49,981	177			
Üstbilis	Gruplar arası	0,757	3	0,252	1,085	0,357
	Grup içi	40,472	174	0,233		
	Toplam	41,229	177			
Esneklik	Gruplar arası	0,578	3	0,193	0,627	0,598
	Grup içi	53,419	174	0,307		
	Toplam	53,996	177			
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	4,066	3	2,033	4,268	0,230
	Grup içi	83,367	174	0,476		
	Toplam	87,433	177			
Azim ve Sabır	Gruplar arası	2,133	3	0,711	1,451	0,468
	Grup içi	85,3	174	0,49		
	Toplam	87,433	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 15 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre sistematiklik $F(2,175)=0,308$ $P>0,05$, üstbilis $F(3,174),P>0,05$, esneklik $F(3,174)=0,627$, $P>0,05$, açık fikirlilik $F(3,174)=1,451$, $P>0,05$ ve azim ve sabır $F(3,174)=0,436$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı farklılık görölmemektedir.

4.10.Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden almış oldukları eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 16'da yer almaktadır.

Tablo 4. 16: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
<i>Sistematiklik</i>	Var	56	4,07	0,5
	Ara-Sıra	85	3,95	0,5
	Yok	37	3,66	0,53
<i>Üstbiliş</i>	Var	56	4,23	0,52
	Ara-Sıra	85	4,06	0,43
	Yok	37	3,89	0,45
<i>Esneklik</i>	Var	56	4,15	0,58
	Ara-Sıra	85	4,05	0,52
	Yok	37	3,8	0,49
<i>Açık Fikirlilik</i>	Var	56	4,13	0,81
	Ara-Sıra	85	4,04	0,58
	Yok	37	3,81	0,74
<i>Azim ve Sabır</i>	Var	56	4,21	0,57
	Ara-Sıra	85	4,08	0,58
	Yok	37	3,83	0,63

Tablo 4. 16'da yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre puan ortalamaları incelendiğinde sistematiklik alt boyutunda puan ortalaması en yüksek olan kitap okuma alışkanlığım var olanlar ($\bar{X}=4,07$), üstbiliş alt boyutunda var olanlar ($\bar{X}=4,24$), esneklik alt boyutunda var olanlar ($\bar{X}=4,15$), açık fikirlilik alt boyutunda var olanlar ($\bar{X}=4,13$) ve azim ve sabır alt boyutunda var olanlar ($\bar{X}=4,21$) görülmektedir.

Tablo 4.16'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 17'de yer almaktadır.

Tablo 4. 17: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sistematiklik	Gruplar arası	3,849	2	1,925	7,301	0,001*	A>C
	Grup içi	46,132	175	0,264			
	Toplam	49,981	177				
Üstbiliş	Gruplar arası	2,743	2	1,371	6,235	0,002*	A>C
	Grup içi	38,487	175	0,22			
	Toplam	41,229	177				
Esneklik	Gruplar arası	2,823	2	1,412	4,827	0,009*	A>C, B>C
	Grup içi	51,173	175	0,292			
	Toplam	53,996	177				
Açık Fikirlilik	Gruplar arası	2,287	2	1,143	2,35	0,098	
	Grup içi	85,147	175	0,487			
	Toplam	87,433	177				
Azim ve Sabır	Gruplar arası	3,341	2	1,671	4,743	0,01*	A>C
	Grup içi	61,635	175	0,352			
	Toplam	64,976	177				

* p< .05

A:Var, B:Ara-Sıra, C:Yok

Tablo 4. 17’de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre sistematiklik alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(2,175)=7,301$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre, düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan öğrencilerin ($\bar{X}=4,07$), kitap okuma alışkanlığı olmayan ($\bar{X}=3,07$) öğrencilerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Üstbilişsel düşünme eğilimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(2,175)=6,235$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre, düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan öğrencilerin ($\bar{X}=4,23$), kitap okuma alışkanlığı olmayan ($\bar{X}=3,89$) öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin esneklik düşünme eğilimi alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(2,175)=4,827$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre, düzenli kitap okuma

alışkanlığı var olan ($\bar{X}=4,15$) ve ara-sıra ($\bar{X}=4,15$) olan öğrencilerin esneklik düşünme eğilimleri, olmayan ($\bar{X}=3,80$) öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin açık fikirlilik düşünme eğilimi alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir $F(2,175)=2,350$, $P>0,05$. Başka bir deyişle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin düzenli kitap okuma alışkanlıkları, açık fikirlilik düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin azim ve sabırlı düşünme eğilimi alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F(2,175)=4,743$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan ($\bar{X}=4,21$) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin, olmayan ($\bar{X}=3,83$) öğrencilerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.11.On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4. 18: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçlar

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	67	3,62	0,58	176	1,812	0,072
	Erkek	111	3,44	0,65			
Sosyal Statü	Kadın	67	3,51	0,63	176	0,925	0,356
	Erkek	111	3,41	0,74			
Bilişsel uygulama	Kadın	67	3,69	0,62	176	2,298	0,023*
	Erkek	111	3,45	0,7			
Teknik Beceri	Kadın	67	3,54	0,81	176	0,514	0,608
	Erkek	111	3,47	0,79			

* $p< .05$

Tablo 4. 18'de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testinde, genel akademik öz-yeterliklerinin puan ortalamalarına bakıldığında, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,62$) ile erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,44$) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(176)=1,812, P>0.05$).

Akademik öz-yeterlik alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında ise sosyal statü alt boyutunda kadınların puan ortalaması ($\bar{X}=3,51$) ile erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X}=3,45$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(176)=0,925, P>0.05$). Bilişsel uygulama alt boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=3,69$) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{X}=3,45$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($t(176)=2,298, P<0.05$). Bu bulgu kadınların bilişsel uygulamalar alt boyutunda daha yüksek akademik öz yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir. Biricik'in (2015) çalışmasında aynı ölçek kullanarak benzer sonuç bulmuştur. Buda bulgumuzun sonucunu destekler niteliktedir. Teknik becerileri alt boyutunda ise kadınların puan ortalaması ($\bar{X}=3,54$) ile erkeklerin puan ortalaması ($\bar{X}=3,47$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t(176)=0,514, P>0.05$).

4.12. On ikinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre akademik öz-yeterliklerinin ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekans, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 19'da yer almaktadır.

Tablo 4. 19: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Düz Lise	58	3,59	0,59
	Meslek Liseleri	44	3,44	0,65
	Spor Lisesi	29	3,39	0,62
	Diğer Liseler	47	3,54	0,66
Sosyal Statü	Düz Lise	58	3,55	0,68
	Meslek Liseleri	44	3,39	0,70
	Spor Lisesi	29	3,35	0,67
	Diğer Liseler	47	3,43	0,74
Bilişsel Uygulama	Düz Lise	58	3,64	0,61
	Meslek Liseleri	44	3,43	0,72
	Spor Lisesi	29	3,41	0,69
	Diğer Liseler	47	3,6	0,72
Teknik Beceri	Düz Lise	58	3,44	0,82
	Meslek Liseleri	44	3,63	0,71
	Spor Lisesi	29	3,39	0,80
	Diğer Liseler	47	3,51	0,83

Tablo 4. 19'da yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik puan ortalamaları en yüksek olan düz lise mezunu ($\bar{X}=3,52$) öğrencileridir. Akademik öz-yeterlik alt boyutlarının en yüksek puan ortalamaları ise sosyal statü alt boyutunda düz lise mezunu ($\bar{X}=3,55$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda düz lise mezunu ($\bar{X}=3,64$) ve teknik beceri alt boyutunda meslek liseleri mezunu ($\bar{X}=3,63$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 19'da yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 20'de yer almaktadır.

Tablo 4. 20: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun olduğu lise türüne göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	1,012	3	0,337		
	Grup içi	70,407	174	0,405	0,834	0,477
	Toplam	71,42	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	1,081	3	0,36		
	Grup içi	86,644	174	0,498	0,724	0,539
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	1,78	3	0,593		
	Grup içi	81,42	174	0,468	1,268	0,287
	Toplam	83,2	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	1,316	3	0,439		
	Grup içi	111,372	174	0,64	0,685	0,562
	Toplam	112,687	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 20 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre genel akademik öz-yeterlikleri $F(3,174)=0,834$ $P>0,05$, sosyal statü $F(3,174)=0,724$ $P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(3,174)=1,268$ $P>0,05$ ve teknik beceri $F(3,174)=0,685$ $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on üçüncü alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 21'de yer almaktadır.

Tablo 4. 21: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Aile Gelirleri	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	0-2000 TL	76	3,55	0,63
	2001-3000 TL	55	3,53	0,55
	3001TL ve Üstü	47	3,41	0,71
Sosyal Statü	0-2000 TL	76	3,51	0,67
	2001-3000 TL	55	3,43	0,64
	3001TL ve Üstü	47	3,36	0,80
Bilişsel Uygulamalar	0-2000 TL	76	3,58	0,71
	2001-3000 TL	55	3,56	0,58
	3001TL ve Üstü	47	3,44	0,74
Teknik Beceri	0-2000 TL	76	3,50	0,75
	2001-3000 TL	55	3,60	0,72
	3001TL ve Üstü	47	3,37	0,93

Tablo 4. 21’de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik puan ortalaması en yüksek 0-2000TL ($\bar{X}=3,55$), sosyal statü alt boyutunda 0-2000TL ($\bar{X}=3,55$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda 0-2000TL ($\bar{X}=3,58$) ve teknik beceri alt boyutunda 2001-3000TL ($\bar{X}=3,60$) öğrencilerin olduğu görülmektedir. Tablo 4. 21’de yer alan ortalamaların bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 22’de yer almaktadır.

Tablo 4. 22: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0,637	2	0,319		
	Grup içi	70,783	175	0,404	0,788	0,457
	Toplam	71,420	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	0,725	2	0,362		
	Grup içi	86,996	175	0,497	0,729	0,484
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	0,620	2	0,310		
	Grup içi	82,200	175	0,472	0,657	0,520
	Toplam	83,200	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	1,323	4	0,662		
	Grup içi	111,364	175	0,636	1,040	0,356
	Toplam	112,687	177			

* p< .05

Tablo 4. 22 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile gelirlerine göre genel akademik öz-yeterlik $F(2,175)=0,788$ $P>0,05$, sosyal statü $F(2,175)=0,729$ $P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(2,175)=0,657$ $P>0,05$ ve teknik beceri $F(2,175)=1,040$ $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on dördüncü alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin sınıf durumlarına göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanların aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 23'te yer almaktadır.

Tablo 4. 23: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	1.Sınıf	49	3,65	0,59
	2.Sınıf	43	3,51	0,48
	3.Sınıf	44	3,38	0,75
	4.Sınıf	42	3,46	0,66
Sosyal Statü	1.Sınıf	49	3,57	0,65
	2.Sınıf	43	3,47	0,59
	3.Sınıf	44	3,36	0,81
	4.Sınıf	42	3,36	0,72
Bilişsel Uygulama	1.Sınıf	49	3,69	0,67
	2.Sınıf	43	3,51	0,51
	3.Sınıf	44	3,4	0,79
	4.Sınıf	42	3,54	0,71
Teknik Beceri	1.Sınıf	49	3,68	0,68
	2.Sınıf	43	3,56	0,86
	3.Sınıf	44	3,35	0,79
	4.Sınıf	42	3,36	0,82

Tablo 4. 23'te yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik puan ortalaması en yüksek olan 1.Sınıf ($\bar{X}=3,65$) öğrencileridir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik alt boyutların sınıf durumlarına göre en yüksek puan ortalamaları ise sosyal statü 1.Sınıf ($\bar{X}=3,57$), bilişsel uygulamalar 1.Sınıf ($\bar{X}=3,69$) ve teknik beceri 1.Sınıf ($\bar{X}=3,68$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 23'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 4. 24: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-wayanova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	1,795	3	0,598		
	Grup içi	70,333	174	0,4	1,495	0,218
	Toplam	71,42	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	1,405	3	0,468		
	Grup içi	86,32	174	0,496	0,944	0,421
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	1,99	3	0,663		
	Grup içi	81,209	174	0,467	1,121	0,238
	Toplam	83,2	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	3,63	3	1,21		
	Grup içi	109,057	174	0,627	1,931	0,126
	Toplam	112,687	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 24'te yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf durumlarına göre genel akademik öz-yeterlik $F(3,174)=1,495, P>0,05$, sosyal statü $F(3,174)=0,944, P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(3,174)=1,121, P>0,05$ ve teknik beceri $F(3,174)=0,126, P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on beşinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve öğretmenliği bölümü öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 25'te yer almaktadır.

Tablo 4. 25: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Okur-Yazar Değil	29	3,61	0,58
	Ortaöğretim	138	3,48	0,64
	Önlisans-Lisans	11	3,49	0,72
Sosyal Statü	Okur-Yazar Değil	29	3,61	0,63
	Ortaöğretim	138	3,42	0,63
	Önlisans-Lisans	11	3,33	0,91
Bilişsel Uygulamalar	Okur-Yazar Değil	29	3,64	0,65
	Ortaöğretim	138	3,51	0,68
	Önlisans-Lisans	11	3,58	0,74
Teknik Beceri	Okur-Yazar Değil	29	3,51	0,74
	Ortaöğretim	138	3,50	0,81
	Önlisans-Lisans	11	3,47	0,81

Tablo 4. 25' te yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik puan ortalaması en yüksek olan okur-yazar değil ($\bar{X}=3,61$) , sosyal statü alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=3,61$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=3,64$) ve teknik beceriler alt boyutunda önlisans-lisans ($\bar{X}=3,51$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 25'te yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 26'da yer almaktadır.

Tablo 4. 26: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	0,408	2	0,204		
	Grup içi	71,012	175	0,406	0,502	0,606
	Toplam	71,420	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	1,042	2	0,521		
	Grup içi	86,607	175	0,495	1,052	0,352
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	0,744	2	0,184		
	Grup içi	82,456	175	0,473	0,390	0,678
	Toplam	83,200	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	0,596	2	0,007		
	Grup içi	112,091	175	0,644	0,011	0,989
	Toplam	112,687	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 26'da yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin anne eğitim durumlarına göre genel akademik öz-yeterlik $F(2,175)=0,502$, $P>0,05$, sosyal statü $F(2,175)=1,052$, $P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(2,175)=0,390$, $P>0,05$ ve teknik beceri $F(2,175)=0,011$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on altıncı alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin baba eğitim durumlarına göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 27’de yer almaktadır.

Tablo 4. 27: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Okur-Yazar Değil	13	3,71	0,72
	Ortaöğretim	133	3,53	0,61
	Önlisans-Lisans	32	3,32	0,65
Sosyal Statü	Okur-Yazar Değil	13	3,71	0,69
	Ortaöğretim	133	3,47	0,67
	Önlisans-Lisans	32	3,25	0,78
Bilişsel Uygulama	Okur-Yazar Değil	13	3,70	0,89
	Ortaöğretim	133	3,57	0,66
	Önlisans-Lisans	32	3,35	0,66
Teknik Beceri	Okur-Yazar Değil	13	3,75	0,82
	Ortaöğretim	133	3,51	0,76
	Önlisans-Lisans	32	3,35	0,91

Tablo 4. 27’de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik boyutunda puan ortalamaları en yüksek olan okur-yazar değil ($\bar{X}=3,72$), sosyal statü alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=3,71$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda okur-yazar değil ($\bar{X}=3,70$) ve teknik beceriler alt boyutunda önlisans-lisans ($\bar{X}=3,75$) öğrencilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 27’de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 28’de yer almaktadır.

Tablo 4. 28: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	1,730	2	0,865		
	Grup içi	69,690	175	0,398	2,173	0,117
	Toplam	71,420	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	2,178	2	0,085		
	Grup içi	85,547	175	0,489	2,228	0,111
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	1,609	2	0,805		
	Grup içi	81,590	175	0,466	1,147	0,181
	Toplam	83,200	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	1,540	2	0,770		
	Grup içi	111,147	175	0,635	1,213	0,300
	Toplam	112,687	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 28 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin baba eğitim durumlarına göre genel akademik öz-yeterlikleri boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $F(3,174)=1,448$, $P>0,05$. Akademik öz-yeterlik alt boyutlarında ise sosyal statü $F(3,174)=1,532$, $P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(3,174)=1,147$, $P>0,05$ ve teknik beceriler $F(3,174)=0,876$, $P>0,05$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.17. On Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on yedinci problemi "Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4. 29: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapmalarına göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t- testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Evet	129	3,97	0,75	176	1,449	0,149
	Hayır	49	4,14	0,51			
Sosyal Statü	Evet	129	3,96	0,51	176	1,428	0,155
	Hayır	49	3,84	0,55			
Bilişsel Uygulama	Evet	129	4,07	0,54	176	1,501	0,135
	Hayır	49	3,93	0,55			
Teknik Beceri	Evet	129	4,11	0,57	176	1,344	0,181
	Hayır	49	3,97	0,67			

* $p < .05$

Tablo 4. 29 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre genel akademik öz-yeterlikleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur $t(176)=1,449$, $P>.05$. Akademik öz-yeterlik alt boyutları açısından ise sosyal statü $t(176)=1,428$, $P>.05$, bilişsel uygulama $t(176)=1,501$, $P>.05$ ve teknik beceri $t(176)=1,344$, $P>.05$ alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

4.18. On Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on sekizinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Buna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4. 30: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türlerine göre farklılaşmasına yönelik ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Takım Sporları	56	3,41	0,69	136	1,371	0,173
	Bireysel Sporlar	82	3,56	0,57			
Sosyal Statü	Takım Sporları	56	3,39	0,77	136	0,925	0,505
	Bireysel Sporlar	82	3,47	0,67			
Bilişsel uygulama	Takım Sporları	56	3,43	0,73	136	1,649	0,101
	Bireysel Sporlar	82	3,62	0,60			
Teknik Beceri	Takım Sporları	56	3,39	0,88	136	0,875	0,383
	Bireysel Sporlar	82	3,52	0,77			

* $p < .05$

Tablo 4. 30 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türlerine göre, genel akademik öz-yeterliklerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır $t(136)=1,371, P>.05$. Akademik öz-yeterlik alt boyutlarında ise sosyal statü $t(136)=0,925, P>.05$, bilişsel uygulamalar $t(136)=1,649, P>.05$ ve teknik beceri $t(136)=0,875, P>.05$ alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yapmış-yapıyor oldukları spor türü akademik öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

4.19. On Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 31'de yer almaktadır.

Tablo 4. 31: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
Genel Akademik Öz-Yeterlik	150-200	25	3,42	0,49
	201-250	74	3,59	0,63
	251-300	66	3,43	0,68
	301 ve üstü	13	3,54	0,60
Sosyal Statü	150-200	25	3,41	0,53
	201-250	74	3,56	0,68
	251-300	66	3,35	0,76
	301 ve üstü	13	3,38	0,73
Bilişsel Uygulamalar	150-200	25	3,42	0,62
	201-250	74	3,60	0,67
	251-300	66	3,49	0,73
	301 ve üstü	13	3,65	0,63
Teknik Beceri	150-200	25	3,48	0,65
	201-250	74	3,63	0,81
	251-300	66	3,37	0,79
	301 ve üstü	13	3,44	0,93

Tablo 4. 31’de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin YGS puanlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde genel akademik öz-yeterlik boyutunda puan ortalaması en yüksek olan 201-250 ($\bar{X}=3,59$) öğrencilerin puan ortalamalarıdır. Akademik öz-yeterlik alt boyutlarının YGS puanlarına göre en yüksek puan ortalamaları sırasıyla sosyal statü alt boyutunda 201-250 ($\bar{X}=3,48$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda 201-250($\bar{X}=3,60$) ve teknik beceri alt boyutunda 201-250 ($\bar{X}=3,63$) öğrencilerin puan ortalamaları olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31’de yer alan ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 32’de yer almaktadır.

Tablo 4. 32: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Genel Akademik Öz-Yeterlik	Gruplar arası	1,087	3	0,362		
	Grup içi	70,333	174	0,404	0,896	0,444
	Toplam	71,42	177			
Sosyal Statü	Gruplar arası	1,698	3	0,566		
	Grup içi	86,027	174	0,494	0,292	0,747
	Toplam	87,725	177			
Bilişsel Uygulamalar	Gruplar arası	0,942	3	0,314		
	Grup içi	82,257	174	0,473	0,665	0,575
	Toplam	83,2	177			
Teknik Beceri	Gruplar arası	2,499	3	0,833		
	Grup içi	110,188	174	0,633	1,315	0,271
	Toplam	112,687	177			

* $p < .05$

Tablo 4. 32 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin genel akademik öz-yeterliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre genel akademik öz-yeterlik boyutunda $F(3,174)=0,896$, $P>0,05$, sosyal statü $F(3,174)=0,292$, $P>0,05$, bilişsel uygulamalar $F(3,174)=0,665$, $P>0,05$ ve teknik beceri $F(3,174)=1,315$, $P>0,05$ alt boyutlarında puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.20. Yirminci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirminci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre akademik öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları akademik öz-yeterliklerine yönelik puanlarının frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına ait betimsel istatistikler elde edilmiştir. Bu bulgular Tablo 4. 33'te yer almaktadır.

Tablo 4. 33: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	Gruplar	F	\bar{X}	Ss
<i>Genel Akademik Öz-Yeterlik</i>	Var	56	3,71	0,62
	Ara-Sıra	85	3,51	0,56
	Yok	37	3,18	0,66
<i>Sosyal Statü</i>	Var	56	3,56	0,72
	Ara-Sıra	85	3,49	0,64
	Yok	37	3,16	0,74
<i>Bilişsel Uygulama</i>	Var	56	3,79	0,68
	Ara-Sıra	85	3,53	0,60
	Yok	37	3,19	0,71
<i>Teknik Beceri</i>	Var	56	3,71	0,72
	Ara-Sıra	85	3,49	0,74
	Yok	37	3,19	0,93

Tablo 4. 33 incelendiğinde, genel akademik öz-yeterlik boyutunda puan ortalaması en yüksek kitap okuma alışkanlıkları var ($\bar{X}=3,71$) olan, sosyal statü alt boyutunda var olan ($\bar{X}=3,56$), bilişsel uygulamalar alt boyutunda var olan ($\bar{X}=3,79$) ve teknik beceri alt boyutunda var olan ($\bar{X}=3,71$) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Tablo 4. 33'te yer alan ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığı amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4. 34'te yer almaktadır.

Tablo 4. 34: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin kitap okuma alışkanlıklarına göre farklılaşmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (one-way anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
<i>Genel Akademik Öz-Yeterlik</i>	Gruplar arası	6,352	2	3,176			A>C,B>C
	Grup içi	65068	175	0,372	8,542	0,000*	
	Toplam	71,42	177				
<i>Sosyal Statü</i>	Gruplar arası	3,913	2	1,956			A>C,B>C
	Grup içi	83,812	175	0,479	4,085	0,018*	
	Toplam	87,725	177				
<i>Bilişsel Uygulamalar</i>	Gruplar arası	8,222	2	4,111			A>C,B>C
	Grup içi	74,978	175	0,428	9,595	0,000*	
	Toplam	83,2	177				
<i>Teknik Beceri</i>	Gruplar arası	6,107	2	3,053			A>C,B>C
	Grup içi	106,581	175	0,609	5,013	0,008*	
	Toplam	112,687	177				

* p< .05

A: Var, B: Ara-Sıra, C: Yok

Tablo 4. 34 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin genel akademik öz-yeterliklerinin puan ortalamaları arasında düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(2,175)=8,542$, $P<0,05$). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre genel akademik öz-yeterlikleri düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan ($\bar{X}=3,71$) ile ara-sıra olan ($\bar{X}=3,51$) öğrencilerin, olmayan ($\bar{X}=3,18$) öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin sosyal statü alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2,175)=4,085$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre, düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan ($\bar{X}=3,56$) ile ara-sıra olan ($\bar{X}=3,51$) öğrencilerin, olmayan ($\bar{X}=3,16$) öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin bilişsel uygulamalar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2,175)=9,595$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre, düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan gurup ($\bar{X}=3,73$) ile ara-sıra ($\bar{X}=3,53$) olan grubun, olamayan ($\bar{X}=3,19$) guruptan daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin teknik beceri alt boyutunda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir $F(2,175)=9,595$, $P<0,05$. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Turkey testinin sonuçlarına göre düzenli kitap okuma alışkanlığı var olan gurup ($\bar{X}=3,71$) ile ara-sıra ($\bar{X}=3,49$) olan grubun, olmayan ($\bar{X}=3,19$) gruptan daha olumlu teknik becerinin olduğu belirlenmiştir.

4.21. Yirmi birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yirmi birinci alt problemi " Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bunun için öncelikle beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi Tablo 4. 35'te yer almaktadır.

Tablo 4. 35: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki için basit korelasyon(simple/ bivariate correlation:pearson correlation coefficient) sonuçları

Correlations							
		Akademik Öz-Yeterlik	Sistematiklik	Üstbiliş	Esneklik	Açık Fikirlilik	Azim ve Sabır
Akademik Öz- Yeterlik	Pearson Correlation(r)	1	0,609	0,461	0,512	0,314	0,626
	Sig(2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	178	178	178	178	178	178

p< .01

r: 0,70-1.00 arasında yüksek, 0,70-0,30 arasında orta, 0,30-0.00 arasında düşük

Tablo 4. 35 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r:0,70-0,30, P<0,01). Buna göre akademik öz-yeterlikleri artıka eleştirel düşünme eğilimleri de orta düzeyde artacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin yapılan t-testi sonucunda “açık fikirlilik” ve “azim ve sabır” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür (Tablo 4. 1). Bu farklılığın her iki alt boyutunda kadın öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda açık fikirlilik alt boyutu açısından kadın öğrencilerin bir durum hakkında karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşıdakilerin de görüş ve düşüncelerini dikkate aldıkları söylenebilir. Emir (2012) göre açık fikirli eleştirel düşünme eğilimine sahip bireylerin farklı fikirlere karşı hoşgörülü ve hatalarına karşı duyarlı olacaklarını vurgulamaktadır. “Azim ve sabır” alt boyutunda ise kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre zorluklar veya engeller karşısında daha dirençli ve sabırlı oldukları sonucuna varılabilir. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi; "ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktadır (Akt: Emir, 2012, 37). Bu bağlamda Çiçek (2018) ilgili araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların açık fikirlilik alt boyutunda cinsiyet değişkeni yönünde anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu farklılık kadın öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Kadın beden eğitimi ve spor öğretmenliği adayların puan ortalamalarının, erkek öğretmen adayların puan ortalamalarından yüksek olmasının sebebini kadın öğretmenlerin daha çok araştırmacı ve sorun çözme stratejilerinde yer almalarına bağlanmıştır. Zayıf (2008) "Öğretmen Adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri" ile ilgili araştırmasında cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin geneli yönünde kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Diğer yandan erkek öğretmenlerin lehine sonuç bulan çalışmalarda mevcuttur; Solakumur'un (2017) tarafında yapmış olduğu çalışmada açık fikirlilik alt boyutunda erkek öğretmenler lehine bir sonuç bulmuştur.

Diğer branş öğretmenleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; Polat(2017) tarafından yapılmış olduğu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Kuzu (2015) yapılmış olduğu araştırmada, Okul Öncesi Öğretmeni, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmeni, İlköğretim Matematik Öğretmeni, Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık Eğitimi öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Fen Bilgisi Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlılık bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.3). İlgili araştırmalarda; Çiçek (2018) yapılmış olduğu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların mezun oldukları lise türüne göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sadece “araştırmacı düşünme” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda ve genelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Küçük (2007) öğretmen adayların mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre eleştirel düşünme eğilimlerinden sadece analitik alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Zayıf (2008) öğretmen adayların mezun oldukları lise türüne göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgumuzun sonucunu destekler niteliktedir. Farklı liselerde verilen eğitimin bu açıda farklı olmadığı söylenebilir. Diğer yandan ortaöğretim değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren araştırmalarda mevcuttur; Kürüm (2002) adayların mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aile gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4. 5). İlgili araştırmalar incelendiğinde, Erdoğan (2012) yapılmış olduğu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının aile gelir durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ekinci (2009) yapılmış olduğu araştırmada öğretmen adayların sosyo-ekonomik düzey algılarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Bu çalışmalar bulgumuzun sonucu destekler niteliktedir. Diğer yandan anlamlı farklılık gösteren çalışmalarda mevcuttur; Çiçek (2018) tarafında yapılmış olduğu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların ekonomik gelirlerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin “sürekli ve amaçlı” düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çekin

(2013) tarafında yapmış olduğu araştırmada aile gelirlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Kürüm'un(2002) yaptığı çalışmada ise aile gelir düzeyleri "yüksek" ve "orta" olan ğretmen adayların, genel olarak eleştirel düşünme gücü düzeylerinin "düşük" gelir düzeyi grubundaki ğretmen adaylardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, beden eğitimi ve spor ğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.7). İlgili araştırmalar incelendiğinde; Başoluk & nder (2010), Ekinci (2009), Erdoğan (2012) ve Küçük & Uzun (2013) alışmalarında sınıf durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Korur, nc & Kılıç (2016) göre bu durumun nedenini lisans düzeyinde verilen derslerin, derslerin sunuş biçimlerinin, derslerde kullanılan ğretim yöntem ve tekniklerin ve lme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve düzeylerini yeterince katkı sağlamamasından kaynaklanmış olabileceği vurgulamaktadırlar. Diğer taraftan Gülveren (2007), Karlı (2012), Kızıлтаř (2011), Kürüm (2002), zeli (2012), Saçlı (2008), Uluçınar (2012) ve Zayıf (2008) alışmalarında sınıf durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı farklılık göstermiştir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, beden eğitimi ve spor ğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim durumlarına göre "açık fikirlilik" alt boyuttan da anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 4. 9). Yapılan Turkey HSD testi sonucunda öğrencilerin annesi "okur-yazar değil" ile "nlisans-lisans" mezunu olan grup arasında olduğu ve anne durumu "okur-yazar değil" ğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık grlmştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde Korur, nc & Kılıç (2016) "Eleştirel düşünme ve empatik eğilim ilişkisi: Beden eğitimi ve spor ğretmenliği adayları rneği" alışmalarında anne eğitim durumuna göre "nlisans-lisans" ile "okur-yazar değil" gruplar arasında "okur-yazar değil" lehine benzer sonuçlar grlmştir. Yine Gülveren (2007) alışmasında benzer sonuçlar bulmuştur. Dolaysıyla anne eğitim durumu "nlisans-lisans" olan adayların puan ortalamaları daha düşük çıkma nedeni olarak annelerinin eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları veya sahip olsalar da eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek tutuma sahip olmadıkları söylenebilir. Diğer taraftan Bal (2011), Karademir (2013), Kürüm (2002), zeli (2012), Tümkaya & Aybek (2008), Karalı

(2012) çalışmalarında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark gözlenmiş ve anlamlı farkın önlisans-lisans olan katılımcıların lehine olduğu görülmüştür.

Araştırmanın altıncı bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre “açık fikirlilik” ve “azim ve sabır” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir (Tablo 4.11). Yapılan Turkey HSD testi sonucunda "açık fikirlilik" alt boyutu açısından baba eğitim durumları "ortaöğretim" olan öğrencilerin, baba eğitim durumu “önlisans-lisans” olan öğrencilerden daha olumlu açık fikirli düşünme eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Azim ve sabır düşünme eğilimi alt boyutunda ise baba eğitim durumları "ortaöğretim" olanların, “önlisans-lisans” olan öğrencilerden daha olumlu oldukları görülmüştür. Bu durumun nedeni baba eğitim durumunu “önlisans-lisans” olan katılımcıların sayısının az olmasından kaynaklanıyor olabilir veya Korur, Öncü ve Kılıç'a(2016) göre baba eğitim durumunu “önlisans-lisans” olarak belirten öğrencilerin puan ortalamaları düşük çıkması, babalarının eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları ya da sahip olsalar bile eğilimleri harekete geçirecek tutuma sahip olmadıkları söylenebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Korur, Öncü ve Kılıç (2016) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerinin, baba eğitim düzeyleri "okur-yazar olmayan" ve "ilkokul" olan katılımcıların lehine iken, Kürüm (2002) çalışmasında "yükseköğretim" ve "ortaöğretim" lehine bulmuştur. Ekinci (2009) ise çalışmasında baba eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri arttığı görülmüştür. Ayrıca Erdoğan (2012) yaptığı çalışmada sonucunda katılımcıların baba eğitim durumları farklılaşmadığı belirtmiştir.

Araştırmanın yedinci bulgusu, bağımsız ikili kümeler için yapılan t-testi sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre üstbilişsel düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir (Tablo 4.12). Bu bulgu düzenli spor yapan öğrencilerin daha olumlu üstbilişsel düşünme eğilimlerine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre düzenli spor yapan öğrencilerin bir konu hakkında karar verirken, bilgiye dayalı ve belirli bir zihinsel düşünme prosedürü takip ederek karar verme eğilimde oldukları söylenebilir. Koludar (1988) göre spor, “kişinin belli düzenlemeler içinde fiziksel aktivitesini ve motorik becerilerini zihinsel, ruhsal ve sosyal davranışlarını geliştiren ve bu özelliklerini belirli kurallar içinde yarıştırmasını amaçlayan biyolojik, pedagojik ve sosyal bir uğraştır”. Bu bağlamda çalışmada çıkan sonucun sporun tanımına, işlevine ve spor yapmanın faydalarından kaynaklandığını söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, yapmış-yapıyor olduğu spor türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 4.13). Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayatların bir döneminde doğrudan ya da dolaylı olarak bireysel ve takım sporları yapmış olmalarından bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın dokuzuncu bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin YGS puanlarına göre anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 4.15). İlgili araştırmalar incelendiğinde, Akbıyık (2002) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya sahip olacakları vurgulamıştır. Facione (1990) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon olacağı yönünde kanıtların olduğu belirtilmiştir (Akt: Akbıyık, 2002). Akınoğlu (2001) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimin, geleneksel yaklaşımlardan daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara bağlı olarak bulgumuzun sonucunda beklenen durum yüksek YGS puanı ile üniversiteye yerleşen adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasıdır. Bu beklenen durumun ortaya çıkmamasının nedeni geleneksel öğretim yaklaşımlarının devam ettiği söylenebilir.

Araştırmanın onuncu bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzenli kitap okuma alışkanlıklarına göre "sistematiklik", "üstbiliş", "azim ve sabır" ve "esneklik" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 4.17). Yapılan Turkey HSD testinin sonucuna göre, "sistematiklik", "üstbiliş", "azim ve sabırlı" alt boyutlarında düzenli kitap okuma alışkanlığı "var" olan öğrencilerin, "yok" olarak işaretleyen öğrencilerden daha olumlu, "esneklik" alt boyutunda ise düzenli kitap okuma alışkanlığı "var" ve "ara-sıra" olan öğrencilerin, "yok" işaretleyen öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür.

Semerci (2002) göre "okuma alışkanlığı, kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmede okumayı temel araç olarak kabul etme ve kullanma isteği ile bunu sürekli hale getirmek" olarak tanımlanabileceğini vurgulamıştır. Yılmaz (2002) okuma alışkanlığını, "bireyde, zeka gelişimi, eğitimde başarı, dil ve iletişim becerisi, etkin ve sosyal bir kişilik oluşturma, eleştirel düşünme yeteneği geliştirme alanlarında yaşamsal katkıları olduğu, bireye yaptığı bu katkılar sonucu toplumsal/kültürel gelişmeye yardım ettiği" şeklinde yorumlamıştır. Bu kapsamda bulgular sonucunda beklenen durum kitap

okuma alışkanlığı ile eleştirel düşünme eğilimlerinin paralellik göstermesidir. Bulgular sonucunda beklenen durum ortaya çıkmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları olduğu söylenebilir. Öte yandan okuma alışkanlığı olmadığı belirtilen çalışmalar da mevcuttur. Semerci (2002) tarafında yapmış olduğu araştırmasında beden eğitimini ve spor bölümü öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı görülmüştür. Yılmaz (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterince kitap okumadıklarını ve öğretmenlerde ciddi bir kitap okuma alışkanlığı sorunu bulunduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın on birinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadın öğrencilerin genel akademik öz-yeterlikleri ve tüm alt boyutlarının puan ortalamaları, erkek öğrencilerden daha yüksek değerler gösterdiği görülmüştür (Tablo 4.18).

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre akademik öz-yeterliklerine ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bilişsel uygulamalar alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 4.18). Bu kapsamda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilerine göre bilişsel uygulamalar alt boyutunda daha yüksek akademik öz yeterliliğe sahip oldukları görülmektedir. İlgili çalışmalarda Biricik (2015) tarafından yapmış olduğu beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkeni yönünde akademik öz yeterliklerine ilişkin yapılan karşılaştırmada kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre bilişsel uygulamalar alt boyutunda daha yüksek akademik öz yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin formasyon olarak öğretmen adayı olacakları ve aynı ölçek kullanıldığı düşünüldüğünde, bu sonuç araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu bağlamda kadın beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerin bilişsel uygulamalar alt boyutunda akademik öz yeterliliklerinin daha olumlu olması, yaşadığı toplumsal koşullar, sosyal boyut olarak öğrenme ve edindiği kazanımları hayata uygulama noktasında erkek adaylardan daha etkili oldukları söylenebilir. Ayrıca sosyal hayatta ve iş hayatında bayanların eskiye göre daha fazla rol almaları gösterilebilir.

Diğer ilgili çalışmalarda incelendiğinde; Tekeli (2017), Koçer (2014), Türk (2009), Yelken (2008), Yılmaz ve Ark. (2010) çalışmalarında kadınların akademik öz-yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görünürken, kimi diğer çalışmalarda ise erkeklerin, kadınlara göre daha yüksek akademik öz-yeterliğe sahip olduğu görülmektedir (Satıcı (2013), Şah (2013), Aypay (2010)). Ayrıca erkek ve kadın

öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin birbirinden farklı olmadığını gösteren çalışmalara da rastlanılmaktadır (Kılıç ve Öncü (2014), Çiçek (2018), Uysal (2013)).

Araştırmanın on ikinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin mezun oldukları lise türüne göre puan ortalamaları incelendiğinde akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarında, puan ortalaması en düşük olan spor lisesinde mezun olan öğrencilerdir (Tablo 4.19). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Tablo 4.20). İlgili araştırmalarda Çiçek (2018), İslam (2016), Seferoğlu (2004), Altunçelik vd. (2005), Varol (2007), Alabay (2006), Bozkurt (2013) çalışmalarında benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak, Sekmenli (2000), Küçük Kılıç (2014), Akkoyunlu ve Orhan (2003) mezun oldukları lise türü değişkenine göre öz-yeterlikleri anlamlı farklılık gözlenmiştir. Spor lisesi öğrencilerin ortalamaları düşük çıkması, spor lisesi öğrencilerin sporla ilgilendikleri için, akademik öz-yeterlikleri yetersiz düzeyde olmuş olabilir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık olmamasının nedeni de öğretim programları, sınıfların kalabalık olması, geleneksel ezber dayalı eğitim anlayışının devam etmesi, öğretmenlerin akademik öz-yeterlik inançlarının yetersiz olması gibi nedenler olabilir.

Araştırmanın on üçüncü bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin aile aylık gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.22). Alemdağ (2015) tarafında yapmış olduğu “Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları” araştırmasında adayların aile aylık gelirlerinin akademik öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde benzer bulgular bulmuştur. İlgili araştırmalarda Gerçek ve diğerleri (2006), Vurucu (2010), İslam (2016) yaptıkları çalışmalarda aile gelir durumları ile akademik öz-yeterlik/öz yeterlik arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmamızda ortaya çıkan bu sonucun aksine, Satıcı (2013), Koçer (2014), Biricik (2015), Yardımcı ve Başbakkal (2011) çalışmalarında ailelerinin ekonomik durumuna ilişkin algılarına göre akademik öz-yeterlik/öz yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmalar sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin aile aylık gelirlerinin akademik öz-yeterlikleri üzerinde bağımsız bir değişken olduğu ve üzerinde çalışılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın on dördüncü bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.24). İlgili araştırmalarda incelendiğinde, Küçük Kılıç (2014), Küçük Kılıç ve Öncü (2013), Akbal (2016) çalışmalarında katılımcıların sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlikleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmalar bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda beklenen durum sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin de artmasıdır. Böyle bir sonucun çıkmamasının nedeni, geleneksel ezber dayalı eğitim anlayışının devam etmesi veya öğrencilere verilen akademik çalışmaların yetersiz kalınmış olabilir.

Diğer yandan Er & Gürkan (2011), Oğuz (2012) çalışmalarında katılımcıların akademik öz yeterliklerinin sınıf değişkenine göre dördüncü sınıfların lehine farklılaşırken, Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2012) çalışmalarında üçüncü sınıfların lehine olduğu gözlenmiştir. Satıcı (2013) yapmış olduğu çalışmada ise sınıf düzeylerine göre akademik öz-yeterlik düzeyleri birinci sınıfların ve dördüncü sınıfların lehine farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmanın on beş ve on altıncı bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin anne-baba eğitim durumlarına göre akademik öz yeterlikleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Tablo 4. 26 ve 4. 28). Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genellikle sporun içinde olmaları ve sporcu kimliğine sahip olmaları bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir.

İlgili literatürü incelediğimizde; Kılıç (2014) yapmış olduğu çalışmada anne-baba eğitim durumu açısından beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Yine Satıcı (2013)'de yaptığı çalışmada anne-babalarının öğrenim düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırma bulgularımızla çelişen, yani anne-baba eğitim durumu yükseldikçe akademik öz yeterliklerinin arttığı çalışmalarda bulunmaktadır (Tekeli (2017), Koçer (2014)).

Araştırmanın on yedinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin düzenli spor yapma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.29). Kılıç (2014) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların akademik öz-yeterlik puanları, aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularımızı destekler

niteliktedir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hayatların bir döneminde doğrudan ya da dolaylı olarak aktif olarak sporun içinde yer almaları bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Araştırmamızda ortaya çıkan bu sonucun aksine, Bozkurt (2013), Baştuğ ve Kuru (2009), Kafkas ve ark. (2010) araştırmalarında, düzenli spor yapanların öz yeterlilik puanları, düzenli spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Biricik (2015) beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin düzenli spor yapma durumlarına göre sosyal statü alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Araştırmanın on sekizinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin yapmış-yapıyor oldukları “bireysel sporlar” ve “takım sporları” branşları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 30). Bireysel sporları yapan öğrencilerin puan ortalamaları akademik öz-yeterlilik ve tüm alt boyutlarında, takım sporları yapan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni bireysel sporlarda bireyin başarı ve başarısızlık durumunda daha ön plana çıkmasından olabilir. İlgili araştırmalarda Seçkin (2011) beden eğitimi ve spor öğretmeni adayların, spor branş türü değişkenine göre öz yeterliliklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ünlü (2008) takım ve bireysel sporlarla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliliklerinin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Koparan ve ark. (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinde bireysel ve takım sporu yapanlarda anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar da elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Buna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin yapmış-yapıyor oldukları spor türünün akademik öz-yeterlilikleri üzerinde etkisi olsa da anlamlı derecede etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın on dokuzuncu bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin üniversiteye yerleştikleri YGS puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 4.32). İlgili çalışmalarda Biricik (2015) beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin YGS puanlarına göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımızla çelişmektedir. Araştırmamız da beklenen durum YGS puanı yüksek olan adayların akademik öz-yeterlilikleri de yüksek olmasıdır. Bu durumun nedeni olarak yüksek puan alanların hazır bilgiyi ezberleyerek başarılı olmuş olabilirler.

Araştırmanın yirminci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının akademik öz-yeterlilik düzeyleri ile alt boyutları

üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür (Tablo 4.34). Yapılan Turkey HSD testin sonucunda öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ve alt boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceri boyutlarında, düzenli kitap okuma alışkanlığı “var” olan ile kitap okuma alışkanlığı “ara-sıra” olan öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığı “yok” olarak işaretleyen öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir. ilgili çalışmalarda Bozpolat (2010) tarafında yapmış olduğu "Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi" çalışmasında, öğretmen adayların okuma alışkanlıklarının olduğu görülmüştür. Bozpolat (2010) göre "eğitimin temel amacı, düşünen, düşündüğünü doğru ifade edebilen, eleştiren, araştıran, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Çağın gereksinim duyduğu donanımına sahip bireyleri yetiştirmek ise ancak bu niteliklere sahip öğretmenlerle gerçekleşir." Bu kapsamda kitap okuma alışkanlıkları olan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın yirmi birinci bulgusu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 4.35). ilgili araştırmalarda Çiçek (2018) tarafında yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayların yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu bağlamda Çiçek (2018) çalışmasında benzer bir sonuç bulması, bulgumuzun sonucunu destekler niteliktedir. Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) Akademik Fonksiyonlar Üzerinde Öz-Yeterlik İnançlarının Çok Yönlü Etkisi" ile ilgili çalışmalarında çocukların akademik öz-yeterliklerine olan inançları öğrenme ve başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. ilgili araştırmalarda ve bulgumuzun sonucuna göre eleştirel düşünme ile elde edilen bilginin daha anlamlı ve kalıcı olduğundan bireyde başarı için kendine olan akademik öz-yeterlik inancını artırdığını söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerini ve akademik öz-yeterlik algılarını artırmada, onlara bu becerileri ve algıları kazandırmada yararlı olacağı düşünülen çalışmalarla ilgili şu öneriler geliştirilmiştir.

- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi için derslerde bu becerilerin kazandırmaya dönük etkinliklere yer verilebilir, bunun içinde öğretim elemanlarına çeşitli seminer ve konferanslarla bilgilendirilebilir.
- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarına seçmeli ders olarak “Eleştirel Düşünme” dersi eklenebilir.
- ✓ Öğretim elemanlarının beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencileriyle tanışma, tartışma, paneller, organizasyonlar gibi etkinlikler yaparak ve proje ödevleri vererek öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarını geliştirilebilir.
- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik öz yeterlikleri üzerinde önemli derecede etkisi olan kitap okuma alışkanlıklarını artıracak etkinlikler yapılabilir.
- ✓ Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için bireyin ilköğretimde başlayarak yükseköğretime kadar geçmiş olduğu eğitim basamaklarında eleştirel düşünme becerileri öğretilir.
- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerini kapsayacak daha geniş örneklem grubuna ulaşarak daha genel eleştirel düşünme ve akademik öz-yeterlik alanlarında eğitim ve destek sağlama planları yapılabilir.
- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerini bireysel spor çalışmaları ile geliştirilebilir.
- ✓ Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilgi çağının gereklerine uygun olarak eleştirel düşünme becerilerine sahip olması için eğitim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi(böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlilik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Turkish Online Journal of Educational*, 3(2), 11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. (26.bs.)* Ankara: Pegem Akademi
- Altunçelik, Ç. A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102
- Alkın Şahin, S ve Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları, *Öğrenme -öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alemdağ, C. Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve öz-yeterlikleri. 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Poster Sunum.
- Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Aşkar, P ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aliustaoğlu, F ve Tuna, A. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Kastamonu Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi(NESJOURNAL)*, s4, 132-133
- Ay, Ş. (2005). Eleştirel düşünme öğretimi ve blomm'un aşamalı sınıflaması. (Web: *dergipark.gov.tr*).
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 14, 206.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. and Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 25(1), 439-456
- Baştuğ, G. Kuru, E. (2009). Bayan Sporcuların Bedenlerini Algılama Düzeyleri ve Cinsiyet Rollerini Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 533-540.
- Bayer, K. B. (1988). Developing ascope and saquence forthinking skilis instruction, *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Barış, M. (2016). *İşitme engelli öğrencilerin sporculuk durumuna göre algıladıkları sosyal destek düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Belgi, S. (2016). *Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz-yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Doktora Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Beyaz, Ö. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi(Anadolu Üniversitesi Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1*, 159-167.
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693. (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Bıkmaz, F, H. (2002). *Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği*. Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Uygulama Dergisi*, 2, 197-210.
- Biricik. Y. S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Billheimer, B. C. (2006). Perceived teacher self-efficacy in early childhood settings: Differences Between Early Childhood and Elementary Education Candidates. *Master's Thesis The Faculty of The Department of Human Development and Learning, East Tennessee State University*.
- Brandt, R. S. (1985). Comparing approach to thinking. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s. 244-246). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirmesi, *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Bozkurt, M. T. (2013). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, M. T. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (23.bs.) Ankara: Pegem Akademi.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- Chau-Klu, C., Rudowicz, E., Graeme, L., Xiao Dong, Y., & Kwan, A. F. (2001). Critical Thinking Among University Student: Does The Family Background Matter, *Journal*, 35(4), 577.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü* Ankara: Say Yayınları
- Costa, A. L. (2000). Describing the habits of mind. In A.L.Costa ve B.Kallick, *Discovering&Exploring: habits of Mind*. Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*(2.bs.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çapri, B ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Sayı 1)*, 26-48
- Çiçek, O. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Ekinci, Ö & Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *ilköğretim Online*, 9(2), 816-827, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Ekinci,G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 98-110.
- Ekinci, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 34-57.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A Costa (Ed.), *Developing Minds, 1, Alexandria: Virginia. ASCD*
- Ennis, R. (1985). *Goals for critical thinking curriculum*. A. Costa (Ed.), *Developing Minds (54-57)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Erden, Y. (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikler açısından karşılaştırılması (Çankaya, Yenimahalle, Mamak İlköğretim Okulları Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş (6.bs.)* Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Er, K. O. & Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 1-18.
- Eroğlu, O, Yıldırım, Y ve Şahan, H.(2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 38-47.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Eroğlu, O, Yıldırım, Y ve Şahan, H. (2017).Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi 2017; 1(1)*, 38-47.
- Facione, P. A.& Facione, N. C. (1994). Are college students disposed to think? *California Academic Press*.

- Gerçek, C. Yılmaz, M. Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-53.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, 32, 128-129.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güven, M ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adayların öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *ilköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve spor'da özel öğretim yöntemleri* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hevedanlı, M ve Ekici, G. (2009). Üniversite öğrencilerinin biyoloji öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 24-47
- Hoşgörür, V. Taştan, vd. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş (2.bs.)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ilgaz, S & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. *Kkefd /Jokkef*, 13, 200-210
- İslam, A. (2015). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması (Ordu İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İnal, A. N. (2014), *Beden eğitimi ve spor bilimi (4.bs.)* Ankara: Nobel Basım Evi.
- Kaya, H, 1997. *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kangalgil, M. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Katılma ve Sahip Oluş Derecelerinin İncelenmesi. Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences*, 25 (2), 94–103
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25.bs.)* Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karataş, İ. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kale, R & Erşen, E. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimlerine giriş (1.bs.)* Ankara: Nobel Yayın.
- Karademir, A. Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. & Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kızıлтаş, Y .(2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünce eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (van ili örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Koç, G. (2003), Sosyal öğrenme kuramı, Ulusoy, A. (Ed), *Gelişim ve öğrenme (2.bs.)* Ankara, Anı Yayıncılık.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z., & Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme* Ankara, Nobel Yayınları.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi(Zonguldak ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.
- Korur, E. N, Öncü, E ve Küçük Kılıç, S. (2016). Eleştirel düşünme ve empatik eğilim ilişkisi: beden eğitimi öğretmeni adayları örneği. *Journal of Computer and Educatiyon Research*. 4(8),194-195.
- Koludar, S. (1988). *Futbolda antrenörlük ve eğitim öğretim ilkeleri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kong,S.L.(2001) Critical thinking dispositions of pre-service teachers in singapore: A Preliminary Investigation (<https://www.aare.edu.au>).

- Koparan, G., Öztürk, F. & Korkmaz, H. N. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı ve Sosyal Fizik Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bursa Örneği). *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5, 4.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (2.bs.)* Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurtuldu, K. (2000). Eğitim öğretimde sosyal öğrenme kuramı ve müzik eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 182-190
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. Bilgi Dünyası*, 5(2). 138-147
- Kuter, F. Ö ve Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6) , 81-90.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzete Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Küçük, P. D. & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1). 327-345.
- Küçük Kılıç, S. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri, akademik öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* Yüksek Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Küçük Kılıç S, Öncü E. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz-yeterlikleri. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 13-22.

- Meb, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Meb. Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Müdürlüğü, Ankara.
- Meb, (2017). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), s:6-7, (<http://mufredat.meb.gov.tr>).
- Meb, (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzu (ortaokul 5-8. sınıflar)*, (<http://tegm.meb.gov.tr>).
- McBride, R., & Knight, S. (1993). I dentifying teacher behaviorsduring critical-thinkin gtasks. *Clearing House* , 66 (6), 374-378.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barret, K. C. (2004). *SPSS for intermediate statistics: Use and Interpretation*.(Scnd Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mirzeoğlu, D. (2014). *Spor bilimlerine giriş* Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (<http://www.mevzuat.gov.tr>), (12.05.2018).
- Ocak, G. Eymir, E ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(18).
- Oğuz, A. (2012). Academic self-efficacy beliefs of prospective primary school teacher. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 2(2), 15-28.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme* (1. bs.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özelçi, Y. S. (2012). *Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Özdemir, S, M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özsoy, G. (2009). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2008, 6(4), 713-740(<http://dergipark.gov.tr/>).

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları* (4.bs.) Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Öncü, H. (2012). Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması .Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 1(13), 83-206.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.*(www.uky.edu).
- Polat, M. (2017).*Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme ve öğretme süreci* (5.bs.) Ankara, Nobel Yayınları.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saçlı, F. Bulca, Y. Demirhen, G ve Kangalgil, M. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi, Hacettepe J. of Sport Sciences*, 20 (4), 145–151.
- Satıcı, A. S. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikler açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Semerci, Ç. (2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(125), 36-43.
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(16), 23-26.

- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi(EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Türkish Sudies, 11(9)*, 725-740 (<http://toad.edam.com.tr>).
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Seferoğlu, S. S ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. (*H.Ü, Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 193-200).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 131-140.
- Solakumur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Siegel, H. (1999). What good are thinking dispositions. *Educational Theory, 49 (2)*, 207-224.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik dil becerilerinin geliştirilmesi* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, Ç, Çakmak, N ve Hacımustafaoğlu, M. (2015). Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2)*, 51-66
- Şah, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş (3.bs.)* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekeli, Ş. C. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ile diğer öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygısı ve akademik öz - yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Tekerlek, M. Ercan, O. Udum, M, S ve Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilikleri. *Turkish Journal of Education, 1(2)*, 4-15.
- Tishman, S.Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). *Teaching thinking dispositions: Fromtransmissi onto enculturation. Theoryin topractice. 32(3)*, 147-153.

- Topses, G. (2002). *Öğretmen mesleğine giriş (4.bs.)* Ankara, Nobel Yayınları.
- Tosun, A ve Irak, M. (2008). Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 19(1): 67-80
- Tümekaya, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 387-402.
- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- (2018). Türk Dil Kurumu(TDK) Sözlüğü.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 144-151.
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilikleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve sınıf yönetimi davranışları* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği meslek seçimini etkileyen faktörler* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 19-33.

- Yetim, A. (2014). *Sosyoloji ve Spor (6.bs.)* Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yelken, K. (2008). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimlerini etkileyen faktörler (Sakarya İl Merkezi Örneği)* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldıran, İ ve Yetim, A. A. (1996). Orta öğretimde beden eğitimi dersinin öncelikli amaçları üzerine bir araştırma. *Bed. Egt. Spor Bil. Der. I (3)*,36-43.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'da ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik öz-yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yılmaz, Gürkan & B. Yılmaz ve N. Türk (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir İli Örneği), *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2), 85-90.
- Yüksel, N. S., Uzun, M. S. ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 393-403.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. And Espenshade, T. J. (2005). *Self-efficacy, stress, and academi csuccess in college. Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARI İÇİN BİLGİ FORMU

Açıklama: Sevgili Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni aday arkadaşlarım, bu araştırmada “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” amaçlanmıştır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelerden kendi durumunuza en uygun olanın yanındaki kutucuğa (x) işareti koyunuz. Araştırma sonuçlarının güvenilir olabilmesi, vereceğiniz cevapların yansız ve samimi olmasına bağlıdır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından dolayı sizden isim istenmemektedir ve verdiğiniz cevaplar tamamen gizli kalacaktır. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

1.Cinsiyetiniz:

1. () Bayan 2. () Erkek

2.Mezun olduğunuz lise:

1. () Düz Lise 2. () Meslek Lisesi 3. () Spor Lisesi
4. () Diğer Lise (lütfen belirtiniz).....

3.Ailenizin Aylık Geliri

- () 0–2000 () 2001–3000 () 3001–4000 () 4001 ve Üstü

4.Sınıfınız:

1. () I. Sınıf 2. () II. Sınıf 3.() III. Sınıf 4. () IV. Sınıf

5.Anne Eğitim Durumu

- 1.() Okur- Yazar Değil 2.() Ortaöğretim 3.() Ön lisans -Lisans

6.Baba Eğitim Durumu

- 1.() Okur- Yazar Değil 2. () Ortaöğretim 3.() Ön lisans -Lisans

7.Düzenli olarak spor yapıyor musunuz (Haftada en az 3.gün 30’ar dk.)

- 1.() Evet 2.() Hayır

8.Yapmış-yapıyor oldunuz spor türü

1.()Takım Sporları 2.()Bireysel Sporlar

9.YGS giriş puanınız

1.()150-200 2.()201-250 3.()251-300 4.()301 üstü..

10.Kitap okuma alışkanlığınız(Her gün 30'ar dk).

1.()Var 2.()Ara-Sıra 3.()Yok

EK-2 Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği

"Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi " Ölçeği		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kisimen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
2	Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.					
3	Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.					
4	Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
5	Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim					
6	Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim					
7	Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım					
8	Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
9	Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.					
10	Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım					
11	Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak					

	yapabilirim.					
12	Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
13	Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
14	Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					
15	Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim					
16	Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım					
17	Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
18	Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm					
19	Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım					
20	Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.					
21	Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
22	Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
23	Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
24	İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
25	Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
26	Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikrî çabucak bulabilirim.					
27	Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.					
28	Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.					
29	Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.					
30	Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					
31	Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
32	Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
33	Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
34	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					

35	Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
36	Derslerime ve çalışmalarına karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
37	Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim					
38	Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim					
39	Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
40	Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.					
41	Kendime güvenirim.					
42	Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
43	Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.					
44	Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
45	Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
46	Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.					
47	Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.					
48	Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
49	Gerektiğinde esnek davranmamı bilirim.					

Vakit ayırdığınız için çok teşekkürler. Vahdettin KURAL(vkural@bartin.edu.tr)

EK-3 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği		Oldukça Fazla	Fazla	Kısmen Fazla	Az	Oldukça Az
1	Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2	Sınıf tartışmasına katılma					
3	Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
4	Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5	Objektif testler çözmeye (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb.)					
6	Deneme soruları çözmeye					
7	Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8	Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme					
9	Bir başka öğrenciye ders verme					
10	Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11	Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12	Birçok dersten çok iyi notlar alma					
13	İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma					
14	Öğrenci derneğinde görev alma					
15	Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, kulüpler vb.)					
16	Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama					
17	Derslere düzenli olarak katılma					
18	Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma					
19	Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesini sağlama					
20	Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama					
21	Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama					
22	Basit matematik hesaplarını kullanma					
23	Bilgisayar kullanma					
24	Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma					
25	Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma					
26	Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme					
27	Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28	Ders içeriği laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29	Kütüphaneyi güzel kullanma					
30	Sınavlardan güzel notlar alma					
31	Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayararak çalışma					
32	Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33	İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma					

Vakit ayırdığınız için çok teşekkürler. Vahdettin KURAL(vkural@bartin.edu.tr)

Ek -4 Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilimi Ölçeği İzin Yazısı

Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilim Ölçeğini Hk.

11 Ekim 2017 10:26

Kimden: Vahdettin KURAL

Kime: Nuriye SEMERCİ

Sayın Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek Lisans öğrencisiyim “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli tez çalışmam bulunmaktadır. Geliştirmiş olduğunuz “Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilim Ölçeğini” tezimde kaynak göstererek kullanmak üzere izninizi talep etmekteyim.

Şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilim Ölçeğini Hk.

11 Ekim 2017 14:44

Kimden: Nuriye SEMERCİ

Kime: Vahdettin KURAL

Merhaba Vahdettin,

Ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

Kimden: "Vahdettin KURAL" <vkural@bartin.edu.tr>

Kime: "Nuriye SEMERCİ" <nsemerci@bartin.edu.tr>

Gönderilenler: 11 Ekim Çarşamba 2017 10:26:40

Konu: Eleştirel(Kritik) Düşünme Eğilim Ölçeğini Hk.

Ek -5 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı

Sayın Gülay EKİNCİ

Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek Lisans öğrencisiyim “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Öz-Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli tez çalışmam bulunmaktadır. Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğini tezimde kaynak göstererek kullanmak üzere izninizi talep etmekteyim.

----- Forwarded Message -----

From: Gulay Ekici <gulayekici@yahoo.com>

To: Vahdettin KURAL <vkural@bartin.edu.tr>

Sent: Sunday, October 01, 2017 08:13:02 PM

Subject: Re: Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Hk.

Vahdettin bey mrh,

Belirtmiş olduğunuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

On Sunday, October 01, 2017 08:01:34 PM, Vahdettin KURAL <vkural@bartin.edu.tr> wrote:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Vahdettin KURAL

Lisans Öğrenimi: Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Bartın Üniversitesi

Bildiği Yabancı Dil: İngilizce

İş Deneyimi

Bartın Üniversitesi'nde Bilgisayar işletmenliği Kadrosuyla Çalışmaktadır.

E-Posta Adresi: vkural@bartin.edu.tr